

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«ДОНСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

*На правах рукописи*



---

**ПЕТРОВ Александр Витальевич**

**ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКАЯ НОМИНАЦИЯ ПЕДАГОГИКИ  
КАК ИНДИКАТОР ЕЁ РАЗВИТИЯ**

Специальность

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования  
(педагогические науки)

**ДИССЕРТАЦИЯ**

на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

**Научный руководитель:**  
доктор педагогических наук, профессор  
**Федотова Ольга Дмитриевна**

**Ростов-на-Дону-2026**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

	<b>стр.</b>
ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМ ГЕНЕЗИСА И ЭВОЛЮЦИИ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ.....	17
1.1. Концептуальные основы исследования тенденций развития педагогической науки.....	17
1.2. Вклад классиков педагогики в становление и развитие додисциплинарных и зарождение дисциплинарных комплексов педагогических знаний.....	29
1.3. Развитие представлений о предметном поле наук об образовании в научных классификаторах, номенклатурах научных специальностей и в профессиональных стандартах.....	46
Выводы по первой главе.....	61
ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ ТЕНДЕНЦИЙ К ИНТЕГРАЦИИ И ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ НА ОФОРМЛЕНИЕ ДИСЦИПЛИНАРНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ.....	64
2.1. Историко-педагогические и структурно-содержательные аспекты развития концепций, фиксируемых терминами эпонимической номинации.....	64
2.2. Проблема интеграции и дифференциации педагогической науки в контексте развития современного научного знания.....	107
2.3. Направления исследований в области наук об образовании на основе новой номенклатуры научных специальностей.....	123
Выводы по второй главе.....	136
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	140
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	147
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	173

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность проблемы исследования.** В настоящее время изменяющиеся экономическая, информационно-технологическая и социокультурная среды требуют анализа последствий происходящих в них трансформаций, затрагивающих различные сферы социальной практики. Возникает необходимость переоценки многих аспектов теоретико-познавательного рассмотрения проблем формирования человека, его подготовки к жизни в мире, основанном на сложном балансе интересов. В нашей стране реализуются актуальные образовательные стратегии и проекты, направленные на совершенствование организационных основ и системы разноуровневых педагогических практик: национальные и всероссийские проекты «Молодёжь и дети», «Образование», «Женщины: школа наставничества», «Наука и университеты», «Спорт России» и др., «Стратегическое направление в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения Российской Федерации» (2021) и др. Проводятся интенсивные экспериментальные исследования по разработке и апробации образовательных стандартов базового высшего образования и специализированного высшего образования по УГН(С) Образование и педагогические науки.

В педагогической проекции это требует обращения к фундаментальным проблемам науки, связанным с её развитием в различные исторические периоды под влиянием новых комплексов факторов внешнего и внутреннего характера. Изменяется строй и состав наук об образовании, сущность и теоретическое оформление концептуальных идей и педагогических технологий, целью которых является обеспечение сложного процесса подготовки человека к жизни и труду в динамично изменяющемся мире. В настоящее время наблюдается интенсивный рост заявленных исследователями новых концепций, теорий, предметных областей, направлений и пр., включающими понятия «педагогика» и «дидактика» в терминологическую номинацию. Вместе с тем, имеет место определённое рассо-

гласование, с одной стороны, между осознанием потребности в новациях, инновациях и ретроинновациях, предлагаемым количеством концептуализаций, отражающих данные идеи, их содержанием, особенностями, и, с другой стороны, пониманием их вклада в развитие педагогики как науки. Как со свойственным ему сарказмом отмечает В.В. Краевский, «в последнее время появились десятки новых «педагогик» <...> Новые педагогики плодятся, как кролики, потом разбегаются, как тараканы. Если педагогик слишком много, теряется смысл самого термина, его категориальность»<sup>1</sup>.

**Степень научной разработанности проблемы исследования.** Проблемы развития педагогических знаний и средств их активизации является актуальной темой исследования в отечественной и зарубежной педагогической науке. Они анализировались как оформившиеся или находящиеся в стадии оформления теоретические концептуализации, имеющие оригинальный объект рассмотрения и качественно специфическое содержание: *смыслодидактика* (И.В. Абакумова, 2008, 2013 [1, 3]), *новодидактика* (И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков, В.Т. Фоменко, 2013 [2]), *педагогика общей заботы, педагогика сотрудничества, педагогика казначества* (С.Н. Лукаш, Е.В. Яковлева, Т.П. Аванесова, 2024 [82]), *мультпедагогика* (Е.А. Тупичкина, 2022 [158]), *педагогика обыденной жизни* (А.В. Невзорова, 2024 [109]), *кинопедагогика* (Э.В. Педько, Н.В. Уварина, 2024 [123]), *олимпийская педагогика* (В.И. Столяров, 2018 [148]) и др. Отдельные направления и тематические линии, получившие оригинальное терминологическое закрепление, анализировались в следующих аспектах: как фактор совершенствования образования (С.В. Иванова, О.Б. Иванов, 2023 [48]; О.Н. Кирюшина, 2015 [57]; Э. Майнберг, 1995 [85]; Н.П. Петрова, 2000 [91]; В.М. Полонский, 2015 [130]; Л.Я. Хоронько, 2024 [179]; А.В. Шумакова, 2022 [187]; Н. Röhrs, 1973 [218]); как методологические и исторические феномены (М.В. Богуславский, 2023 [15], 2019 [16]; В.В. Борисенков, 2024 [17]; О.В. Гукаленко, 2023 [31]; В.В. Латун, 2022 [77]; О.О. Кананчук, 2024 [52]; Г.Б. Корнетов, 2016 [65, 67], 2010 [64]; В.В. Сериков,

---

<sup>1</sup> В.В. Краевский. Методология педагогики. Чебоксары: Изд-во Чувашского ун-та, 2001. С. 21.

2025 [142]; О.Д. Федотова, 2014 [168], 2002 [166]); как методологические индикаторы и основа разработки типологий (С.В. Банников, 2019 [10]; В.В. Латун, 2017 [78]; С.Н. Никитин 2019, [110]; А.М. Олешкова, 2017 [119]; О.Д. Федотова, 2011 [170]); как нормативная и регламентационная основа научных исследований (С.В. Иванова, 2025 [47]; Е.В. Масланов, 2024 [95]; И.М. Мацкевич, 2021 [97]; С.И. Пахомов, 2021 [122]; В.М. Полонский, 2023 [129]).

**Проблема исследования** заключается в ответе на следующие вопросы:

1. Может ли быть разработана типология, позволяющая включить обширный перечень исторически сложившихся и современных концептуализаций, представленных в тематическом поле наук об образовании, в единый свод педагогических знаний?

2. Может ли понятийно-терминологический ряд, номинирующий педагогические теории, тематические области, концептуализации и пр., являться индикатором, характеризующим развитие педагогики?

**Объект исследования** – педагогика как целостная, исторически развивающаяся система научного знания.

**Предмет исследования** – особенности развития отраслей, направлений, теорий и концептуализаций, входящих в состав педагогики и наименованных специальным термином.

**Цель исследования** – выявление особенностей терминологического закрепления названий педагогических концептуализаций в качестве индикаторов, определяющих развитие комплекса наук об образовании как исторически изменяющейся целостности под влиянием тенденций к интеграции и/или дифференциации.

Реализация поставленной в диссертационном исследовании цели потребовала формулирования гипотез и решения задач, определивших его логику и структуру.

### **Гипотезы исследования.**

1. Возможно, что критерий типологии педагогического знания в контексте его развития под влиянием тенденций к интеграции и/или дифференциации должен удовлетворять требованиям охвата широкого комплекса идей, представленных как в исторических, так и в современных концепциях.

2. Предположительно, в каждую историческую эпоху развитие теории и практики обучения и воспитания определялось комплексом идей, высказанных философами, мыслителями, деятелями образования, которые предлагали свои оригинальные варианты разрешения актуализировавшихся проблем, качественно своеобразный подход к решению которых впоследствии оформится их именем.

3. Возможно, что, помимо идей известных представителей педагогической мысли, условно объединённых терминами, давшими имя их концепциям, сформировался широкий пласт педагогических знаний, отражающих возможность систематизации феноменов, процессов и потребностей педагогической действительности на основе самых разнообразных критериев и их закрепления различными терминами.

4. Возможно, что трансформации предметного поля концепций, относящихся к двум типологическим группам, проходят на основе различных алгоритмов и механизмов их развития.

5. Возможно, что появление новейших теоретических концептуализаций педагогического знания отражает влияние факторов технологического, производственно-экономического, социального характера, а также закономерностей внутринаучного развития.

### **Задачи исследования.**

1. Определить критерий, позволяющий составить основы типологии теорий, концептуализаций, направлений, отраслей педагогического знания, представленных в истории педагогических учений и современной педагогике.

2. Систематизировать перечень наименований теорий, концепций, отраслей и направлений, фиксируемых терминами эпонимической номинации; установить важнейшие позиции, определившие развитие системы педагогических знаний за счёт их новационного потенциала.

3. Охарактеризовать особенности теоретического оформления не относящихся к эпонимической парадигме педагогических теорий и концептуализаций, сложившихся в системе современного научного знания.

4. Выявить сходство и различия, проявляющиеся в процессе расширения предметного поля и развитии системы современного научного знания эпонимической и традиционной номинации.

5. Установить особенности, отличающие появление новейших педагогических концептуализаций и систематизировать приёмы, используемые для их терминологического закрепления.

**Теоретико-методологическую основу исследования** составили подходы, теории и концепции:

– *тезаурусный подход*, позволяющий устанавливать семантические отношения между лексическими единицами, использованными для наименования определённых предметных областей педагогической науки (Н.В. Захаров, Б.В. Крамаренко, В.А. Луков, С.А. Осокина);

– *субъектный подход*, раскрывающий особенности профессионально значимой активности личности как её субъектное качество, объективированное в различных формах теоретической или практической деятельности (Р.М. Асадуллин, В.А. Бойко, А.М. Моргунов, Д.В. Полежаев);

– *социально-стратификационный подход*, оценивающий процессы и явления, протекающие в некоторой социальной общности, как отражение доминирующих социально-экономических особенностей, культурных стандартов и системы ценностей в определённый исторический период (Е.Л. Башманова, М.Б. Глотов, Е.М. Масленникова);

– *системный подход*, на основе требований которого любые изменения, происходящие с объектом, рассматриваются как перестройка отношений и связей единого структурного комплекса (О.Л. Алексеев, В.П. Борисенков, О.В. Гукаленко, С.В. Иванова, А.П. Огурцов);

– *культурологический подход*, отражающий понимание развития общества, науки и культуры как ресурс культурного многообразия и средства совершенствования социальной и экономической сферы (И.В. Антошин, К.А. Антошина, В.С. Библер, Е.Н. Ищенко, Е.Е. Пойда, Т.Н. Чумакова);

– *наукоедческий подход*, направленный на объективное получение, систематизацию и проверку знаний об окружающей действительности, в том числе на основе наукометрических измерений и процедур (Л.Ю. Королёва, В.В. Лезина, М.В. Мархиева, Г.П. Пирожков);

– *информационный подход*, в рамках применения которого осуществляется поиск источников, необходимых для изучения проблемы исследования; освоение содержания и систематизация информационных потоков на основе использования теоретических методов (различные виды анализа, интерпретация, обобщение, абстрагирование, генерализация, сопоставление); визуализация результатов поисковых запросов при помощи графических инструментов электронных ресурсов и специальных статистических web-сервисов (Л.В. Коженова, К.К. Колин, А.О. Петров, Е.Ю. Пахомова, М.В. Слепцова).

При проведении исследования использовались две группы методов. *Общенаучные*, преимущественно теоретические методы: различные типы анализа (контент-анализ, кластерный анализ, сравнительный анализ), типологический метод, описательный метод, обобщение, сопоставление, интерпретация, генерализация. *Специальные методы* – визуализация числовой информации, методы лексического разбора терминов, биографический метод исследования, историко-ретроспективный метод.

### **Источниковую базу исследования составили:**

– нормативно-правовые акты, регулирующие сферы культуры, образования, науки и спорта (Федеральные законы «Об образовании в РФ», «О физической культуре и спорте в РФ», Устав главного педагогического института (1817 г.) и др.); Общероссийские классификаторы специальностей по образованию, (ОКСО); справочники по УДК, Государственный рубрикатор научно-технической информации (ГРНТИ), Международная стандартная классификация образования (МСКО 2011), Обновление Международной стандартной классификации занятий (МСКЗ); Перечень актуальных тематик диссертационных исследований в области наук об образовании; Национальный стандарт Российской Федерации по информации, библиотечному и издательскому делу ГОСТ Р 7.0.60-2020 «Издания. Основные виды»;

– тексты педагогических произведений, представленные в собраниях сочинений;

– научная и учебная литература по терминоведению;

– научные источники разного жанра по рассматриваемой проблеме тематике на русском, польском, немецком и английском языках;

– материалы, содержащиеся в архивах: в электронном архиве Сибирского отделения Российской Академии наук <http://odasib.ru/OpenArchive/Portrait> (фонд А.А. Ляпунова); архив Acta Comeniana : archiv pro bádání o životě a díle Jana Amose Komenského // <https://portal.issn.org/resource/ISSN/0231-5955#main-content> (фонд Я.А. Коменского); Федерального агентства (Bundeszentrale) по политическому образованию <https://www.bpb.de/>; архив Мюнхенского Центра цифровизации <https://www.digitale-sammlungen.de/en>; архивные издания Национальной электронной библиотеки (НЭБ) <https://viewer.rusneb.ru>; первоисточники из интернет-архива Открытой библиотеки <https://archive.org>;

– справочная литература: тезаурус ЮНЕСКО – МПБ по образованию, энциклопедические словари, Большой тематический словарь по образованию и педагогике, сборники документов и материалов;

– материалы, расположенные на специализированных сайтах, представляющих деятельность профессиональных сообществ и наследие отдельных деятелей культуры (<https://mathetics.eu/about/>; <http://komeniologie.flu.cas.cz/en>; <https://comenius.uws.edu.pl> и др.).

**Достоверность и обоснованность результатов исследования** обеспечивается согласованностью с научными взглядами отечественных историков и методологов относительно организации гуманитарных исследований; отбором научных, нормативно-правовых и архивных источников, содержащих предназначенные для исследования материалы; учётом результатов ранее проведённых исследований, обеспечивающих непротиворечивость замысла и концепции исследования; использованием широкого спектра теоретических методов и наукометрических процедур, соответствующих реализации цели и задачам диссертационного исследования; дискуссионным обсуждением полученных результатов на научных конференциях, публикацией в открытой печати статей, раскрывающих замысел исследования и позиции автора.

**Основные научные результаты, полученные лично автором, и их научная новизна.**

Установлены, охарактеризованы и систематизированы позиции, представленные в нормативно-правовых и регламентационных документах в различные исторические периоды (с 1764 г. по настоящее время), на основе которых определены особенности развития концептуальных основ педагогических знаний.

Доказана правота позиции польского теоретика Ч. Куписевича, предположившего, что термин *дидактика* относится к элементам понятийно-терминологического ряда, впервые (в 1613 г.) введённым немецкими комментаторами педагогического наследия Вольфганга Ратке (Ратихия, 1571-1635 гг.) Кристофом Хельвигом (Christoph Helwig) и Йоахимом Юнгом (Joachim Jungius).

Определено, что характеристика Я.А. Коменским введённого им раздела пансофии «Матетика» («Μαθητικά») содержала расширенный методический

комментарий для учителей под названием «Поризма», нацеливающий их на активизацию самостоятельной познавательной деятельности обучающихся.

Установлена концептуальная сопряжённость педагогических идей Л.Н. Толстого и Ж.-Ж. Руссо в части использования педагогического нарратива как средства трансляции личного эмоционального опыта.

Выявлена сущность и важность первого («Бременского») периода ученичества И.Ф. Гербарта, идеи которого оформились в фундаментальную педагогическую концепцию, получившую статус методологического направления – гербартианство.

### **Теоретическая значимость исследования.**

Выделен критерий «принадлежность к эпонимической парадигме», позволяющий составить основу типологии теорий, концептуализаций, направлений, отраслей педагогического знания, представленных в истории педагогических учений и в современной педагогике.

Установлены и охарактеризованы теоретические концептуализации, сложившиеся в рамках эпонимической парадигмы (комениология, руссоизм, песталоцианство, гербартианство, фребелизм, дьюизм, френизм, педагогика марксизма, Монтессори-педагогика, штайнеровская педагогика, макаренковедение).

На примере разбора этико-философского учения (нео)конфуцианства доказано, что не каждая эпонимическая номинация относится к педагогическим конструктам.

Выявлены особенности трансформации проблемно-предметного поля концепций, относящихся к эпонимической номинации, которые заключаются в наличии ограниченного числа приёмов их расширения, преимущественно за счёт введения в существующий термин приставки «нео-», означающий обновлённую версию.

Обозначены признаки развития «классических» концептуализаций под воздействием тенденций к дифференциации за счёт фрагментации общего смыслового поля.

Определены особенности формирования новых направлений и теорий, конструируют новые предметные области на основе интеграции, соединяющей инонаучные области знаний.

Установлены и охарактеризованы два направления комениологии – 1) объективный, непредвзятый анализ произведений Я.А. Коменского, рассмотренных на фоне историко-идеологических трансформаций и 2) выявление пансофического потенциала системы его философско-педагогических воззрений.

**Практическая значимость исследования.** Результаты исследования могут применяться для дальнейшего исследования проблем развития педагогической науки в ретроспективном и современном плане. Материалы исследования нашли применение в системе подготовки научных и педагогических кадров при изложении содержания учебных дисциплин «Педагогика», «История педагогики и общего образования», «Методология и методы научных исследований», «Нормативно-правовые документы сферы образования», «Цифровая дидактика начального образования», «Этнопедагогика и этнопсихология». Полученные результаты расширяют представления слушателей дополнительных образовательных программ профессиональной переподготовки о закономерностях и тенденциях развития педагогической науки и ее влияния на гуманитарную культуру современного общества.

#### **Положения, выносимые на защиту.**

1. Появление и теоретическое оформление направлений, концептуализаций и отраслей педагогики определяют особенности конкретного этапа развития науки, технологий, гуманитарной культуры и общества, осознающего потребность в подготовке кадров востребованной квалификации и/или социальной адаптации населения различных типологических групп к сложившимся условиям жизни. Новые условия и потребности остро осознаются отдельными представителями сферы образования, которые высказывают комплекс новаторских идей и/или разрабатывают пути практического решения определённой про-

блемы. Значимость их вклада в дальнейшем закрепляется современниками, последователями и приверженцами в термине, отражающем исходное авторство (в эпониме, термине, «давшем имя»), а также фиксируется в официальных номенклатурах. Развитие педагогических взглядов и практик выходит за рамки эпонимической номинации и, со временем, приобретает многоаспектный и разнонаправленный характер. В этой связи по критерию принадлежности / преодолению рамок эпонимической парадигмы можно выделить два основных блока типологии педагогических концептуализаций. Первый из них сохраняет представленность в эпонимической номенклатуре. Тематика второго блока развивается в форме вышедших за её рамки семантически сопряжённых терминов.

2. Преимуществом концепций, относящихся к эпонимической парадигме, является возможность оперативного реагирования отдельными авторами на актуализировавшиеся проблемы, вызовы и потребности социума материального и духовного характера. Зарождение дисциплинарных комплексов предварялось введением в педагогический оборот комплекса идей и терминологии, впоследствии фиксирующей структурные компоненты педагогики (*дидактика*, 1613 г., К. Хельви́г, Й. Юнг). Комениология доказала важность введённого Я.А. Коменским раздела математики (теории ученичества); руссоизм – концепций педоцентризма и отбора содержания обучения самим обучающимся; песталоццианство – поэтапного обучения письму; гербартианство – обучения в соответствии со ступенями познания; фребелизм – символизм дидактических игрушек; дьюизм – проектного подхода для расширения опыта; Штайнеровская педагогика – идей ритмики и антропософских практик; Монтессори-педагогика – умело направляемой свободы действий ребёнка в специально сконструированной среде. В рамках макаренковедения (*Макаренко-Forschung*) уточнены тексты, отражающие позицию советского педагога и писателя; френезм открыл перспективы использования детской самодеятельной прессы. Марксистская педагогика, рассматривая образование во взаимосвязи с процессами производства и трудом как источни-

ками общественного прогресса, явилась фундаментальной доктриной, разработавшей и частично реализовавшей идею воспитания всесторонне развитой личности, подготовленной к смене характера своего труда.

3. Походы и концептуализации, не включающие в своё название имени ведущего основателя определённого комплекса идей или практик, определяются в самом широком признаковом пространстве педагогической науки. Они представляют как ставшие традиционными, «классическими» педагогические предметные области, классифицируемые по различным критериям (по формам научного познания, видам познавательных способностей, типам мировоззрения, правилам регуляции поведения и др.), так и авторские, в том числе закреплённые метафорическими терминами конструкты, некоторые из которых заявлены, но ещё не разработаны теоретически.

4. Сходство линий развития заключается в том, что в двух типологических группах наблюдается расширение тематического поля безотносительно к принадлежности историческому и/или современному знанию. Различия заключаются в том, что развитие предметного поля концепций, отражающих эпонимическую парадигму, происходит за счёт модернизации, не затрагивающей суть концептуализаций (*математика – неоматематика, фребелизм – неофребелизм, марксистская педагогика – сравнительная марксистская педагогика, педагогика угнетённых*). Развитие традиционных концептуализаций находится под влиянием процессов дифференциации, т.е. разделения уже сложившегося предметного поля на тематические единицы, охватывающие новые сферы реальности: *спортивная педагогика – олимпийская педагогика – история олимпийской педагогики, олимпийская педагогика Кубертена – теория паралимпийского образования*.

5. Новые педагогические концептуализации, в основном, конструируют новые предметные поля на основе интеграции ранее не связанных элементов, соединяющей инонаучные области знаний (*нейропедагогика, art-педагогика, онто-*

*дидактика, фиджитал-дидактика, педагогика-нонфикшен*). Наименование новых междисциплинарных концептуализаций, в основном, проходит на основе использования приёма аббревиации, сложения усечённых и полных слов. В официально рекомендуемых актуальных тематиках наблюдается расширение предметного поля и использование терминологического ряда, характерного для социальных сфер (*гостеприимная педагогика, теория и методика видов спорта, образовательный менеджмент и маркетинг*), конкретизации важности исследования отдельных разделов педагогики (*учебниковедение, педагогический дизайн, педагогическая герменевтика и др.*). Наблюдается тенденция к вестернизации педагогической лексики за счёт активного использования иноязычной терминологии.

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Материалы диссертационного исследования обсуждались на заседаниях кафедры «Образование и педагогические науки» факультета «Психология, педагогика и дефектология» Донского государственного технического университета (Ростов-на-Дону, 2023-2026); были представлены на: Четвертой Международной научной конференции «Образование, спорт, здоровье в современных условиях окружающей среды» (Ростов-на-Дону, 2015); Всероссийской (национальной) научно-практической конференции «Актуальные проблемы науки и техники» (Ростов-на-Дону, 2023-2025); Международной научно-практической конференции «Путь к новому пониманию: интеграция междисциплинарных исследований в современную науку и практику» (Магнитогорск, 2026).

Материалы исследования используются в деятельности Донского государственного технического университета (Ростов-на-Дону), Государственного университета управления (Москва), Луганского государственного университета имени Владимира Даля (Луганск).

**Публикации.** Основные результаты исследования опубликованы в 8 научных работах общим авторским объёмом 2,25 п.л., в том числе 4 – в журналах, рекомендованных ВАК РФ для публикации материалов кандидатских диссертаций.

**Структура и объем работы.** Диссертация включает введение; две главы, состоящие каждая из трёх параграфов; заключение; список литературы из 229 источников, из них 36 – на иностранных языках; 8 приложений. Объем основного текста составляет 172 страницы. В работе имеются 25 рисунков и 6 таблиц.

## **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМ ГЕНЕЗИСА И ЭВОЛЮЦИИ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ**

### **1.1. Концептуальные основы исследования тенденций развития педагогической науки**

Проблемы, связанные с развитием педагогической науки в ретроспективе и перспективе, являются сложными и многоаспектными. В этой связи необходимо обозначить несколько аспектов, определяющих различные, а иногда и прямо противоположные подходы к приданию педагогике научного статуса.

1) Первая позиция признает наличие научного статуса педагогики.

Наиболее широко известен подход К.Д. Ушинского, который по праву считается основателем российской научной педагогики [15, 16, 153]. Обращает на себя внимание тот факт, что российские и зарубежные исследователи называют различные причины того, что именно К.Д. Ушинский является первым российским педагогом, определившим теоретический статус педагогики. Приводятся различные аргументы в пользу данного утверждения. Некоторые теоретики связывают вклад К.Д. Ушинского в теорию воспитания с изучением закономерностей воспитания и обучения [178], с развитием логико-структурных основ теоретических методов исследования и особенностей их применения [34], выделением новых тематических областей педагогического знания [80, 183]. Вместе с тем, следует отметить, что факт признания К.Д. Ушинского основоположником российской педагогической науки в определённой степени противоречит его собственной позиции. Рассматривая дилемму «педагогика как наука или педагогика как искусство», К.Д. Ушинский отдавал предпочтение её пониманию как искусства [117].

С момента признания педагогики самостоятельной наукой в России появились многочисленные теоретические работы, которые аргументированно отстаивали её статус. В настоящее время существует система научной аттестации, в

рамках которой в Российской Федерации (а, ранее, – в Советском Союзе) присуждаются учёные степени кандидатов и докторов педагогических наук, издаются профильные научные журналы, существуют профессиональные сообщества, деятельность которых строится на основе идеи исследования и улучшения образовательного процесса в разных его вариантах, на разных уровнях, для различных контингентов населения.

2) Вторая позиция признает наличие термина *педагогика* и контингента обучающихся и воспитуемых, относящихся к различным типологическим и возрастным группам; наличие профессиональных сообществ и отдельных акторов (педагогов, тьюторов, воспитателей и др.), включённых в образовательный процесс; наличие профильных журналов, на страницах которых обсуждается интересная всем лицам, включённым в образовательный процесс (в широком смысле слова) тематика. Однако педагогике не придаётся самостоятельный статус – она считается прикладной отраслью философии. Логика рассуждений сводится к следующему утверждению – если философия рассуждает о том, как человек познает мир, то прикладным (педагогическим) аспектом являются усилия определённой группы людей, направленные на помощь человеку в плане познания мира. Профессиональные группы педагогов должны оказывать помощь и поддержку в стремлении формирующегося человека «встроиться» в окружающую действительность, быть готовым на протяжении своей жизни менять характер своего труда для адаптации к изменяющимся социальным, политическим, экономическим, идеологическим условиям. Такая позиция характерна для ряда европейских стран (ФРГ, Австрия). В англоязычных странах педагогика часто рассматривается как составная часть поведенческих или когнитивных наук в рамках психологии, психофизиологии, социологии, нейронаук.

3) Третья позиция наиболее радикальна. Она сводится к тому, что педагогика – это некая манипулятивная практика, в рамках которых задействованные в ней лица не интересуются внутренним миром своих подопечных, но выполняют

заказ на формирование определённого типа личности в зависимости от требований той или иной эпохи. Целью является реализация мер по формированию заданного образовательного идеала – человека «коммунистического завтра», предпринимателя, патриота, революционера, либерала и пр.

Подводя итог подходам, сложившимся в отношении признания или непризнания самостоятельного статуса педагогики как науки, подчеркнём, что мы разделяем первую позицию, согласно которой педагогика в любых вариантах её терминологической подачи, в том числе на иностранных языках («Erziehungswissenschaft / наука о воспитании»), имеет научный статус как отрасль гуманитарного знания.

В рамках каждого из подходов происходит развитие и теоретическое оформление направлений педагогической мысли, её отраслей, специализаций. Они, в свою очередь, могут отражать как позитивные, конструктивные воззрения на вклад усилий общества и уполномоченных им специалистов в области образования и воспитания на изменения в социальной жизни и закреплять их терминологически, так и негативные, критические позиции, отражающие несогласие с официальной системой мер формирующего воздействия. Терминологическое закрепление комплекса идей и практик получает различные дискурсы – от уничижительного термина «потешная педагогика», введённого К.Д. Ушинским по отношению к усилиям педагогов, вводящих элементы игры или театрализации в образовательный процесс, так и некоторые концептуальные метафоры, деликатно характеризующие образовательный процесс применительно к отдельным контингентам граждан, например, *педагогика «третьего возраста», педагогика для лиц с особыми образовательными потребностями.*

В настоящее время существует значительное количество определений лексических единиц, используемых в специальных целях – терминов, понятий, категорий, названий терминологических областей. Для решения задач исследования нужна определённость в их трактовке. Признавая правомерность иных под-

ходов и трактовок терминов и понятий, мы будем руководствоваться определениями, которые приведены в «Большом тематическом словаре по образованию и педагогике» В.М. Полонского [128], который является ведущим российским специалистом в области педагогического терминоведения.

«Термин – слово или словосочетание, обозначающее понятие, применяемое в науке, технике, искусстве» [128, с. 655]. Закрепление на уровне термина определённого комплекса идей означает фиксацию результатов познания в конкретных областях. Термины являются элементами научного аппарата теорий и концепций. «При этом термины, как и другие знаковые средства, с одной стороны, закрепляют наличное знание, выражая понятия, категории и – внутри суждений и умозаключений – закономерности определённой отрасли знания и (или) деятельности. С другой стороны, термины наряду с другими знаковыми средствами способствуют открытию нового знания» [79, с. 21].

«Понятие – мысленное отображение в форме общих существенных признаков предметов; форма мышления, в которой отражаются существенные общие и отличительные признаки вещей, явлений, отдельного предмета или класса определённых предметов, а также существенные связи между ними, известные на данный момент. Понятие является минимальной логической формой представления знаний» [128, с. 653-654].

«Понятийно-терминологическая система педагогики – система педагогических терминов, совокупность значений которых представляет собой систему педагогических понятий (тождественна ей)» [128, с. 654]. «Содержанием термина является специальное понятие» [79, с. 98].

Термины обозначают понятия [127]. Специальные понятия, как справедливо отмечает В.М. Лейчик, «с точки зрения теории познания является элементом определённой теоретической системы» [79, с. 99]. Не существует «понятий вообще», «понятий как таковых», «понятий в чистом виде», но каждое из них

принадлежит некоторой теории или концепции. Не всякий комплекс оформленных идей получает статус теории<sup>2</sup>. Он может существовать на уровне концепции. В этом смысле мы разделяем точку зрения Э.М. Чудинова, который утверждает, что «мир, рассматриваемый в качестве предмета познания, – это, вообще говоря, теоретизированный мир, т.е. мир, подвергнутый процедуре концептуализации» [182, с. 218]. Результатом творческой познавательной активности субъекта является разработка и фиксация теоретически значимых идей, понятий, схем, высказываний об окружающем мире, составляющих знания о нем. Данный комплекс получил название *концептуализация* как единица, отражающая авторское видение теоретического объекта. Многогранность, неисчерпаемость элементов объективной действительности порождает появление различных концептуализаций, описывающих одну и ту же область с позиций определённого ракурса её видения. Данную тенденцию чётко обозначил Г.Б. Корнетов, показав, что один и тот же теоретический вопрос может быть рассмотрен в пределах различных познавательных процедур и найти отражение в различных концептуализациях педагогического знания [65, 256]. Кроме того, между концептуализациями, возникшими в разное время и отражающими систему воззрений разных авторов, могут возникнуть отношения семантических связей типа синонимии (*Вальдорфская педагогика* [128, с. 24] – *Штайнеровская педагогика* [128, с. 27]). Помимо синонимии, в рамках теоретических концептуализаций имеет место установление отношений антонимии, базирующейся на контрастности понятий, определяемой противоположностью объектов или их существенных признаков (*педагогика* [128, с. 13] – *антипедагогика* [128, с. 15]).

В методологии науки установлено, что анализ закрепления понятийно-терминологического ряда может быть рассмотрен в рамках следующих двух направ-

---

<sup>2</sup> При определении теории мы придерживаемся позиции В.С. Швырёва, согласно которой «теория – высшая, самая развитая форма организации научного знания, дающая целостное представление о закономерностях и существенных связях определённой области действительности – объекта данной теории» [184, с. 649]. В теории выделяются четыре структурных компонента: исходная эмпирическая основа в виде фактов и результатов экспериментов, требующая объяснения; исходная теоретическая основа, описывающая идеализированный объект; логика теории; совокупность выведенных утверждения, составляющих массив теории.

лений. Первое из них основано на логике анализа «от термина к тексту», что позволяет поставить проблему информационной насыщенности текста, определить его «терминологическую «плотность» за счёт проведения контент-аналитических исследований. Второе направление – «от текста к термину» – позволяет выявить генезис и эволюцию системы педагогических воззрений автора той или иной концепции, определить момент формирования новой идеи или технологии, её закрепления терминологическом ряду на уровне специальной лексической единицы или описания. Мы считаем целесообразным использовать оба подхода, поскольку тексты, в которых закреплено развитие педагогического знания, имеют разную структуру и часто отражают стилистические особенности времени их создания. Некоторые из них существуют в настоящее время в вариантах графического оформления текста на момент их написания, например, тексты в дореформенной русской орфографии до 1918 года или немецкие тексты, опубликованные на готическом шрифте [205, 222].

При анализе авторских текстов важно определить, являются ли рассматриваемые тексты терминопорождающими, терминоиспользующими или терминофиксирующими.

Развитие педагогического знания и его теоретическое оформление реализуется различными авторами (или группами авторов) в соответствии с их мировоззренческими установками, представлениями о способности человека изменять свой внутренний мир или своё поведение под воздействием внешних и/или внутренних факторов, влиять на других с определёнными целями. Не всегда наблюдается направленное вперёд, линейное, поступательное развитие науки, но имеют место трансформации, частичные изменения, пересмотр отдельных позиций научного знания. Как справедливо отмечает И.К. Карапетян, в различные исторические периоды наблюдалась тенденция введения в научный оборот фактов, процессов и явлений, характерных для сопредельных наук. Они часто доминировали над рассмотрением таких педагогических феноменов и явлений (и, соответственно, их закреплением на уровне понятий), как *воспитание, обучение,*

*образование* [55]. При рассмотрении особенностей оснований педагогических знаний, представленных в одной из форм его теоретического оформления – в форме учебных пособий и учебных книг по педагогике – И.К. Карапетян устанавливает факт концептуального разрыва с этикой, эстетикой, теологией, характерный для подачи педагогических знаний. Исследователем утверждается, что акцент был ранее и в настоящее время должен быть перенесён на анализ динамики изменения понимания сути основных педагогических категорий. Соглашаясь частично с данным утверждением, отметим, что анализ тенденций развития педагогики как науки не может быть ограничен рассмотрением данных категорий, содержащихся в трудах мыслителей и теоретиков, время жизни и творчества которых относится к определённой исторической эпохе. Появление новых предметных областей, обращённых к проблемам образования, воспитания, обучения, организации школьного дела и пр., требует включения в спектр анализа всех доступных материалов, не обязательно ограниченных традиционными формами представленности педагогического знания. С этим связан выбор источников, содержащих информацию, важную с точки зрения осуществления цели и задач исследования. К их числу отнесены, помимо трудов представителей педагогической мысли определённой эпохи (в том числе в форме учебных пособий), нормативно-правовые и регламентирующие документы, произведения эпистолярного жанра, справочная информация, иллюстративные материалы.

При рассмотрении вопросов, связанных с последовательностью представления в диссертации концепций эпонимической номинации, были учтены факторы, связанные со временем их появления и развития, преемственность содержащихся в них идей и практик, особенности вклада каждого автора в развитие системы педагогических знаний. Несмотря на то, что некоторые идеи, высказанные авторами, могут быть созвучны или относиться к одним и тем же уровням образования или проблемам, их рассмотрение в логике сходства или различия систем воззрений нецелесообразно. Принята хронологическая последовательность изложения, в рамках которой соблюдена очерёдность дат рождения лиц, в

честь которых проведена эпонимическая номинация концепций, направлений, теорий и отраслей педагогических знаний. Данные представлены в Таблице 1.

Таблица 1

**Педагогические концепции эпонимической номинации**

<b>№ п/п</b>	<b>Имя и даты жизни основателя</b>	<b>Название эпонимической единицы</b>	<b>Континент (страна) преимущественного распространения</b>
1.	Коменский, Ян Амос (1592-1670 гг.)	Комениология	Европа
2.	Руссо, Жан-Жак (1712-1778 гг.)	Руссоизм / russoizm	Европа
3.	Песталоцци, Иоганн Генрих (1746-1827 гг.)	Песталоццианство / Pestalozzianism	Европа
4.	Гербарт, Иоганн Фридрих (1776-1841 гг.)	Гербартианство / herbartianism	Европа
5.	Фребель, Фридрих Вильгельм Август (1782-1852 гг.)	Фребелизм / froebelism, неофребелизм [120, с. 206; 42]	Европа, весь мир
6.	Маркс, Карл Генрих (1818-1883 гг.)	Марксизм / Marxism, марксистская педагогика	Весь мир
7.	Дьюи, Джон (1859-1952 гг.)	Дьюизм / deweyism	Америка, Европа
8.	Штайнер, Рудольф Йозеф (1861-1925 гг.)	Штайнеровская педагогика / Steinerian pedagogy, Вальдорфская педагогика	Европа, Весь мир
9.	Монтессори, Мария Текла Артемизия (1870-1952)	Монтессори-педагогика, монтессоризм [120, с. 206] / Montessori method	Весь мир
10.	Макаренко, Антон Семенович (1888-1939 гг.)	Макаренко-Forschung, макаренковедение	Европа
11.	Френе, Селистен (1896-1966 гг.)	Френизм / phrenism	Европа

Как следует из данных, представленных в таблице, название эпонимически номинированных направлений, в основном, получило распространение в странах Европы. Концепции и системы взглядов авторов, в честь которых названы направления, представлены преимущественно в истории педагогической мысли XVIII – XX веков. После теоретического оформления системы взглядов, разработанных и реализованных на практике Селистеном Френе (френизм), новые концептуализации эпонимической номинации не оформлялись. Однако это не

означает, что развития педагогических идей и практик не происходило. Напротив, наблюдается бурный рост педагогических знаний, оформление которых не связано с именами конкретных авторов, но ориентировано на феномены, связанные со сменой технологических укладов или появлением новых потребностей в подготовке кадров к труду или воспитания определённого типа мировоззрения.

Необходимо отметить, что не все концепции, нашедшие закрепление в терминологии, относящейся к эпонимической номинации, имеют ярко выраженную педагогическую проекцию, позволяющую причислить их к приведённому выше списку. Так, такое значимое для развития культуры стран Азии и всего мира направление, как конфуцианство, связанное с распространением этико-философской системы, основанной на идеях Конфуция (551-479 до н.э.), которая прочно вошла в религиозный комплекс Китая, Японии, Кореи, мы не относим к данной позиции в связи с тем, что, несмотря на то, что содержание данной религиозной концепции включает в своём содержании определённый комплекс идей, затрагивающих проблемы формирования человека, эти вопросы не являются доминирующими. Этим же обстоятельством определяется отсутствие в списке таких важных для развития современных наук направлений, как дарвинизм (основоположник – Чарльз Дарвин, 1809-1882 гг., в педагогическом аспекте – проблемы, связанные с изучением процесса старения), вольтерьянство (основоположник – Ф.-М. Вольтер, 1694-1694 гг., педагогически значимая идея пропаганды религиозной терпимости, толерантности), а также фрейдизм (основоположник – З. Фрейд, 1856-1939 гг., проблема влияния бессознательного на процесс формирования человека).

Помимо концептуализаций, название которых содержат имена их создателей и/или разработчиков, в настоящее время существуют иные названия теорий, концепций и направлений. Как справедливо заметил В.М. Полонский, «в зависимости от классификационных оснований, положенных в основу деления, различают <...> виды педагогики либо её части. <...> Единого подхода к классификации педагогического знания нет» [127, с. 13]. Классификация, предложенная

В.М. Полонским, включает общую педагогику, возрастную педагогику, педагогику общеобразовательной школы, профессиональную педагогику, семейную, внешкольную, коррекционную. «Выделяются специализированные отрасли педагогики: сравнительная, исправительно-трудовая, военная, спортивная, социальная педагогика и педагогика социальной работы, а также история педагогики и частные методики» [127, с. 13]. Как следует из данного перечисления, концепций или направлений, отражающих вклад конкретных авторов, в данной классификации не выделено. С данным подходом не совпадает позиция О.Д. Федотовой, которая выделила концептуализации, построенные по разным основаниям, в том числе, по ведущим педагогическим школам, наряду с теориями и концепциями, основанными на следующих критериях: способ освоения действительности, формы научного познания, особенности сфер педагогической действительности, виды познавательных способностей, правила регуляции поведения, типы мировоззрения, научные функции, временной, предметный и проблемный признаки [169].

В настоящее время количество формулировок и названий возросло. Выделены, в том числе, *смыслодидактика* [3], *педагогика приключений* [160], *мультимедиа педагогика* [158], *театральная педагогика* [179], *цифровая педагогика* [91] и многие, многие другие. Они, на наш взгляд, должны быть объединены во вторую типологическую группу – концепции, теории, концептуализации, не относящиеся к теориям эпонимической номинации.

Названия различных концептуализаций обнаруживаются в самых разных источниках – в авторских работах, учебных и методических пособиях, справочной литературе, диссертационных исследованиях. Они не регламентированы и представляют самые различные точки зрения авторов на состав проблемного и предметного полей педагогики. Вместе с тем, имеют место регулятивные документы и документы нормативно-правового характера, которые официально определяют состав науки и подготовки кадров по различным специальностям.

Для получения объективной картины исторического развития концептуализаций педагогического знания необходимо определить, как представлена данная тематика в документах, регулирующих в Российской Империи производство в учёные степени в университетах. К числу документов подобного рода относятся Уставы [162], Положения и Правила, содержащие названия научных специализаций для соискателей учёных степеней. Аналогичные документы советского периода позволяют составить более полную картину государственного регулирования получения степеней и званий. В современном управленческом дискурсе информацию о данном сегменте науки дают следующие документы: Общероссийский классификатор специальностей по образованию ОКСО ОК [115, 116], Международная стандартная система классификации образования [98], Общероссийский классификатор специальностей высшей научной квалификации [114], Универсальная десятичная классификация (УДК) [146], Государственный рубрикатор научно-технической информации (ГРНТИ) [29], Обновление Международной стандартной классификации занятий (МСКЗ) [113]. Они должны стать объектом специального исследования.

В целях совершенствования процесса подготовки кадров высшей квалификации Министерством образования и науки, Высшей аттестационной комиссией (ВАК) в лице профильного экспертного совета в 2023 году был подготовлен специальный документ под названием «Перечень актуальных тематик диссертационных исследований в области наук об образовании» [124]. Государственным заказчиком данной разработки являлась Российская академия образования, контролирующие функции по составлению и исполнению были переданы ВАК как системе аттестации кадров высшей научной квалификации. Подготовка документа сопровождалась многократными экспертизами актуальности предложенных тематик, что позволяет считать данный документ востребованным и отражающим новейшие тенденции развития педагогической науки. Его анализ важен для понимания внутренних процессов, сопровождающих становление и развитие новейших направлений современной педагогики.

При организации исследования современная система педагогической науки делает акцент на доказательности, достоверности полученных сведений. В этой связи возникает необходимость проведения измерений и их дальнейшей интерпретации. В педагогических исследованиях теоретического характера, которые не связаны с фиксацией определённых признаков явлений до и после проведения эксперимента, проводятся инструментальные замеры. Для этого могут быть использованы различные методы и электронные инструменты, которые позволяют провести наукометрическое исследование.

В рамках нашего исследования целесообразно использовать такие аналитические методы, как контент-анализ и кластерный анализ. Иные теоретические методы, например, факторный анализ, требуют значительного массива первичных сведений, которые должны быть подвергнуты обработке. В рамках нашей работы такие данные, представленные в необходимом объёме, не обнаружены.

Контент-анализ даёт объективное представление о частотности проявления интересующих исследователя признаков. Для его проведения необходимо установить две ведущих позиции – смысловую категорию исследования и единицу счета. Для измерения на уровне подбора единицы счета могут быть использованы различные стратегии. Так, единицей счета может служить имя, статья, термин, символ, высказывание в форме интенции, объем текста в виде количества строк, площади публикации, разделённой на квадратные сантиметры, изобразительная публикация. Контент-анализ может показать наличие определённой тенденции, в том числе, при небольшой выборке. Результаты исследования, занесённые в кодировочную таблицу программы EXCEL, могут быть представлены в различных гистограммах, диаграммах и пр., на фоне которых могут быть использованы самые различные дополнительные средства визуализации типа стрелок, выделений цветом, дополнительных надписей и т.д.

Контент-аналитические исследования могут проводиться при помощи специальных электронных инструментов [171]. При этом эмпирической базой могут

служить библиографические источники, в том числе, базы типа Российского индекса научного цитирования (РИНЦ). Информативный потенциал содержат наукометрические инструменты баз Scopus и Web of Science (дают визуализацию информации по многим параметрам - именам авторов, тематике, хронологии появления публикаций и их количеству, научным жанрам, учреждениям, представившим материалы по определённой тематике и пр., и др.)<sup>3</sup>. Из доступных наукометрических ресурсов можно отметить базу Google Trends (<https://trends.google.com/trends/>), при помощи инструментов которой можно установить частотность проявления определённого признака в соответствии с запросами пользователей в определённый период времени. Особенностью данного инструмента является возможность визуализации данных в двух вариантах – на основе графика и на основе «слепых» контурных карт, позволяющих при помощи интенсивности маркировки цветом определённых фрагментов, отражающих контуры стран, составить представление о частотности поисковых запросов. Google Trends формирует ответы на поисковые запросы в соответствии с тем, какие настройки выбрал исследователь – по локации (по странам), по отрезку времени (начиная с года создания ресурса – 2004 г.), по характеру поиска (веб-поиск), по категории поиска.

## **1.2. Вклад классиков педагогики в становление и развитие додисциплинарных и зарождение дисциплинарных комплексов педагогических знаний**

Оформление новых терминологических областей, обращённых к педагогическому знанию, прошло долгий и сложный путь развития. В настоящее время не утвердилась единая позиция, которая определяла бы безусловное авторство того или иного термина, введённого в научно-педагогический оборот в различные исторические периоды. Как показывает анализ историко-педагогической ли-

---

<sup>3</sup> В настоящее время недоступны.

тературы, становление и систематизация знаний, учитывающая специфику постановки и решения задач, связанных с образовательным идеалом, а также освещающих вопросы обучения, воспитания, образования, формирования мировоззрения и организации деятельности различных видов образовательных институтов и практик, связывается с именем чешского педагога Яна Амоса Коменского. Его труд «Великая дидактика» является важнейшим этапом оформления комплекса идей, ориентированных на реализацию на практике универсального искусства «обучать всех всему» независимо от возраста, социального положения, уровня развития умственных способностей.

В настоящее время термин «дидактика» прочно вошёл в научно-педагогический обиход. Вместе с тем, следует отметить, что его объем и содержание претерпели определённые изменения с момента введения в терминологическое поле педагогического знания. Нет полного единства относительного вопроса о том, кем был введён данный термин. Некоторые историки указывают на то, что данный термин был введён немецким реформатором образования Вольфгангом Ратке. Приведём аргумент одного из авторов, согласно которому «... в 1615 г. в г. Галле вышла его [Вольфганга Ратке – А.П.] книга «Общее введение в дидактику, или метод преподавания господина Вольфганга Ратихия о том, как преподавать и изучать языки эффективно и в соответствии с установленными формами» («Allgemeine Anleitung in die Didacticam oder Lehrart Herrn Wolfgangi Raticii, wie man die Sprachen füglich und formlich lehren und lernen sole»). Это было одно из немногих произведений реформатора, которые были изданы, причём неоднократно, ещё при его жизни. Действительно, проблемы образования, и, в частности, языкового образования, были весьма важны для В. Ратке. В своём программном труде «Мемориал, переданный Германской империи во Франкфурте в день выборов 7 мая 1612 года» (1612 г.) [137] он остро ставит вопрос о реформировании системы немецких школ, делая при этом акцент на языках преподавания искусства и наук. Идея национального единения раскрывается им на примере необходимости ведения образовательного процесса на верхненемецком языке. Он

предпринимает попытку ответить на вопрос о том, «как удобным образом ввести в империи один язык, то есть как склонить Саксонию, Франконию, Швабию, Тюрингию и т.д. к общему употреблению верхненемецкого языка» [137]. Единство языка, по мнению Вольфганга Ратке, объединит нацию, снимет смысловые расхождения в понимании текстов богоучебных книг, которые должны быть переведены на современный, понятный всем немецкий язык.

Таким образом, первая позиция в решении вопроса об авторстве термина «дидактика», сводится к признанию вклада Вольфганга Ратке, поскольку есть утверждение о том, кто предложил само понятие «дидактика». «Термин *дидактика* в научный оборот впервые ввёл немецкий педагог Вольфганг Ратке (1571-1635 гг.)» [128, с. 14]. Данную позицию представляет и В.М. Полонский, указывая на курс лекций «Краткий отчёт из дидактики, или искусство обучения Ратихия». Данная позиция оспаривается польским теоретиком Ч. Куписевичем, который также считает, что данный термин<sup>4</sup>, имеющий греческое происхождение и означающий «поучающий», был введён в Германии. Появление термина «дидактика» связывается с результатами труда двух немецких учёных-лингвистов – Кристофа Хельвига (Christoph Helwig) и Йоахима Юнга (Joachim Jungius), которые, как считает Ч. Куписевич, «подготовили “Краткий отчёт из дидактики, или Искусство обучения Ратихия”» [72, с. 15]. Ч. Куписевич называет дату введения данного термина в научно-педагогический оборот – 1613 год, год выхода в свет немецкого варианта аналитического труда немецких лингвистов, которые считали себя последователями концепции обучения языкам Вольфганга Ратихия. Доказательством правоты Ч. Куписевича является изображение титульного листа работы [Рисунок 1].

---

<sup>4</sup> Didaktikos – поучающий.

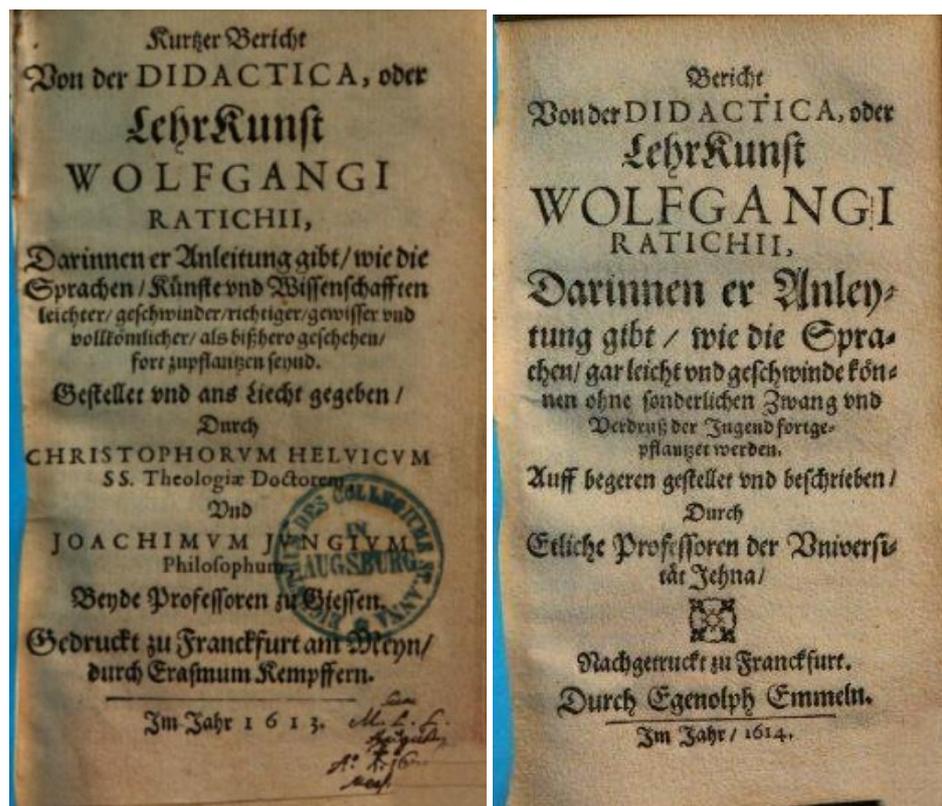


Рисунок 1. Титульный лист издания Кристофа Хельвига и Йоахима Юнга «Kurzer Bericht von der Didactica, oder Lehrkunst Wolfgangi Raticii» 1613 и 1614 гг. [204]

Наследие Вольфганга Ратке являлось объектом исследования зарубежных и российских исследователей. Отличительной особенностью, объединяющей обе группы исследователей, является признание того факта, что труды Вольфганга Ратке сохранились фрагментарно и, как справедливо отмечает Н.Ю. Балашова, в настоящее время не существует единого издания произведений немецкого педагога. Его труды разбросаны по разным немецким архивам и ещё ждут своей публикации<sup>5</sup>. Это затрудняет их исследование по единицам хранения [9]. Если «Краткий отчёт из дидактики, или Искусство обучения Ратихия» Кристофа Хельвига и Йоахима Юнга оцифрован и доступен для изучения, то произведение В. Ратке «Общее введение в дидактику, или метод преподавания господина Вольфганга Ратихия о том, как преподавать и изучать языки эффективно и в со-

<sup>5</sup> В Российской Федерации сделан определённый шаг в данном направлении – F/F/ Жуковым и Ю.Г. Куровской переведён по архивным источникам и опубликован труд В. Ратке «Всеобщая грамматика: в соответствии с методом преподавания Ратихия» [43].

ответствии с установленными формами» не является доступным для исследователей<sup>6</sup>, что усложняет ответ на вопрос о приоритете введения термина «дидактика» в любом, в том числе в латинизированном варианте. Поэтому ответ на данный вопрос можно получить на основе сравнения годов издания данных произведений. Судя по датам, первым, в 1613 году, был издан труд Кристофа Хельвига и Йоахима Юнга, который содержал разбор некоторых позиций организации обучения В. Ратке. «Общее введение в дидактику...» Вольфганга Ратке относится к 1615 году. Таким образом, мы разделяем позицию Ч. Куписевича относительно авторства введения в педагогический оборот термина «дидактика» и считаем, что он был введен последователями-комментаторами концепции В. Ратке, а не им самим.

Следует отметить особенность использования термина «дидактика» в изданиях 1613 и 1614 года. Анализ текста Кристофа Хельвига и Йоахима Юнга показал, что авторы ограничились вынесением в заголовок работы термина «дидактика», но не обращались к нему в дальнейшем. В тексте работы, который насчитывает 40 страниц, данный термин не используется ни разу. Вместо него употребляется понятие «Lehrart» («преподавание»). В рубрике «Перечень терминологии, используемой Ратке» издания E. Ising [206, с. 321-332] термин «дидактика» также не встречается. Таким образом, можно констатировать, что введение нового для немецкой науки о воспитании понятия «дидактика» проходило на «назывном» уровне – уровне упоминания термина без определения его качественных характеристик. Введение термина «дидактика» в трудах, имеющих отношение к педагогическому наследию В. Ратке, оказало существенное влияние на дальнейшее развитие педагогической терминологии.

---

<sup>6</sup> В настоящее время в форме приложений к монографии Ising E. Wolfgang Ratkes Schriften zur deutschen Grammatik (1612 - 1630) [206] опубликованы следующие работы В. Ратке «Wie man Grammatica treiben soli in der Teutschen Sprachen» (S. 108-110), «Sprachkunst» (S. 9-22), «Allgemeine Sprachlehr» (S. 23-48), «Gar kurtzer Bericht Von der Distinction-lehr, mit ihren Signaturen» (S. 51-55), «SchreibungsLehr der Christlichen Schule» (S. 57-94), «Wortschickungslehr der Christlichen Schule» (S. 95-268), «Wortbedeutungslehr der Christlichen Schule» (S. 269-318).

*Вклад Я.А. Коменского в понимание структурных компонентов педагогического знания.* Ян Амос Коменский является одним из религиозных и общественных деятелей XVII века, которых справедливо относят к основоположникам современной теоретической педагогики, которая выделена им в самостоятельную дисциплину. Во всём мире признается и высоко оценивается его пансофическая концепция. Данная мировоззренческая позиция закрепляет представление о мире как потенциальном царстве всеобщей мудрости. Она первоначально изложена в трактатах *Pansophiae diatyposis* и *Pansophiae prodromus* (1639 г.). В данных произведениях обосновываются идеи божественного порядка вещей, всеобщности, универсальности, которые реализуются в различных аспектах земной жизни. В своём фундаментальном труде «Всеобщий совет по исправлению дел человеческих» (1644 г.) он утверждает мысль о возможности создания «всемирной педагогики», которая имеет закрепление различных нюансов становления и бытия человека в следующем терминологическом ряду:

- «Пансофия» – учение о всеобщей мудрости;
- «Паннутезия» – всеобщее увещевание;
- «Панглотия» – всеобщий язык;
- «Пампедия» – всеобщее воспитание;
- «Панортозия» – всеобщее исправление.

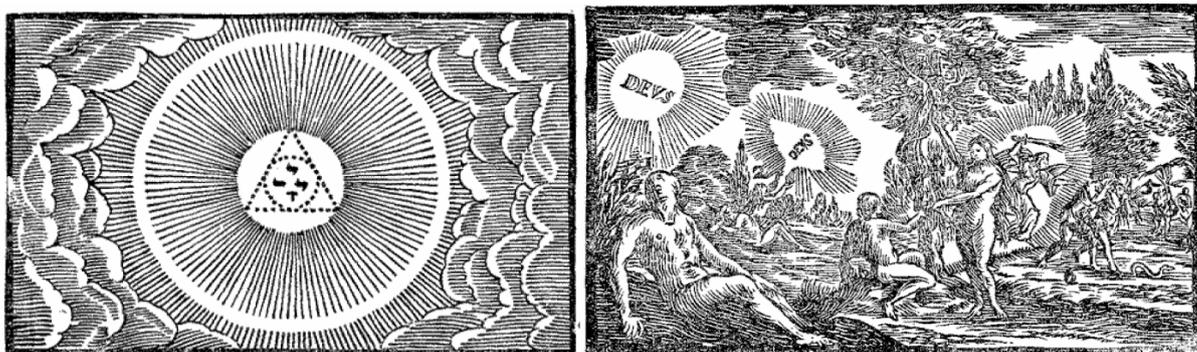
Введение алгоритма классификации, в основу которого положена приставка «пан» (от греч. <pan – всё), свидетельствует о том, что мыслитель отдавал должное идее упорядочивания знаний о сложном процессе развития человека, который в течение всей своей жизни должен сверять своё поведение с нравственными истинами, уже закреплёнными в богоучебных книгах. Роль человека, который поможет верующему пройти сложный жизненный путь, отводилась священнику, учителю, воспитателю, наставнику, старшему члену семьи. Они (особенно учителя и лица, осуществляющие семейное образование и воспитание) нуждались, по мнению Я.А. Коменского, в профессиональной поддержке, со-

вете, показе образца, т.е. в специальном обучении. Данные вопросы были изложены во многих произведениях мыслителя, в которых он обращался с советом и/или разъяснением к родителям, помогая им действовать педагогически целесообразно, не тратя лишние силы на получение и дальнейшую коррекцию негативного опыта взаимодействия со своими детьми в вопросах, связанных с обучением и воспитанием. Тот факт, что Я.А. Коменским был позаимствован термин «дидактика», ранее (в 1613 году) введённый Кристофом Хельвигом и Йохимом Юнгом для характеристики педагогического наследия немецкого педагога Вольфганга Ратке (Ратихия, 1571-1635 гг.), и расширил его смысл и значение. Согласно Я.А. Коменскому, дидактика должна расширить область своего влияния на процессы, связанные с обучением, и включить в ареал своих интересов многочисленные аспекты, связанные с решением проблем воспитания. Это связано, прежде всего, с необходимостью обучения моральным максимам, которые должны определять жизнь любого христианина. Однако это, по мнению Я.А. Коменского, невозможно без наличия первоначальных, базовых знаний о нравственных нормах. Таким образом, в качестве важнейшего раздела, характеризующего область образовательных практик, Я.А. Коменской вводит заимствованное понятие «дидактика». Его содержание и объём получили тенденцию к развитию и дальнейшему пересмотру. Первоначально данный термин употребляется Я.А. Коменским для разработки концептуальных идей и методических приложений, предназначенных для представителей чешской нации («Чешская дидактика / *Didaktika Česká*»). В дальнейшем данное понятие получает новую коннотацию, характеризующую масштаб её возможного влияния – «Великая дидактика», что свидетельствует о признании Я.А. Коменским идеи универсальности, или, в его терминологии, «трасверсальности». В настоящее время термин «дидактика» прочно ассоциируется с именем Я.А. Коменского, который, безусловно, внёс большой вклад в её разработку. Данному термину в 1627 г. была придана этнонациональная коннотация («Чешская дидактика»), он получил модус всеобщности в авторском названии «Великая дидактика». Впоследствии данный термин

использовался с различными определениями, характеризующими контекст его использования в соответствии с различными критериями: «экспериментальная дидактика» [75], «коммуникативная дидактика» [157], автодидактика [73], «советская дидактика» [89], «дидактика школы» [35], «дидактика высшего профессионального образования» [143], «новодидактика» [2]. Таким образом, можно отметить появление тенденции к расширению тематического охвата понятия «дидактика».

Идея представить в форме категорий свои представления об окружающем мире, имеющем божественное происхождение, и передать их обучающимся отчётливо прослеживается в его учебной книге «Мир чувственных вещей в картинках» (1658 г.). Разделяя взгляды некоторых современников, близкие к материалистическому сенсуализму, Я.А. Коменский обращается к идее использования наглядного образа в познании. В упомянутой выше учебной книге в полной мере реализованы требования принципа наглядности, сформулированные Я.А. Коменским (вслед за Вольфгангом Ратке) и нашедшие отражение в тезисе «Сначала – вещь, потом слово». Рисунки, по его замыслу, являются материальной «вещью» – отражением образов реального мира, в котором живёт человек. Они поясняются как на терминологическом уровне, так и в практическом, функциональном плане. Обучающий эффект достигается за счёт активизации зрительного анализатора и эмоций.

Так, будучи глубоко религиозным человеком, Я.А. Коменский считает небо местом пребывания божественного начала, создавшего мир и наблюдающего за жизнью сотворённых им одушевлённых созданий и природы [172]. Он вводит в научно-педагогической оборот ряд космонимов, которые расширяют представления обучающихся о божественном и о природном мире, формируют основы мировоззрения человека. Наиболее значимым космонимом, широко используемым Я.А. Коменским, является метафора солнечного символизма – термин «Божественное око» [Рисунок 2].



**Рисунок 2. Иллюстрации метафоры солнечного символизма «Божественное око» [59, с. 4, с. 38]**

Согласно Я.А. Коменскому, обучающийся средствами дидактики может осуществить «всепознание каждого сущего, вне которого нет ничего. Не только громада мира, но и сама структура человеческого тела служит очевидным доказательством этого. Такое членение необходимо, чтобы во всех отношениях запутанное мироздание воспринималось отчётливо, а это, бесспорно, полезно» [60, с. 132]. «Мир чувственных вещей в картинках» Я.А. Коменского является учебной книгой энциклопедического характера, оказавшей значительное влияние на становление и развитие средств обучения в форме учебника. Концепция данного издания отражает идею «обучения в полном круге», позволяющем представить обозрение элементов осваиваемого окружающего мира и форм его объективации в сознании и деятельности человека.

В зарубежной и отечественной литературе представлены аналитические работы, в которых даётся оценка вклада великого чешского мыслителя в развитие дидактических идей и практик. Они рассматривают его наследие сквозь призму определения структурных компонентов педагогических знаний, ядром которых является дидактика как раздел, вооружающий педагога искусством обучения и воспитания [190, 141, 103]. Однако данная позиция не исчерпывает вклада чешского мыслителя в теорию педагогики в части определения её структурных компонентов. Об этом свидетельствуют архивные изыскания учёных, изучавших наследие Я.А. Коменского. Из числа открытий, относящихся к концу XIX века, можно назвать находку зарубежного учёного, сделанную в 1891 году

в Британском музее. Как сообщает Т.С. Федорова, её сделал «признанный комениолог Ян (Иван Иванович) Квачала (1862-1934 гг.), словак из Венгрии, профессор-богослов Юрьевского университета в Дерпте (сегодня Тарту, Лифляндия, входившая в состав Российской империи)» [165, с. 124]. Данная рукопись, несмотря на её важность для понимания педагогики как науки, ещё не является широко известной или популярной, однако она во многом изменяет оценку взгляда Я.А. Коменского на проблемы, связанные с теоретическим оформлением педагогической проблематики и её структурных компонентов. Следует особо отметить, что до настоящего времени датировка времени создания данной работы Я.А. Коменского остаётся недостаточно прояснённой, в том числе в исследованиях отечественных и зарубежных авторов, которые разграничивают понятия «учение» и «преподавание» в трактовке чешского педагога<sup>7</sup>. В.С. Меськов, Н.Р. Сабанина полагают, что данный термин незаслуженно забыт в истории педагогических учений [102].

Написанное на латыни и озаглавленное «*Μαθητικά*» («Матетика»), сочинение Я.А. Коменского фиксирует новую грань активности человека, связанную с познанием окружающего мира – его деятельность по управлению собственными усилиями, направленными на формирование своего внутреннего мира путём самообразования. Термин «*μαθητικά*» дословно переводится с греческого как «все то, что имеет отношение к учению». В научной литературе, посвящённой анализу данной темы, предлагается иной перевод – «ученичество» [96]. Представляется, что данный перевод не вполне корректен, поскольку термин «ученичество» традиционно означает краткосрочную, как правило, институциональную форму индивидуальной первичной подготовки ученика к профессии под руководством опытного мастера или квалифицированного наставника. В сочинении «Матетика» речь идёт об учении как познавательной деятельности человека, в то время как термин «дидактика» (с любыми коннотациями) используется как помощь обучающему в «преподавании» – в организации процесса передачи знаний,

---

<sup>7</sup> Comenius understood learning as an interactive process between those who teach and those who learn – this didactics (the art of teaching) and mathematics (the art of learning) are two sides of the same medal [102].

в подходах к отбору учебного материала в соответствии с задачами обучения и воспитания, в принципах обучения, в использовании визуальных и слуховых стимулов для вовлечения обучающихся в процесс познания под руководством назначенного педагога или лица, его заменяющего.

Анализ содержания трактата «Матетика» показывает, что данная работа Я.А. Коменского имеет оригинальную структуру. Она состоит из двух больших разделов, первый из которых посвящён формированию умения *научиться*, а второй, гораздо меньший по объёму, умению *научить*. Тезисы, в которых изложены основные мысли автора, пронумерованы. Всего Я.А. Коменским сформулировано 32 положения, которые раскрывают смысл его концептуальной позиции по вопросам, связанным с учением. Некоторые из тезисов первого раздела содержат логические обобщения концептуального характера, которые получили в трактате название «Поризма». Для подведения логического и смыслового итога автор обращается к древнегреческому математическому термину, который означает «прибавление» и используется в старинных трудах по геометрии. «Поризма» завершает изложение содержания идей автора в 30% тематического контента, подытоживая пункты 6, 7, 9, 10, 11, 13, 16, 17, 32. Концентрация теоретической позиции, предлагаемой читателю, который, по мысли Я.А. Коменского, должен усвоить общий подход и конкретные методы организации процесса собственного учения, является дидактическим приёмом, переводящим имплицитные педагогические знания на эксплицитный уровень представленности в рамках педагогики. Таким образом, можно отметить, что Я.А. Коменский расширяет представления о педагогическом трактате, который в форме рассуждения излагает авторскую точку зрения на предмет своего рассмотрения. Вторая часть трактата, озаглавленная «Дидактика», не имеет завершения в виде поризмы. Идеи, заложенные в данной части сочинения, педагоги должны (и способны) принять за истину, которая не может быть подвержена сомнению, т.е. они представляют собой дидактические наставления и правила изложения учебного материала, которые позволят сделать процесс преподавания эффективным для обучающегося.

Проведём сравнение позиций, которые характеризуют общее и особенное в математике и дидактике [Таблица 2].

Таблица 2

**Сравнение основных позиций, по которым определяется различия в математике и дидактике в концепции пансофической педагогики Я.А. Коменского**

№ п/п	Математика	Дидактика
1	2	3
1.	Определение структурных компонентов педагогики	
	«Математика – это умение учиться» [60, с. 124]	«Дидактика – это наука обучения» [60, с. 135]
2.	Определение процессов	
	«Учиться – это стремиться познать вещь, то есть искать знание (познание)» [60, с. 124]	Учить – значит сделать так, чтобы то, что знаешь ты, знал и другой [60, с. 135]
3.	Способы привить интерес к учению	
	Задать себе вопросы: «1) что это? 2) как это образуется? 3) для чего это предназначается? Через эти три ступени достигается познание, понимание, применение» [60, с. 126].	«...существуют три способа привить умам интерес к учению – примеры, наставления, подражание» [60, с. 135].
4.	Средства обучения	
	«Есть три средства обучения: чувственное восприятие, разум и вера. Чувства должны быть цельными, разум – здоровым, вера – осмотрительной» [60, с. 126].	«Речь будет приятной, если она будет понятной, легко объясняющей смысл вещей и передающей твои мысли другому уму совершенно в том же виде, а не отличном от него...» «...предпосылать примеры и наставления (для лучшего понимания образца) и затем предложишь воспроизвести вещь, точно воспринятую и понятую, и сам покажешь это в точном подражании [60, с. 136].
5.	Содержание образования	
	«...три объекта, с которыми человеку предстоит общаться в течение всей его жизни: мир, полный вещей, сами люди, и Бог, правящий миром и людьми» [60, с. 127].	Учить всех всему «1) во славу Господа, дабы дарованный нам свет мудрости не остался скрытым для нас; 2) ради ближних, чтобы они, достигнув света, пребывали в свете; 3) ради нас самих, чтобы мы все более и более просвещались: потому что тот, кто обучает других, учится сам» [60, с. 135]. «Учить не всему сразу, а самому главному» [60, с. 135].

## Продолжение Таблицы 2

1	2	3
6.	Нравственное измерение процесса образования	
	«Пусть никто не переносит вину за своё невежество на другого, но лишь на самого себя, не зная или не желая использовать надёжные средства, позволяющие изгнать невежество» [60, с. 127].	«Немногочисленные наставления в мудрости, готовые к применению, принесут больше пользы, чем многочисленные, которых нет у тебя под рукой. <...> ... Ученику все будет ясно, и он будет защищён от фантазий, внушений и скуки» [60, с. 135].
7.	Методы	
	Анализ, синтез, синкретический метод, сравнение.	Наставления в мудрости, готовые к применению; изложение, рассказ, игры, шутки, примеры [60, с. 135-136].

Как показывает содержание таблицы 2, Я.А. Коменским признается обучение как двусторонний процесс, одну сторону которого составляет преподавание («дидактика»), а вторую – учение («матетика»). Позиции, по которым проводится водораздел, едины для матетики и дидактики. Они очевидны и чётко выделены. Несмотря на то, что Я.А. Коменский включил в понятие «дидактика» категорию «воспитание», в исследуемом тексте данная сфера педагогической практики не находит отражения. Косвенно о признании воспитывающего характера обучения, представленного в дидактике, свидетельствует упоминание Господа как источника мудрости, который надо познавать обучающимся. Я.А. Коменский осуждает невежество и связывает процесс обучения с познанием мудрости, в том числе с созданием благоприятных, эмоционально положительно окрашенных методов и условий, которые будут способствовать приобретению и передаче знаний.

Поскольку дата создания «Матетики» Я.А. Коменского точно не определена, возникают вопросы, связанные с представленностью дидактических принципов в трудах великого чешского педагога. Известно, что принцип наглядности в его простейшем виде, т.е. в форме суждения, «Сначала вещь – потом слово» был сформулирован Вольфгангом Ратке (Ратихием), который изменил подход к преподаванию иностранных языков от технологии толмачества (заучивания) к

раздельному изучению словарного запаса путём предъявления реальных предметов и их обозначения на иностранном языке, а также дальнейшего освоения грамматических конструкций. В трактате «Матетика» Я.А. Коменского имеется важная отсылка на использование зрительного анализатора как основы обретения обучающимся представлений о предмете: «Относительно вещей, которые могут восприниматься зрительно, на слух и на осязание, верь только своим глазам, ушам, рукам. <...> Когда чувственное восприятие бессильно, его нужно поддержать другим» [60, с. 128].

Таким образом, процесс учения не ограничивается, согласно Я.А. Коменскому, активизацией зрительного анализатора, но дополняется идеей использования дополнительных сенсорных механизмов. В дальнейшем эта мысль получила своё развитие в трудах многих педагогов и психологов, исследовавших процесс познания.

Развивая идею познаваемости мира чувственным путём, Я.А. Коменский связывает результаты познания данного рода с появлением систематизированного комплекса знаний дисциплинарного характера: «Чувственно воспринимаются вещи путём подсчёта, измерения, взвешивания и разными другими способами. Отсюда арифметика, геометрия, статика и прочие точные науки» [60, с. 129]. Это является свидетельством интереса Я.А. Коменского к проблемам междисциплинарного характера и установления им устойчиво повторяющихся связей, проявляющихся в логике понимания сути познания (исследования) и теоретического оформления определённых ветвей научного знания. Вместе с тем, признавая роль чувственного познания, которое подводит к появлению абстракций, Я.А. Коменский остаётся религиозным деятелем, преданным теологической доктрине, утверждая, что «дух человеческий сам по себе есть светильник Господа, все освещающий» [60, с. 130].

Разделяя позицию, согласно которой обучающийся многие вещи должен познавать самостоятельно из общения с людьми, имеющими различный жизнен-

ный и научный опыт, а также различных исторических, философских, религиозных источников, Я.А. Коменский проясняет свою позицию относительно получаемых свидетельств. Прежде всего, он различает свидетельства живых и умерших. К живым он относит «прежде всего родителей, наставников, учителей, специально предназначенных к тому, чтобы с их помощью мы успешно познавали вещи. Их свидетельства мы познаем, спрашивая их и выслушивая их ответы» [60, с. 131]. Опыт, знания, суждения, мысли тех, кто может изложить их в процессе живого общения и отмечен интеллект, признаваемым авторитетом среди других, по мнению Я.А. Коменского, могут составлять существенную долю знаний об окружающем мире – как физическом, так и божественном. Однако педагог высказывает предостережения, касающиеся некритического отношения к чужому знанию, опыту, оценочным суждениям. Они должны приниматься не слепой верой, но аналитическим разумом. Он утверждает: «ведь доверять наставнику следует не более того, что он докажет на деле» [60, с. 131]. С этим утверждением логически связано изложенное в дидактической части трактата требование к родителю, педагогу и наставнику «ничему не учить как не бывалому, новому, требующему новых обоснований, но как бы исходя из прежде сказанного, того, что известно и принято» [60, с. 135]. Такой подход Я.А. Коменского открывает обучающимся путь к самостоятельному познанию нового, неизведанного, того, что ещё не может быть получено в процессе изложения истин бытового характера или учебного материала. Обучающийся может запросить их мнения по любому вопросу, однако в душе он должен быть ориентирован на самостоятельную интеллектуальную работу.

Отношение Я.А. Коменского к свидетельствам, содержащимся в наследии умерших, более сложное. Методами, при помощи которых зафиксированные письменно идеи и высказывания людей, уже не имеющих возможность доказать свою правоту, предлагается изучать тремя способами при помощи анализа, синтеза и синкретического метода.

Согласно Я.А. Коменскому, анализ представляет собой первоначало любого правильного познания. Он может быть вербальным (делая акцент на проблемах риторики, грамматики или лексики), ментальным (ориентирующим на познание мира автора или его высказываний) и реальным, обращённым к самой анализируемой вещи (экспоната). Расчленение целого на части даёт наиболее значимый эффект, поскольку «все неразделённое и нерасчленённое смутно – оно путает чувства, мысли и само себя. Расчленённое прозрачно» [60, с. 132]. Умение разграничивать Я.А. Коменский высоко ценит и в практикующих педагогах. Он утверждает – «Кто хорошо разграничивает, тот хорошо обучает» [60, с. 132]. Искусство дифференциации, позволяющее рассекать мысли и вещи в соответствии с их истинной структурой, составляет основу как самостоятельного учения, так и преподавания, которое, следуя данной рекомендации, приносит высокий результат.

Синтез как логическая операция позволяет свести разрозненные части целого во взаимосвязанные структуры. Я.А. Коменский утверждает, что сведение к целостности позволяет привести представление о вещи или процессе в логическое единство, за которым может последовать употребление результата. Для того, чтобы донести данную мысль до обучающегося наглядно и аргументированно, он прибегает к сущностной аналогии – предлагает подумать, что может быть применено из разрозненных деталей ранее разобранных или уже собранных часов, от какой конструкции можно ожидать больше практической помощи.

Особое внимание Я.А. Коменский уделяет синкретическому методу. Он является самым операционально и концептуально сложным, поскольку ориентирует на корректное использование операций сравнения. При этом должны быть выбраны свидетельства одного и того же автора (исторического периода), которые могут быть логически соположены в динамике их развития, или же избраны свидетельства разных авторов, которые посвящены одной и той же теме. Для пояснения своей позиции Я.А. Коменский использует свой излюбленный приём –

аналогию. Так, полагая, что у птицы есть два равноценных крыла (аллегория анализа и синтеза), он утверждает, что её полет контролируется головой (в терминологии Я.А. – клювом), при помощи которой «полет если и не совершается, то направляется и устремляется вверх, вниз или отклоняется в сторону. Этой направляющей силе вполне отвечает наш синкретический метод. <...> Пользуясь лестницей нашего интеллекта, по которой поднимаются в поисках познания вещей или передачи знаний другим, мы восходим по дереву вещей, или спускаемся, или перемещаемся» [60, с. 134]. Используя метафору дерева, Я.А. Коменский достаточно подробно поясняет свою позицию<sup>8</sup>.

Овладение синкретическим методом, как полагает чешский мыслитель, составляет важнейший итог самостоятельного овладения знаниями.

Символична идея, высказанная Я.А. Коменским в поризме, венчающей «Матетику». Она имеет прямое отношение к процессу учебного познания и изложена предельно ясно для тех, кто даёт себе труд самостоятельно познать истину: «Не нужно старательно приносить отовсюду деревья, кустарники и траву тому, кто хочет иметь сад, изобилующий цветами и плодами, а достаточно только посеять семена и посадить крепкие черенки растений» [60, с. 135]. Этот подход открывает путь к саморазвертыванию процессов, связанных с поиском средств и процедур познания материального и божественного мира, всем, кто желает учиться и познавать мир во всем его многообразии.

Таким образом, Я.А. Коменским выдвинута и обоснована идея разделения пансофической педагогики как учения, позволяющего человечеству достичь всеобщей мудрости, на две теоретические концептуализации – матетику (искусство учения) и дидактику (искусство преподавания). Их различия основаны на различиях в фундаментальных основах протекания данных процессов:

– направленности усилий участников педагогического процесса;

---

<sup>8</sup> «Мы перемещаемся с ветви на ветвь, одновременно рассматривая близкие вещи (соседствующие виды и отдельные предметы) до тех пор, пока не станет ясно, что одно и то же либо аналогично, либо противоположно, — так мы сравнивали бы деревья одного и того же рода или вида, а также ветви, листья и плоды одного и того же дерева. Но поскольку это совпадает с анализом, синтезом и цельностью, о чем кратко говорилось выше, то здесь будет достаточно сказанного» [60, с. 134].

- способах, позволяющих активизировать познавательный интерес;
- средствах обучения;
- содержании обучения;
- нравственном измерении процессов учебного познания;
- методах познания.

Необходимо отметить, что термин «матетика», не получивший должного распространения в педагогическом дискурсе на уровне истории и теории педагогики, был используется представителями философии и частных методик. Так, В.С. Меськов и Е.С. Меськова пересматривают предмет педагогики и представляют её как «прикладную когнитивистику», выделяя «матетику и дидактику» [100, 101], предлагают учебные кейсы по данной проблематике [164], издают учебное пособие [99]. И.А. Фанасова и В.С. Меськов вводят понятие «матетико-дидактические компетенции» [99]. В.С. Меськов и Н.Р. Сабанина применительно к обучению чтению научных текстов используют авторский неологизм «неоматетика» [100]. Аналогичная тенденция прослеживается в теории дидактики – появляется термин «новодидактика» [2]. В концепции новодидактики в концентрированном виде представлены новые позиции, в которых учтены результаты новых научных открытий в области психофизиологии и появления новых технических средств.

### **1.3. Развитие представлений о предметном поле наук об образовании в научных классификаторах, номенклатурах научных специальностей и в профессиональных стандартах**

Проблемы, связанные с оформлением отраслей науки, являются необходимым компонентом исследования современного состояния и динамики развития наук об образовании. Для понимания сути процессов, характеризующих развитие современной педагогики, необходимо обратиться к историческому контексту её становления как науки и учебной дисциплины.

Согласно свидетельству специалистов-историков, номенклатура разрядов наук «в университетах и академиях Российской империи как инструмент государственной научной политики зародилась в 1764 году, прошла длинный и тернистый путь развития» [192, с. 82]. Наименования позиций в нормативных и правовых документах, содержащих названия наук или специальностей научных работников, изменялись. Первоначально они были связаны с названиями факультетов, которые присуждали учёные степени соискателям, затем акцент был сделан на названия кафедр и, в конечном итоге, на «классы наук». Впоследствии было введено понятие «разряды наук», которые составляли номенклатуру, общую для университетов и академий.

Термин «педагогика» используется в профессиональной лексике в разных значениях. Согласно определению В.М. Полонского, «педагогика – наука о воспитании и обучении человека» [128, с. 13]. Термин имеет различные исторические варианты написания, например, «педагогія»<sup>9</sup>. Устав главного педагогического института (1817 г.) закрепляет право преподавать «все те науки (исключая медицинские), изящные искусства и языки, коим обучают в университетах» [162, с. 3]. Как указано в Уставе, «институт имеет право возводить на учёные степени или достоинства: Студента, Кандидата, Лектора, Магистра, Доктора, Адъюнкта, Экстраординарного и Ординарного профессоров, по наукам в нем преподаваемым, и на оные давать дипломы» [162, с. 25].

Нормативные документы (Уставы, Положения и Правила), регулирующие производство в учёные степени в университетах, определяли количество разрядов наук, имеющих свои названия, «которые ретроспективно менялись: в 1819 г. – 19, в 1837 г. – 21, в 1844 г. – 37, в 1864 г. – 43» [193, с. 155].

Педагогика была внесена в государственную университетскую номенклатуру по философскому отделению в филолого-исторический класс, ей присвоен разряд наук по истории. Точная формулировка данного разряда наук – «История

---

<sup>9</sup> «Шестой год обучения особенно посвящается курсу «педагогіи» [162, с. 11].

литературы, древней классической филологии и педагогики» (1820 г.). Таким образом, педагогика как отрасль гуманитарного знания получает официальное закрепление, однако не рассматривается, в отличие от истории, как дисциплина, имеющая самостоятельный научный статус.

Согласно статистическим данным, с 1934 по 2009 г. «Номенклатура специальностей научных работников» содержала 2294 специальности, 57 групп специальностей и 34 отрасли науки. В рамках номенклатуры как самостоятельная отрасль наук педагогика была выделена в 1957 г. Отметим как важный момент тот факт, что «в период с 1934 по 2009 год в России *с учётом устранения повторяемости названий* утверждены 64 научные педагогические специальности, из которых 53 по педагогическим наукам и 11 – по другим отраслям наук» [193, с. 159]. 26 декабря 1994 г. был принят постановлением Госстандарта России № 368 Общероссийский классификатор специальностей высшей научной квалификации, который был официально введён в действие 1 июля 1995 г. [114]. Данный документ учитывает положения Международной стандартной системы классификации образования<sup>10</sup> (Уровень 8) [98]. Номенклатура специальностей научных работников в СССР и Российской Федерации вводилась многократно, претерпевая изменения<sup>11</sup>, в том числе в рамках паспортов специальностей, относящихся к различным педагогическим шифрам.

В Российской Федерации был принят 01.01.2004, а затем утратил силу 01.07.2017 Общероссийский классификатор специальностей по образованию ОКСО ОК 009-2003 [101]. Он содержит запись с кодом 050700, который именуется как Педагогика. Согласно данному классификатору, присваивалась квалификация по коду 62 Бакалавр педагогики и 68 Магистр педагогики. Данный классификатор содержит 31 уточняющий (дочерний) код, который определяет наименования специальностей по образованию. Анализ наименований специальностей

---

<sup>10</sup> Документ ЮНЕСКО «Международная стандартная система классификации образования» был принят в 1976 г. Пересматривался в 1997 и 2011 гг. Актуальной является версия МСКО 2013. В данном документе педагогика представлена шифром 0111 Педагогическая наука.

<sup>11</sup> В 1962, 1963, 1969, 1977, 1984, 1988, 1995, 2000, 2001, 2009, 2010, 2017

в записях уточняющего кода позволит определить, как были терминологически закреплены педагогические дисциплины или области.

Всего в рубрике «уточняющий код» выделена 21 позиция, охватывающая весь существующий на момент принятия данного ОКСО спектр специальностей. Согласно рубрике «наименование», нами выделяются терминологически закреплённые три группы позиций<sup>12</sup>. Первая из них фиксирует название науки: педагогика, дошкольная педагогика и психология, педагогика и психология, педагогика дополнительного образования, социальная педагогика, тифлопедагогика, сурдопедагогика, олигофренопедагогика, специальная педагогика в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях, специальная психология, коррекционная педагогика в начальном образовании. Вторая группа наименований закрепляет процессуальные аспекты деятельности педагогических работников: преподавание в начальных классах, организация воспитательной деятельности, специальное дошкольное образование. Третья группа представляет способ всестороннего развития человека: физическая культура, адаптивная физическая культура.

Первая, самая многочисленная группа, представляет в значительном объёме отрасль науки, относящуюся к дефектологии, и насчитывает 9 позиций<sup>13</sup> из 21, что свидетельствует о важности подготовки кадров, способных осуществлять коррекционную работу в системе образования. Следует отметить, наряду с общей педагогикой<sup>14</sup> выделение социальной и дошкольной педагогики, которые включены во все реестры научных педагогических направлений и специальностей. Это свидетельствует о важности их включения в перечень педагогической номенклатуры [Приложение 1].

---

<sup>12</sup> Рубрику «наименование», характеризующую профессию (преподаватель, учитель, педагог-психолог и пр.), мы не анализируем.

<sup>13</sup> Специальное дошкольное образование, тифлопедагогика, сурдопедагогика, олигофренопедагогика, логопедия, специальная психология, специальная дошкольная педагогика и психология, специальная педагогика в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях, коррекционная педагогика в начальном образовании.

<sup>14</sup> Термин «общая» педагогика не используется и приводится для более чёткого выделения общего направления деятельности.

Важным этапом уточнения предметного поля педагогической науки и практики является принятие Классификатора ОКСО ОК 009 – 2016 [116]. Его отличительной чертой является увеличение позиций, внесённых в перечень за счёт включения классификатора МСКО (Международной стандартной системы классификации образования) по двум позициям – «код образовательной программы» (МСКО-2011) и «код области образования» (МСКО-2013). Всего классификатор содержит девять разделов, наименованных «Профессии, специальность, направления подготовки». Позицию «Образование и педагогические науки» включают пять разделов, при этом уточняющие (дочерние) коды в объёме 19 записей приведены в разделе «Специальности среднего профессионального образования». Как и в ОКСО-2006, они могут быть условно разделены на три группы. Первая группа включает название научной отрасли (педагогика дополнительного образования, коррекционная педагогика в начальном образовании, педагогика и психология девиантного поведения, образование и педагогические науки). Названия, включённые во вторую группу, фиксируют процессуальные аспекты деятельности педагогов различных типологических групп (преподавание и начальных классах, профессиональное обучение (по отраслям) и названия, содержащие категорию «образование» применительно к его различным видам и уровням. Таблица 3 содержит данные<sup>15</sup>, позволяющие провести сравнение представленности терминологического ряда в ОКСО ОК 2006 и ОКСО ОК 009 – 2016.

Таблица 3

**Сравнение понятийно-категориального ряда,  
обозначающего терминологические области**

<b>№ п/п</b>	<b>Терминология ОКСО ОК 2006 050700</b>	<b>Терминология ОКСО ОК 2016 6.44.00.00.</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
1.	педагогика	
2.	дошкольная педагогика и психология	
3.	педагогика и психология	
4.	педагогика дополнительного образования	педагогика дополнительного образования

<sup>15</sup> Без учёта дублирования.

## Продолжение Таблицы 3

1	2	3
5.	социальная педагогика	
6.	тифлопедагогика	
7.	сурдопедагогика	
8.	олигофренопедагогика,	
9.	специальная педагогика в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях	
	коррекционная педагогика в начальном образовании	коррекционная педагогика в начальном образовании
10.		педагогика и психология девиантного поведения
11.		образование и педагогические науки

Согласно данным, представленным в таблице 3, наблюдается как сохранение позиций, тенденции к уменьшению, так и к расширению номенклатуры, закреплённой терминологически.

Приказом Росстандарта от 19.01.2024 № 30-ст был принят новый вариант Общероссийского классификатора специальностей высшей научной квалификации (введён 01.03.2024). Разработка классификатора осуществлялась на основе Номенклатуры научных специальностей, по которым присуждаются учёные степени, утверждённой Приказом Минобрнауки № 118 от 24 февраля 2021 г. Он также сопряжён с Международной стандартной системой классификации образования [Приложение 2].

Международная стандартная классификация образования [98] представляет собой документ, разработанный Институтом статистики ЮНЕСКО. В данном документе содержатся сведения о программах в области образования, культуры, науки и технологий со всего мира из числа тех, которые имеются в её распоряжении. Это – концептуальный документ, предназначенный для удобства сопоставления на международном уровне статистических данных и составления национальных классификаций. Данный документ применяется в странах – членах ЮНЕСКО с 2014 года. В документе даётся классификация образовательных программ и классификация квалификаций. Проводится различие между *фор-*

*мальным образованием* (институционализированным, целенаправленным, спланированным при участии государственных организаций, признаваемое государственными органами управления), *информальным образованием* (случайным, несистемным обучением), и *неформальным образованием* (институционализированным, целенаправленным спланированным лицом или организацией, обеспечивающей предоставление образовательных услуг, являющимся дополнением или альтернативой формальному образованию).

В разделе «Расширенные группы и области образования» [98, с. 74-76] в позиции «Области образования МСКО» в линейке 14 «Подготовка учителей и педагогическая наука» перечисляются программы общей и специализированной подготовки учителей для системы общего образования, инструкторов по подготовке к работе с детьми-инвалидами, по образованию взрослых. Представлена номенклатура «Педагогическая наука». Специфика определения сферы ответственности лиц, причастных к педагогической науке, определена весьма своеобразно: «Педагогическая наука: разработка учебных программ по непрофессиональным и профессиональным предметам. Оценка образования, проведение экзаменов и тестов, исследования в области образования, и другие педагогические науки» [98, с. 74]. Как следует из данного определения, в ней обозначен только дидактический аспект педагогической науки, о чём свидетельствует упоминание об учебных (образовательных) программах, а также о разделе, относящемся к регистрации и оценке различных форм учёта учебных достижений обучающихся. Позиции «другие педагогические науки» и «исследования в области образования» не раскрыты, в тексте всего документа не содержится их наименований. Самыми близкими к педагогической деятельности являются «научные аспекты библиотечной работы», относящиеся к разделу «Журналистика и информация» [98, с. 75]. В настоящее время в рамках действующих паспортов научных специальностей по педагогике тематика, связанная с оценкой формирующего эффекта деятельности библиотек, музеев и пр. учреждений, относится к п. 1.32 «педагогические исследования воспитательных и социокультурных практик детских и

молодёжных общественных движений и объединений» по научной специальности «5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования».

В тексте документа имеются упоминания о необходимости наличия «педагогической квалификации воспитателей», «педагогической подготовки».

В настоящее время для системы профессионального образования разработаны профессиональные стандарты, перечень которых постоянно пополняется (<https://fgosvo.ru/uploadfiles//profstandart/01.015.pdf>). В настоящее время действуют 17 профессиональных стандартов, последний из которых – «Инструктор по труду» был принят и размещён в электронном ресурсе ФГОС <https://fgosvo.ru/docs/index/2/1> в январе 2026 года. Стандарты дают описание вида профессиональной деятельности, определяют обобщённые трудовые функции, трудовые функции (трудовые действия, необходимые умения, необходимые знания) и другие характеристики, которыми должен обладать специалист определённого профиля, обозначенного в профессиональном стандарте. В профессиональных стандартах, определяющих компетентность специалиста, содержится перечень направлений, проблемных сфер, областей, отраслей научных знаний, овладение которыми необходимо специалисту, занимающему определённую должность. Они приведены ниже. При составлении данного перечня мы руководствовались описанием позиции «Необходимые знания», которая содержится в наименованиях трудовой функции.

01.001 «Педагог»: дошкольная педагогика, методика преподавания предмета, основы психодидактики, теория и технологии учёта возрастных особенностей обучающихся, теория и методы управления образовательными системами, методика учебной и воспитательной работы, теория и методика преподавания математики, теория и методика преподавания русского языка.

01.002 «Педагог-психолог»: психология, социальная психология, специальная психология, специальная дошкольная педагогика и психология.

01.003 «Педагог дополнительного образования детей и взрослых»: педагогика дополнительного образования.

01.005 «Специалист в области воспитания»: основы социального проектирования, теория и методика социально-культурной деятельности, теория и методика организации воспитательной работы, основы общей и специальной педагогики.

01.008 «Руководитель научной организации»: теория и практика проектного и программно-проектного управления.

01.009 «Научный руководитель научной организации»: наукометрические методы оценки результативности научной, научно-технической и инновационной деятельности.

01.010 «Руководитель образовательной организации высшего образования»: теория и методы управления образовательными системами; методические основы воспитания патриотизма, гражданской позиции у обучающихся; формы методы нравственного воспитания обучающихся, формирования у них этической культуры; основы организации спортивного воспитания; технологии воспитательной деятельности, обеспечивающие развитие у обучающихся интеллектуальной сферы личности.

01.011 «Руководитель образовательной организации (управление дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организацией)»: формы и методы нравственного воспитания обучающихся, формирования у них этической культуры; основы организации спортивного воспитания; технологии воспитательной деятельности, обеспечивающие развитие у обучающихся интеллектуальной сферы личности; методические основы воспитания патриотизма, гражданской позиции у обучающихся; основы педагогики инклюзивного образования, основы педагогики и психологии, образовательные технологии, теории и средства воспитания, в том числе основанные на виртуальной и дополненной реальности, границы и возможности их использования в общем образовании.

01.012 «Социолог – специалист по фундаментальным и прикладным социологическим исследованиям»: методы оценивания социальных компетенций.

01.013 «Руководитель организации отдуха детей и их оздоровления»: основы педагогической диагностики, методические основы игровой, проектной, творческой деятельности; методические основы развития и поддержки ученического самоуправления.

01.014 «Педагог-дефектолог»: дефектология (в соответствии с профилем);

01.015 «Педагог профессионального обучения, среднего и профессионального образования»: педагогика дополнительного образования.

01.016 «Руководитель профессиональной образовательной организации»: методы и способы, возможные направления и источники саморазвития в профессиональной деятельности.

01.017 «Инструктор по труду»: основы социальной психологии, педагогики и инклюзивной педагогики.

Как следует из приведённого перечисления, не все профессиональные стандарты по группе 01 Образование содержат позиции, относящиеся к педагогической тематике. За исключением отсутствующего в перечне профессионального стандарта 01.004, не содержит наименований концептуализаций или частей их содержания только один профессиональный стандарт – 01.007 «Специалист, участвующий в организации деятельности детского коллектива». В профессиональных стандартах 01.017, 01.015, 01.014, 01.013, 01.011, 01.003, 01.001 приведены некоторые названия, отражающие тематику традиционных, общепринятых концептуализаций педагогического знания. Это не исключает описаний, расширяющих рамки общепринятой номенклатуры.

К числу популярных классификаторов, постоянно используемых исследователями, относится классификатор библиотечно-информационной сферы, который называется Универсальная десятичная классификация (УДК). В настоящее время УДК существует в нескольких вариантах, в том числе в виде *Полного четвёртого издания таблиц УДК* опубликованной в печатном виде ВИНТИ РАН в 2009 г., которая считается базовой. К ней разработаны и введены в научный оборот *Изменения и дополнения* (М., 2011). Классификатор УДК также существует

в электронном виде <https://teacode.com/online/udc/> [146], в котором принадлежность к определённой тематической области составлена на основе «дублинского ядра» и содержит код элемента, название элемента, его описание, код суперкласса данного элемента и ссылки на связанные с ним элементы. Коды, включённые в классификатор, являются обязательной позицией при публикации научных работ.

Педагогическая тематика относится к блоку 37 под общим названием «Народное образование. Воспитание. Обучение. Организация досуга» и открывается в режиме гиперссылки по уточняющим позициям. Структура и назначение УДК дают основание предположить, что в терминологическом ряду, использованном в данном классификаторе, найдут отражение ведущие направления современной педагогической науки и её истории. Нами проведено исследование, в ходе которого были проанализированы все формулировки, отражающие педагогическую тематику УДК. В итоге были сделаны следующие выводы:

1. В классификаторе, в целом, акцент сделан на описании содержания предметных областей. Упоминания названий теоретических концептуализаций или области педагогики (в классических формулировках) встречаются достаточно редко.

2. Использование терминологии не всегда корректно. Так, система организации образовательного процесса «Дальтон-план» представлена термином «Дальтон» в одном смысловом ряду с именем Монтессори. Для соблюдения единства терминологического ряда в данном случае должно бы быть использовано имя Елены Пакхёрст.

Анализ всех позиций по блоку 37 позволил установить следующее распределение педагогических терминов, имён, ставшими эпонимами<sup>16</sup>, и названия города [Рисунок 3].

---

<sup>16</sup> Эпоним – термин, означающий имя собственное, которое впоследствии дало название классу явлений, процессов, понятий, объектов, торговых марок.

### Терминологический ряд классификатора УДК



**Рисунок 3. Представленность терминологического ряда классификатора УДК по позиции 37 «Народное образование. Воспитание. Обучение. Организация досуга»**

На рисунке 3 показано, что в классификаторе использованы следующие термины: 37.02 *Дидактика*; 372.03 *Общая дидактика первичного обучения*; 37.041 *Автодидактика*; 371.47.022 *Методика Макаренко*; 371.481.022 *Методика Монтессори*<sup>17</sup>. Имеются повторное упоминание имён Монтессори (371.481) и Макаренко (371.47). Введены фамилии 371.44. *Песталоцци* и 371.46 *Фребеля*. Также приведено название города в США 371.482 *Дальтон* в разделе, посвящённом системам, характеризующимся специальными методами.

Количественное распределение терминов показывает, что понятия, отражающие ведущие теоретические концептуализации, в классификаторе УДК не представлены. Количественное распределение позволяет сделать предположение о том, что имеется проявление тенденции к активному использованию имён

<sup>17</sup> Фамилия напечатана в редакции «Монтессори».

собственных педагогов, которые внесли большой вклад в становление и развитие теории образования. Их имена легли в основу эпономизации терминологического ряда педагогики как науки, которая нашла отражение в появлении терминов «песталоццианство», «макаренковедение», «фребелизм».

К числу государственных документов, регламентирующих научную деятельность, относится Государственный рубрикатор научно-технической информации (ГРНТИ) [103]. Он предназначен для классификации научно-технической информации. Специалисты отмечают, что «многие разделы Рубрикатора существенно устарели и требуют переработки» [45, с. 52]. Вопросы образования и педагогики относятся к 14 разделу данного рубрикатора [Приложение 3]. Документ имеет оригинальную структуру, охватывающую широкий спектр педагогической тематики.

Таблица 4 представляет общую картину рубрикатора с позиций наличия в нем расширительных (уточняющих) терминов и методических аспектов, ориентированных на практическое применение теоретических концептуализаций.

Таблица 4

#### Отражение педагогических концептуализаций в рубрикаторе ГРНТИ

№ п/п	Код и наименование рубрики	Название подраздела	Наличие методических алгоритмов
1	2	3	4
1.	14.07 Общая педагогика		14.07.09 Общая методика обучения
2.	14.09 История образования и педагогики	Внешкольная педагогика Дефектология Педагогика профессиональной школы Педагогика среднего профессионального образования Педагогика высшей профессиональной школы Педагогика взрослых Семейная педагогика	
3.	14.15 Система образования		
4.	14.23 Дошкольная педагогика	Педагогика детей раннего возраста	+

Продолжение Таблицы 4

1	2	3	4
5.	14.25 Педагогика общеобразовательной школы	Дидактика	+
6.	14.27 Внешкольная педагогика 14.29 Коррекционная педагогика (логопедия, сурдопедагогика, тифлопедагогика, олигофренопедагогика)	Соматопедия	+
7.	14.31 Педагогика профессиональной школы		+
8.	14.33 Педагогика среднего профессионального образования		+
9.	14.35 Педагогика высшей профессиональной школы		+
10.	14.37 Педагогика взрослых	Геронтогика	+
11.	14.39 Семейная педагогика		+
12.	14.43 Специализированные отрасли педагогики	Спортивная Военная Производственная Педагогика социальной работы Сравнительная педагогика Этнопедагогика Исправительно-трудовая педагогика (пенитенциарная)	
13.	14.85 Технические средства обучения		+
14.	16. 31 Лингвопедагогика	Лингводидактика	
15.	78.21.14 Военная педагогика		

1. Некоторые блоки (рубрики) рубрикатора наименованы по названиям базовых теоретических концептуализаций (14.07 – Общая педагогика, 14.09 – История образования и педагогики, 14.23 – Дошкольная педагогика, 14.39 – Семейная педагогика и др.).

2. Структура рубрик 14.09 – История образования и педагогики и 14.43 Специализированные отрасли педагогики включает подтемы, которые в своей совокупности охватывают основной тематический массив. Так, в позицию 14.09

– История образования и педагогики введены все рубрики, которые дают системное представление об истории отраслей и направлений, представленных в рубрикаторе.

3. Рубрикатор содержит информацию, которую с определённой долей условности можно отнести к двум кластерам. Первый отражает теоретические концептуализации в их классическом виде (14.27 – Педагогика общеобразовательной школы; 14.29 – Коррекционная педагогика и т.п.). Она представлена в данной таблице. Второй кластер даёт расширенное описание логически и содержательно взаимосвязанных терминов, уточняющих проблемно-предметное поле теории и практики образования, а также терминологических стандартов. Она не представлена в таблице.

4. Помимо общеизвестных и часто употребляемых названий теоретических концептуализаций рубрикатор вводит в педагогический оборот терминологию, ещё не являющуюся широко употребительной. Данные термины вводятся как привлечённые тематические понятия в рамках некоторых рубрик, например, понятие *геронтогика* в рубрике 14.37 – Педагогика взрослых; *соматопедия* в рамках рубрики 14.29 – Коррекционная педагогика.

5. В рубрикаторе педагогическая лексика представлена не только в рамках раздела 14 Образование. Педагогика, но и в разделе 16 Языкознание. Лингвистика. Имеющие давнюю историю, традиционные термины *педагогика* и *дидактика* представлены в нем в междисциплинарных вариантах 15.31.51 – *лингвопедагогика* и *лингводидактика*.

Следует отметить, что ряд исследователей, сфера научных интересов которых лежит за пределами педагогических знаний, отмечают важность рассмотрения лингвистических проблем педагогики. «Большая перспектива заложена в направлении терминологической лингводидактики. В исследовательском фокусе данного направления находится понятие терминологической компетенции, то есть способности человека с помощью терминов выражать, понимать и создавать

специальное знание» [5, с. 24]. В данной цитате в научный оборот введено понятие «терминологической лингводидактики», что свидетельствует о расширении проблемно-тематического и содержательного поля педагогики, о переходе новой междисциплинарной концептуализации на более высокий уровень её научного бытования.

Таким образом, в Государственном рубрикаторе научно-технической информации – 2022 находят отражение тенденции к фактическому закреплению традиционных сложившихся названий отраслей педагогической науки, что служит сохранению преемственности педагогического знания, а также новые терминологические образования, не получившие широкого распространения в науке, например, *соматопедия* и *геронтогика*. Отчётливо проявляется тенденция к интеграции, что находит отражение в фиксации междисциплинарных терминов типа *лингвопедагогика*. Это свидетельствует о способности к превентивной фиксации нового педагогического знания и своевременной терминологической номинации отдельных научно-педагогических отраслей.

### **Выводы по первой главе**

Теоретико-методологические основы проблем, обращённых к исследованию становления и развития концептуализаций и понятийно-терминологического аппарата педагогики в историческом и в современном аспектах представляют собой неоднородные образования. Решение концептуальных проблем определения научного статуса педагогики в разных странах (признание научного статуса в России и признание педагогики прикладной философией в рамках философского научного знания в некоторых европейских странах) связано с различным пониманием её роли как науки и/или как искусства, что является проблемой, которую обнаружил ещё К.Д. Ушинский при изучении проблем немецкой педагогики. В рамках двух подходов, несмотря на их несовместимость, используется общая терминология, которая фиксирует педагогически значимые феномены и процессы (Вальдорфская педагогика, антипедагогика, дидактика и др.).

Исследование номинаций теорий и концепций педагогического знания, принятых в нашей стране и за рубежом, показало, что имеется терминопорождающая практика, связанная с использованием имён мыслителей, внёсших значительный вклад в совершенствование образовательного процесса и развитие педагогической теории – комениология руссоизм / *russoizm*, песталоццианство / *pestalozzianism*, фребелизм / *froebelism*, дьюизм / *deweyism* и др. Кроме того, имеются проблемные вопросы, связанные с введением в проблемно-тематических круг терминов, ставшими уже принятыми, но вызывающими дискуссии у западных исследователей. Их прояснение на основе анализа архивных данных, а также исследование нормативных, регламентирующих и рекомендательных документов, в которых зафиксированы данные о состоянии и трансформации теории и практики производства в учёные степени, присвоения научных квалификаций позволило обнаружить сложную динамику трансформации педагогической терминологии, а также появление и исчезновение некоторых педагогических концептуализаций, определявших научный статус педагогики как науки.

На основе анализа архивных данных установлено, что имеются расхождения между системой воззрений зарубежных и отечественных ученых на вопрос о происхождении термина *дидактика*. Доказано, что в решении данного вопроса прав польский исследователь Ч. Куписевич, связавший данный термин с аналитической деятельностью немецких систематизаторов наследия Вольфганга Ратке Кристофа Хельвига и Йоахима Юнга. Установлено, Я.А. Коменский внёс большой вклад в развитие педагогики как науки за счёт того, что установил двусторонний характер процесса обучения и ввёл в научный педагогический оборот термин *матетика* (*μαθητικά*), который фиксировал деятельность самого обучающегося по овладению знаниями. Это являлось революцией в понимании сущности процесса обучения, поскольку до этого открытия учителя-практики оперировали только термином *преподавание*. В главе показано, что несмотря на то, что термин в настоящее время почти забыт, в теории педагогики сохраняется

представление о процессе обучения как двустороннем процессе. Некоторые авторы из числа культурологов и философов предпринимают попытки возрождения данного термина в его новом варианте – неоматетика.

Анализ нормативных источников, в которых на официальном уровне зафиксированы трансформации, происходящие с номенклатурой педагогических специальностей и концепций, показал, что представления о сути образовательного процесса на квалификационном уровне изменялись. Сравнения единиц понятийно-категориального ряда, обозначающего терминологические области наук об образовании в рамках ОКСО ОК 2006 и ОКСО ОК 2016, позволили определить, что появились новые концептуализации *педагогика и психология девиантного поведения и образование и педагогические науки*. Рубрикатор ГРНТИ в 2022 г. предложил такие концептуализации как *соматопедия, геронтогика, лингвопедагогика* и лингводидактика.

Наличие разночтений и несогласований, характерных для официальных нормативных документов, сделало особенно актуальным поиск оснований, позволяющих рассматривать педагогическое знание как цельное, исторически сложившееся, трансформирующееся теоретическое образование, имеющее практическую проекцию.

## **ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ ТЕНДЕНЦИЙ К ИНТЕГРАЦИИ И ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ НА ОФОРМЛЕНИЕ ДИСЦИПЛИНАРНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ**

### **2.1. Историко-педагогические и структурно-содержательные аспекты проявления тенденций, фиксируемых терминами эпонимической номинации**

Развитие педагогической науки укоренено в теоретическом наследии, оставленном предшественниками. Имя Яна Амоса Коменского занимает особое место в истории педагогических учений и организации современной образовательной практики. Оно получило высокую оценку при его жизни, о чём свидетельствуют приглашения в зарубежные страны для реформирования существующей системы образования и популяризации своих идей. В 1638 году он был официально приглашён в Швецию для разработки концепции новой школьной системы. Большой популярностью пользовались его лекции в Оксфордском университете и университете Упсалы. Символично, что от Стокгольмского университета он получает почётную степень доктора наук, что является признанием его идей и вклада в практику организации образовательной деятельности на всех уровнях.

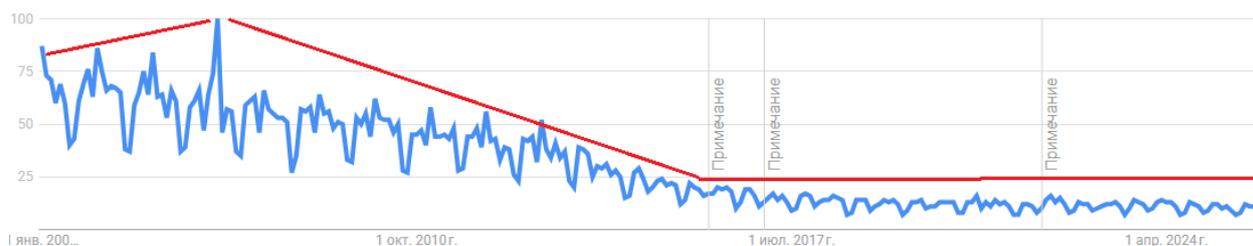
Всеобщее признание наследия Я.А. Коменского воплотилось в его практическом использовании его новаторских идей и подходов в разных странах. Следует подчеркнуть, что разработанная им классно-урочная система успешно использовалась в Имперской России и используется в настоящее время в Российской Федерации (с небольшим перерывом в 1918-1931 гг.). В настоящее время в США функционирует фонд Я.А. Коменского (Comenius Foundation, <https://comeniusfoundation.org>), его именем названы колледжи университетов (Пеннсильвания, Северная Каролина). В Праге действует музей и библиотека (<https://npmk.gov.cz/muzeum/expozice-vystavy/>), тематика экспозиций которого представляет Я.А. Коменского как европейца, оказавшего существенное влияние

на развитие образования во всем мире<sup>18</sup>. Среди музейных учреждений также следует назвать Музей Я.А. Коменского в Угерском Броде, Музей Коменского в Пршерове. Существуют общественные объединения, исследующие творчество Я.А. Коменского: Немецкое комениологическое общество со штаб-квартирой в Берлине (Deutsche Comenius Gesellschaft e.V.); Известный научный центр – Samuel Hartlib's Archive в Шеффилдском университете (The University of Sheffield, United Kingdom).

О популярности имени и вклада Я.А. Коменского можно судить по частоте поисковых запросов, отправленных пользователями в библиографический поисково-информационный ресурс Google Trends (<https://trends.google.com/trends>). Данный ресурс фиксирует частотность обращения к определённому слову в поисковом запросе и, благодаря системе настроек и средств визуализации, позволяет получать информацию о динамике популярности категории в хронологическом порядке и на основе страновых распределений. Для определения степени популярности имени Я.А. Коменского проведём анализ активности пользователей, формулирующих поисковые запросы. В качестве слова-признака будем использовать русский вариант написания имени Я.А. Коменского. Настройки ресурса: *локация* – по всемирному миру, настройка *временные границы* – 2004 – по настоящее время; настройка *категории* – все категории; настройка *область поиска* – веб-поиск. Диаграммы, построенные Google Trends по поисковому запросу, скопированы и перенесены благодаря ресурсу Paint в текст исследования. Результаты представлена на рисунке 4.

---

<sup>18</sup> Тематика экспозиций: «Наследие И. А. Коменского (1592–1670) миру — образование для всех», «Путь к всеобщей грамотности». Он-лайн-версии экспозиций предлагают участвовать в тематических он-лайн – играх. Сотрудниками музея также издана «Малая энциклопедия Коменского» [214].



**Рисунок 4. Динамика популярности поисковых запросов по категории Ян Амос Коменский в ресурсе Google Trends**

(<https://trends.google.com/trends/explore?date=all&q=%2Fm%2F016zn9&hl=ru>)

На графике отражена динамика обращений к имени Я.А. Коменского. Их количество достигло пика в феврале 2007 года. Далее наблюдается спад интереса к данной тематике до февраля 2016 года, после чего следует переход частотности запросов на стадию «плато». Данная тенденция продолжается до настоящего времени. Распределение запросов по странам мира представлено на рисунке 5. Их частотность определяется интенсивностью окраски территорий государств.



**Рисунок 5. Динамика популярности поисковых запросов по категории «Я.А. Коменский» по регионам**

(<https://trends.google.com/trends/explore?date=all&q=%2Fm%2F016zn9&hl=ru>)

Согласно данным, представленным в ресурсе Google Trends, запросы были посланы из 157 стран, что свидетельствует о высокой популярности имени и педагогической системы Я.А. Коменского. Предсказуемо, самое большое количество запросов было отправлено из Чехии. На втором месте Словакия (48). Третье место по популярности запросов разделили африканские страны Сан-Томе и

Принсипи, Ангола и Гвинея-Бисау, для которых проблема совершенствования системы образования остаётся актуальной.

Таким образом, интерес к наследию Я.А. Коменского остаётся достаточно высоким. Исследования тематики, связанной с его вкладом в развитие теории и практики образования, продолжаются. Они нашли отражение в появлении теоретической концептуализации, получившей название «комениология» («Comeniologie», «Comeniusforschung»). Исследование популярности термина по запросам, зафиксированным в ресурсе Google Trends, показало, что наблюдаются два пика, свидетельствующих о всплеске интереса к данному термину. Первый из них приходится на октябрь 2016 года, второй – на январь 2020 года. Наибольший интерес проявили две страны – Джибути и Кот-д’Ивуар.

Обоснование значения и природы комениологии основано на новом научном термине. Существуют разногласия относительно авторства и времени введения данного названия. Так, R. Mnich утверждает, что «само название *комениология* для обозначения отдельной дисциплины было впервые введено только в 1965 году чешским комениологом Йозефом Брамборой (Josef Brambora, 1904-1980)» [105, с. 46]. Имеются и другие утверждения [198], согласно которым авторами являются Т. Пилх и Т. Бауман (T. Pilch, T. Bauman), обосновавшие данный термин в своём учебнике в 2001 году [216].

Несмотря на то, что термин «комениология» был введён в официальный научный оборот достаточно поздно, в настоящее время он фиксирует усилия всех учёных, причастных к исследованию связанной с Я.А. Коменским тематики, проявленными ими и до введения данного термина. Так, в исследовании В.В. Кутявина «Комениология В.К. Пискорского» [74] анализируется публичная лекция, прочитанная известным учёным-историком в Киевском университете в честь 300-летия Я.А. Коменского в 1892 году. К числу ученых-комениологов причисляются П.П. Блонский [13], А.С. Будилович [20], А. Вейсман [24], П.Ф. Каптерев [54], В.И. Грирогович [30], Т.Д. Флоринский [176] и др. Большую роль в раскрытии особенностей философско-педагогической позиции сыграли Ян Квачала (Ján

Квачала, 1862-1934), который являлся профессором теологии Дерптского (Юрьевского) университета [175], и Андроник Иоанникиевич Дудка-Степович (1856-1935) – доцент кафедры славяноведения Киевского университета, входивших в состав Российской Империи.

Интерес к наследию Я.А. Коменского поддерживается периодическими изданиями, которые ставят своей целью освоение и распространение идей Я.А. Коменского в широком научном контексте. Одним из первых специальных изданий, посвящённых анализу его взглядов и вклада в развитие гуманитарных наук, является журнал «*Monatshefte der Comenius-Gesellschaft*<sup>19</sup>», которое вышло в свет под эгидой Немецкого общества Яна Амоса Коменского в 1892 г. и издавалось до 1919 года. Данный журнал через основателя общества и редактора журнала Людвиг Келлера (1849-1915 гг.), который был архивариусом и историком масонства, был связан с масонской идеологией. Он провозглашал своей миссией объединение и примирение всех людей независимо от их религиозных убеждений и имел практическую направленность.

Первый чешский журнал под названием «*Archivprobadání o životě aspisech J.A. Komenského*» вышел в Брно в 1910 г. под редакцией Яна Квачалы. Своей миссией он провозгласил оказание помощи в издании полного собрания сочинений Я.А. Коменского, поскольку комениология, на взгляд издателей, являлась ещё не сформировавшейся, молодой отраслью науки и нуждалась в теоретической поддержке. Журнал сосредоточил усилия на работе с архивными текстами, биографическими данными, литературными, философскими и историческими аспектами, помогающими освоить наследие Я.А. Коменского. Издание продолжалось до 1940 года. В 1957 году он вышел в свет под названием «*Asta Comeniana*»<sup>20</sup> (<http://komeniologie.flu.cas.cz/en/acta-comeniana-international-review/acta->

<sup>19</sup> «Ежемесячные тетради общества Яна Амоса Коменского».

<sup>20</sup> Издание имеет подзаголовок «Международный журнал комениологических исследований и интеллектуальной истории раннего Нового времени», что свидетельствует о широком диапазоне охвата тематики, связанной с наследием Я.А. Коменского и других авторов, творчество которых попадает в указанный диапазон времени. Журнал также публикует редкие и архивные материалы, обнаруженные или подготовленные к изданию, делая их, таким образом, публичным достоянием.

comeniana) под эгидой Чешской академии наук, издание которого продолжается в настоящее время.

Сам факт появления периодических изданий в конце XIX – начале XX века свидетельствует о том, что уже тогда сформировалась когорта единомышленников из разных стран, желающих публично, иногда в остром дискуссионном формате, обсуждать проблемы научного профессионального сообщества, обращённые к оценке влияния наследия Я.А. Коменского на мировую образовательную теорию и практику. Важным является факт издания научных журналов силами официальных инстанций – университетов, музеев, профессиональных сообществ. Так, Музей Я.А. Коменского в Угерском Броде с 1971 года издаёт специальный журнал «*Studia comeniana et historica*». В данном издании, помимо трудов самого великого педагога и аналитико-критических статей по теологическим вопросам, публикуются материалы, касающиеся его эпохи, монографии философов, культурологов и историков.

Седльцкий университет естественных и гуманитарных наук<sup>21</sup> издаёт журнал «*Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne*» / «Седльцкие тетради по комениологии» (<https://comenius.uws.edu.pl/>). Анализ содержания его последнего номера, имеющего подзаголовок «На пути к комениологии как науке: дискуссии, полемика, дилеммы»<sup>22</sup>, показывает, что проблемы, связанные с оформлением комениологии как междисциплинарной отрасли научных знаний, остаются весьма актуальными. Обсуждаются её место в системе гуманитарных наук [105, 225], дисциплинарный статус [229], методология исследования наследия Я.А. Коменского [198, 210, 212].

В российском научном дискурсе проблемы признания комениологии связаны с дискуссией, касающейся определения её предмета.

---

<sup>21</sup> С 2010 г. – Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach. С 2023 г. Uniwersytet w Siedlcach (Седлецкий университет)

<sup>22</sup> «W stronę komeniologii jako nauki: dyskusje – polemiki – dylematy».

Анализ дискуссионных публикаций, изданных в честь юбилея<sup>23</sup>, а также содержания монографий [93, 215] и журналов показал, что исследователи ориентированы:

– на уточнение религиозных воззрений Я.А. Коменского, которого рассматривают как типичного представителя «эпохи Барокко», в контексте их влияния на формирование духовного мира человека и системы образования [92, 208];

– на нахождение алгоритма исследования, позволяющего объективно изучить его наследие по сохранившимся архивам, опираясь на современное понимание принципа историзма при соблюдении особенностей исторической эпохи, в которой он жил [94, 223];

– актуализацию идей Я.А. Коменского в контексте проблем современного мира, оценки роли глобализации.

Таким образом, актуальными можно считать два направления комениологии – 1) объективный, непредвзятый анализ произведений Я.А. Коменского, рассмотренных на фоне историко-идеологических трансформаций и 2) выявление пансофического потенциала системы его философско-педагогических воззрений.

Имя и вклад в развитие общественной мысли и культуры французского мыслителя и писателя Жана-Жака Руссо (1712-1778 гг.) является значительным. Терминологически он оформлен в названии философско-педагогической концептуализации «руссоизм / Rousseauism», которое активно используется в мировом научном обороте. Все исследователи, которые изучают философское, педагогическое, литературное и общественно-правовое наследие Ж.-Ж. Руссо, сходятся во мнении, что совокупность обстоятельств и факторов<sup>24</sup>, определивших

---

<sup>23</sup> *Studia Comeniana et historica*. 2007. N 77–78.

<sup>24</sup> 1723-24 годы Ж.-Ж. Руссо провёл в протестантском пансионе Ламберсье, в 1724 году - отдан в учение к нотариусу; 1725 году — отдан в учение к гравёру. Подвергался суровому обращению, из-за этого привык лгать, притворяться, красть. В 16 лет, 14 марта 1728 г. покинул Женеву. После обращения в католичество в монастыре Турина – лакей в аристократическом доме де Варан, помещён в семинарию, а потом отдан в учение к органисту (Савойя). С 1740 г. домашний наставник в семье Мабли (Лион); домашний секретарь у графа Монтегю, француз-

период его взросления, оказали существенное влияние на его миропонимание и сформировали нетрадиционные паттерны его мировоззрения. Многогранность таланта Ж.-Ж. Руссо сочеталась с противоречивостью его суждений и поступков, которые в той или иной мере нашли отражение в его творчестве. Признается, что нетрадиционные сюжеты его педагогически значимых произведений, равно как и их своеобразная стилистика, оказали большое влияние на современников и последователей мыслителя. Так, автобиографический вектор романа «Эмиль, или О воспитании» определил исповедальный характер трилогии Л.Н. Толстого<sup>25</sup> «Детство», «Отрочество», «Юность». Не являясь автобиографическим нарративом в чистом виде, данное произведение переосмысливает и дополняет руссоистский дискурс, связанный с формированием мира чувств молодого человека [62, 131].

Наследие Ж.-Ж. Руссо охватывает широкий спектр вопросов, совокупность которых позволила назвать комплекс его идей отдельной терминологической единицей – «руссоизм». Они охватывают следующие аспекты:

1. Концепция «естественного человека», «естественного воспитания», согласно которой человек раскрывает и формирует свои сущностные силы на природе, в сельской местности, в то время как цивилизация, которая ассоциируется с городом, способствует появлению негативных последствий в виде зависти, лени, и пр. [66, 118].

2. Формулирование идеи «педоцентризма», в рамках которой воспитательный процесс рассматривается как совокупность мер, позволяющих организовать жизнедеятельность ребёнка, поставив его и его потребности в центр усилий всех взрослых, которые его окружают и заботятся о нем.

---

ского посланника в Венеции; в 1755 г. по рекомендации энциклопедистов принимал участие в конкурсе Дижонской академии: трактат «О происхождении неравенства между людьми и о том, согласно ли оно с естественным законом», «Рассуждение». 1758 – полный разрыв с энциклопедистами.

<sup>25</sup> Будучи последовательным приверженцем идей Ж.-Ж. Руссо, Л.Н. Толстой с 15 лет носил на шее медальон с его изображением (подобно натальной иконке).

3. Установка на манипулятивное воздействие с целью развития ребёнка, удовлетворения всех его физических и познавательных потребностей. Данный тезис касается только детей мужского пола [7].

4. Введение и обоснование утверждения, согласно которому дети женского пола должны воспитываться в условиях, лишаящих их «самости» – своей точки зрения, позиции, личного мнения. Воспитание данной категории детей, по мнению Ж.-Ж. Руссо, должно быть направлено на формирование мировоззренческой установки на создание благоприятных условий для своего спутника жизни [186].

5. Изменение подхода к формированию содержания образования. Ребёнок в соответствии со своими познавательными потребностями может задавать вопросы, на которые отвечает взрослый. Могут быть применены элементы проблемного обучения, в рамках которых взрослым преднамеренно создаётся проблемная ситуация, побуждающая ребёнка анализировать обстоятельства и анализировать её на основе уточняющих вопросов [181].

6. В качестве меры воспитания предлагается использовать «метод естественных последствий», представляющий собой модель реализации общественного договора и реализуемый в форме вынужденных самоограничительных практик, обещаний, уступок и между педагогом и воспитанником, которые в педагогической проекции представляли основные положения теории общественного договора Томаса Гоббса.

7. Трудовое воспитание ремесленного характера.

8. Идея, согласно которой личный познавательный опыт ребёнка не корреспондируется с опытом человечества, выраженным в науке.

9. Оригинальная система возрастной периодизации: от 0 до двух лет (развитие сенсорики, физическое воспитание); от двух до 12 лет (период развития логического мышления для преодоления «сна разума», а также развитие «внешних чувств»; от 12 до 15 лет (умственное и интеллектуальное воспитание); с 15 лет до периода совершеннолетия («период бурь и страстей», нравственное воспитание).

Исследователи отмечают, что данный комплекс педагогически значимых идей не исчерпывает всего вклада, которое внесла концепция Ж.-Ж. Руссо. В частности, необходимо отметить разработку технологии прямого правления народа государством, которая оформилась в концепцию прямой демократии. Ставшие доктринальными положения, зафиксированные в его произведениях различного жанра (романах воспитания, трактатах, философских и общественно-политических манифестах, либретто, стихах) имеют два разнонаправленных вектора. С одной стороны, они представляют оригинальную позицию, вводя в историю педагогической мысли принципиально новые подходы, определяющие его видение процесса воспитания как фактора, формирующего личность. Так, идея отбора собственного содержания образования самим обучающимся воплощена в современных образовательных практиках в форме организации образовательного процесса в форме факультативов, позволяющих углублено изучать отдельные аспекты науки, а также в форме проектов, которые ориентируют на самостоятельное развитие умений и навыков в практической деятельности, в рамках которой удовлетворяется познавательный интерес субъекта.

С другой стороны, его идеи воплощают ранее высказанные мысли, например, в отношении общественного договора как способа получения личной выгоды от одобряемого обществом поведения. Ж.-Ж. Руссо вводит данный комплекс идей в педагогическую проекцию, показывает, что возможны ненасильственные формы реализации практики социального взаимодействия. Философско-педагогическое учение Ж.-Ж. Руссо и его последователей, которых объединяет термин «руссоизм», внесло большой вклад в дальнейшее развитие системы образования во всем мире.

Значительный вклад И.Г. Песталоцци в развитие теории и практики обучения и воспитания признается, как российскими, так и зарубежными педагогами и философами. Влияние И.Г. Песталоцци рассматривается с различных позиций: оценивается пример его педагогической деятельности как гуманиста, имеющего

практический опыт воспитания и содержания детей из бедных семей; высоко ценятся его идеи, связанные с развитием концепции природосообразности воспитания и гражданского воспитания; сохраняется интерес к его теории элементарного (поэлементного) обучения. Отдельные компоненты метода элементарного образования сохранили свою методическую значимость в современной системе начальной школы. Вклад И.Г. Песталоцци в развитие педагогического знания заключается в ряде позиций, которые были им не только сформулированы, но и опробованы на практике.

1. Дальнейшее развитие принципа природосообразности, согласно которому, в отличие от Я.А. Коменского, ребёнок по побуждению учителя не должен действовать в соответствии с алгоритмом развития природы, но учителю необходимо согласовывать сложность программы обучения с его природными задатками и уровнем их развития в определённый момент его жизни и задачами обучения. Данная идея воплощена в современных ФГОСах начального общего образования.

2. На идее природосообразности построена теория элементарного образования, в основу которой положена идея одновременного развития физических, нравственных и интеллектуальных сил обучающегося на основе развития наблюдательности, умения выражать свои мысли и мыслить о том, что было наблюдаемо или описано словами.

3. Метод элементарного образования включал использование в педагогическом процессе трёх простых элементов – «числа», «формы», «слова» (Zahl, Form, Wort/Schall). Элемент «число» необходим для обучения счёту, геометрии и отношениям типа *больше – меньше*. Элемент «форма» используется для обучения рисованию, измерениям и письму. Исходным шаблоном является квадрат. Разработаны специальные методические материалы – прописи, в которых необходимо было воспроизводить элементы будущих букв.

4. При обучении слову использовалась система оригинальных упражнений, позволяющая составлять слоги на основе произносимых учителем звуков,

записывать их и выучивать наизусть, копируя в прямом и обратном порядке<sup>26</sup>. В дальнейшем из слогов составлялись бессмысленные слова<sup>27</sup>. Данный приём был использован с целью формирования автоматического навыка письма. Он также использовался для обучения печатанию слепым методом на пишущей машинке, когда перед машинисткой ставилась задача копирования текста без попыток вникнуть в его содержание.

5. И.Г. Песталоцци разработал технологию перехода от освоения отдельных элементов к целому, от простого к сложному. Он делал акцент на побуждении к ответам на вопросы о том, сколько предметов видит ученик, какова их форма и как они выглядят, как они называются.

6. И.Г. Песталоцци расширил представление об азбуке как учебной книге, разработав «Азбуку наблюдений», «Азбуку зрительного созерцания», «Азбуку внутреннего созерцания» и «Азбуку умений».

Влияние идей и концепции И.Г. Песталоцци можно связать с тем, что его ученик Фридрих Фребель не только воспринял его идеи, но и творчески развил их настолько, что сам стал основоположником нового дидактического направления, закрепленного в настоящее время под эпонимом «фребелизм». Теория и практика И.Г. Песталоцци вызывала большой интерес представителя ещё одного основоположника эпонимической педагогической концепции – И.Ф. Гербарта, который посещал учреждения, созданные швейцарским педагогом, но не смог понять демократический настрой его системы, в которой сочетались элементы умственного и трудового воспитания.

Гербартианство является одним из ведущих направлений развития педагогики, влияние которого распространяется на современную образовательную практику во всем мире. Оно связано с именем и деятельностью Иоганна Фридриха Гербарта (1776-1841 гг.) – немецкого психолога, философа и педагога, которого справедливо называли «лучшим философом среди педагогов» [188]. Формирование его теории происходило под влиянием многих факторов, которые

<sup>26</sup> «ab, ba, ec, ce, di, id» [202, с. 193].

<sup>27</sup> «ul, ult, ultra, ultram, ultramon, untramontanisch» [202, с. 193].

имеют биографическое происхождение и определяют направленность его профессиональных интересов и способы решения тех проблем, которые он осознал в годы своего ученичества.

*Гипотеза* заключалась в утверждении, что при исследовании генезиса его концепции необходимо учитывать обстоятельства его жизни, ставшие движущими силами развития его педагогической позиции. *Цель исследования* – выявить те обстоятельства, которые способствовали формированию его теории в период детства, юности, начала профессиональной карьеры и распространения его идей. *Методы исследования* – аналитические методы (биографический метод, анализ, интерпретация, историко-генетический метод, генерализация). Для визуализации результатов, свидетельствующих о распространении его концепции, использовались инструменты программы Google Trends. *Эмпирическим источником* являются труды И.Ф. Гербарта, опубликованные в Германии «Herbarts pädagogische Schriften, herausgegeben von Fr. Bartolomäi» [205] и в России в дореволюционный период «Главнейшие педагогические сочинения И.Ф. Гербарта в систематическом извлечении», изданные в 1906 г. [28], и «Психология И.Ф. Гербарта, переизданная в 2012 г. по изданию 1895 г. [27].

Необходимо отметить, что обстоятельства жизни И.Ф. Гербарта не вызвали большого интереса современных отечественных исследователей, однако имеются отдельные современные публикации, посвящённые данному вопросу [86, 104, 144, 173, 174]. Интересные факты и описание обстоятельств жизни и творчества содержатся в пояснительной записке А.В. Адольфа «От переводчика» [4]. В ней описаны обстоятельства встречи И.Ф. Гербарта и И.Г. Песталоцци. Данную тематическую линию развивал А.В. Хуторской, настаивающий на том, что два теоретика разработали принципиально противоположные дидактические концепции [180].

На воспитание и формирование основ мировоззрения юного Гербарта, которое до 12 лет проходило в режиме домашнего обучения, оказал значительное

влияние пастор Юльцен. Он познакомил своего ученика с основами философских концепций Лейбница и Вольфа, идеи которых оказали значительное влияние на его мировидение. В детстве (на 14 году жизни) Гербарт написал первое философское сочинение «По поводу учения о человеческой свободе (воли)». Помимо философии, домашнее обучение включало изучение древних языков, литературы, математики и физики. Следуя традициям того времени, в обучение Гербарта была включена музыка, в изучении которой он продемонстрировал значительные успехи.

Пастор Юльцен приучил юного Гербарта к основательности при занятиях любым делом. Вследствие этого Гербарт в 1788 г. в 12-летнем возрасте был принят в Ольденбургскую латинскую школу году он был зачислен сразу в предпоследний класс.

Опыт рациональной организации домашнего обучения пригодился Гербарту во время пребывания в должности домашнего учителя детей судьи фон Штейгера, которую он принял в 1797 г. после обучения в Йенском университете и занимал до 1800 года. Затем, после периода напряжённой подготовки к академической карьере, он переехал в Бремен к своему другу Шмидту, который занимал должность бюргермейстера и способствовал его продвижению. Получив степень доктора философии и защитив право чтения лекций в университете после публичной защиты тезисов *pro venia legendi*, И.Ф. Гербарт занимается преподавательской деятельностью в разных университетах: в Гёттингенском университете (1802-1809 гг., чтение лекция по педагогике), Кёнигсбергском университете (с 1809 г., занимает кафедру, которую раньше возглавлял И. Кант). С 1833 г. он возвращается в Гёттингенский университет. В течение жизни Гербартом были написаны многие сочинения, касающиеся проблем воспитания, обучения, формирования личности с учётом психологических особенностей обучающихся различных типологических групп. Им была выдвинута впоследствии реализованная идея организации педагогической семинарии, работая в которой студенты полу-

чали опыт руководства обучающимися, учились составлять и впоследствии корректировать планы уроков, практиковаться в качестве преподавателей-предметников и педагогов-воспитателей, анализировать и описывать свой опыт педагогической деятельности в собственных сочинениях, выдвигать теоретические положения, касающиеся улучшения деятельности преподавателя при работе с гимназистами различных возрастов.

С 1835 года в Гёттингене стали предприниматься попытки организации преподавания на основе принципов педагогики Гербарта, которые были им систематически изложены в труде «Общая педагогика». Гербартом были написаны письменные доклады для начальства «Меры к устранению недостатков в реальных училищах» (1823 г.) в «План преподавания математики для реальных училищ» (1824 г.).

Практическая реализация концепции Гербарта не могла бы состояться, если бы она не была бы основана на размышлениях и опыте практической деятельности, который он приобрёл в юности, работая домашним учителем, и в бременский период своей жизни. Интерес, который он проявил к философским сочинениям Лейбница и Вольфа, на основе которых была написана первая научная работа, в дальнейшем получил развитие. Опыт домашнего обучения приучил к дисциплине, рациональной самоорганизации своей деятельности, критической оценке результатов своей деятельности и планированию работы на будущее.

В настоящее время признается, что «последнее и лучшее издание педагогических сочинений Гербарта принадлежит Бартоломеи: *Herbarts pädagogische Schriften, herausgegeben von Fr. Bartolomäi*» [4, с. XV]. Изданы архивные источники, содержащие малоизвестные труды Гербарта [222]. Это позволяет более подробно охарактеризовать вклад немецкого педагога и психолога в становление и развитие его педагогической концепции, которые были оформлены в Бременский период его жизни и творчества, некоторые из которых были опубликованы немного позже.

1. «Пять отчётов Штейгеру» (1797-1799 гг.). Согласно условиям контракта, во время выполнения обязанностей домашнего учителя детей судьи, Герbart был обязан писать отчёты о том, какие успехи в учении были достигнуты его воспитанниками. Как следует из текстов отчётов, учебные достижения оценивались не только по объёму выученного и качеству изложения материала ребёнком, но и по тому, насколько воспитанник проявлял интерес к тому или иному предмету. К числу учебных предметов были отнесены математика, иностранные (в том числе древние) языки, литература, физика, музыка.

Отдельного внимания заслуживают мысли Герbartа относительно организации домашнего обучения. Им вводится и часто используется термин *Zucht* (дисциплина). Дисциплинирование понимается как предпосылка развития способности воспитанника к рефлексии и саморегуляции своего поведения.

2. В работе «Идеи педагогического плана для среднего образования» (1801 г.) остро поднята проблема многопредметности, характерной для составления перечня дисциплин учебных планов. Герbart впервые высказал мысль о том, что следствием многопредметности является «пустота, склонность к лени, тщеславная гордость многознайки» [25, с. 7]. Она «подавляет здесь как основательность, требующую длительных усидчивых занятий одним предметом, так и радостную лёгкость, несовместимую ни с насильственным перебрасыванием от одного предмета знаний к другому, ни с однообразием непрерывных упражнений памяти» [25, с. 7]. В дальнейшем, развивая свою концепцию отбора содержания образования на основе выдвинутого им принципа «Учи мыслить!», Герbart учтёт избыточность перечня учебных предметов и отберёт в качестве учебных дисциплин, имеющих развивающий характер, математику, логику, иностранные языки.

3. «По поводу новейшего сочинения Песталоцци: *Как Гертруда учит своих детей*» (1802 г.). В период жизни в Бремене Герbart разделял многие позиции, характерные для дидактической концепции Песталоцци. Его считали

представителем песталоццианства, который дополняет его концепцию идеей общественного (публичного) воспитания. Этому способствовал факт работы Гербарта в качестве преподавателя математики в общественной школе. В дальнейшем дидактические идеи Гербарта оформились его собственную концепцию, которая имели весьма отдалённое отношение к системе педагогических воззрений Песталоцци.

4. «Первые лекции по педагогике» (1802 г.) представляет собой первый вариант собрания позиций И.Ф. Гербарта относительно основоположений, составивших фундамент его теории. К таковым отнесены:

– вопрос о том, можно ли считать педагогику наукой или искусством. Острота постановки данного вопроса нашла отражение в трудах К.Д. Ушинского [163]. Русский педагог, сопоставляя в 1857 г. педагогику и медицину, пришёл к выводу о том, что «ни медицина, ни педагогика не могут быть названы науками в строгом смысле этого слова» [163, с. 23]. Гербарт придерживался мнения о том, что педагогика – это наука, которая оперирует знаниями в области закономерностей процесса человеческого познания и может успешно управлять познавательной деятельностью человека;

– утверждение, согласно которому история педагогики не должна рассматриваться как непрерывная цепь событий, но как опыт, который пережил каждый педагог и обучающийся, включённый в процесс обучения и воспитания. Автобиографический опыт позволяет «достигнуть того беспристрастного её созерцания, которое со временем переработает для вас эту часть вашей истории в поучительный опыт» [169, с. 14].

В дальнейшем идеи, высказанные И.Ф. Гербартом [26] в период активных занятий непосредственной педагогической деятельностью, будут развёрнуты и оформлены в методологически значимые положения, оказавшие влияние на развитие системы образования и формирования педагогической теории.

Теория ступеней (этапов) обучения Гербарта составляет важную часть его теории. Она была развита его последователями. Основные позиции трансформации концепции обучения Гербарта представлены в таблице 5.

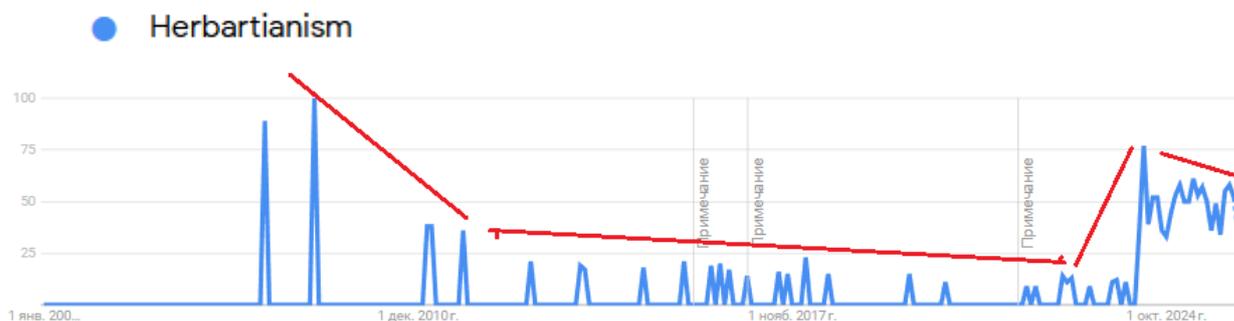
Таблица 5

**Формальные ступени обучения Гербарта и их развитие последователями**

№ п/п	Фамилии	Первая ступень	Дополнительные названия ступеней в версии Т. Циллера и В. Рейна	Вторая ступень	Третья ступень	Четвертая ступень
1.	Гер-барт И.Ф.	Ясность (Klarheit)		Ассоциация	Система	Метод
2.	Циллер Т. [228]	Анализ	Синтез	Ассоциация	Система	Метод
3.	Рейн В. [217]	а) Анализ б) Приготовление (Vorbereitung)	Синтез Исполнение (Darbietung)	Ассоциация Связь (Verknüpfung)	Система Обобщение (Zusammenfassung)	Метод Применение (Anwendung)

Сравнение показывает, что последователями И.Ф. Гербарта предпринимались попытки усовершенствования его системы в части определения формальных ступеней обучения.

В настоящее время существует интерес к наследию Гербарта. Нами проведено исследование динамики популярности его идей по данным, представленным в веб-ресурсе Google Trends. Настройки ресурса – позиция *локация* – по всему миру; позиция *время* – с 2004 по настоящее время; позиция *категории* – все категории, *характер поиска* – web –поиск. Результаты динамики популярности в хроническом порядке по поисковому запросу на английском языке «Herbartianism» (гербартианство) представлены на рисунке 6.



**Рисунок 6.** Динамика популярности поисковых запросов по категории *Herbartianism* в ресурсе Google Trends

(<https://trends.google.com/trends/explore?date=all&q=%2Fm%2F0129c4y1>)

График показывает неравномерность запросов, количество которых демонстрирует как тенденции к наличию восходящего тренда (начало 20-х годов XX века), так и преимущественно нисходящий тренд.

На рисунке 7 представлены страны, в которых поступали поисковые запросы.



**Рисунок 7.** Динамика популярности поисковых запросов по категории *Herbartianism* по регионам (<https://trends.google.com/trends/explore?date=all&q=%2Fm%2F0129c4y1>)

Распределение поисковых запросов показало, что традиционно гербартианство как дидактическая концепция вызывает интерес в странах Европы (ФРГ, Швеция, Финляндия, Великобритания). Интерес демонстрируют США, Австралия, Индия и Япония. Российская научная общественность, отмечая влияние гербартианства на развития историко-педагогических аспектов системы образования, не проявляет активности в поиске, что не означает полного интереса к данной тематике. Изучение каталога РИНЦ показало, что имеются исследования, представленные как российскими, так и зарубежными учёными [87, 112, 145, 168, 76, 108, 139, 90, 138]. Вместе с тем необходимо отметить, что в последние

годы наметилась тенденция к критической оценке влияния Гербарта и его последователей на развитие гуманистической педагогики. Имеются высказывания о том, что имеющиеся в системе гербартианства ограничения, запреты, методы дисциплинирования, приучение к порядку, безусловное выполнение распоряжений учителей оказывают негативное воздействие на развитие личности ребёнка, и, формируя волю, блокируют его естественное стремление к свободе самовыражения.

Влияние Фридриха Фребеля (1782-1852 гг.) на современное состояние дошкольного образования связано с популярностью введённого им термина «детский сад», который широко используется во всём мире. В настоящее время анализ критической литературы, в которой рассматривается его педагогическое наследие, показал, что, отдавая должное своевременности и оригинальности данного термина, российские исследователи практически не связывают его с историко-социальным контекстом. Данные, касающиеся принадлежности Ф. Фребеля к течению филантропистов<sup>28</sup>, наглядно представлены в энциклопедическом издании «Pädagogik im Bild» [213]. Это издание содержит иллюстрацию, позволяющую оценить патриотическую направленность идеи Ф. Фребеля, согласно которой «детский сад» – это сад, за которым ухаживает ребёнок. Каждый воспитанник получал две грядки, за одной из которых он ухаживал, в то время как на другой грядке царила мерзость запустения. Наглядный пример на основе наглядного сравнения позволял ребёнку сделать вывод о том, что труд приводит к процветанию и приносит свои плоды. Ф. Фребель проводил мысль о том, что любить можно только ту землю, на которой ты трудишься.

Жизненный путь Ф. Фребеля был сложным. Осознав интерес к педагогической деятельности после смены многих профессий, он разработал различные

---

<sup>28</sup> Педагогическая система филантропистов, которые осуществляли педагогический процесс в филантропинах интернатного типа без участия родителей, содержала три обязательных компонента: физическое воспитание для формирования человека, «готового стать под ружье», что привело к разработке системы немецкой гимнастики; собирание и использование народного культурного наследия, в котором принимали участие многие известные деятели культуры, например, братья Гримм, записавшие немецкие сказки; садоводство как вид деятельности, приносящей урожай и создающий предпосылки для воспитания любви к земле, которую дети сами обрабатывают.

концепции, из которой наибольшей популярностью, снискавшую ему популярность сначала в странах Европы, а потом за её пределами, пользуется идея педагогических «даров», Ф. Фребель систематизировал свой подход. В настоящее время изучены «дары», который были разработаны для детей различного возраста и составляли практическое наполнение предметно-развивающей среды.

1. Первый дар – цветной, вязанный из ниток или текстильный мячик, который имеет такие свойства, как способность восстанавливать свою форму. Может быть привязан к верёвочке. Предназначен для самых маленьких детей.

2. Второй дар – куб, цилиндр и шар, у которых одинаковы диаметр шара, высота куба и основание цилиндра. Используется для ознакомления с часто встречающимися в жизни геометрическими телами, а также для формирования исследовательских навыков.

3. Третий дар – куб, состоящий из восьми сложенных в эту фигуру кубиков. Используется для выкладывания узоров и в качестве счётного материала.

4. Четвёртый дар – куб, разделённый на восемь плоских плиток.

5. Пятый дар – куб, разделённый на 27 маленьких кубиков, 9 из которых разделены на более мелкие составляющие (треугольные призмы). Предназначены для развития зрительно-моторной координации.

6. Шестой дар – кубики, столбики и кирпичики, суммарно составляющие конструктор. Развитие пространственного мышления, мелкой моторики руки.

Общая логика введения последовательности «даров» сводится к тому, что ребёнок знакомится с символикой мира, заключённой в геометрических формах, от формирования представления об объёме (шар) к получению сведений о поверхностях, а затем – к пониманию понятия «линия» и «точка». «Дары» позволяют постепенно моделировать все многообразие отношений предметов и заключённых в них структурно-системных связей материального мира. Ф. Фребель считал, что данные предметы несут модус символизма, например, первый дар – мячик (нем. *der Ball*) воплощает символ Вселенной (нем. *das All*).

История педагогических учений располагает данными, согласно которым систему Ф. Фребеля изучал К.Д. Ушинский во время педагогической поездки по Швейцарии. Он усматривал несомненную заслугу немецкого педагога в том, что он первым обратил внимание на потребность детей в игре, которой придал дидактическое наполнение. Вместе с тем, будучи врагом так называемой «потешной педагогики», К.Д. Ушинский полагал, что слишком много моментов дидактических игр Ф. Фребеля заформализовано, они перестают вызывать живой интерес у детей, поскольку игры с дарами содержат много искусственного и не детского. Таким образом, оценка наследия Ф. Фребеля К.Д. Ушинским сводится к пониманию заложенного в нем дидактического содержания как попытки реализации идеи формального по своей сути, оторванного от жизни образования, имеющего преимущественно схоластический, не удовлетворяющий познавательные потребности и актуальные интересы детей характер.

История распространения фребелизма свидетельствует о том, что в XIX века учреждения типа «детский сад» открывались не только в европейских странах, но и в Америке. Американские педагоги отдавали должное идеям Ф. Фребеля, и, как свидетельствуют современники, данные учреждения открывались как для переселенцев из Германии, так и для детей из бедных семей. Система Фребеля широко практиковалась в приютах. Вместе с тем, практико-ориентированный настрой педагогов привёл к пересмотру некоторых средств обучения, использованных в дидактической игре с «дарами». В практику стали входить материалы для строительных игр, а также вводиться игры на конструирование, что в большей степени соответствовало прагматической философии деятелей образования в Соединённых Штатах Америки. Получила тенденцию к развитию новая дидактическая концепция, не пересматривающая окончательно, но трансформирующая фребелизм в части выбора и направленности использования дидактических средств, которая оформилась под названием «неофребезим» [42]. В рамках данной концепции сохраняется идея формирования представления о символах,

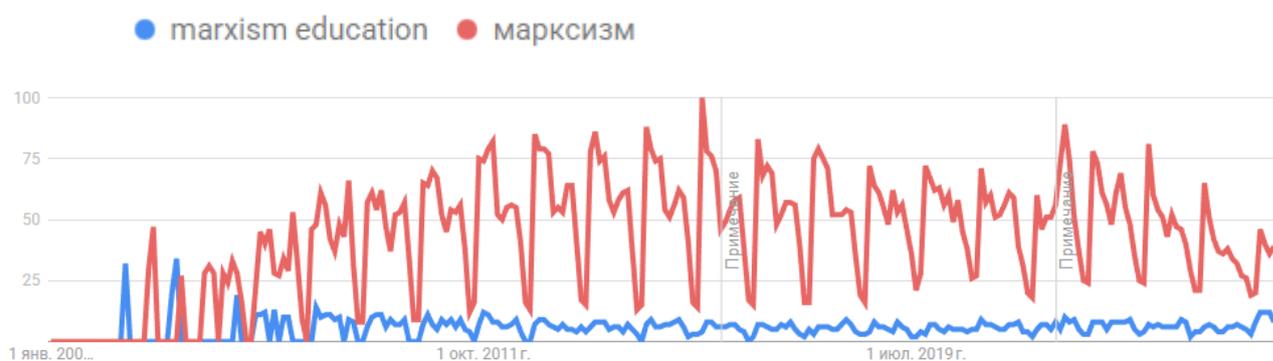
что воплощено в условиях строительно-конструктивных игр – выполнения заданий по схеме.

Учение и имя Карла Маркса открыли новую эпоху в понимании роли и места трудящихся в политической практике, социально-экономической структуре общества и общественной мысли, в целом. Как было установлено историками, «термин “марксизм” был введён теоретиками данного движения после утверждения основ марксистской теории для обозначения совокупности идей Маркса и Энгельса, как для обозначения корпуса их работ, так и с точки зрения их научной доктрины» [40, с. 93]. Ведущие идеи марксизма охватывают такие важные компоненты теории, как учение о прибавочной стоимости, о классовой борьбе и диктатуре пролетариата, о материалистическом понимании истории. В педагогической проекции важнейшими идеями являются положения о политехническом образовании, входящее в формулу направлений воспитания, и концепция подготовки человека, способного менять характер своего труда в связи с развитием средств производства. На основе данных идей возникла новая концепция воспитания (в широком смысле слова) человека будущего, которая оформилась в марксистскую педагогику, воплотившую идеи марксизма в их педагогической проекции.

Идеи марксистской педагогики являлись объектом пристального изучения зарубежных исследователей. Особый интерес к данной проблематике закономерно проявляли немецкие авторы как представители страны, которая является родиной марксизма. В истории немецкой педагогики имеют место исследования, в которых не только анализируется марксизм как экономико-политическое учение, но и как концепция, определившая магистральный путь развития педагогики в странах социалистического лагеря. В их трудах представлено понимание роли марксизма в формировании концепции воспитания человека, его образования как субъекта мира труда, у которого должна быть сформирована готовность и способность изменять характер своего труда по мере развития средств производства [196, 227]. В педагогической концепции К. Маркса немецкие теоретики

выделяют следующие позиции, оказавшие кардинальное влияние на развитие педагогической мысли образовательной практики, в целом: воспитание «нового человека», концепция политехнизма, организация трудового воспитания. Данные позиции рассматривались как теоретико-методологические основы советской педагогики и советской дидактики [51, 68, 88, 136].

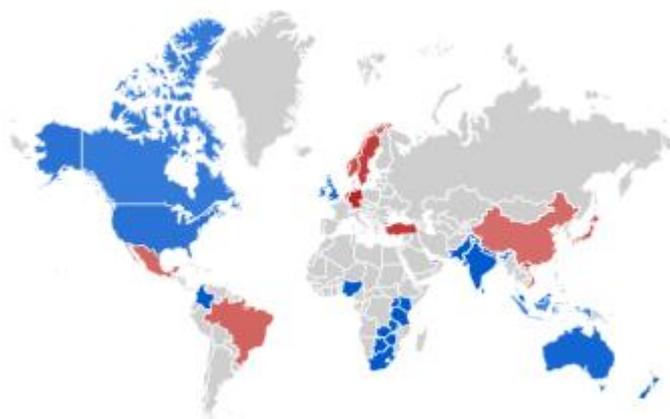
Соотношение между марксизмом как политическим учением и марксистской педагогикой отражена на рисунке 8.



**Рисунок 8. Динамика популярности поисковых запросов по категории «марксизм» и «марксистская педагогика» в ресурсе Google Trends**  
(<https://trends.google.com/trends/explore?date=all&q=marxism%20education,%D0%BC%D0%B0%D1%80%D0%BA%D1%81%D0%B8%D0%B7%D0%BC&hl=ru>)

Как следует из сравнения данных, представленных на рисунке 8, интерес к марксистской проблематике не исчезал в период охвата данных, предусмотренном в ресурсе, т.е. с 2004 г. Однако интенсивность запросов была неравномерной, о чём свидетельствуют чередования восходящих и нисходящих пиков по позиции «марксизм» и менее выраженное колебание частоты тематических запросов по педагогической проблематике.

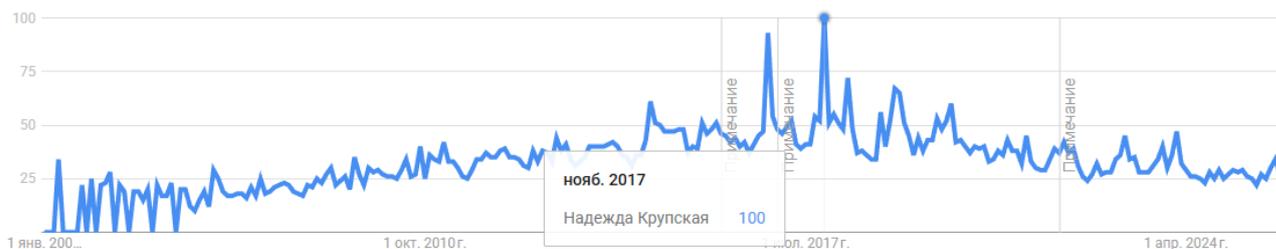
На рисунке 9 показаны страны, направившие поисковые запросы по анализируемой тематике.



**Рисунок 9. Динамика популярности поисковых запросов по категории «марксизм» и «марксистская педагогика» по регионам в ресурсе Google Trends (<https://trends.google.com/trends/explore?date=all&q=marxism%20education,%D0%BC%D0%B0%D1%80%D0%BA%D1%81%D0%B8%D0%B7%D0%BC&hl=ru> )**

На рисунке 9 отражены страны, проявившие интерес к проблемам марксизма в его экономико-политической и педагогической проекции. Это страны Северной и Латинской Америки, Австралия, страны восточной Африки и Юго-Восточной Азии (Индия, Пакистан, Китай). Из числа европейских стран стойкий интерес к тематике сохраняют ФРГ, Швеция и Норвегия. Можно сделать предварительный вывод о том, что влияние марксистского учения сохраняет свою актуальность и в настоящее время, но поисковые запросы из России и стран СНГ не поступали.

История марксистской педагогики охватывает комплекс идей и практик, сложившихся в российской и зарубежной теории и практике. В российской педагогике признается, что, наряду с другими выдающимися деятелями науки и образования начала и первой половины XX века (О.Г. Аникст, А.В. Луначарский, А.П. Пинкевич, В.Н. Шульгин, Л.Р. Менжинская, Н.И. Стриевская, С.Т. Шацкий, М.Н. Покровский, М.М. Пистрак, Н.А. Семашко, Я.Б. Гамарник, А.С. Бубнов, М.С. Эпштейн и др.), ведущую роль в разработке педагогических проблем с позиций марксизма играла Н.К. Крупская [23, 70]. Она по праву считается «первым педагогом среди марксистов» [14]. На рисунке 10 представлены результаты поисковых запросов по категории «Надежда Крупская», сформулированных на русском языке.



**Рисунок 10. Динамика популярности поисковых запросов по категории «Надежда Крупская» в ресурсе Google Trends**

(<https://trends.google.com/trends/explore?date=all&q=%2Fm%2F02c8zp&hl=ru>)

Согласно данным, отражённым на рисунке 10, в период до 2017 года наблюдался устойчивый восходящий тренд, свидетельствующий о росте интереса к её имени и, соответственно, наследию. 2017 год является знаковым, поскольку он совпадает с важной исторической датой – 100-летней годовщиной Великой октябрьской социалистической революции. За подъёмом следует спад интереса и активности пользователей в части поисковых запросов, которые постепенно переходят на стадию плато. Распределение по странам представлено на рисунке 11.



**Рисунок 11. Динамика популярности поисковых запросов по категории «Надежда Крупская» в ресурсе Google Trends по регионам**

(<https://trends.google.com/trends/explore?date=all&q=%2Fm%2F02c8zp&hl=ru>)

Необходимо отметить, что, в отличие от данных, представленных в Google Trends по марксистской тематике, Российская Федерация продемонстрировала самый большой интерес к проблемам, связанных с ролью Н.К. Крупской в революции. Об этом свидетельствует максимально интенсивная окраска «слепой»

карты. Почти все страны Северной и Латинской Америки, Европы, страны Юго-Восточной Азии, многие страны СНГ (в отличие от Африки) проявили интерес к данной тематике.

Обращаясь к педагогическому наследию Н.К. Крупской, необходимо подчеркнуть, что оно являлось объектом анализа многих отечественных исследователей. В России издан фундаментальный труд «Н.К. Крупская. Педагогические сочинения в десяти томах»<sup>29</sup> – полное собрание сочинений Н.К. Крупской, снабжённое содержательным историко-теоретическим комментарием по каждой статье и письму. Не ставя перед собой задачу подробного изложения системы её взглядов, остановимся на вкладе, который внесла Н.К. Крупская в понятийно-терминологический ряд педагогики. На его основе можно судить о её глубинной причастности к идеям марксистской школы и педагогики.

**Гипотеза исследования** – частота и контекст использования марксистской лексики, имеющей педагогическую коннотацию, является признаком, характеризующим отношение к учению основоположника марксизма.

**Объектом** исследования являются все тексты произведений Н.К. Крупской, размещённые в полном собрании её сочинений в одиннадцати томах [71]. **Методы исследования** – контент-анализ и кластерный анализ, интерпретация. При проведении контент-аналитического исследования смысловой единицей были избраны педагогически значимые термины и словосочетания, ядро которых составляет понятие «марксизм» в любых вариантах и коннотациях. Единицей счета являлся факт использования Н.К. Крупской термина. **Организация исследования** – учитывая тот факт, что собрание сочинений составлено не по хронологическому, а по предметно-тематическому принципу, количество единиц счета может значительно отличаться. Неравномерность представленности искомой лексики стала основанием соединения нескольких томов в блоки. По каж-

---

<sup>29</sup> Сочинения изданы Академией педагогических наук в 1957 – 1963 годах под редакцией Н.К. Гончарова, И.А. Каирова и Н.А. Константинова. Всего собрание содержит 11 томов, последний из которых является дополнительным и содержит письма и дневники.

дому блоку проводится отдельное контент-аналитическое исследование. В случае, если в том или ином томе лексика не представлена, том исключается и перечня. На основе кластерного анализа, выделяются тематические группировки, содержание которых подлежит анализу и интерпретации.

### Результаты исследования

На основании контент-аналитического исследования установлено, что Н.К. Крупской педагогическая лексика, имеющая марксистскую коннотацию, использовалась 116 раз. Она распределена крайне неравномерно – 87 раз употреблялся термин «педагог-марксист», который в такой лексической форме впервые был введён в научный оборот. В томах 5, 8, 10 искомая лексика не встречается. Результаты контент-аналитического исследования по каждому тому и/или блоку томов представлены в Приложении 4. Тематическое распределение лексики разделено на четыре кластера [Рисунок 12].



Рисунок 12. Результаты контент-анализа и кластерного анализа педагогической лексики с марксистской коннотацией в собрании педагогических сочинений Н.К. Крупской [71]

Первый кластер с условным наименованием «Средства и методы распространения марксизма» включает пять позиций. Обращает на себя внимание тот факт, что Н.К. Крупская уделяет значительное внимание вопросам пропаганды и вводит новый термин «марксистская педпропаганда» [71, том 3, с. 521], акцентирующий значение пропаганды, проводимой педагогами. Новым является также имеющий метафорическую окраску термин «азбука марксизма» [71, том 2, с. 331], который подразумевает включение в процесс первоначального освоения сути данного течения теми, кто ещё не был причастен к марксистскому комплексу идей [40].

Второй кластер «Идеалы воспитания» фиксирует термины мировоззренческой направленности, которые наиболее рельефно и концептуально представлены в понятии «марксистские идеалы воспитания».

Третий кластер «Марксистская педагогика» включает названия педагогических концептуализаций. Как показано на рисунке, доминирует термин «марксистско-ленинская педагогика», что показывает неразрывную связь марксистских и ленинских идей вопросам воспитания и обучения.

Четвёртый кластер «Типологические группы педагогов» отражает идеологические доминанты мировоззрения Н.К. Крупской. Ведущую роль в её работах играет профессиональная деятельность не педагога вообще, а педагога-марксиста, который воплощает на практике марксистские идеи. Термин использован 87 раз в различных контекстах – как в порядке критики педагогов «старой школы», так и представления педагога нового типа как строителя нового мира, преобразующего мировоззрение детей и взрослых.

В лексику Н.К. Крупской включён термин «марксист-педолог», который не имеет отрицательной коннотации. Это свидетельствует об отсутствии отрицательного отношения к деятельности педологов, которое впоследствии (1936 г.) было осуждено в Постановлении ЦК ВКПб «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» [133].

Как следует из результатов контент-аналитического исследования, Н.К. Крупская впервые использовала авторские неологизмы, которые свидетельствуют о формировании новой педагогической концептуализации, связанной с именем К. Маркса. Многие из введённых ею терминов в настоящее время имеют историческую, но не актуальную значимость. Вклад Н.К. Крупской в развитие теории педагогики и практики организации образования на марксистских основах неоспорим. Будучи основоположником марксистской педагогики в России, она имеет большое число последователей, которые развивали и анализировали её идеи. Марксистская педагогика имеет большую ценность как идейно-политическое и организационно-методическое направление, оказавшее огромное влияние на формирование теоретических и практических основ российской педагогики. Её значимость подчёркивает появление выводных теорий, сложившихся за пределами российского научного пространства, но поддерживаемых отечественными учёными, например, «марксистская сравнительная педагогика» [56].

Педагогическая концептуализация «дьюизм» («Deweyism») связана с именем известного представителя прагматизма Джона Дьюи (John Dewey, 1859-1952 гг.), который внёс большой вклад в развитие зарубежной и российской теории и практики образования. Появление данного термина, имеющего не часто встречающуюся в российской педагогике номинацию, но широко распространённого за рубежом, связано с комплексом новых идей, актуальных для образовательных потребностей и мировоззрения эпохи индустриализма. Цель философии Дж. Дьюи – совершенствовать, преобразовывать опыт растущего человека в любых сферах жизни. Она в полной мере отражена в его представлении о цели воспитания – подготовка к жизни человека, умеющего приспособиться к проблемным ситуациям в условиях свободного предпринимательства. Мысли Дж. Дьюи содержат многие его работы, опубликованные как за рубежом, так и в СССР. В концентрированном виде они представлены в его труде *My Educational Creed* (Моё педагогическое кредо), опубликованном в Чикаго (Chicago, 1896 г.).

Приведём высказывания российских и зарубежных исследователей, характеризующих суть концепции дьюизма с целью доказать, что концептуализация *дьюизм*, наряду с именем философа, популярна и значима в научно-педагогической среде.

1. «Во многом совпадая с европейским реформаторством, дьюизм в педагогике все же был весьма оригинальной разновидностью реформаторства» [135].

2. «Основная идея обучения в дьюизме – идея постоянно реконструируемого и прирастающего опыта, приобретаемого самостоятельно в соответствующих «обучающих ситуациях», в ходе участия и активного действия в них» [136].

3. «Дьюизм связывался в широком контексте с отказом от дисциплинарной предметности в пользу организации учебного процесса на основе детской инициативы, коллективной активности и метода проектов» [136, с. 14].

4. «...Дьюи и дьюизм расчистили путь от концептуальных преград, стоявших на пути рационального мышления и воздвигнутых в Америке предыдущими философскими школами. Дьюи и дьюизм ликвидировали многое из того концептуального гнилья, которое мешало прогрессу американской науки, образования, а также прогрессу американского искусства. Дьюи и дьюизм, однако, в силу самой природы присущих им концепций были не в состоянии дать конструктивную программу мысли и действия [69, с. 27].

5. «В начале 50-х годов «дьюизм» был подвергнут линчеванию большинством образовательных ассоциаций Великобритании [53, с. 127].

6. «Критике подвергались дьюизм и метод проектов, трактовавшиеся теперь как чуждые социалистическому строю, подрывающие дисциплину и разрушающие целостность знания» «<...> Это означало решительный отказ от педагогических моделей 1920-х гг., в первую очередь от дьюизма и теории свободного воспитания» [8, с. 19].

Таким образом, дьюизм является оригинальной концептуализацией, отличающееся качественным своеобразием. Вместе с тем, можно утверждать, что

данная концепция имеет определённые позиции сходства с идеями, нашедшими отражение в руссоизме. Это положение о том, что интерес к познанию должен исходить из познавательных потребностей обучающихся, которые сами формируют содержание своего образования. Дж. Дьюи и его последователи развивают концепцию, альтернативную теории формального образования, сложившейся в системе гербартианства. Она связана с идеей упразднения регулярного школьного класса. Реальным воплощением идей дьюизма можно считать практику проектного обучения, в рамках которого обучающиеся расширяют свой теоретический кругозор и формируют практические навыки в процессе реализации идеи проекта (независимо от того, является ли он групповым или индивидуальным). В этом случае преподаватель выступает координатором, а не носителем знаний, обязательных для усвоения и воспроизведения обучающимися.

Вальдорфская педагогика неразрывно связана с именем её основоположника – Рудольфа Штайнера. Концепция во многом носит трансцендентно-мистический характер, о чём свидетельствует принятое в данной концепции понимание назначения человека и средств его воспитания. Цель воспитания сводится к приведению духовного начала, имеющегося в человеке вследствие метемпсихоза, к духовному началу Вселенной. Развитие человека мыслится как процесс, проходящий три последовательных цикла. Педагогическая система поддерживает особенности каждого возрастного периода развития. Антропологической основой первого периода (до 7 лет) является процесс подражания, позволяющий освоить основы социальной жизни и правила поведения. Второй период развития (до 14 лет) выдвигает на первый план иной способ ознакомления с социальной и природной действительностью – наглядно-образную деятельность, реализацию которой обязан обеспечить преподаватель. Третий период (до 21 года) ориентирован на развитие абстрактного мышления.

Штайнеровская педагогика является направлением, для которого в значительной мере характерны оригинальные, неповторимые практики, в основе которых лежат некоторые общие постулаты. Так, ведущим постулатом является

принцип «неопережения», который полностью отвергает идею стимулирования развития ребёнка через формулирование и выдвижение сложных заданий, например, призывов к повышению успеваемости и пр. Исходя из наличия индивидуального темпа развития, штайнеровская педагогика поддерживает концепцию естественного, не подверженного искусственному ускорению алгоритма развития. Школа, задача которой усматривается в создании условий для развития духовных, душевных и физических сил, должна пользоваться щадящими методами, позволяющими раскрыться лучшим качествам ребёнка, полученным вследствие метемпсихоза, и дающими возможность блокировать те отрицательные начала, которые могут быть невольно унаследованы из опыта жизни переселившейся в его тело частички души, ранее находившейся в другом человеке. Практики, которые использует штайнеровская педагогика, качественно своеобразны и неповторимы.

1. Убеждение в том, что ребёнок является носителем частички «мировой души», полученной им во время крещения, объективируется в представлении о специфическом характере процесса освоения окружающего мира. Процесс обучения, который одновременно является и процессом познания, понимается как стимулирование операции «припоминания». В системе Вальдорфской педагогики укрепились идея о том, что вследствие опыта, которым обладает полученный ребёнком фрагмент «мировой души», он уже знает многое, и педагогу нужно создать условия для того, чтобы эти знания вывести из сферы бессознательного в оперативный актив.

2. Разработаны технологии, позволяющие стимулировать процесс «припоминания». К их числу относится комплекс мер, условно называемый «рисование цветом». На основе прослушивания рассказов педагога о сотворении мира в логике библейской христианской традиции организуется рисование (используются четыре цвета – красный, жёлтый и два оттенка синего: ультрамарин и прусский голубой; для рисунка используется мокрый лист бумаги). Тема рисования отражает последовательность действий Бога по сотворению мира, например, борьбу

стихий неба и воды, освещённых солнцем. По окончании рисования рисунки всей группы обучающихся выкладываются в открытый доступ и каждый рассказывает о том, что он чувствовал во время своего «присутствия» на акте творения. По мере повествования учителя о процессе творения мира тематика рисунков изменяется.

К числу оригинальных практик относится эвритмия (обучение «алфавиту тела» до того, как обучающиеся начнут овладевать навыками письма, искусство художественного гармонизирующего движения), формирование содержания обучения «по эпохам» (в соответствии с последовательностью этапов развития человеческой культуры от доисторического периода к современному обществу); рисование форм, ремесленный труд, пение, вязание, шитье, работа с металлом и др.

Организация процесса обучения в системе Вальдорфской педагогики основана на соблюдении различных ритмов – разделения дня на три части, первая из которых ориентирована на раскрытие процессов активного мышления (духовная составляющая дня); вторая часть дня посвящена музыке и эвритмии (душевная составляющая дня); третья часть дня посвящена творческим задачам (креативно-практическая составляющая дня). Обучение проходит методом погружения по блокам-эпохам.

Штайнеровская педагогика получила распространение во всем мире. Количество учреждений дошкольного и школьного уровня увеличивается.

Педагогика Монтессори имеет несколько названий, сопряжённых с именем итальянского врача-психиатра – «метод Монтессори / Montessori method», а также редко применяемый в нашей стране термин «монтессоризм» [120, с. 206]. Суть новой концепции М. Монтессори была заключена в девизе Домов ребёнка (дневных и полных приютов), которые были организованы ею «Помоги мне сделать это самому!» [106]. Как справедливо отмечает Г.Б. Корнетов, в центре педагогической системы находилась проблема обеспечения дисциплины, которая не сковывала бы проявления спонтанности и естественности ребёнка [63].

В отличие от принятых в XIX веке технологий дисциплинирования, основанных на выдвижении требований и запретах, М. Монтессори полагала, что выработка активной и сознательной дисциплины должна начинаться с понимания ребёнком нравственных категорий добра и зла. В этом отношении она придерживалась позиции, согласно которой наставники должны довести до понимания воспитанников, что зло не должно ассоциироваться с активностью, а добро – с пассивным поведением. Её подход заключается в поддержке познавательных потребностей детей и развитии их инициативы, что обеспечивала специальная развивающая среда. В рамках концепции М. Монтессори разработаны оригинальные дидактические средства, которые составляли пять зон Монтессори-класса – зона практической жизни, зона сенсорного развития, математическая зона, языковая зона и «космическая зона».

Несмотря на то, что в системе Монтессори сохраняется понятие класса, разделённого на зоны, и учительница-наставник, она пересматривает педагогические функции педагога. Основой педагогической деятельности становится наблюдение за детьми, в ходе которого оказывается помощь в освоении дидактических материалов. При этом личность педагога отходит на второй план, он акцентирует внимание детей только на монтессори-материалах, способствующих физическому и духовному развитию учащихся. Дети должны получить возможность самостоятельно развивать своё «внутреннее Я», и утверждение о том, что ученик развивается в той степени, в какой его развивает педагог, является, по мнению М. Монтессори, ошибочным.

Специально организованная среда развивает сенсорный аппарат ребёнка, побуждает его самостоятельно расширять горизонты своего познания во время игр и манипулирования предметами, которые способствуют формированию сосредоточенности его сознания. Дети вырабатывают способность к общению друг с другом по интеллектуальным мотивам, формируют волю, принимают решения относительно содержания и последовательности своих занятий с дидактиче-

скими материалами, тем самым создают свою личность. В конечном итоге, испытывая затруднения в овладении материалом, ребёнок обращается к наставнице за помощью о том, чтобы она не сделала намеченную работу, а помогла самостоятельно разрешить возникшее затруднение.

Влияние педагогики М. Монтессори на развитие педагогической мысли и практики организации образовательного процесса велико. Первоначальная идея сохраняет своё значение и обогащается коллективным опытом работы учреждений, использующих данный подход. При работе с детьми, имеющие особенности физического или интеллектуального развития, данная концепция позволяет создать условия, позволяющие им проявлять присущую от природы активность, удовлетворять их интересы и чувствовать себя субъектом, открывающим себя в собственной активной деятельности.

Наличие профессиональных педагогических ассоциаций, исследовательских центров, центров по подготовке кадров для системы М. Монтессори, большого количества учреждений, реализующих полностью или частично программы монтессори-класса, свидетельствует о востребованности данного направления в мировом масштабе.

Наследие и идеи А.С. Макаренко высоко ценятся и исследуются в Российской Федерации. В настоящее время ведутся интенсивные исследования, в которых освещаются не только историко-биографические стороны деятельности А.С. Макаренко, его последователей, сподвижников и воспитанников, но и вопросы, связанные с влиянием его концепции коммунистического и коллективного воспитания на становление и развитие теории педагогики и практики образовательной деятельности [177]. Принято считать, что первый очерк о деятельности А.С. Макаренко был в 1928 г. написан Н.Ф. Остроменцкой, которая работала с 1926 г. в колонии им. М. Горького [121]. Защита первой кандидатской диссертации И.Ф. Козловым «Педагогический опыт А.С. Макаренко» состоялась в 1941 г. На основе данного исследования была издана книга для учителя «О педагогическом опыте А.С. Макаренко», увидевшая свет в 1987 г.

Термин «макаренковедение» в Российской Федерации появился позже, чем в ФРГ, где он получил название Makarenko-Forschung (Makarenko-study). Появление за рубежом данного направления исследований связано с открытием в Марбургском университете, специализировавшемся на направлении Ostforschung («Восточные исследования»), лаборатории Makarenko-Referat, который на первых этапах её существования возглавлял Леонхард Фрезе, а затем Гётц Хиллиг. Как единственный научный центр за пределами бывшего СССР, марбургская лаборатория проводит исследования биографии и педагогического наследия А.С. Макаренко, изданных на русском и украинском языках.

Основным направлением деятельности лаборатории является подготовка к изданию и издание его трудов, которое отвечало бы научным критериям в части соответствия текстов архивным копиям. Результаты исследований вышли в трёх специальных сериях «Makarenko-Materialien» (с 1969 г., изданы 4 тома); «Opuscula Makarenkiana» /«Макаренковские работы» (с 1975 г., издано 25 томов), «Makarenko-Archiv» (с 1988 г., издано 2 тома). Проводятся международные конференции и симпозиумы, публикуются результаты исследований в форме статей.

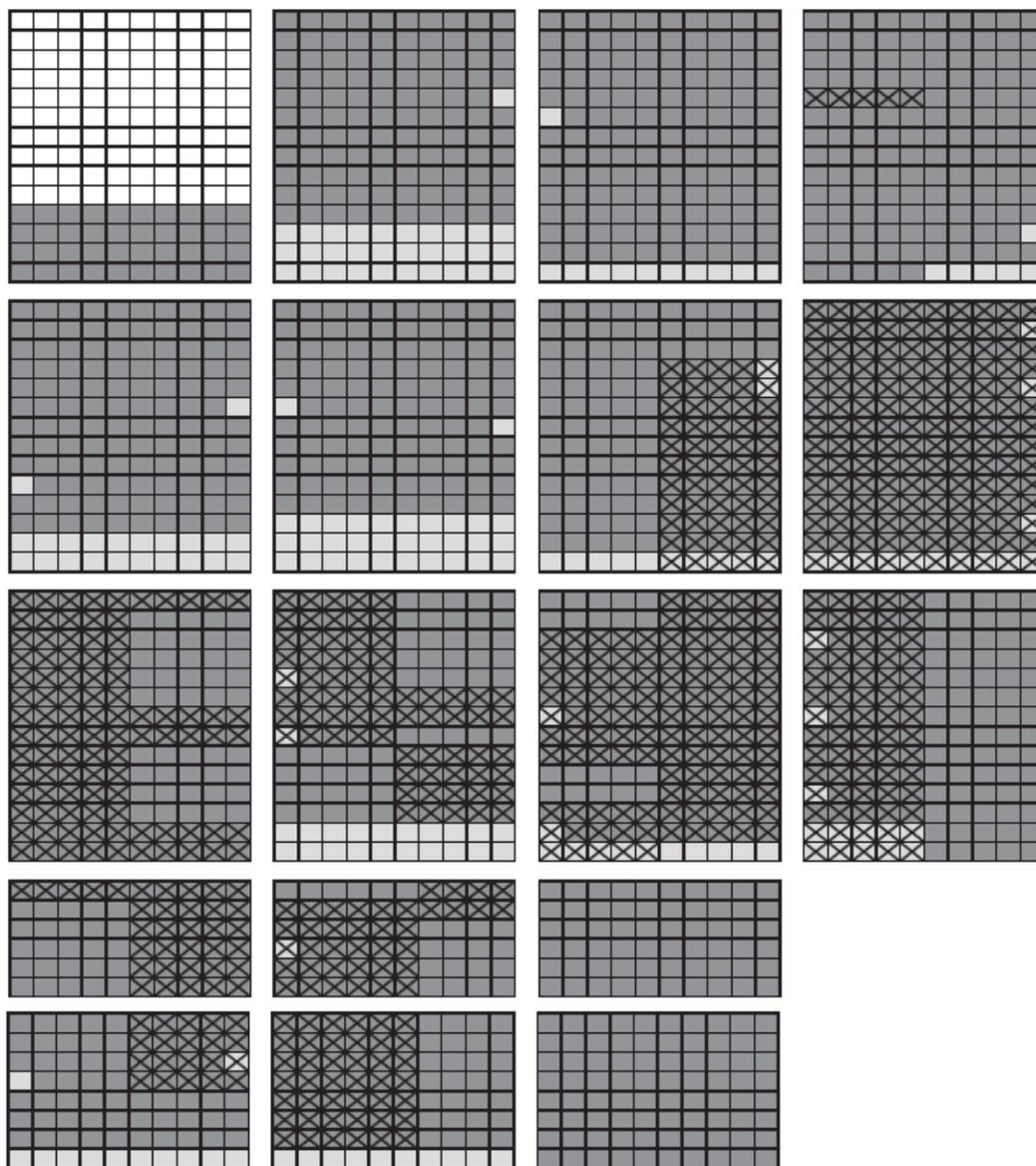
Особенностью методологического подхода исследователей лаборатории Makarenko-Referat является публикация документов и текстов работ А.С. Макаренко в двух вариантах, соответствующих единицам хранения архива – на русском и немецком языках [39] [Приложение 5].

Немецкие исследователи осуществляют публикации согласно единицам хранения архивов, расположенных в Москве и Полтаве. Опубликованные материалы представляют собой аутентичные тексты, в которых восстановлены купюры, сделанные российскими редакторами. Импульсом для проведения работы по полному изданию материалов послужил анализ изданий, проведённый сотрудниками лаборатории Makarenko-Referat. Как отмечается во вступительной записке в № 13 «Opuscula Makarenkiana» за 1993 год, необходимость подготовки нового издания сочинений Макаренко проявилась после того, как были проведена проверка изданий, осуществлённых Академией педагогических наук с 1946

года. «При этом обнаружилось, что и самое полное до сего времени собрание его трудов – «Сочинения» (М., 1950-1952; 2-е изд. 1957-1958), переведённые на некоторые языки, в том числе (в ГДР) и на немецкий, не отвечают текстологическим и издательским требованиям. Наряду с изъятием текстов, опубликование которых, очевидно, представлялось составителям несвоевременным, были выявлены – прежде всего в стенограммах выступлений Макаренко (наиболее важных с педагогической точки зрения) – многочисленные содержательные и стилистические редакторские изменения и сокращения, а также дополнения» [134, с. 53]. В качестве иллюстрации приведём данные из статьи О.Д. Федотовой и О.П. Чигишевой, позволяющие судить о масштабах вмешательства редакторов в авторский текст А.С. Макаренко [200].

На основе полного (составленного по единице архивного хранения) текста выступления А.С. Макаренко перед рабочими шарикоподшипникового завода в 1936 году, опубликованного сотрудниками лаборатории Makarenko-Referat в журнале *Pädagogik und Schule in Ost und West* [209, с. 88-102] было проведено сопоставление текстов немецкого и русского вариантов изданий «Беседа с рабочим активом на заводе Шарикоподшипник». – А.С. Макаренко, Собр. соч. в 8 томах, т. 7, с. 27-34) и обнаружено следующее [Рисунок 13].

‘... Wir sind eben nicht immer so grossartige Könner!’ Makarenkos Ausführungen vor Lesern des Pädagogischen Poems in den Moskauer Kugelschlagwerken (October 25, 1936). (1987). *Pädagogik und Schule in Ost und West*, 3, 88–102.



**Рисунок 13. Сравнение вариантов текстов немецкого и русского изданий работы А.С. Макаренко «Беседа с рабочим активом на заводе Шарикоподшипник»**

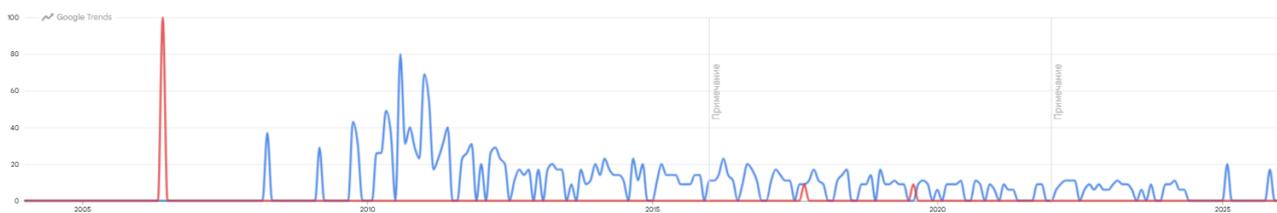
**Условные обозначения:**

□ – Введение, написанное немецкими публикаторами; ▣ – извлечённые из архивного текста фрагменты (купюры); ■ – текст А.С. Макаренко; ⊠ – номер сноски, сноска-купюра; □ – текст сноски

Благодаря наличию текста в соответствии с единицей хранения можно сделать вывод о том, что редакторские правки значительны. Они касаются неверных

биографических и семейных данных, сведений о работе и о судьбе воспитанников, перспектив использования методики воспитания коллектива.

В настоящее время лаборатория закрыта, исследований по данной тематике не ведётся. Данные библиометрических ресурсов показывают спад интереса к тематике, связанной с наследием и практикой педагогической работы А.С. Макаренко [Рисунок 14].



**Рисунок 14. Динамика популярности поисковых запросов по категории *Makarenko, pedagogia* и *Makarenko-study***

(<https://trends.google.com/explore?q=Makarenko%2520pedagogia%2CMakarenko-study&date=all&geo=Worldwide>)

Как показывает частотность обращения исследователей к проблеме макаренковедения, динамика обращений к данной тематике переживает стадию плато (по поисковому запросу *Makarenko, pedagogia*) и демонстрирует нисходящий тренд по запросу *Makarenko-study*.

Российский ресурс РИНЦ также показывает потерю интереса исследователей к проблематике, связанной с макаренковедением как отрасли педагогического знания – всего в каталоге представлены 3 работы 2024-2026 гг. издания. Вместе с тем, проводятся международные и национальные форумы, осуществляется профессиональное общение специалистов, что позволяет надеяться на возрождение интереса педагогической общественности к исследованию проблем макаренковедения как эпохальной концептуализации советской педагогики.

Развитие педагогической науки проходит сложные этапы своего развития. Общая направленность авторских концепций, попадающих под критерий эпонимической номинации, в XX веке показывает динамику движения от педагогического традиционализма к разработке и внедрению новаций. Общая тенденция,

отражающая новационный, нетрадиционный подход авторов к организации обучения и воспитания, а также используемых для решения новых задач содержания и методов, получила название *педагогика новой школы*. В теории и практике учреждений, реализующих концепцию *новой школы*, наблюдается широкий спектр решений, многие из которых весьма оригинальны и актуальны в настоящее время.

Одним из представителей *педагогика новой школы*, выразившим несогласие с установками традиционализма в образовании, является Селистен Френе. Его аргументы в пользу изменения концепции организации образовательного процесса и содержания образования сводились к тому, что технический прогресс, развитие автоматизации производства, средств связи и транспорта должны изменить характер обучения и выбор дидактических средств, которые должны в большой степени отвечать потребностям рынка труда, куда выпускники различных типологических групп попадут после завершения определённого цикла обучения. Он критически относится к дидактической системе, в рамках которой учителя десятилетиями используют традиционный арсенал обучающих средств, к числу которых относятся активно используемые приёмы заучивания наизусть и переписывания текстов. Эта дидактическая система, по мнению Селистена Френе, не способствует творческому развитию личности ребёнка, который, в силу своей природы – наличия творческих и познавательных способностей, готов овладевать знаниями об окружающем мире и мечтать о своём будущем.

Критике подверглась также концепция организации обучения в начальной школе, которая была построена на концентрическом принципе отбора содержания. После Второй мировой войны начальная школа Франции перешла на пятилетний цикл обучения по единому учебному плану. После завершения пятилетнего цикла лучшие ученики переходили на следующий уровень образования – в колледжи и лицеи. Те дети, которые не прошли отбор в данные учреждения, продолжали обучение в начальной школе до завершения ими срока обязательного

обучения длительностью в восемь лет. Их обучение было организовано по принципу концентриста, то есть уже освоенный учебный материал с небольшими добавлениями повторялся многократно. Особенностью учебного плана для обучающихся данной типологической группы наличие комплексных курсов, к числу которых принадлежала учебная дисциплина «Элементы прикладного естествознания», не содержащая систематического изложения знаний из области физики, биологии, химии. Не отрицая того факта, что многократное повторение изученного материала полезно с точки зрения закрепления полученных сведений, Селлистен Фроне предлагал коренным образом изменить систему методов педагогической работы, повысив их эффективность и функциональность. В своей работе «Педагогические инварианты» он разделил образовательный процесс на два блока – то, что должно сохраниться при любых изменениях, поскольку в этих позициях запечатлён эффективный опыт функционирования системы образования, и вариативный блок, который изменяется в зависимости от потребностей и обстоятельств. Многие инварианты, например, «Необходимо покончить со схоластикой», «Естественным занятием для ребёнка является не игра, а труд», «Наиболее эффективный путь усвоения знаний – не наблюдение, не объяснение и не демонстрация, составляющие основные приёмы традиционной школы, а экспериментальное нащупывание – естественный и универсальный метод познания».

При изложении инвариантов С. Фроне использует оригинальный приём, побуждающий учителя сформулировать своё отношение к высказанному тезису. Он предлагает отнести высказывания к одному из цветов следующего за инвариантом тестового утверждения (зелёный, красный, жёлтый мигающий). Такой приём повышает рефлексию преподавателя и заставляет его обдумывать свою профессиональную деятельность. Все 30 инвариантов нашли отражение в разработанной и апробированной С. Фроне дидактической системе, которая стала новой ступенью в развитии в теории и практике французского образования.

В российской педагогике идеи, высказанные С. Френе и составившие направление эпонимической номинации, пользуются популярностью и уважением. Высоко оценивая результаты деятельности С. Френе, Е.А. Сурдина отмечает, что «другого такого массового неформального и вместе с тем персонифицированного направления нет не только во Франции, но и в мире. В этом смысле «френизм» является уникальным явлением» [154, с. 80]. Важнейшими позициями, ставшими поводом для столь высокой оценки, являются следующие:

1. Использование в качестве нового обучающего средства школьной типографии. У детей формируется мелкая моторика руки, развивается внимательность и зрительная память, повышается уровень грамотности ввиду постоянной активизации зрительного анализатора, формируется чувство ответственности за результаты труда, который имеет не имитационный, а производительный характер.

2. Наличие и умение использовать технологии, необходимые для запуска школьного типографского станка, способствуют желанию ученика напечатать свой вариант текста. Разработанная С. Френе технология составления «свободных текстов» развивает творческие способности, заставляет задуматься о правильной формулировке своей мысли, использования художественных средств её выражения, о грамотном изложении содержания.

3. Замена стандартных учебников, многие из которых не изменялись десятилетиями, системой пронумерованных дидактических карточек. В зависимости от особенностей задач обучения, они могут иметь форму учебного, аналитического или художественного текста, содержать вопрос, задачу, упражнение, иллюстрацию, описание, тестовое задание и пр., и пр. Систематизируя карточки вместе с учителем, обучающийся «простраивает» индивидуальную траекторию обучения в объёме недельного плана, планирует свой учебный процесс.

4. Создание основ учебного программирования в виде «обучающей ленты», которая работает на основе обучающей машины.

5. Создание системы школьного самоуправления на основе использования стенгазеты и/или составления и набора на типографской машине листка детской самодеятельной прессы.

## **2.2. Проблема интеграции и дифференциации педагогической науки в контексте развития современного научного знания**

Проблемы оценки инструментов, процессов и механизмов, определяющих развитие научного знания, являются предметом обсуждения в научных сообществах разных стран. В некоторых странах немецкоговорящей Европы (в ФРГ, Швейцарии, Австрии) сложилась методологическая установка, согласно которой развитие педагогического знания проходит ряд сложных этапов, зависящих от влияния внешних и внутренних факторов. К числу внешних факторов относят потребности подготовки профессиональных кадров востребованной квалификации, которые способны выполнять трудовые операции в условиях смены технологических укладов, менять характер своего труда, физически быть подготовленными к смене жизненных обстоятельств. Внутренние факторы – общие тенденции развития науки, которые определяют вектор её развития в области гуманитарных и естественнонаучных дисциплин.

Проблемы, связанные с определением сути процессов, влияющих на развитие науки, остро обсуждались в академических кругах Российской Федерации в период, когда она входила в состав СССР. К данному вопросу обращались многие исследователи, имеющие свою позицию на основе выработанного опыта научной деятельности, в том числе в междисциплинарных сферах. Идеи некоторых учёных, не являющихся профессиональными педагогами, оказали значительное влияние на становление и развитие новых теоретических концептуализаций. В качестве примера приведём позицию одного из ведущих основоположников кибернетики, члена-корреспондента АН СССР А.А. Ляпунова (1911-

1973 гг.)<sup>30</sup>, к архиву которого мы обратились. В своей программной статье «Система образования и систематизация наук», относящейся к 1968 году, А.А. Ляпунов высказал мысль о том, что «вся система образования строится по принципу: “Все о немногом и понемногу обо всём”» [84, с. 9], что не позволяет будущему специалисту работать в новых, перспективных областях науки, которые постоянно развиваются в силу наличия внешнего источника (человеческой практики) и по внутренним законам науки как таковой. Он утверждает, что «будет продолжаться дифференциация наук, то есть будут выделяться новые самостоятельные области в связи с появлением новых открытий», но одновременно «будет расширяться интеграция науки, то есть будут устанавливаться новые связи между такими областями науки, которые не кажутся связанными между собой» [84, с. 24]. Предложив несколько принципиальных схем для комплексов точных, естественных и гуманитарных наук, в которых педагогическое знание не получает отражения как самостоятельная ветвь научного знания, А.А. Ляпунов в 1972 г. вводит нетрадиционное для того времени понятие «онтодидактика» [83]. Данное понятие включало в себя аспекты бытийности человека и проблемы его обучаемости, которые были проиллюстрированы на основе подробного разбора тенденции к математизации знаний. Объектом особого внимания А.А. Ляпунова являлись аспекты, связанные с ролью математики в нематематических областях, в рамках которых требовалось проводить специальные онтодидактические исследования [Приложения 6, 7], а также решать конкретные онтодидактические задачи. Основная идея онтодидактики А.А. Ляпунова – связать генетические, возрастные возможности и психофизические способности познающего человека с регулируемой трудностью дидактических задач, сделать эту связь мотиватором индивидуального роста и развития. Он утверждал, что «онтодидактика позволит обеспечить часть этого роста за счёт лучшей систематизации, компактного и рационального изложения изучаемого материала. <...> ... становится необходимой

---

<sup>30</sup> А.А. Ляпунов являлся ведущим специалистом в области программирования, математической биологии и математической лингвистики. Основные математические труды относятся к теории множеств / [http://odasib.ru/OpenArchive/Portrait.cshhtml?id=Xc\\_furs\\_634919475472910156\\_1016](http://odasib.ru/OpenArchive/Portrait.cshhtml?id=Xc_furs_634919475472910156_1016)

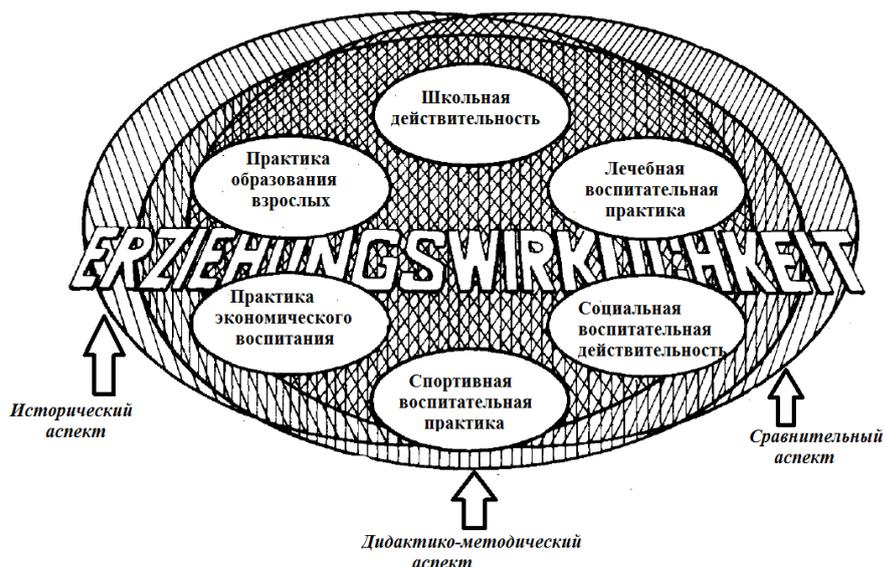
повседневная, непрекращающаяся онтодидактическая работа» [83, с. 9]. Идеи А.А. Ляпунова воплотились в формулировании онтодидактического подхода [216], в попытках интерпретации психосемантики двигательной и интеллектуальной активности человека [36, 37, 38, 44], в решении проблем подготовки кадров [11, 21, 22]. Термин «онтодидактика» был расширен и получил статус «онтопедагогика» [12].

Факт развития педагогического знания нашёл отражение в появлении и активном использовании в Европейских странах двух терминов, отражающих специфику процессов обучения и воспитания – «педагогика» (Pädagogik) и «наука о воспитании» (Erziehungswissenschaft). Несмотря на их легитимное существование, они не относятся к отраслям науки, поскольку считаются сферой прикладной философии. Прикладная философия отвечает на вопросы «Как человек познает мир?», «Как помочь ему познать мир?». В зависимости от вариантов ответов реализуются технологии дидактической или воспитательной системы по отношению к людям разного возраста и имеющих различный познавательный потенциал в силу возраста, болезни, обстоятельств жизни.

Организация научного педагогического знания развивается в соответствии с доминирующим влиянием исторических, технических, экономических факторов. Поскольку сфера педагогической деятельности и освещающей её теории весьма велика и разнообразна, то со временем возникают различные теоретические концептуализации, в том числе имеющие яркие названия: «пост-метод педагогика», «олимпийская педагогика» [148], «постмодернистская педагогика» [77] и многие другие. Многие имеют авторское происхождение и, несмотря на популярность, ещё не оформились теоретически. Основания типологий и систематик, посвящённых данным новообразованиям, различны: формы научного познания [199, 207], Виды познавательных способностей [166, 189, 224], научные школы, социальная практика [41, 126].

Некоторые современные немецкие исследователи уделяют большое значение проблемам теоретического оформления педагогических знаний. В ФРГ большую известность приобрели концепции и подходы ведущих теоретиков – Германа Рёрса (1915-2012 гг.) [218, 220, 221] и Экхарта Майнберга (1944-2023 гг.) [85]. Труды данных теоретиков составили выборочную совокупность исследования на том основании, что в их трудах системно изложены и охарактеризованы причины выделения проблемно-тематических полей, в своей совокупности составляющих систему педагогики. Определение исходных теоретических позиций и форм их объективации в виде новых теоретических концептуализаций, предложенных Германом Рёрсом и Экхартом Майнбергом как ведущими представителями современных педагогических взглядов, позволит определить тенденции развития науки.

Герман Рёрс и Экхарт Майнберг едины во мнении, что пик интереса к педагогической проблематике, в целом, пришёлся на вторую треть XX века. Несмотря на оформление и наличие описаний многих подходов, в основу которых была положена идея учёта влияния процессов дифференциации и интеграции, «наметилась своеобразная тенденция – общая педагогика во все большей степени расчленяется на специальные педагогики» [85, с. 18]. Концепция Г. Рёрса основана на идее признания важности построения любых теоретических концептуализаций, основанных на критериях возрастной и профессиональной принадлежности, а также институциональной принадлежности, к общему проблемно-предметному полю, которое, по сути, является пространственно-временным континуумом. Ведущим понятием Г. Рёрса является термин «воспитательная действительность» (*die Erziehungswirklichkeit*), которая представлена на рисунке 15.



**Рисунок 15. Модель «воспитательной действительности» в возможных вариантах её проявления в контекстах научного рассмотрения [218, с. 74] (дополнено переводом – А.П.)**

Как отчётливо показано на рисунке 15, модель включает три уровня – исторический, дидактико-методический, компаративный (сравнительный). На их пересечении выстраиваются определённые сферы практики. В концепции Г. Рёрса, к ним отнесены практика образования взрослых, школьная действительность, лечебно-воспитательная практика, социальная воспитательная действительность, спортивная воспитательная практика, практика экономического образования.

По мнению Э. Майнберга, развитие различных областей педагогических знаний связано с «конкретной повседневностью, которая и определяет самые насущные проблемы. Наука всегда является отражением своего времени, реагируя на события и процессы, происходящие в обществе. <...> Сегодняшняя наука крайне сложна по своей структуре» [218, с. 18]. Общая педагогика, которая теоретически оформилась много десятилетий назад, оперирует универсальными категориями *школа, образование, обучение, воспитание, преподавание, учение* и др. Для того, чтобы выделить новые отрасли педагогических знаний, исследователи должны сформировать чёткие представления о проблемном поле новой концеп-

туализации, её объекте и предмете, условиях, в которых проявляется качественное своеобразие выделенной тематики. Важнейшей позицией теоретического оформления новой концептуализации должно быть определение её понятийно-терминологического ряда, который отражается как единственно корректный в определённой ситуации, описываемой в рамках специальной области приложения.

Рассмотрение позиций Германа Рёрса и Экхарта Майнберга позволяет сделать вывод о том, что мнения теоретиков сходятся по вопросу о наличии в теоретических концептуализациях, возникающих в современной ситуации развития педагогических знаний, можно выделить два уровня – общепедагогический и специфический, на уровне которого проявляется качественные отличия от иных теоретических новообразований. Данный подход был положен в основу систематик, отражающих систему взглядов теоретиков на проблемные и предметные поля концепций современной педагогики. Они представлены в таблице 6.

Таблица 6

**Теоретические концептуализации, выделенные Г. Рёрсом [218] и Э. Майнбергом [85]**

№ п/п	Г. Рерс	Э. Майнберг
1.	Социальная педагогика	Социальная педагогика
2.	Педагогика школы	Педагогика школы
3.	Педагогика спорта	Педагогика спорта
4.	История педагогики	Педагогика трудновоспитуемых
5.	<u>Андрагогика</u>	Криминальная педагогика
6.	Экономическая педагогика	Педагогика, занимающаяся улаживанием конфликта (педагогика конфликта).
7.	Лечебная педагогика	Сексуальная педагогика
8.	Сравнительная педагогика	Педагогика, изучающая проблемы иностранцев
9.		Педагогика досуга

Перечень показывает, что имеются прямые совпадения названий концептуализаций – *социальная педагогика, педагогика школы, педагогика спорта*. Критерием их выделения в одну группу является установленный теоретиками факт влияния социальных факторов на адаптацию и социализацию лиц, включённых в обозначенные воспитательные сферы. Кроме прямых совпадений можно обнаружить и близкие по смыслу концептуализации. У Рёрса выделена *сравнительная педагогика*, в то время как у Э. Майнберга получила закрепление концептуализация *педагогика, изучающая проблемы иностранцев*.

Ряд выделенных концептуализаций существенно отличаются друг от друга (позиции 4-9).

При подробном рассмотрении систематики Г. Рёрса можно сделать вывод о том, что в системе воззрений доминируют два модуса – методологический (*сравнительная педагогика*,) и исторический (*история педагогики, андрагогика, экономическая педагогика*). В позиции Э. Майнберга исторический акцент отсутствует, однако на первый план выдвигаются концепции, имеющие правовую коннотацию. К их числу можно отнести *педагогике трудновоспитуемых, криминальную педагогику, педагогику конфликта*. С учётом решений, принятых на Конференции Министров культовых организаций и образования (3 октября 1968 г.) и на основе соблюдения решений Европейского суда по правам человека, в концепции Э. Майнберга выделена в качестве отдельной концептуализации *сексуальная педагогика*, призванная теоретически обеспечить преподавание полового воспитания как обязательного предмета в школе с 7 декабря 1976 г. Данная концептуализация была известна в педагогике России в конце XIX – начале XX вв. [33].

Германа Рёрса и Экхарта Майнберга объединяет отношение к признанию важности феномена междисциплинарности, который проявляется во многих сферах социальной практики и в той или иной мере находит отражение в структурных компонентах разных концептуализаций (независимо от их содержания и направленности). Так, используя в названии *спортивной педагогики* термин

*спорт*, обоими теоретиками акцентируется внимание на необходимости точного определения всего того, что связано с соревновательной деятельностью и подготовкой к ней, а не только с физическими движениями. Так, на основе исторической реминисценции Э. Майнберг утверждает, что «наука о спорте поддерживала после второй мировой войны тесные отношения с педагогической наукой как таковой. <...> Так, например, в начале 50-х годов Дим<sup>31</sup> выступил с речью под крайне показательным названием – «Наука о спорте как педагогика». Это название говорит за себя; оно означает, что выступавший причислял науку о спорте к области педагогики» [85, с. 21]. Развитие представлений о спорте и о педагогике привело к ситуации, когда *спортивная педагогика* приобрела интегративный характер. Некоторые теоретики включали в её предметное поле не только те аспекты, которые непосредственно связаны с соревновательной деятельностью, но и с игровой, досуговой, что значительно расширило её проблемное поле.

В отличие от Э. Майнберга, Г. Рёрс при определении своего отношения к междисциплинарности исходит из своей концепции «воспитательной действительности». По его мнению, любая теоретическая концептуализация не может упускать из виду тот факт, что она имеет дело с феноменами и процессами, свидетельствующими о влиянии воспитывающей, формирующей человека среды. Это воздействие происходит в любом возрасте, однако эффекты могут быть отсроченными, неявными. Такая концептуализация, как «наука о спорте» («как педагогика» – в версии К. Дима) органично включает аспекты профессиональной подготовки, опирающиеся на спортивную медицину, теорию тренировки, спортивную социологию, теорию соревновательной деятельности и др.

Таким образом, концепции Г. Рёрса и Э. Майнберга в известном смысле являются показательными, фиксирующими возможное сходство и различия в

---

<sup>31</sup> Карл Дим (1882 – 1962) – спортивный теоретик, функционер и главный редактор журнала «Olympisches Feuer» («Олимпийской огонь»), издававшегося с 1951 г. Немецким олимпийским обществом (Deutsche Olympische Gesellschaft / DOG).

подходах к структурированию и описанию новых процессов, феноменов, состояний, характеризующих предметное поле педагогики. В соответствии со своими исходными установками методологического характера, теоретики разработали близкие по смыслу, но отличные по содержанию педагогические концептуализации.

Проблемы педагогического науковедения на современном этапе опираются на системы взглядов теоретиков, отмечающих важности влияния интеграции, дифференциации, междисциплинарности. Как показал разбор концепций ведущих немецких теоретиков XX века Германа Рёрса и Экхарта Майнберга, развитие новых отраслей происходит на основе доминирования процесса интеграции, который собирает в единое предметное поле сведения и теоретические конструкции из разных сфер общественной практики. По мере формирования полных структурных компонентов теории, её развития в плане расширения предметного поля и его способности решать стандартные задачи, на первый план выходят процессы дифференциации, которые способствуют формированию качественно специфического понятийно-терминологического ряда, фиксирующего новые феномены и процессы, переструктурирования содержания, изменения вектора постановки новых задач.

Внимание исследователей привлекают новые аспекты уже ставших традиционными направлений развития педагогики, таких, как педагогика спорта. Наблюдающиеся трансформации олимпийской идеи и способов её воплощения являются объектами пристального профессионального внимания и критического анализа. Признавая подверженность изменениям общества и мира в целом, многие исследователи указывают на сложные процессы, сопровождающие и/или лежащие в основе современной ситуации, связанной с олимпизмом. Логический и содержательный аспекты оценки идеи олимпизма перенесены на неоднозначность реализации его гуманистической миссии [147], проблемы деформации культурной политики олимпизма [140], на необходимость не только ребрендинга

олимпийского спорта [125], но и использования его потенциала в целях проектирования и укрепления межстрановых и межэтнических отношений, разработки основ молодёжной региональной политики и др. [194]. Педагогическая проекция идей олимпийского спорта связана с актуализацией некоторых теоретических аспектов педагогической науки – оформлением теоретических концептуализаций (*олимпийская педагогика, онтодидактика двигательных действий* [36, 149]), а также с введением в научно-педагогический оборот или закреплением за данной отраслью знаний специальных терминов – *олимпийское образование, олимпийское воспитание, олимпийское обучение, паралимпийское образование, паралимпийское просвещение, постсочинские олимпийские уроки* [19], с определением их объёма и содержания. В практическом плане, наряду с другими культурно-массовыми инициативами, была реализована концепция «Сочи 2014», в рамках которой «в образовательном пространстве человека буквально повсюду ждал в том или ином виде – ненавязчивом, интересном, «прикольном» – месседж об олимпийском движении и конкретно об Играх в Сочи» [19, с. 43]. Формирование ценностей олимпизма планировалось или осуществлялось за счёт тематических предметных включений в образовательные программы [81, 174], организации мероприятий патриотической направленности и культурно-массовых инициатив, использования преимуществ информационных технологий и атрибутов знаково-символического характера и др. Разработчики инициатив, связанных с приобщением к идеалам олимпизма, предполагали, что у лиц, включённых в данный процесс, в силу доступности информации и просветительской направленности образовательного контента формирующий эффект будет заключаться в уточнении представлений об олимпийском движении и его этосе, о видах олимпийского спорта, и, в конечном итоге, предлагаемый комплекс мероприятий станет фактором гражданского сплочения.

Педагогические аспекты олимпийской тематики имеют еще одну четко прослеживаемую проекцию – в отличие от российских азбук, за рубежом в до-

букварный период спортивная тематика активно используется при обучении алфавиту и, в дальнейшем, при обучении смысловому чтению [167]. За рубежом приобретают популярность тематические издания, получившие название «Wimmelbuch» (книжка-картинка), отражающие спортивную (олимпийскую) проблематику [226] [Приложение 8].

Проблема определения логико-структурных компонентов олимпийской педагогики позволяет выявить её современные особенности. В российской педагогике и науке о спорте одним из первых к данной тематике обратился А.А. Исмаев [50, 49]. Специфика его позиции заключается в том, что он рассматривает олимпийскую педагогику одновременно как часть некоторой педагогической системы, педагогический процесс и метод воспитания [49]. Вектор его подхода к проблеме определения предмета новой концептуализации кажется, на первый взгляд, весьма логичным. Он вводит данный термин в качестве парадигмы, объединяющей самые различные практики, в том числе относящиеся к сфере «олимпийского воспитания» и «олимпийского образования». Данные понятия, по аналогии с общей педагогикой, использующей категории «воспитание» и «образование» без дополнительных коннотаций, охватывают, по мнению автора все основные сферы познавательных и двигательных практик. Термин «олимпизм» подключается для показа качественного своеобразия процессов, связанных как с ориентацией на высокие достижения, так и на «массовизацию» спорта, вовлечения в сферу спорта различных масс населения. Из этого сообщения вытекает идея сформулировать два «слоя» (уровня) педагогического знания – *низший*, предназначенный для групп населения, вовлекаемых в спорт, и *высший*, означающий включение в ареал двигательной практики лиц, ориентирующихся на высокие («олимпийские») достижения, но при этом усвоивших ценности нравственности, искусства, религии, этоса борьбы, что относится к сфере «олимпийского воспитания». «Таким образом, в составе олимпийской педагогики, этой «безостановочной формообразующей тяги» (по Л.С. Выготскому) мы различаем как бы три слоя: олимпизм, олимпийское воспитание и спорт» [49].

А.А. Исаев предлагает авторский подход к определению структуры олимпийской педагогики, которая представляет систему воспитания в самостоятельных спортивных объединениях, которая «имеет сложную структуру. Её компоненты: цели, выраженные в исходной концепции (то есть совокупность идей, для реализации которых она создаётся); деятельность, обеспечивающая её реализацию; субъект деятельности, её организующий и в ней участвующий; рождающиеся в деятельности и общении отношения, игнорирующие субъект в некую олимпийскую общность; среда системы, составная часть олимпийского движения, освоенная субъектом; управление, обеспечивающее интеграцию компонентов в целостную систему и развитие этой системы» [49]. А.А. Исаевым сформулированы задачи олимпийской педагогики, которые в полной мере отражают его идею. К их числу отнесены формирование целостного мировоззрения и гражданского самосознания, приверженность, наряду с общечеловеческими ценностями, ценностям олимпизма, креативность, стремление к самосовершенствованию.

Оценивая подход А.А. Исаева к формированию теоретико-методологических основ «олимпийской педагогики», необходимо отметить, что он использует традиционные для представления своей научной концептуализации инструменты общей педагогики. Использование аналогии позволяет ему достичь соответствия её логико-структурным компонентам. К ним относятся формулирование образовательного идеала, целей и задач педагогической деятельности, определение структурных компонентов. Вместе с тем разделение на слои целостного педагогического знания представляется не вполне обоснованным.

Проблемы определения предметной области и научного статуса олимпийской педагогики являлись объектом специального рассмотрения на международное конференции (9<sup>th</sup> International Session for Directors of National Olympic Academies 1-8 June 2007). Были высказаны следующие позиции:

Naul Roland, опираясь на взгляды Кубертена относительно развития олимпийского движения, отметил, что последний в 1919 году применял термин «спортивная педагогика» (*pedagogie sportive*) [211]. В позиции Пьера де Кубертена он

выделил две ведущие позиции, касающиеся олимпийской педагогики – *радость от усилия* и *эвритмия* [42]. Сформулированные Кубертенем принципы олимпизма (спортсмены – послы образования; равенство; рыцарство; перемирие; красота) он учитывает при формулировании своей концепции, однако переносит акцент на систему школьного спортивного воспитания, определяя олимпийскую педагогику как «набор образовательных целей и задач для школьного образования» и ориентируется на Олимпийскую хартию в плане опоры на содержащиеся в ней принципы (олимпизм, цель олимпизма, занятия спортом как фактор реализации прав человека на свободное развитие). Отметим, что система общего образования не имеет цели подготовки олимпийцев.

О. Группе вносит в вектор своего рассмотрения позицию, связанную с реализацией идеала любительства, и миротворческую идею, идею честного соревнования [203]. Олимпийская педагогика нацелена на индивидуальное самосовершенствование, материальный аскетизм и обучение добродетели.

Д. Биндер полагает, что олимпийская педагогика – совокупность теоретических и методических оснований, обосновывающая тезис «Быть чемпионом в жизни!», а не только в спорте [195]. Этот подход поддержан в качестве нового концептуального проекта в 2007 г. на олимпийском форуме в Пекине. Как справедливо отмечает В.И. Столяров, в подходах к определению предмета олимпийской педагогики у зарубежных авторов часто наблюдается смешение понятий «олимпийское воспитание», «олимпийское образование», «олимпизм»: «Анализ публикаций выявляет аморфность, неопределённость, многозначность понятий «олимпизм» и «олимпийская педагогика» [151, с. 89]. Позиция В.И. Столярова отражена в следующем определении: «Олимпийская педагогика – элемент концепции современного олимпизма, научная дисциплина, предметом которой является олимпийская педагогическая деятельность. Олимпийская педагогика формулирует и обосновывает педагогические основы олимпизма» [151, с. 91]. Категориями, фиксирующими предметное поле олимпийской педагогики,

В.И. Столяров называет *олимпийское образование, олимпийское обучение, олимпийское воспитание* [147, 148, 149], *теория олимпийской социализации, олимпийская система*. Термин *тренировка*, по-видимому, входит в состав понятия *олимпийское обучения*.

*Нейропедагогика в системе современного научно-педагогического знания.* Развитие педагогического знания проходит этапы своего становления под влиянием изменений исторического, технологического, социального, экономического, производственного, правового характера. Терминологическое закрепление новых отраслей, направлений, концепций, тематических полей проходит на основе разнонаправленных и разных по силе проявления процессов. Возникают названия, на номинацию которых оказали значительное влияние новые тенденции, связанные с развитием математических, компьютерных, естественнонаучных наук. Происходит сложный процесс проектирования новых терминов и их дефиниций. Некоторые новые номенклатуры близки к логике игры слов и/или концептуальной метафоры и отражают авторское видение окружающей действительности и проходящих в ней процессов – *педагогика приключений* [159], *автодидактика* [73], *педагогика угнетённых* [107, 201], *мультпедагогика* [158], *педагогика обыденной жизни* [109], *виолончельная педагогика* [155], *педагогика толерантности* [18], *дизайнерская антропология* [32] и др. В последние годы в связи с развитием исследований в области функционирования мозга в научный обиход вошёл новый термин – *нейропедагогика*. Изучение данного феномена представляет интерес для прояснения процессов, происходящих в настоящее время в педагогическом науковедении.

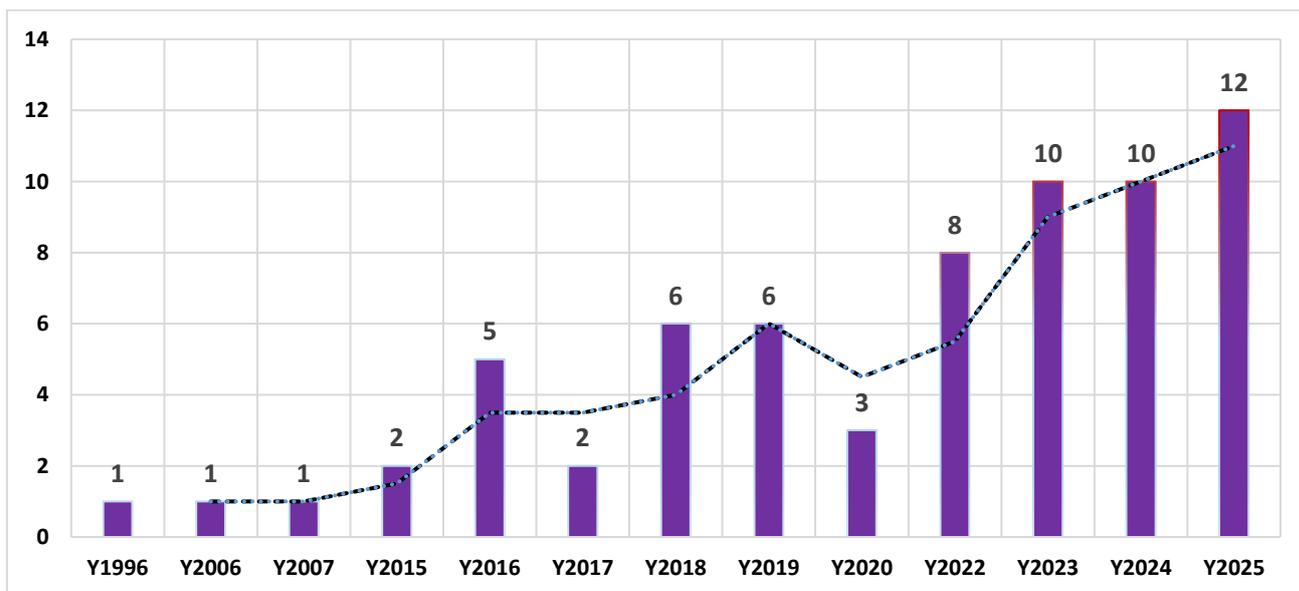
**Цель исследования** – выявить хронологию и интенсивность введения в научно-педагогический оборот термина *нейропедагогика*, установить основные подходы ведущих теоретиков к дефиниции, объёму и содержанию данного термина. Гипотетическое предположение сводится к тому, что теоретическое

оформление новых концептуализаций на нормативном или понятийно-терминологическом уровне закрепляет потребности общества в подготовке квалифицированных кадров с использованием доступных и эффективных технологий.

*Эмпирический источник* – информация, содержащаяся в российском библиографическом источнике «РИНЦ» (Российский индекс научного цитирования, информационно-аналитический портал научной электронной библиотеки eLibrary.ru).

*Методы и методология исследования* – использовались общелогические методы исследования, в том числе контент-анализ. При организации контент-аналитического исследования логической смысловой категорией являлся концепт «нейропедагогика», единицей счета является статья, в заглавие которой вынесен смысловой концепт. В случае неполной информации источник зачислялся в единицы счета, если термин из поискового запроса был занесён в позицию «Ключевые слова». Хронологические рамки – с начала первых публикаций до 2025 года.

*Результаты исследования.* Всего было установлено 67 источников, составивших единицы счета. Последовательность появления публикаций и их количество представлено на рисунке 16.



**Рисунок 16.** Распределение публикаций в библиографической базе РИНЦ, имеющих в своём названии концепт «нейропедагогика»

Как показано на рисунке 16, первое упоминание термина относится к 1996 году. Далее, с большим перерывом, термин использовался в 2006 г. В 2016 году количество публикаций возросло. В данный период основное внимание уделяется определению предмета нейропедагогики [58, 61, 191]. К этому времени сложилось несколько подходов к нейропедагогике. Первый из них ориентирует на исследование проблем восстановительной педагогики в контексте изучения проблем становления нейроархитектуры мозга (асимметрия функций мозга). Второй подход делает акцент на определении нейропедагогики как концепции, связанной с развитием мозга в процессе обучения. Он определяет нейропедагогику как «теорию и технологию воспитания и обучения детей, молодёжи и взрослых на основе использования данных современных нейронаук» [58, с. 9]. Название концептуализации расширяется за счёт введения термина «нейропсихопедагогика». В обосновании подчёркивается, что основу данной концептуализации составляют идеи и технологии возрастной психофизиологии. Дается описание приёмов, образовательных технологий, вариантов регистрации учебных достижений с учётом различных типов функциональной асимметрии у обучающихся, относящихся к представителям различных возрастов и типологических групп.

На гистограмме показано, что имеется второй пик подъёма интереса исследователей к проблемам нейропедагогических исследований. От период относится к хронологическим рамкам 2018-2019 гг. Авторы обращают особое внимание на обоснование новизны нейропедагогики определение тех источников педагогических решений, которые позволяют использовать потенциал «физиологии, нейролингвистики, и, конечно, психологии» [161, с. 108]. Н.В. Узолина использует категорию «стык», которая выступает в качестве понятия и характеризует методологический вектор данной концептуализации. Исследования данной тематики иногда имеют одинаковое название [46, 156]. Формирование понятийно-терминологического ряда осуществляется за счёт введения таких понятий, как *нейродидактика* и *нейрообразование* [33]. В работе Н.А. Шмельковой

рассмотрены вопросы, связанные с овладением учителем приёмами персональной профильлатерации всех участников образовательного процесса [151].

Третий взлёт интереса приходится на 2005 год. В это время происходит уточнение и обоснование термина «нейропедагогика» [152], предпринимаются попытки изложить содержание курса в форме учебных пособий. Происходит расширение проблемно-тематического поля нейропедагогика, которая приобретает новую коннотацию – «адаптивная нейропедагогика» [6].

Можно сделать вывод о том, что развитие нейропедагогика проходит под влиянием как внешних условий, связанных с развитием теории когнитивистики, так и под влияние внутренних условий, которые обуславливают расширение теоретических основ за счёт разработки новых проблемных полей науки.

Становление нейропедагогика в России находится на начальном этапе своего существования, динамика которого определяется сменой тематики. Вместе с тем, наблюдаются некоторые отступления от общего алгоритма развития теоретических концептуализаций. В частности, не соблюдается закономерность, характерная для появления новых направлений педагогика, согласно которой появление выводных теорий (здесь: «адаптивная нейропедагогика», [6]) связано с тематическим исчерпанием концептуального ресурса основной теории. До настоящего времени данный концепт не определён на теоретическом уровне, не уточнён его объём и содержание. Поэтому появление учебного пособия, назначение которого связано с передачей знаний следующим поколениям специалистов, представляется несколько преждевременным.

### **2.3. Направления исследований в области наук об образовании на основе новой номенклатуры научных специальностей**

Развитие педагогической науки является сложным процессом, находящимся под влиянием внешних и внутринаучных факторов. Не теряет своей актуальности вопрос, заданный В.М. Полонским: «Сколько у нас педагогик?» [130].

Развитие педагогической науки после обретения ею официального научного статуса во второй половине XIX века проходит определённые стадии, предшествующие теоретическому оформлению, в соответствии с логикой научной рефлексии. Сначала появляется новая идея (комплекс идей), отражающие потребность в трансформации наличной педагогической практики или выработки принципиально новых решений, связанных с появлением новых феноменов, процессов, состояний. Идея становится предметом размышлений заинтересованных лиц (акторов), появляются новые поля тематического охвата лежащей в её основе идей проблемы и возможных решений. На этом этапе происходит концептуализация идеи, она оформляется на уровне теоретического, методологического или методического подхода, который получает наименование, отражающее сущность новации. Количество и наименования походов являются методологическими индикаторами, свидетельствующими о возможном рождении новой теоретической концептуализации.

### **Концепция и методология исследования**

Исследование особенностей процесса появления подходов, в рамках которых в дальнейшем могут возникнуть новые направления, теории, концептуализации педагогического знания, является теоретической проблемой методологического характера. Определить широкий спектр современных подходов, которые свидетельствуют о поиске новых тематических полей педагогической науки или решении назревших задач, могут помочь источники, в которых изложены официальные позиции по вопросам развития педагогической науки. К их числу относятся законы, законодательные, распорядительные акты и методические издания правительственных учреждений и ведомств, ГОСы, ФГОСы, профессиональные стандарты, тематика диссертационных исследований. Обратимся к изданию, изданному совместно ВАК РФ и РАО (М., 2023), в котором находят отражение самые актуальные формулировки тематики по паспортам специальности, принятые экспертным советам ВАК РФ по педагогике.

**Цель исследования** – на основе материалов, представленных в издании «Перечень актуальных тематик в области наук об образовании» [124], составить систематику современных подходов, определяющих направления развития педагогической науки, *выявить тенденции, характерные для появления теоретических концептуализаций педагогического знания.*

**Методы исследования** – анализ, контент-анализ, синтез, аналогия, генерализация, сравнение, обобщение, абстрагирование. Данные, полученные в результате контент-анализа на основе подсчёта единиц счета (количества упоминаний), вносились в кодировочные таблицы программы EXCEL, которая располагает инструментами для последующей визуализации данных. При этом смысловая категория анализа избиралась в зависимости от конкретной задачи каждого этапа контент-аналитического исследования.

## **Результаты исследования и их обсуждение**

### ***Этапы исследования.***

*На первом этапе* ставилась задача выявления и систематизации названий подходов, включённых в «Перечень актуальных тематик в области наук об образовании». Структура анализируемого документа включает, помимо перечисления позиций, определённых в официальных паспортах специальностей, тематические расширения, которые конкретизируют каждую позицию. Их количество значительно различается и составляет от одной уточняющей позиции (5.8.7.27 – Взаимодействие образовательных организаций профессионального образования с рынком труда, социальными и профессиональными образовательными партнёрами. Регионализация профессионального образования, региональные производственно-образовательные комплексы, дуальное образование. *Уточняющая позиция* – Методика формирования заказа на направления повышения квалификации и профессионального развития педагогов) до 44 уточнений тематики (5.8.1.44 – Контроль и оценка образовательных результатов обучающихся).

Подсчёт количества упоминаний подходов, определяющих тенденции развития каждой специальности, включал каждую из них. Всего было изучено семь паспортов действующих научных специальностей, включающих уточнения по каждой позиции. Исследование проводилось методом контент-анализа.

Категория анализа – концепт *подход*, единица счета – упоминание подхода в тексте соответствующего раздела паспорта специальности. Подсчёт количества упоминаний подходов, определяющих тенденции развития каждой специальности, включал каждую из них. Всего было изучено семь паспортов действующих научных специальностей, включающих уточнения по каждой позиции. Исследование проводилось методом контент-анализа. При этом учитывались упоминания единиц счета, которые относились и к позициям номенклатуры паспорта специальности, отражённым в её номере, и к уточняющим позициям, более подробно её раскрывающим и/или конкретизирующим. В случае, если понятие, отнесённое к единице счета, было вынесено в заглавие раздела и затем более подробно раскрывалось в рамках уточнения позиций, оно не входило в единицы счета, поскольку являлось дублированием исследуемой позиции. Также в рамках каждой специальности номенклатура подходов исчислялась без дублирования.

Результаты представлены на рисунке 17.



**Рисунок 17. Распределение количества подходов, представленных в рамках паспортов научных специальностей**

Как показано на рисунке 17, количество подходов существенно различается. Наименьшее количество подходов приходится на коррекционную педагогику и адаптивную физическую культуру. Доминирует теория и методика обучения и воспитания, в рамках которой представлен широкий спектр наименований подходов.

На *втором этапе исследования* предпринята попытка систематизировать подходы в соответствии с критериальными основаниями, которые отражают сущность того или иного подхода. Группировка проводилась по однозначно определяемым критериям, которые были сформулированы предельно кратко, на уровне категории. Позиция «подход теории больших данных», представленная единожды в паспорте научной специальности 5.8.7 Методология и технология профессионального образования, была отнесена к разряду «вне критерия». Результаты отражены на рисунке 18.



**Рисунок 18.** Распределение номенклатуры подходов, представленных рамках паспортов научных специальностей, по тематическим группам

На рисунке 18 отчётливо показано, что максимум тематических распределений группируется вокруг концепта «Методология», что не вызывает удивления ввиду принадлежности понятия *подход* к методологии науки. Методический дискурс представлен в два раза слабее, он включает преимущественно подходы,

ориентированные на организационные дидактические аспекты<sup>32</sup>. Такую же интенсивность представленности демонстрирует концепт «наука», обращение к которому не выходит за рамки традиционного его понимания<sup>33</sup>.

На втором месте по интенсивности обращения к тематике как методологическому регулятиву находится группа подходов, прямо или косвенно относящихся к понятию «Человек». Они охватывают такие тематические области, как «антропология», «аксиология», «познание»<sup>34</sup>, коммуникация<sup>35</sup>, «гуманизм», «компетентность».

Тематические группы с условным названием «Дисциплинарность» и «Адресность» удерживают третье место по популярности. Тематический разброс, представленный в кластере «дисциплинарность», достаточно широк и охватывает как рассмотрение проблематики на стыке научных дисциплин («психолого-педагогический», «историко-культурологический», «социально-педагогический» и др.), так и проблематики, не ограничивающейся междисциплинарными отношениями и закреплёнными термином «трансдисциплинарный». Анализ содержания концепта «адресность» показал, что часть терминологического ряда, зафиксированного в рамках данного понятия, сопряжена с идеей субъектности («субъектный», «субъектно-событийный»), вторая часть ориентирована на концепты, связанные с индивидуальностью, личностной ориентацией, личностным развитием, персонификацией.

*Третий этап исследования.* В основу «Перечня актуальных тематик диссертационных исследований в области наук об образовании» была положена «многократная экспертиза актуальности предложенных тематик диссертационных исследований в области наук об образовании» [123, с. 12], что свидетельствует о том, что в отобранных тематиках, количеств которых равно 1989, нашли

<sup>32</sup> Например, «организационно-методический», «организационно-технологический», «практико-ориентированный» и «ситуационный».

<sup>33</sup> Включён следующий терминологический ряд: «научно-методологический», «научно-методический», «научный», «научно-педагогический».

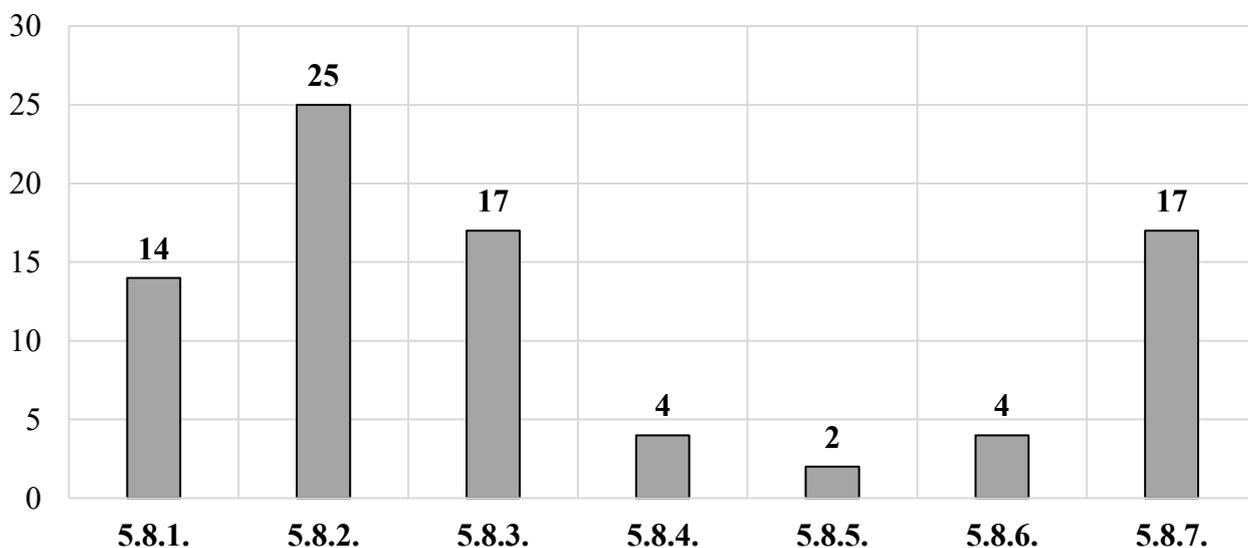
<sup>34</sup> В различных вариантах – «когнитивно-дискурсивный», «когнитивный»

<sup>35</sup> В вариантах «коммуникативно-ориентированный», «коммуникативно-деятельностный»

отражение самые актуальные, востребованные для развития науки и совершенствования практики направления. Их формулировки являются методологическими индикаторами тенденций, отражённых в предложенном содержании документа [78, 170]. Гипотеза третьего этапа исследования основана на предположении о том, что частота употребления концептов «интеграция» и «дифференциация» (а также терминов, имеющих однозначно трактуемое смысловое соотношение с ними) в формулировках актуальных тематик будут свидетельствовать о силе проявления тенденций к их учёту в современном состоянии педагогической науки.

Рассмотрим интенсивность представленности категорий «интеграция» и «дифференциация» в перечне паспортов научных специальностей.

На основе подсчёта единиц, относящихся к терминологической области «интеграция», была составлена гистограмма, отражающая позиции различных направлений исследования. Она представлена на рисунке 19.

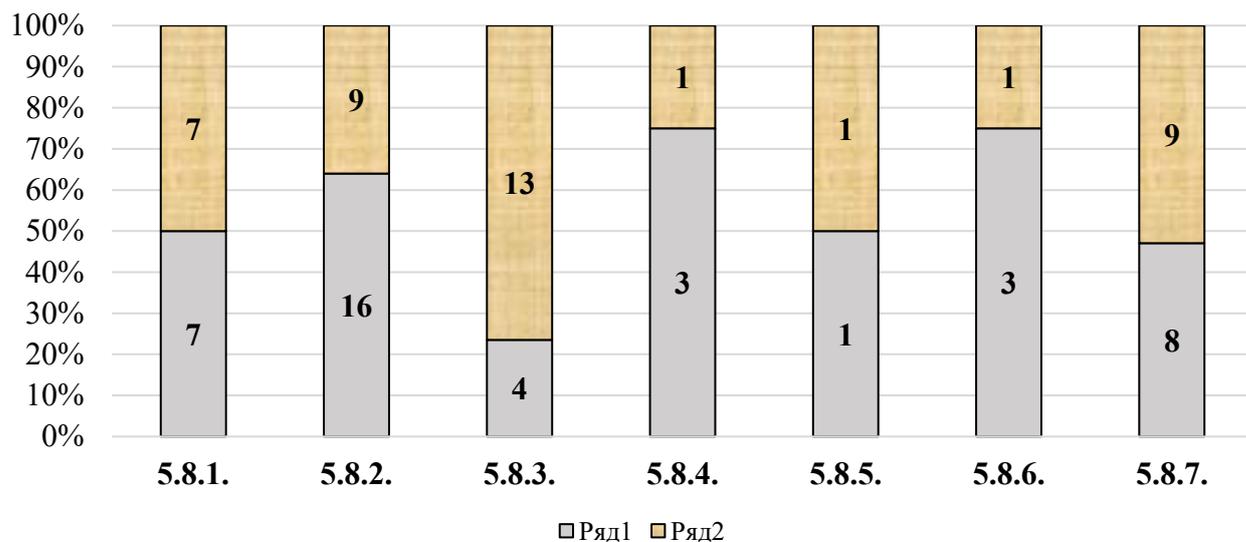


**Рисунок 19.** Распределение терминов, относящихся к терминологической области «интеграция», представленных в рамках паспортов научных специальностей [124]

На рисунке 19 отчётливо проявляется неравномерность обращения составителей к тематике, характеризующей различные аспекты интеграции. Обращает на себя внимание тот факт, что паспорта научных специальностей, относящихся к физической культуре и спорту (5.8.4, 5.8.5 и 5.8.6) демонстрируют наименьшее

число упоминаний о феномене интеграции в науке и практике. Доминируют специальности 5.8.2., 5.8.3 и 5.8.7, в которых чётко проявляется акцент на признание важности интеграционных процессов в педагогической науке.

Рисунок 19 составлен на основе общего подсчёта упоминаний об интеграции в рамках каждого паспорта научной специальности. Вместе с тем, тематики по направлениям педагогических исследований включали как базовую категорию «интеграция», так и логически и содержательно связанные с ней термины. Таким образом, были определены две группы терминов в рамках каждой специальности, которые представлены на рисунке 20. Первая из них (Ряд 1) отражает частоту упоминания базового термина «интеграция», в то время как Ряд 2 представляет терминологию, близкую по значению, но не являющуюся полным синонимом категории «интеграция».

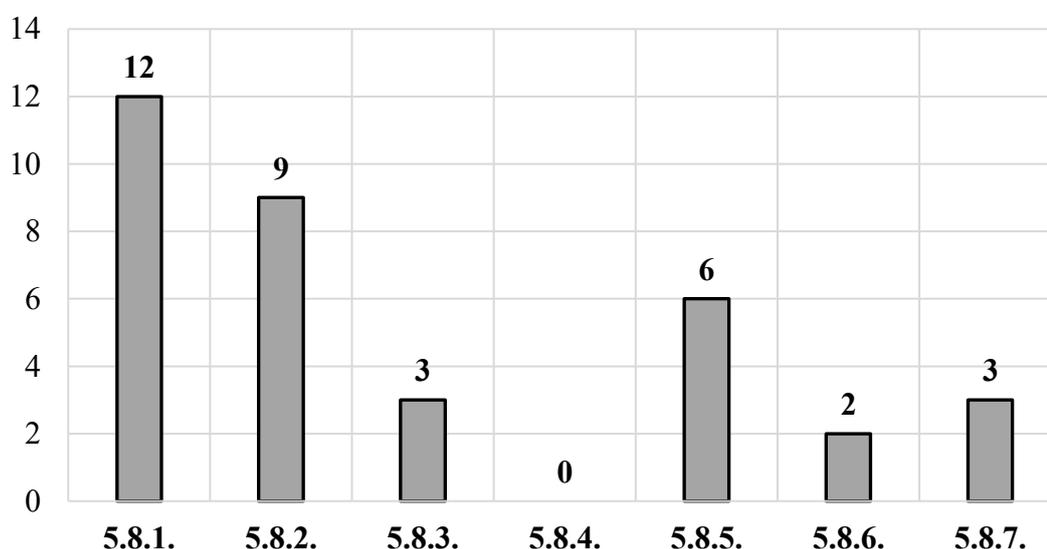


**Рисунок 20. Распределение терминов, относящихся к терминологической области «интеграция» (ряд 1) и тематически сопряжённые термины (ряд 2), представленные в рамках паспортов научных специальностей [124]**

Каждая позиция, не относящаяся к базовому термину, в рамках конкретного паспорта специальности имеет свою специфику. Так, паспорт специальности 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования преимущественно оперирует понятиями «взаимодействие», «партнёрство», «целостность», «взаимосвязь». В рамках паспорта 5.8.2. Теория и методика обучения и воспита-

ния (по областям и уровням образования) ведущими понятиями являются «взаимодействие», «целостность» и «конвергенция». Научная специальность 5.8.3. «Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогик и логопедия)» ведущим понятием является «инклюзия». Паспорт специальности 5.8.4. Физическая культура и профессиональная физическая подготовка ограничивается единственным термином «комплексное обучение», в то время как паспорт специальности 5.8.5. Теория и методика спорта делает акцент на понятии «сопряжённость», а паспорт специальности 5.8.6. Оздоровительная и адаптивная физическая культура включает понятие «комплексность». Значительный разброс единиц понятийно-терминологического ряда представлен в паспорте специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального образования. Наиболее часто используются термины «гибридное обучение» и «инклюзия».

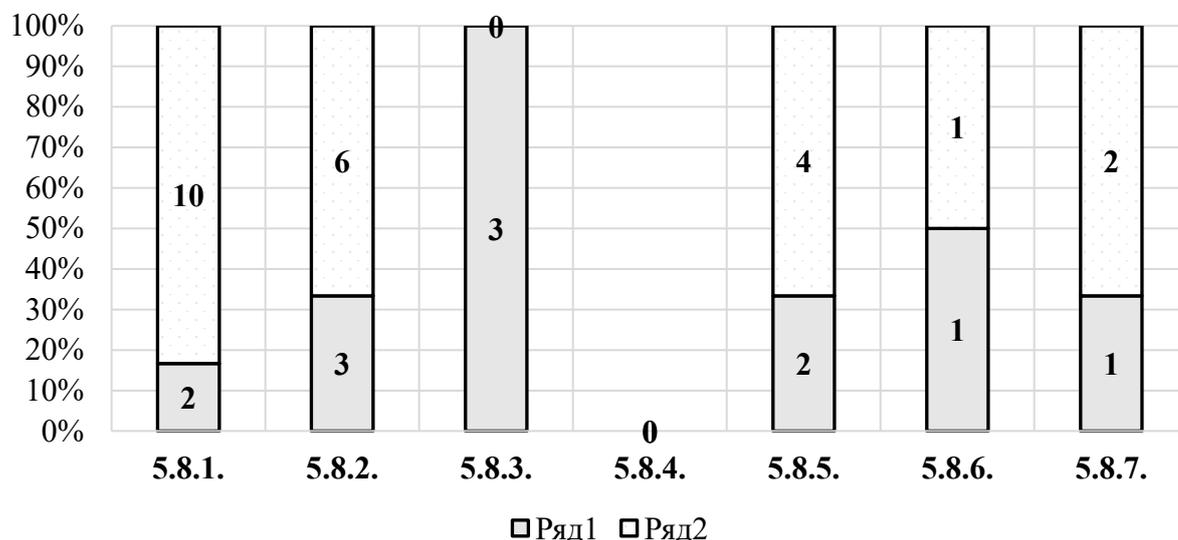
Проанализируем представленность понятийно-терминологической области «дифференциация». Суммарный подсчёт отражён на рисунке 21.



**Рисунок 21.** Распределение терминов, относящихся к терминологической области «дифференциация», представленных рамках паспортов научных специальностей [96]

Как показано на рисунке 21, проблемы дифференциации никак не обозначены в паспорте специальности 5.8.4. Физическая культура и профессиональная физическая подготовка. Процессы дифференциации доминируют в паспортах

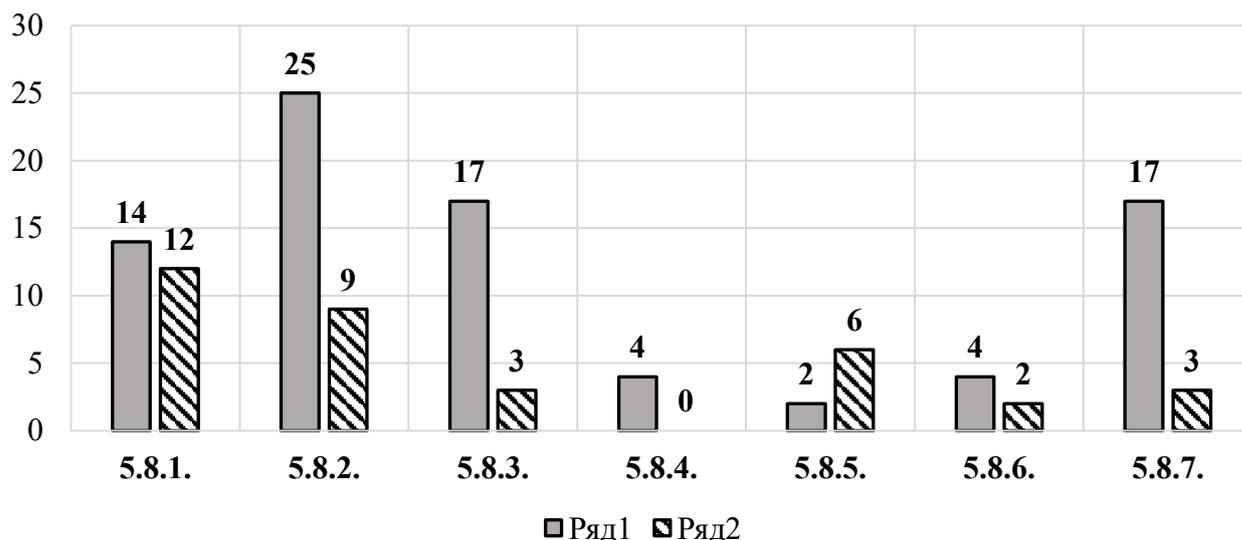
специальности 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики образования и 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования). На рисунке 22 показано соотношение базовой категории «дифференциация» и взаимосвязанных с ней терминов.



**Рисунок 22. Распределение терминов, относящихся к терминологической области «дифференциация» (ряд 1) и тематически сопряжённые термины (ряд 2), представленные в рамках паспортов научных специальностей [124]**

На рисунке 22 показано, что сопредельные термины преобладают или сохраняют равновесное положение (за исключением паспорта 5.8.3. Коррекционная педагогика). По позиции паспорта 5.8.1. обращает на себя внимание преобладание терминологии, сопряжённой с аналитическими операциями, преимущественно сравнительным (компаративным) анализом. В логике специальности 5.8.2. доминирует терминология, характеризующая процессы индивидуализации и персонализации. Та же тенденция сохраняется в рамках паспортов специальностей 5.8.5, 5.8.6 и 5.8.7, что отражает общий, характерный для них тренд.

На рисунке 23 представлены результаты сравнения соотношения процессов интеграции и дифференциации, отражённых в издании «Перечень актуальных тематик диссертационных исследований в области наук об образовании» [124].



**Рисунок 23.** Соотношение терминов, относящихся к терминологическим областям «интеграция» (ряд 1) и «дифференциация» (ряд 2), представленным в рамках паспортов научных специальностей [124]

Из содержания рисунка 23 следует, что можно условно выделить два кластера по критерию интенсивности обращения к ведущим механизмам теоретического оформления педагогических концептуализаций. Паспорта специальностей, относящихся к тематике в области физической культуры (5.8.4, 5.8.5, 5.8.6) демонстрируют интенсивность менее 10 единиц, что позволяет предполагать, что процессы, связанные с появлением новых теоретических концептуализаций, будут проходить не активно.

Помимо информации, касающейся общей тематики, связанной с представлением влияния интегративных процессов и процесса дифференциации, важным является вопрос о том, как данные процессы отражены в номенклатуре названий отраслей, теорий, направлений, тематических полей педагогического знания. Данный вопрос является предметом специального контент-аналитического исследования.

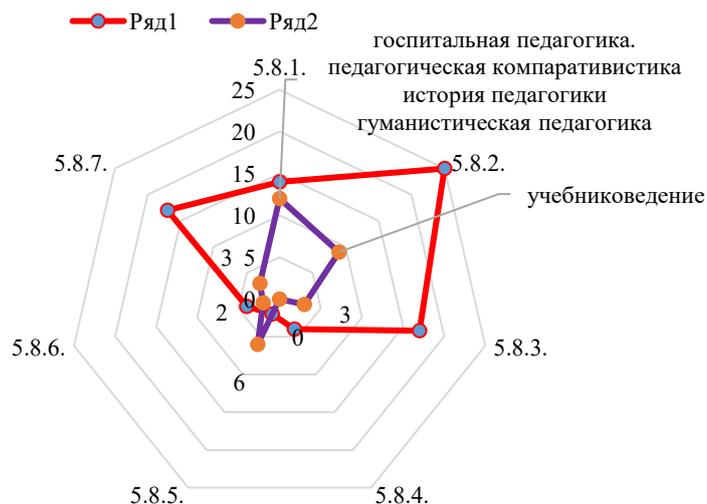
**Цель** настоящего исследования – определить современное состояние педагогических концептуализаций, которые выделены разработчиками официальных методических материалов и рекомендованы как тематики, не получившие в настоящее время достаточной теоретической разработки.

**Гипотеза исследования** – контент-аналитическое исследование частотности проявления новых и традиционных терминов, номинирующих предметно-тематические поля, актуальные для разработки на уровне диссертационных исследований, может указать на доминирование процессов интеграции и/или дифференциации, определяющие тенденции развития педагогического знания.

**Методология и методы исследования.** Основу исследования составляет наукометрический подход, позволяющий определить частотность обращения к термину, который выступает методологически индикатором развития педагогических знаний. Метод проведения исследования – контент-анализ. Смысловой единицей контент-анализа являются концепты *интеграция* и *дифференциация*. Единицами счета являются названия новых отраслей педагогических знаний или теоретических концептуализаций, а также понятия или тематические словосочетания, содержащие вышеназванные термины *интеграция* и *дифференциация*. Результаты подсчёта по каждой из позиций заносились в кодировочные таблицы программы EXCEL для построения диаграмм. Для внесения уточняющих записей используется программа PAINT.

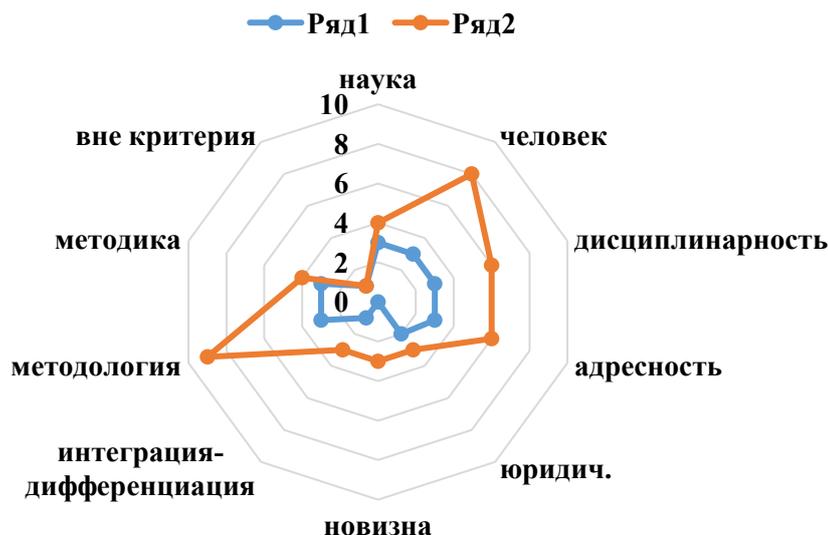
### **Результаты исследования и их обсуждение**

Задача первого этапа исследования – установить качественное своеобразие терминологии, закрепляющей явления, процессы и состояния, связанные с характеристикой особенности проявления дифференциации. Подсчет проводился в рамках каждой из номенклатур, отражающей специализации согласно семи паспортам специальности, установленным ВАК. На втором этапе исследования анализировались позиции, относящиеся к тематике, связанной с интеграцией. Результаты контент-аналитического исследования установлено, что преобладают тенденции к интеграции [Рисунок 24].



**Рисунок 24. Соотношение тематики, обращённой к проблемам интеграции (ряд 1) и дифференциации (ряд 2) с указанием теоретических концептуализаций**

Влияние тенденции к дифференциации проявляется в разделении содержания структурного компонента педагогики и уточнении традиционных разделов педагогики (дидактика – учебниковедение). В данном примере разделение прошло по линии выделения одного из средств обучения – учебной книги – в отдельную тематическую область. Новые направления на основе интегративных тенденций формируются на основе их номинации при помощи концептов инонаучного терминологического ряда. Вводится понятие, имеющее медицинской контекст – «госпитальная педагогика». Объединяется область компаративистики, относящейся к методологии науки, с областью наук о воспитании. При этом в рамках паспортов специальности 5.8.4, 5.8.5, 5.8.6, ориентированных на спорт и двигательную активность, процессы, связанные с появлением новых теоретических концептуализаций педагогических знаний, не проявляются. Тематическое распределение представлено на рисунке 25.



**Рисунок 25.** Интенсивность представленности тематики по шкалам интеграции (ряд 1) и дифференциации (ряд 2)

Как следует из данных, приведённых на рисунке 25, доминируют тематические области, отражающие интегративные тенденции. В целом, составители «Перечня актуальных тематик» уделяют значительное внимание вопросам методологии науки и образовательному идеалу (позиция «Человек»).

### Выводы по второй главе

Становление и развитие педагогики как науки связано с влиянием сложных, не всегда очевидных факторов, определяющих появление теоретических приращений и новообразований. О появлении новых теоретических концептуализаций, отраслей знаний, направлений и тематических областей можно судить на основе анализа развития понятийно-терминологического аппарата. Они номинируются новыми терминами, большинство из которых являются новообразованиями, предложенными авторами. В актуальных документах, фиксирующих состояние педагогической науки в определённый временной отрезок и изданных с целью систематизации направлений её развития, находят отражение новейшие тенденции, закреплённые терминологически.

Во второй главе характеризуются два направления – концепции, относящиеся к эпонимической парадигме и не относящиеся к ней.

Научно-исследовательские позиции свидетельствуют о том, что влияние отдельной личности на становление и развитие определённой отрасли знаний проявляется в том, что его последователи объединяются в определённые профессиональные сообщества, издаются журналы для того, чтобы обсуждать актуальные профессиональные проблемы на профессиональном языке. Это в полной мере относится к последователям идей Я.А. Коменского, которые дали себе труд оформить педагогическую концептуализацию, получившую название «комениология» («Comeniologie», «Comeniusforschung»), а также издавали журналы «Archivprobadání o životě aspisech J.A. Komenského». «Monatshefte der Comenius-Gesellschaft» и серию трудов «Asta Comeniana». В направлении исследований нами выделены две линии 1) объективный, непредвзятый анализ произведений Я.А. Коменского, рассмотренных на фоне историко-идеологических трансформаций и 2) выявление пансофического потенциала системы его философско-педагогических воззрений.

Сложное влияние идей Руссо нашло отражение в названии философско-педагогической концептуализации «руссоизм / Rousseauism», которое активно используется в мировом научном обороте. Его идеи представляют оригинальную авторскую позицию, вводя в историю педагогической мысли принципиально новые подходы, определяющие его видение процесса воспитания как фактора, формирующего личность.

Песталоццианство связано с влиянием И.Г. Песталоцци и рассматривается с различных позиций: оценивается пример его педагогической деятельности как гуманиста, имеющего практический опыт воспитания и содержания детей из бедных семей. В его наследии получила дальнейшее развитие идея опоры на принцип природосообразности.

Гербартианство является одним из ведущих направлений развития педагогики, влияние которого распространяется на современную образовательную

практику во всем мире. Дисциплинирование по Гербарту понимается как предпосылка развития способности воспитанника к рефлексии и саморегуляции своего поведения.

Фребелизм позволил уделить внимание идеям, связанным с развитием сенсорики и абстрактного мышления на основе включения в условную игровую деятельность на основе игр-«даров», которые были разработаны для детей различного возраста и составляли практическое наполнение предметно-развивающей среды.

История марксистской педагогики охватывает комплекс идей и практик, сложившихся в российской и зарубежной теории и практике. Теория Крупской показала, что выделенные ею типологические группы педагогов отражают идеологические доминанты мировоззрения Н.К. Крупской. Ведущую роль в её работах играет профессиональная деятельность не педагога вообще, а педагога-марксиста, который воплощает на практике марксистские идеи. Термин использован 87 раз в различных контекстах.

Цель дьюизма (философии Дж. Дьюи) – совершенствовать, преобразовывать опыт растущего человека в любых сферах жизни.

Штайнеровская педагогика является направлением, для которого в значительной мере характерны оригинальные, неповторимые практики, в основе которых лежат некоторые общие постулаты. Ведущим постулатом является принцип «неопережения», который полностью отвергает идею стимулирования развития ребёнка через формулирование и выдвижение сложных заданий.

Педагогика Монтессори основана на создании специальной развивающей дидактической среды. Наличие профессиональных педагогических ассоциаций, исследовательских центров, центров по подготовке кадров для системы Монтессори, большого количества учреждений, реализующих полностью или частично программы монтессори-класса, свидетельствует о востребованности данного направления в мировом масштабе.

Основным направлением деятельности Марбургской лаборатории маке-ренковедов является подготовка к изданию и издание трудов А.С. Макаренко, которое отвечало бы научным критериям в части соответствия текстов архивным копиям. Результаты исследований вышли в трёх специальных сериях «Макаренко-Materialien» (с 1969 г., изданы 4 тома); «Opuscula Makarenkiana» /«Макаренковские работы» (с 1975 г., издано 25 томов), «Макаренко-Archiv».

Сторонники концепции С. Френе (френизм) высоко ценят использование в качестве нового обучающего средства школьной типографии. У детей формируется мелкая моторика руки, развивается внимательность и зрительная память, повышается уровень грамотности ввиду постоянной активизации зрительного анализатора.

Концепции, не относящиеся к эпонимической направленности, весьма разнообразны. Анализ таких направлений, как *онтодидактика*, *спортивная педагогика*, *олимпийская педагогика*, *нейропедагогика*, *арт-педагогика*, *онтодидактика*, *фиджитал-дидактика*, *педагогика-нонфикшен* и др., позволил сделать вывод о том, что концептуализации данной направленности формируют свой теоретический каркас преимущественно на основе данных, сопряжённых с инонаучными дисциплинами. Они развиваются на основе интеграции, а также за счёт тенденций к дифференциации, связанных с выделением отдельных тематических линий из традиционного перечня педагогических дисциплин (*учебниковедение*, *образовательный менеджмент*, *педагогическая герменевтика* и др.).

Индикаторам развития системы педагогических знаний является состояние понятийно-терминологического аппарата с учётом того фактора, что концептуализации эпонимической номинации демонстрируют тенденцию к развитию только за счёт обновления основных концепций без концептуального пересмотра их содержания, в то время как концептуализации, не относящиеся к эпонимической парадигме, находят все новые поля приложения педагогических знаний и расширения сферы своего влияния.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. Современная педагогическая наука представлена большим количеством разнообразных отраслей, направлений, разноуровневых теорий, тематических областей и иных образований, которые имеют различные наименования. В истории педагогических учений и в современной теории педагогики предпринимались попытки обнаружить основания, по которым данные теоретические концептуализации могут быть систематизированы. Несмотря на значительное число критериев, которые были предложены в разное время – не существует единства мнений относительно того, какая систематика может считаться универсальной или общепризнанной. Это в определённой мере связано с тем, что наименования концептуализаций весьма различны. Они охватывают как общепризнанные термины, сохранившие своё исходное наименование в настоящее время (например, «дидактика»), так и авторские наименования. Авторская номинация заключает в себе негативное оценочное суждение (например, термин «потешная педагогика», использованный К.Д. Ушинским, не поощрявшим введение театрализованных и игровых моментов в процесс обучения), концептуальную метафору («вдохновляющая педагогика высшей школы» (Л.В. Козилова), или номинацию с неустановленным содержанием («пренатальная педагогика»). Большое число направлений и областей педагогических знаний, наименованных сомнительными авторскими терминами, не поддаётся строгому учёту. Вместе с тем, по развитию понятийно-терминологической системы можно судить о тенденциях развития науки, нашедших отражение в номинации концептуализаций. Учитывая историческую динамику развития педагогических знаний, которые первоначально были связаны с вкладом отдельных мыслителей, философов, деятелей культуры и образования и представляли собой новый взгляд на проблемы факторов развития человека средствами образования, его способности к обучению, к усвоению нравственных норм, формированию правообразного поведения и пр., необходимо отметить тот вклад, который они внесли в теорию и историю педагогических учений. В силу того, что в науке существует специальный термин «эпоним»,

фиксирующий принадлежность процесса, открытия, феномена и пр. к имени его создателя, мы считаем, что он может быть критерием систематики теорий и концепций с учётом того факта, что многие новые идеи были введены в педагогический оборот и закрепились в педагогической теории именно под термином эпонимической номинации – гербартианство, песталоццианство, марксистская педагогика, макаренковедение и др.

2. В настоящее время терминология, в основе которой лежит эпонимическая номинация, представляет собой достаточно значительный круг наименований. Исторически первой следует считать *комениологию*, появление которой связано с признанием и развитием идей и практик, связанных с именем Яна Амоса Коменского. В ходе исследования было установлено, что Я.А. Коменский внёс вклад в развитие структурных компонентов педагогики за счёт введения авторского термина «матетика», который связан с процессами учения, а не преподавания, как это зафиксировано в термине «дидактика». В *руссоизме* нашли отражение многие идеи Ж.-Ж. Руссо, наиболее важными на сегодняшний день является идея выбора содержания обучения самим обучающимся. *Песталоццианство* (от имени И.Г. Песталоцци) получило развитие в системе обучения младших школьников письму и счёту, *гербартианство* (от имени И.Ф. Гербарта) сохраняет свою значимость как система, упорядочивающая процесс обучения за счёт учёта последовательности ступеней познания. *Фребелизм* (от имени Ф. Фребеля) внес значительный вклад в идею и практику формирования представлений детей о формах и в развитие идей сенсорного воспитания. *Штайнеровская педагогика* (от имени Р. Штайнера) ввела в научно-педагогический оборот идеи символизма, ритмики и антропософских практик. В рамках *педагогике Монтеessori* получил развитие дидактический комплекс, в основу которого заложена идея использования потенциала искусственно сконструированной обучающей среды. В рамках *макаренковедения* (Makarenko-Forschung) получил развитие исследовательский подход, согласно которому педагогическое наследие определённого автора сле-

дует изучать не по отсроченным по времени и переработанным редакторами текстам, а по единицам хранения архивов. Современное значение *френизма* (от имени С. Френе) заключается в повсеместном развитии изданий детской самостоятельной прессы и сайтостроения, которые способствуют процессам самореализации обучающихся разного возраста. Значение *марксистской педагогики* заключается в создании педагогической концепции, в основе которой положена идея равенства и борьбы за новые идеалы.

В эпонимических названиях педагогических концептуализаций в основном использованы аффиксальные производные от имени собственного. Исключение составляют термины *комениология* и *макаренковедение* (в русском варианте произношения), которые образованы на основе введения второго корня.

3. Значительное количество номинаций педагогических концептуализаций, в наименование которых не включено имя создателя нового направления, отрасли знаний или течения, отличаются большим разнообразием. Классическими и признанными стали концептуализации, связанные с определённой профессиональной, культурной или социальной сферой: *военная педагогика, спортивная педагогика, социальная педагогика, педагогика культуры, госпитальная педагогика* и др.

В рамках данных типов концептуализаций развитие происходит преимущественно за счёт внутренней дифференциации, расширения и уточнения предметного поля – *музыкальная педагогика, музыкальная педагогика третьего возраста, музыкальная педагогика общеобразовательной школы, музыкальная педагогика Виктора Васильевича Фильчёва, музыкальная арт-педагогика, музыкальная педагогика синтеза, античная музыкальная педагогика, фортепианная музыкальная педагогика, музыкальная педагогика Конфуция.*

Концептуализации, оформившиеся в логике метода исследования, заимствуют своё название из философских (*инструментальная педагогика, структуралистская педагогика, диалектическая педагогика* и др.), науковедческих (*сравнительная педагогика, доказательная педагогика*) и/или организационно-

научных исследований (*экспедиционная педагогика*). Импульс к развитию в условиях смены технологического уклада и возможности межстранового передвижения получила сравнительная педагогика (*всемирная педагогика, интер-, би- и мультикультурная педагогики, педагогика Востока, педагогика развивающихся и индустриальных стран, русика, советика, украиника, педагогическое страноведение*). В рамках *диалектической педагогики* оформляются выводные концептуализации *антипедагогика, антипсихопедагогика, педагогика эмансипации, феминистская педагогика*.

Направления и концептуализации, закреплённые метафорическими терминами (*педагогика хаоса, педагогика молчания* и др.) в настоящее время ещё не получили развития с позиций определения их теоретико-методологических характеристик, содержания, направленности и функциональных характеристик.

4. Развитие педагогического знания происходит за счёт расширения тематического поля в концептуализациях, относящихся в двум типологическим группам – теориям эпонимической номинации и концепциям, не относящимся к данной группе. Несмотря на то, что не наблюдается появления новых теорий, наименование которых было бы связано с именем основателя, имеет место определённая динамика, уточняющая современное состояние эпонимических концепций, но не пересматривающая их оснований. Введённая в педагогический оборот и терминологически закреплённая А.Я. Коменским дидактическая концепция *матетика*, которая подразумевала активность обучающегося, а не учителя, была актуализирована в середине XX века и получила новое наименование – *неоматетика*. Аналогичный приём был применён по отношению к эпонимической концепции *фребелизма*. Обновлённая версия *фребелизма* получила название *неофребелизм*. Можно обнаружить аналогичный ход мысли авторов, которые поставили своей целью дополнение и расширение общедидактической концепции и ввели в научный педагогический оборот термин «неоматетика» и «новодидактика».

Для развития концепций марксистской педагогики, которая получила широкое распространение во всем мире, используются приёмы расширения предметного поля за счёт включения в её состав элементов сравнительных подходов, прямо не относящихся к эпонимической парадигме развития педагогических знаний. Тенденция к более широкому охвату тематики прослеживается в названии концептуализации *сравнительная марксистская педагогика*, что предполагает выход за пределы традиционного европейского ареала её распространения. О том, что идеи марксистской педагогики нашли распространение в других странах, в частности, в странах латинской Америки, свидетельствует появление теоретической концептуализации известного бразильского педагога Паулу Фрейре *педагогика угнетённых* (*Pedagogy of the Oppressed*), в которой автор рассматривал педагогические аспекты неравенства.

5. Наряду с концепциями эпонимической направленности, которые развиваются на основе уточнения и расширения концептуальных основ исходной педагогической идеи, современное педагогическое знание обогащается новейшими идеями, логика появления которых связана с изменением социально-культурных, технологических и экономических основ жизни. В целом, можно утверждать, что некоторые из новейших концептуализаций связаны с обращением к педагогической тематике учёных, сфера профессиональных интересов которых была первоначально далека от проблем обучения и воспитания. К их числу относится член-корреспондент Российской академии наук, один из основателей кибернетики, математик А.А. Ляпунов, который обосновал потребность подготовки кадров, которые не только владеют основами своего предмета (математики), но и могут ставить перед собой и решать важные для науки задачи в коммуникации и взаимопониманием друг с другом. Эта потребность в развитии точных науки привела к обоснованию *онтодидактики*, сочетающей в своём обосновании философские и психологические аспекты.

Общие тенденции в появлении новых педагогических концептуализаций связаны с выходом за пределы традиционного педагогического поля и установление линий связи с инонаучными знаниями. Об этом свидетельствуют наименования новых направлений, концепций, тематических линий – *нейропедагогика, art-педагогика, онтодидактика, фиджитал-дидактика, педагогика-нон-фикшен* и др.

Как показал анализ издания «Перечень актуальных тематик диссертационных исследований в области наук об образовании» (2023), наблюдается тенденция не только к интеграции тематики, но и к её дифференциации в рамках традиционных предметных областей. Выделены: из тематического поля дидактики концепция *учебниковедение*; из общих основ педагогики *педагогический дизайн, педагогическая герменевтика, госпитальная педагогика*; из теории управления образовательными системами *образовательный менеджмент*. Это расширяет границы современной педагогической науки, понятийно-терминологический ряд которой пополняется междисциплинарными концептами.

**Методические рекомендации.** Анализируя тенденции, связанные со становлением и развитием педагогических знаний в их историческом и современном вариантах, можно утверждать, что для обнаружения новых попыток формулирования концептуализаций, теорий, проблемно-тематических полей современным исследователям рекомендуется активно обращаться к электронным информационно-аналитическим инструментам. Несмотря на их ограниченность, их использование позволит обнаружить новую терминологию, которая является индикатором теоретического оформления востребованных в обществе идей, результатов наблюдений, разработки новых образовательных технологий. В учебные курсы по методологии и методам исследования для обучающихся (на уровне магистратуры и аспирантуры) рекомендуется включить материалы и упражнения, позволяющие освоить технологию визуализации данных, представленных в информационно-библиографических ресурсах как в связи с упоминанием имени

автора педагогической идеи, так и в логике анализа частотности обращения к определённой тематике.

Представляется **перспективной** разработка вопросов, связанных с изучением новейших образовательных практик, развивающихся в русле формирующихся междисциплинарных направлений и отраслей, а также с анализом особенностей возникновения нового понятийно-терминологического ряда, закрепляющего педагогические феномены, процессы и состояния.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Абакумова, И. В. Смыслодидактика / И. В. Абакумова. – Москва : КРЕДО, 2008. – 386 с.
2. Абакумова, И. В. Новодидактика / И. В. Абакумова, П. Н. Ермаков, В. Т. Фоменко. – Москва : КРЕДО, 2013. – 121 с.
3. Абакумова, И. В. Смыслодидактика как системное воплощение общей теории смысла в практике учебного процесса / И. В. Абакумова, А. М. Кукуляр, В. Т. Фоменко // Российский психологический журнал. – 2014. – Т. 11, № 3. – С. 24-32.
4. Адольф, А. В. От переводчика / А. В. Адольф // Главнейшие педагогические сочинения И. Ф. Гербарта в систематическом извлечении. – Москва : Издание К. Тихомирова, 1906. – С. V-XV.
5. Алексеева, Л. М. Вековой путь российского терминоведения / Л. М. Алексеева, С. Л. Мишланова // Научный диалог. – 2021. – № 9. – С. 9-34. – DOI: 10.24224/2227-1295-2021-9-9-34.
6. Атлас схем и графиков к курсу «Адаптивная нейропедагогика» : учебное пособие / Б. А. Архипов. – Москва : ООО ЛОГОМАГ, 2023. – 106 с.
7. Манипулятивный компонент в педагогической концепции Ж.-Ж. Руссо / Е. Н. Астафьева // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2013. – № 1 (29). – С. 195-207.
8. Исторические модели российского школьного образования: образовательные реформы в контексте государственных идеологических трансформаций / В. Э. Багдасарян // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: История и политические науки. – 2025. – № 3. – С. 8-36.
9. Балашова, Н. Ю. Общественно-политические и педагогические взгляды немецкого реформатора образования Вольфганта Ратке (1571-1635) : автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата исторических наук 07.00.03 / Наталья Юрьевна Балашова / Институт всеобщей истории РАН. Москва, 2003. – 17 с.

10. Банников, С. В. Проблема классификации печатных иллюстративных материалов (на примере учебников по географии) / С. В. Банников, О. Д. Федотова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – Т. 7. – № 1. – С. 40.

11. Бермус, А. Г. Онтодидактический проект в контексте современного филологического образования / А. Г. Бермус // Образование и общество. – 2017. – № 4 (105). – С. 50-54.

12. Бермус, А. Г. Онтопедагогика в пространстве диалога национально-культурных традиций: классическая немецкая философия, американский прагматизм, французский постмодернизм / А. Г. Бермус // Объединение культур в образовательном пространстве вуза и школы: опыт, проблемы, новации : сборник научных трудов и материалов Международной научно-практической конференции. Министерство образования и науки Российской Федерации, Центр научного и инновационного сотрудничества «Вершина познания»; главный редактор: Л. М. Федоряк. – 2011. – С. 6-13.

13. Блонский, П. П. Ян Амос Коменский / П. П. Блонский. – Москва : К. И. Тихомиров, – 1915. – IV. – 120 с.

14. Богуславский, М. В. Первый педагог среди марксистов (к 150-летию со дня рождения Н.К. Крупской) [Электронный ресурс] / М. В. Богуславский. – URL: <https://vestniknews.ru/prilozhenie/intervyu-i-stati/3692--sp-15838.html>

15. Богуславский, М. В. Создатель русской национальной педагогики К.Д. Ушинский (к 200-летию со дня рождения) / М. В. Богуславский // Вестник образования России. – 2023. – № 2. – С. 72-80.

16. Богуславский, М. В. Основоположник национальной педагогики (к 195-летию К.Д. Ушинского) / М. В. Богуславский, К. Ю. Милованов // Вестник образования России. – 2019. – № 8. – С. 72-80.

17. Борисенков, В. П. Педагогические инновации в российском образовании: история и современность / В. П. Борисенков // Современная педагогика: взаимосвязь традиций и инноваций : монография. – Москва, 2024. – С. 38-56.

18. Борытко, Н. М. Введение в педагогику толерантности : учебное пособие для студентов педагогических вузов / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова, А. М. Байбаков / Сер. Гуманитарная педагогика. – Вып. 9. – Волгоград, 2006.

19. Брянцев, А. Олимпийское образование в проекте «СОЧИ-2014»: опыт Оргкомитета игр / А. Брянцев, А. Бетерева // Вестник Российского Международного Олимпийского Университета. – 2014. – № 2 (11). – С. 40-51.

20. Будилович, А. С. Дидактика И. А. Коменского в её отношениях к славянской школе нашего времени / А. С. Будилович // Славянское обозрение. – 1892. – Т. I. Март. – С. 329-350.

21. Бурханова, И. Ю. Онтодидактика в профессиональном образовании педагога / И. Ю. Бурханова // Материалы II-го круглого стола научного совета по физической культуре и спорту отделения образования и культуры РАО. Материалы Международной научно-практической конференции. Под общ. В. П. Губа, С. Д. Неверкович. – 2019. – С. 11-21.

22. Бурханова, И. Ю. Онтодидактика в формировании метапредметной компетентности магистрантов / И. Ю. Бурханова // Антропные образовательные технологии в сфере физической культуры : сборник статей по материалам III Всероссийской научно-практической конференции : [в 2 тт.]. – Мининский университет. – 2017. – С. 11-18.

23. В борьбе за марксистскую педагогику [Электронный ресурс]. – Москва : Работник просвещения, 1929. – 185 с. – URL : [https://archive.org/details/v\\_borbe\\_za\\_marksistskuyu\\_pedagogiku](https://archive.org/details/v_borbe_za_marksistskuyu_pedagogiku).

24. Вейсман, А. Амос Коменский и его дидактика / А. Вейсман // Журнал Министерства народного просвещения. – 1892. – № 8. – С. 33-67.

25. Гербарт, И. Ф. Идеи педагогического плана для среднего образования / И.Ф. Гербарт // И.Ф. Гербарт Педагогика. Избранные труды. – Москва : Юрайт, 2019. – С. 6-12.

26. Гербарт, И. Ф. Первые лекции о педагогике / И.Ф. Гербарт // И. Ф. Гербарт. Педагогика. Избранные труды. – Москва : Юрайт, 2019. – С. 13-22.

27. Гербарт, И. Ф. Психология. / И.Ф. Гербарт. – Москва : Территория будущего, 2012. – 363 с.
28. Главнейшие педагогические сочинения И. Ф. Гербарта в систематическом извлечении. – Москва : Издание К. Тихомирова, 1906. – 365 с.
29. Государственный рубрикатор научно-технической информации – 2022 [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.gpntb.ru/images/GRNTI/grnti2023.pdf>
30. Григорович, В. И. Я. А. Коменский, словянский педагог-реалист. XVII ст. / В. И. Григорович. Публичное чтение 26 ноября 1870 года. – Одесса : В типографии П. Францова, 1871. – 21 с.
31. Гукаленко, О. В. Наследие К.Д. Ушинского и современность / О. В. Гукаленко. // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2023. – Т. 2. – № S2 (92). – С. 37-50.
32. Гуринов, Л. Б. Дизайнерская антропология / Л. Б. Гуринов // Дизайн. Искусство. Промышленность. – 2012. – № 1. – С. 77-86.
33. Девярых, С. Ю. Половой вопрос и сексуальная педагогика в России на рубеже XIX – XX вв. / С. Ю. Девярых // Социальное воспитание. – 2016. – № 1 (7). – С. 47-60.
34. Дементьева, М. Н. Методологические основания наследия К.Д. Ушинского и их роль в становлении отечественной педагогики XIX века : автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук, 13.00.01 / Маргарита Николаевна Дементьева ; Рязанский государственный педагогический университет им. С.А. Есенина, 2002. – 17 с.
35. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / Под ред. М. Н. Скаткина. – Москва : Просвещение, 1982. – 319 с.
36. Дмитриев, С. В. Объектно-предметная область и образовательные технологии в сфере онтодидактики двигательных действий / С. В. Дмитриев, Л. И. Лубышева // Антропные образовательные технологии в сфере физической культуры : сборник статей по материалам III Всероссийской научно-практической конференции. – 2017. – С. 79-99.

37. Дмитриев, С. В. Исследование «живых движений» творческого человека в спорте, искусстве, образовании в контексте онтодидактики. Часть 1. / С. В. Дмитриев, С. Д. Неверкович // Мир психологии. – 2017. – № 4 (92). – С. 203-215.

38. Дмитриев, С. В. Исследование «живых движений» творческого человека в спорте, искусстве, образовании в контексте онтодидактики. Часть 2. / С. В. Дмитриев, С. Д. Неверкович // Мир психологии. – 2018. – № 42 (94). – С. 258-272.

39. Доклад харьковского областного инспектора М. Н. Котельникова (ок. 22 сентября 1922 г.) // «Opuscula Makarenkiana». – 1994. – № 14. – С. 6-18.

40. Евглевский, В. В. Исторический фундамент марксистской теории / В. В. Евглевский // Наука. Искусство. Культура. – 2022. – № 4(43). – С. 93-103.

41. Ефремов, О. Ю. Военная педагогика / О. Ю. Ефремов. – Москва : Питер, 2008. – 638 с.

42. Жеравина, А. Н. П. И. Маркушин и «детский сад по методу Фребеля» в Томске / А. Н. Жеравина // Вестник Томского государственного университета. – 1999. – № 268. – С. 14-19.

43. Жуков, А. А. Вольфганг Ратке «Всеобщая грамматика: в соответствии с методом преподавания Ратихия» / А. А. Жуков, Ю. Г. Куровская // Ценности и смыслы. – 2018. – № 2 (54). – С. 129-143.

44. Загrevская, А. И. Онтодидактика как основа развития кинезиологического потенциала студентов / А. И. Загrevская, В. С. Сосуновский, О. В. Русалева // Научно-методическое обеспечение физического воспитания и спортивной подготовки студентов вузов. Материалы международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 91-95.

45. Зайцева, Е. М. Развитие классификаций библиотечно-информационной сферы и форм их представления и использования / Е. М. Зайцева // Научные и технические библиотеки. – 2016. – № 1. – С. 51-55.

46. Ибраимов, Х. И. Нейропедагогика как новое прикладное направление в педагогике / Х. И. Ибраимов // International scientific review of the problems of pedagogy and psychology. – Boston : Problems of Science, 2018. – С. 6-10.

47. Иванова, С. В. Предисловие к публикации статей по тематике кандидатских диссертаций по педагогике, по истории педагогики из журнала «Советская педагогика» № 2 (февраль) за 1941 г. / С. В. Иванова // Известия Российской академии образования. – 2025. – № 3 (71). – С. 231-235.

48. Иванова, С. В. Актуальные вопросы совершенствования методологии исследования образовательного пространства / С. В. Иванова, О. Б. Иванов // Ценности и смыслы. – 2023. – № 3 (85). – С. 61-73.

49. Исаев, А. А. Олимпийская педагогика – система, процесс и метод воспитания (модельные характеристики) [Электронный ресурс] / А. А. Исаев. – URL: <http://lib.sportedu.ru>.

50. Исаев, А. А. Олимпийская педагогика: опыт моделирования психолого-педагогических технологий детско-юношеского спорта / А. А. Исаев. – Москва : ФиС, 1998. – 240 с.

51. К вопросу о принципах советской дидактики // Советская педагогика. – 1950. – № 12. – С. 55-69.

52. Кананчук, О. О. Становление нейропедагогики как новой отрасли современной педагогической науки / О. О. Кананчук // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2024. – № 1 (75). – С. 9-18.

53. Кананыкина, Е. С. Эволюция английского законодательства об образовании: образовательные акты до второй половины XX в. / Е. С. Кананыкина // Право и образование. – 2007. – № 4. – С. 121-130.

54. Каптерев, П. Ф. Материнская школа по Амосу Коменскому / П. Ф. Каптерев // Образование. – 1892. – № 4. – С. 291-307.

55. Карапетян, И. К. Тенденции развития категориально-понятийного аппарата педагогической науки в России, 1850-1930. 13.00.01 ; / Игорь Карапетович Карапетян : автореферат диссертации на соискание учёной степени доктора педагогических наук, Российская академия образования. – Москва, 2000. – 31 с.

56. Кинитц, В. К вопросу о марксистской сравнительной педагогике / В. Кинитц, В. Менерт // Советская педагогика. – 1967. – № 6. – С. 115-125.

57. Кирюшина, О. Н. Развитие научно-педагогических знаний и средств их активизации как фактор совершенствования образования / О. Н. Кирюшина // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 3 (52). – С. 209-214.

58. Клемантович, И. П., Нейропедагогика: новая отрасль педагогических знаний / И. П. Клемантович, Е. А. Леванова, В. Г. Степанов // Педагогика и психология образования. – 2016. – № 2. – С. 8-17.

59. Коменский, Я. А. Мир чувственных вещей в картинках / Я. А. Коменский – Москва : Учпедгиз, 1957.

60. Коменский, Ян Амос. Математика. Перевод Н. А. Федорова / Я. А. Коменский // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 3: Филология (ранее: Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Филология. Философия; Богословский сборник). – 2020. – Т. 64, № 3. – С. 124-136.

61. Кондаков, В. Л. Нейропедагогика в системе современного образования / В. Л. Кондаков, Е. Н. Копейкина, Н. В. Балышева // Физическое воспитание и спорт в высших учебных заведениях. – Белгород, 2019. – С. 159-165.

62. Кононова, А. А. Переосмысление руссоистского дискурса о чувствительности в автобиографической повести Л. Н. Толстого «Детство» / А. А. Кононова // Современные тенденции развития науки и мирового сообщества : сборник научных трудов по материалам XV Международной научно-практической конференции. – Анапа, 2023. – С. 10-16.

63. Корнетов, Г. Б. 145 лет со дня рождения Марии Монтессори / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. – 2015. – № 3. – С. 11-24.

64. Корнетов, Г. Б. Научная педагогика Иоганна Фридриха Гербарта / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. – 2010. – № 15. – С. 81-91.
65. Корнетов, Г. Б. Основной вопрос педагогики как способ концептуализации педагогического знания / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. – 2016. – № 3. – С. 28-37.
66. Корнетов, Г. Б. Теория естественного воспитания Жан-Жака Руссо / Г. Б. Корнетов // Школьные технологии. – 2008. – № 2. – С. 21-24.
67. Корнетов, Г. Б. Основной вопрос педагогики как проблема концептуализации педагогического знания / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. – 2016. – № 3. – С. 28-37.
68. Королев, Ф. Ф. Борьба за создание теоретических основ советской педагогики / Ф. Ф. Королев // Советская педагогика. – 1955. – № 3. – С. 52-70.
69. Кроссер, П. К. Нигилизм Джона Дьюи / П. К. Кроссер. – Москва : Изд-во иностранной литературы, 1958. – 287 с.
70. Крупская, Н. К. Как я стала марксистской / Н. К. Крупская // Педагогические сочинения в десяти томах. – Том 1. – Москва : Издательство Академии педагогических наук. – С. 18-20.
71. Крупская, Н. К. Педагогические сочинения [в 10 тт.] / Н. К. Крупская. – Москва : Изд-во Академии педагогических наук, 1957-1963 гг.
72. Куписевич, Ч. Основы общей дидактики / Ч. Куписевич. – Москва : Высшая школа, 1986. – 368 с.
73. Куринский, В. А. Автодидактика / В. А. Куринский. – Москва : Культ. Учеб.-изд. Центр «Автодидакт», 1994. – 391 с.
74. Кутявин, В. В. Комениология В. К. Пискорского / В. В. Кутявин // В. К. Пискорский и развитие науки всеобщей истории в России. – Казань : Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2019. – С. 204-209.
75. Лай, В. А. Экспериментальная дидактика / В. А. Лай / Пер. с нем. – Санкт-Петербург : Сытин, 1914. – 510 с.

76. Лалуев, В. Я. Вклад немецкого философа и педагога Иоганна Фридриха Гербарта в систему западноевропейского образования / В. Я. Лалуев // Сибирский учитель. – 2020. – № 4 (131). – С. 68-72.

77. Латун, В. В. Проблема образовательного идеала в теоретическом дискурсе постмодернистской педагогики / В. В. Латун // Kant. – 2022. – № 2 (43). – С. 292-297.

78. Латун, В. В. Тематизация зарубежных научных исследований в области информального образования как методологический индикатор альтернативных педагогических тенденций / В. В. Латун, И. А. Окунева, Е. М. Солтовец, О. Д. Федотова // Мир науки. – 2017. – Т. 5, № 5. – С. 19.

79. Лейчик, В. М. Терминоведение: предмет, методы, структура / В. М. Лейчик. – Москва : Издательство ЛКИ, 2007. – 256 с.

80. Лисицин, Б. Б. «Народная педагогика» К.Д. Ушинского и проблема преемственности поколений / Б. Б. Лисицин // Философия образования и диалог поколений: сборник научных трудов XXIX Международной конференции. – Санкт-Петербург, 2023. – С. 204-208.

81. Лубышева, Л. И. К вопросу формирования олимпийской культуры будущих специалистов по физической культуре и спорту в образовательном процессе в вузе / Л. И. Лубышева, Н. В. Пешкова // Северный регион: наука, образование, культура. – 2022. – № 1 (49). – С. 73-79.

82. Лукаш, С. Н. Педагогика общей заботы И. П. Иванова и педагогика сотрудничества С. Л. Соловейчика как основы литературно-патриотических клубов «Шхуна ровесников» и «Шхуна добрых дел» / С. Н. Лукаш, Е. В. Яковлева, Т. П. Аванесова // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 1 (104). – С. 330-334.

83. Ляпунов, А. А. Об онтодидактике в математике [Электронный ресурс] / А. А. Ляпунов. – URL: [http://odasib.ru/OpenArchive/Portrait.cshtml?id=Xu1\\_pavl\\_635212335135781250\\_14577](http://odasib.ru/OpenArchive/Portrait.cshtml?id=Xu1_pavl_635212335135781250_14577)

84. Ляпунов, А. А. Система образования и систематизация наук [Электронный ресурс] / А. А. Ляпунов // Открытый архив СО РАН, фонд А. А. Ляпунова. – URL: [http://odasib.ru/OpenArchive/DocumentImage.cshtml?id=Xu1\\_pavl\\_635513015734375000\\_16456&eid=L3\\_0001\\_0026](http://odasib.ru/OpenArchive/DocumentImage.cshtml?id=Xu1_pavl_635513015734375000_16456&eid=L3_0001_0026)

85. Майнберг, Э. Основные проблемы педагогики спорта. Вводный курс / Э. Майнберг. – Москва : Аспект Пресс, 1995. – 318 с.

86. Макагон, Ю. В. Гербарт и гербартианство в фокусе внимания отечественных и зарубежных исследователей (наукометрический аспект) [Электронный ресурс] / Ю. В. Макагон, О. Д. Федотова, Е. А. Байер, М. И. Мыхнюк // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11, № 6. – URL: <https://mirnauki.com/61PDMN623.html>.

87. Макагон, Ю. Ю. Совладение с агрессивными проявлениями в поведении / Ю. Ю. Макагон // Современные психолого-педагогические подходы к воспитанию терпимости. – Москва : Перо, 2016. – С. 130-136.

88. Макаров, П. Д. К вопросу о принципах советской дидактики / П. Д. Макаров // Советская педагогика. – 1938. – № 9. – С. 22-25.

89. Манжос, Б. Основы советской дидактики. Аналитика педагогического процесса / Б. Манжос. – Москва : Работник просвещения, 1930. – Ч. 1. – 332 с.

90. Манов, В. Научная стойкость на Хербартовата психология (Критически очерк) / В. Манов // Училищен преглед. – 1902. – Кн. V. – С. 329-342.

91. Мареев, В. И. «Цифровая педагогика» и ее влияние на традиционную образовательную среду / В. И. Мареев, Н. П. Петрова, Г. С. Котов // Актуальные проблемы преподавания технологии, экономики, дизайна и ОБЖ в условиях цифровизации образования. Материалы XIII Международной научно-практической конференции / Науч. редактор Н. В. Зеленко, отв. редактор И. В. Герлах. – Ростов-на-Дону : ЮФУ, 2020. – С. 53-56.

92. Марчукова, С. М. О теологическом аспекте философско-образовательного проекта Я. А. Коменского: взгляд из XXI в. / С. М. Марчукова // Религия.

Церковь. Общество. Исследования и публикации по теологии и религии. – 2020. – № 9. – С. 116-153.

93. Марчукова, С. М. Онтологические и гносеологические основания фундаментальных идей Коменского для развития системы непрерывного образования / С. М. Марчукова // Эвристический потенциал философско-образовательного проекта Я. А. Коменского: Традиции и современность : монография. – Санкт-Петербург, 2022. – С. 151-200.

94. Марчукова, С. М. Троичность в методологии современного образования: историко-педагогический аспект проблемы / С. М. Марчукова // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2013. – № 9. – С. 042-052.

95. Масланов, Е. В. Научные классификаторы и научная политика / Е. В. Масланов // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2024. – № 82. – С. 44-54.

96. Матетика [Электронный ресурс]. – URL: <https://mathetics.eu/about/>

97. Мацкевич, И. М. Номенклатура научных специальностей как правовой институт и как элемент государственной системы научной аттестации. Содержание и форма: что первично? К постановке вопроса / И. М. Мацкевич // Союз криминалистов и криминологов. – 2021. – № 4. – С. 7-25.

98. Международная стандартная классификация образования (МСКО 2011) [Электронный ресурс]. – Париж: Институт статистики ЮНЕСКО, 2013. – URL: <https://nic.gov.ru/Media/Default/Documents%20Files/isced-2011-ru.pdf>.

99. Меськов, В. С. Введение в матетику. Мастер-классы и кейсы / В. С. Меськов, К. Е. Зискин, Н. Р. Сабанина. – Книга 2. – Москва, 2018.

100. Меськов, В. С. Педагогика как прикладная когнитивистика: матетика и дидактика / В. С. Меськов, Е.С. Меськова // Теория и практика трансдисциплинарных исследований в сфере педагогического образования : учебно-методическое пособие. – Москва, 2022. – С. 225-231.

101. Меськов, В. С. Сквозное задание и кейсы по курсу «Педагогика как прикладная когнитивистика: матетика и дидактика» / В. С. Меськов, Е. С. Меськова // Теория и практика трансдисциплинарных исследований в сфере педагогического образования : учебно-методическое пособие. – Москва, 2022. – С. 241-242.

102. Меськов, В. С. Неоматетика чения научных текстов: экспликация, интерпретация, экстраполяция / В. С. Меськов, Н. Р. Сабанина // Экология человека и природы в информационно-технической среде (ЭкоМир-10). Материалы конференции 10-ой Международной научнойконференции. Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет). – 2020. – С. 245-246.

103. Меськов, В. С. Матетика Яна Амоса Коменского: ученичество – наука о познании / В. С. Меськов, Н. Р. Сабанина // Наука и школа. – 2017. – № 3. – С. 113-123.

104. Минасян, С. М. Иоганн Фридрих Герbart: идеи воспитания через образование / С. М. Минасян // Многоязычие и межкультурная коммуникация: Вызовы XXI века. – Москва : Инновации и эксперимент в образовании, 2016. – С. 236-239.

105. Мних, Р. Комениология XXI века как проблема гуманитарных наук [Электронный ресурс] / Р. Мних // *Siedleckie Zeszyty Komienologiczne Seria Pedagogika*, 2019. – № 6. – С. 43-55. – URL: <https://czasopisma.uph.edu.pl/szk/article/view/1479> .

106. Монтессори, М. Помоги мне сделать это самому! / М. Монтессори – Москва : Изд. Дом Карапуз, 2011.

107. Морозова, А. Ю. «Педагогика угнетённых» по-русски: Александр Богданов и Паулу Фрейре / А. Ю. Морозова // Вестник Пермского университета. История. – 2022. – № 1 (56). – С. 172-183.

108. Мысли к реформе наших школ, в духе педагогики Герbart, изложенные А. Г. – Вильна: тип. А. Г. Сыркина, 1881. – 16 с.

109. Невзорова, А. В. Педагогика обыденной жизни: ретроспективный анализ / А. В. Невзорова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2024. – № 11 (149).

110. Никитин, С. Н. Ибн Сина о классификации физических упражнений и их применении / С. Н. Никитин, В. Б. Барабанова, О. Д. Федотова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – Т. 7. – № 6. – С. 67.

111. Новичков, В. Б. Онтодидактика и образовательные стандарты / В. Б. Новичков // Среднее профессиональное образование. – 2010. – № 8. – С. 2-5.

112. Няголова, М. Д. Педагогическая школа в Болгарии / М. Д. Няголова // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность. – Москва: Московский государственный университет дизайна и технологии. – 2016. – С. 210-215.

113. Обновление Международной стандартной классификации занятий (МСКЗ). Специальный документ, представленный Международным бюро труда. UN-ECE/2004/7. 29 October 2004 [Электронный ресурс]. – URL: <http://unstats.un.org>.

114. Общероссийский классификатор специальностей высшей научной квалификации, ОК 017-94. [Электронный ресурс]. – Москва : Госстандарт России, 1995. – URL: <https://classifikators.ru/oksvnk>.

115. Общероссийский классификатор специальностей по образованию (ОКСО: 050700 – Педагогика) [Электронный ресурс]. – URL: <https://classifikators.ru/okso2003/050700>.

116. Общероссийский классификатор специальностей по образованию (ОКСО ОК: 009-2016) [Электронный ресурс]. – URL: <https://classifikators.ru/okso>.

117. Обносов, В. Н. Педагогика как искусство: современные аргументы в пользу позиции К.Д. Ушинского / В. Н. Обносов // Наука и Образование. – 2019. – Т. 2, № 2. – С. 150. – URL: <https://leader-id.ru/events/585473>.

118. Образцова, О. Ю. Детские сады на открытом воздухе как социально-педагогический феномен. / О. Ю. Образцова // Гуманитарный научный вестник. – 2024. – № 2. – С. 64-69.

119. Олешкова, А. М. «Язык вражды» как индикатор культуры интолерантности: теоретико-методологический аспект / А. М. Олешкова // Этнокультурная и межрелигиозная коммуникация в образовательной среде. Тенденции развития и управление рисками. Свердловской области «Институт развития образования». – 2017. – С. 369-374.

120. Осовский, О. Е. С. И. Гессен и «Русская школа за рубежом» и истории педагогической журналистики российского зарубежья 1920-х – начала 1930-х гг. / О. Е. Осовский, В. П. Киржаемва // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2017. – № 48. – С. 202-217.

121. Остроменцкая, Н. Навстречу жизни. Колония им. Горького. Архивная копия от 28 июля 2019 на Wayback Machine / Н. Остроменцкая // Народный учитель, 1928. – № 1-2. – С. 42-77.

122. Пахомов, С. И. Введение новой номенклатуры научных специальностей в России: преемственность и новации / С. И. Пахомов, В. А. Гуртов, А. В. Стасевич // Образование и наука. – 2021. – Т. 23, № 8. – С. 11-36.

123. Педько, Э. В. Применение средств кинопедагогики в образовательном процессе военного вуза как условие воспитания профессиональной ответственности курсантов / Э. В. Педько, Н. В. Уварина // Глобальный научный потенциал. – 2024. – № 11-2 (164). – С. 172-178.

124. Перечень актуальных тематик диссертационных исследований в области наук об образовании. – Москва : РАО, 2023. – 116 с.

125. Пициладис, Я. Олимпийский спорт, самый дорогой бренд мира, нуждается в ребрендинге / Я. Пициладис // Вестник Российского международного Олимпийского Университета. – 2018. – № 4(29). – С. 38-41.

126. Познанский, Н. Ф. Трудовая педагогика Песталоцци и современность. / Н. Ф. Познанский – Саратов : Сарполиграфпром, 1925. – 17 с.

127. Полонский, В. М. Синтагмический исследовательский словарь / В. М. Полонский // Асимметрия. – 2025. – Т. 19, № 1. – С. 27-41.
128. Полонский, В. М. Большой тематический словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – Москва : Народное образование, 2017. – 840 с.
129. Полонский, В. М. Еще раз об актуальности научных исследований / В. М. Полонский // Педагогика. – 2023. – Т. 87, № 11. – С. 38-53.
130. Полонский, В. М. Педагогическое селфи, или Сколько у нас педагогик? / В. М. Полонский // Педагогика. – 2015. – № 9. – С. 25-31.
131. Полосина, А. Н. Руссоизм Л. Н. Толстого / А. Н. Полосина // Литературоведческий журнал. – 2011. – № 28. – С. 67-76.
132. Помелов, В. Б. Первый крупный дидакт Вольфганг Ратке (к 450-летию со дня рождения) / В. Б. Помелов // Педагогика. – 2021. – № 6. – С. 100 – 107.
133. Постановление ЦК ВКПб «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» (4 июля 1936 г.) // Народное образование в СССР : сборник документов. 1917-1973 гг. – Москва, 1974. – С. 133-143.
134. Предварительные замечания // «Opuscula Makarenkiana». – Nr. 13. – 1993. – С. 47-56.
135. Прогрессивная педагогика Джона Дьюи [Электронный ресурс]. – URL: <https://zenon74.ru>.
136. Равкин, З. И. Борьба с антимарксистскими концепциями в советской педагогике (1931-1937 гг.) / З. И. Равкин // Советская педагогика. – 1977. – № 8. – С. 104-116.
137. Ратихий, Вольфганг. Мемориал, переданный Германской империи во Франкфурте в день выборов 7 мая 1612 года [Электронный ресурс] / Вольфганг Ратихий. – URL: [https://vostlit.info/Texts/Dokumenty/Germany/XVII/1600-1620/Wolfgang\\_Ratke/memorial.phtml?id=5936](https://vostlit.info/Texts/Dokumenty/Germany/XVII/1600-1620/Wolfgang_Ratke/memorial.phtml?id=5936).

138. Рубцова, Т. С. Педагогика И. Ф. Гербарта и её значение для развития системы среднего образования в США / Т. С. Рубцова // Теоретические и прикладные аспекты в области гуманитарных наук. – Ростов-на-Дону : Манускрипт, 2023. – С. 190-192.

139. Савина, А. К. Эволюция взглядов зарубежных педагогов на развитие личности учащихся: от И. Гербарта до конструктивизма / А. К. Савина // Образование и общество. – 2018. – № 3-4 (110-111). – С. 61-67.

140. Самсоненко, Т. А. Деформация культурной политики олимпизма как вызов современности / Т. А. Самсоненко, В. Н. Нехай, Е. В. Новичихина // Материалы научной и научно-методической конференции профессорско-преподавательского состава Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма. – 2022. – № 1. – С. 157-160.

141. Сапрыкина, А. М. «Великая дидактика» Яна Амоса Коменского – теория обучения и воспитания / А. М. Сапрыкина // Профессионализм и гражданственность – важнейшие приоритеты российского образования XXI века. Педагогические чтения, посвящённые 425-летию со дня рождения Яна Амоса Коменского. Сборник статей. – 2017. – С. 91-92.

142. Сериков, В. В. Межпредметные связи в учебном процессе: поиск новых решений / В. В. Сериков, О. В. Гукаленко // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2025. – Т. 2, № 6 (110). – С. 61-79.

143. Слинкин, С. В. Дидактика современного высшего профессионального образования: учебное пособие для институтов и факультетов повышения квалификации / С. В. Слинкин. – Тобольск : ТГСПА им. Д. И. Менделеева, 2014. – 315 с. ; ISBN 978-5-903725-69-4.

144. Спивак, И. А. Влияние идей И.Ф. Гербарта о воспитании на педагогическую концепцию Мирослава Тырша / И. А. Спивак, Ю. В. Макагон, О. Д. Федотова // Глобальный научный потенциал. – 2024. – № 7 (160). – С. 54-57.

145. Спивак, И. А. Идеи Мирослава Тырша на страницах русских периодических изданий / И. А. Спивак, О. Д. Федотова // Глобальный научный потенциал. – 2024. – № 7 (160). – С. 50-53.

146. Справочник по УДК [Электронный ресурс]. – URL: <https://teacode.com/online/udc/>

147. Столяров, В. И. Провал гуманистической миссии олимпизма и гуманистическое спортивное движение как глобальная проблема современного мира / В. И. Столяров // Век глобализации. – 2019. – № 2 (30). – С. 97-110.

148. Столяров, В. И. Современный олимпизм и олимпийская педагогика: достижения, проблемы, перспективы / В. И. Столяров. – Москва : Планета, 2018. – 527 с.

149. Столяров, В. И. Проблема реализации ценностей олимпизма и пути её решения / В. И. Столяров // Вестник Российского Международного университета. – 2018. – № 1 (26). – С. 70-83.

150. Столяров, В. И. Теория и практика олимпийского воспитания / В. И. Столяров // Вестник Российского международного Олимпийского Университета. – 2014. – № 3(12). – С. 46-59.

151. Столяров, В. И. Что такое олимпийская педагогика? / В. И. Столяров // Вестник Российского международного Олимпийского Университета. – 2019. – № 3(10). – С. 40-55.

152. Столярова, И. В. Теоретическое обоснование термина «нейропедагогика» / И. В. Столярова // Устойчивое развитие образования. – Калининград : Перо, 2023. – С. 232-236.

153. Сулейманова, М. Р. К. Д. Ушинский и становление научной педагогики в России / М. Р. Сулейманова, Е. Е. Оруджалиева // Педагогическое наследие К. Д. Ушинского в современном образовании. Материалы I Региональной научно-практической конференции. – Махачкала, 2023. – С. 59-65.

154. Сурудина, Е. А. Тенденции развития зарубежного образования / Е. А. Сурудина. – Москва : Центр новых технологий, 2018. – 177 с.

155. Тимершин, Р. Э. Развитие виолончельной педагогики в Европе XVIII – начала XIX века / Р. Э. Тимершин // Актуальные проблемы музыкально-исполнительского искусства: История и современность. Материалы Международной научно-практической конференции. – Казань, 2023. – С. 118-123.

156. Тоджибаева, К. С. Нейропедагогика как новое прикладное направление в педагогике / К. С. Тоджибаева // International scientific review of the problems of pedagogy and psychology. – Boston : Problems of Science, 2018. – С. 39-42.

157. Требухина, Н. В. Коммуникативная дидактика ФРГ / Н. В. Требухина, О. Д. Федотова. – Ростов-на-Дону : Идательский Центр ДГТУ, 2005. – 122 с.

158. Тупичкина, Е. А. Мультпедагогика как средство социально-нравственного воспитания дошкольников. Модель реализации инновационного проекта / Е. А. Тупичкина, С. И. Семенака // Дошкольное воспитание. – 2022. – № 4. – С. 10-20.

159. Турыгин, А. А. Педагогика приключений: идейные предпосылки и опыт становления в Германии / А. А. Турыгин // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2018. – № 1 (82). – С. 160-169.

160. Турыгин, А. А. Педагогика приключений в Германии: история идей и концепции / А. А. Турыгин // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2018. – № 1 (124). – С. 83-87.

161. Узолина, Н. В. Нейропедагогика на стыке наук, на стыке эпох / Н. В. Узолина // Учёные записки Российской таможенной академии. – 2018. – № 4 (68). – С. 108-111.

162. Устав главного педагогического института [Электронный ресурс]. – Санкт-Петербург : Императорская Академия наук, 1817. – 92 с. – URL: [https://viewer.rusneb.ru/ru/000200\\_000018\\_v19\\_rc\\_2110637?page=5&rotate=0&theme=white](https://viewer.rusneb.ru/ru/000200_000018_v19_rc_2110637?page=5&rotate=0&theme=white)

163. Ушинский, К. Д. О пользе педагогической литературы // К. Д. Ушинский : собрание сочинений. – Т. 2. – Москва ; Ленинград : Изд-во Академии педагогических наук, РСФСР, 1948. – С. 17-41.

164. Фанасова, И. А. Роль и значение математико-дидактических компетенции в процессе формирования когнитивной деятельности / И. А. Фанасова, В. С. Меськов // Социально-гуманитарные знания. – 2021. – № 6. – С. 211-221.

165. Федорова, Е. С. Вступительная статья, комментарии / Е. С. Федорова // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 3: Филология (ранее: Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Филология. Философия; Богословский сборник). – 2020. – Т. 64, № 3. – С. 121-124.

166. Федотова, О. Д. Инстинкт и метод в немецкой инструменталистской педагогике начала XX века / О. Д. Федотова // Рубикон. – 2002. – Вып. 17. – С. 60-64.

167. Федотова, О. Д. Олимпийский дискурс зарубежных азбук / О. Д. Федотова // Теория и практика физической культуры. – 2023. – № 11. – С. 86-88.

168. Федотова, О. Д. Структуралистская педагогика ФРГ: истоки, предпосылки, гносеологические источники / О. Д. Федотова // Интернет-журнал «Науковедение». – 2014. – № 6 (25). – С. 184.

169. Федотова, О. Д. Теоретико-методологические основы педагогики Германии и ФРГ (конец XIX века – 90-е г.г. XX века) : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / 13.00.01 / Ольга Дмитриевна Федотова ; Российская академия образования. – Москва : 1998. – 48 с.

170. Федотова, О. Д. Контент как методологический индикатор реформы образования / О. Д. Федотова, М. А. Катичева // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2011. – № 2. – С. 19-29.

171. Федотова, О. Д. Образование в Китае: психолого-педагогическая проблематика диссертационных исследований / О. Д. Федотова, В. В. Латун // Интернет-журнал «Науковедение». – 2013. – № 6 (19). – С. 204.

172. Федотова, О. Д. Геоцентрическая картина мира в дидактических иллюстрациях учебной книги «Мир чувственных вещей в картинках» Я.А. Коменского / О. Д. Федотова, С. И. Лозиченко // Мир университетской науки: культура, образование. – 2022. – № 7. – С. 29-34.

173. Федчишин, Н. О. Й.-Ф. Гербарт и гербартианство в европейской истории педагогики / Н. О. Федчишин // Наука и мир. – 2014. – № 2-3 (6). – С. 109-110.

174. Федчишин, Н. О. Й.-Ф. Гербарт и гербартианство в истории педагогики / Н. О. Федчишин // Педагогические трансформации в образовательном процессе: традиции и инновационные тенденции. Москва-Владимир: Организация Высшего профессионального образования Центросоюза. – 2012. – С. 147-149.

175. Фирсов Е. Ф. Российский профессор-теолог Ян Квачала и его роль в развитии межславянских научных и культурных связей / Е. Ф. Фирсов // Межславянские культурные связи: результаты и перспективы исследований : сборник статей / Отв. редактор Л.Н. Будагова. – Москва, 2021. – С. 86-109.

176. Флоринский, Т. Д. Ян Амос Коменский, друг человечества. Публичная лекция в пользу голодающих, читанная в Университете св. Владимира 14 марта 1892 г. / Т. Д. Флоринский // Университетские известия. – 1894. – № 4. – С. 1-25.

177. Фролов, А. А. А. С. Макаренко в СССР, России и мире: историография освоения и разработки его наследия (1939-2005 гг., критический анализ) / А. А. Фролов. – Нижний Новгород : Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2006. – 417 с. ; ISBN 5-85152-546-0.

178. Ховов, О. Б. Модернизационный проект К. Д. Ушинского в контексте закономерностей и образовательных концепций / О. Б. Ховов // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2014. – № 2 (17). – С. 77-85.

179. Хоронько, Л. Я. Формирование личности обучающегося начальной школы средствами театральной педагогики / Л. Я. Хоронько // Педагогика и психология: теория и практика. – 2023. – № 1 (29). – С. 104-110.

180. Хуторской, А. В. Песталоцци и Герbart: две дидактики / А. В. Хуторской // Эйдос. – 2016. – № 1. – С. 17.

181. Хуторской, А. В. Человекосообразная дидактика Ж.-Ж. Руссо / А. В. Хуторской // Историко-педагогический журнал. – 2012. – № 2. – С. 18-30.

182. Чудинов, Э. М. Природа научной истины / Э. М. Чудинов. – Москва : Политиздат, 1977. – 312 с.

183. Шашков, А. В. «Педагогическая антропология» в контексте мировоззренческой парадигмы педагогических взглядов К. Д. Ушинского. Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук 13.00.01 / Шашков Александр Владимирович ; Адыгейский государственный университет. – Майкоп, 2007. – 24 с.

184. Швырёв, В. С. Теория / В. С. Швырёв // Философский энциклопедический словарь. – Москва : Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.

185. Шмелькова, Н. А. Нейропедагогика в современном обучении: возможности и перспективы / Н. А. Шмелькова // Академическая наука – проблемы и достижения. – North Charleston : LuluPress, Inc. – 2019. – С. 55-56.

186. Штылева, Л. В. Как вы лодку назовете, так она и поплывет... (О концепции полоролевого воспитания в романе Ж.-Ж. Руссо «Эмиль, или О воспитании») / Л. В. Штылева // Историко-педагогический журнал. – 2012. – № 2. – С. 44-51.

187. Шумакова, А. В. Антропоцентрическая парадигма педагогических отношений: сущность и методологические перспективы в отечественном образовании / А. В. Шумакова, В. А. Яшуткин. – Ставрополь : Индивидуальный предприниматель Тимченко Оксана Геннадьевна, 2022. – 135 с.

188. Южанинова, Е. В. «Лучший педагог среди философов и лучший философ среди педагогов» / Е. В. Южанинова // Историко-педагогический журнал. – 2022. – № 1. – С. 69-80.

189. Юстус, И. В. Интуитивная педагогика и духовный контекст деятельности учителя / И. В. Юстус // Поволжский педагогический вестник. – 2018. – Т. 6, № 3 (20). – С. 77-80.

190. Юферев, С. С. Я. А. Коменский и его «Великая дидактика» как концепция образования / С. С. Юферев, Т. Г. Храмцова // Инновационные тенденции развития российской науки. Материалы VII Международной научно-практической конференции молодых учёных. – Красноярск, 2015. – С. 507-509.

191. Яковенко, Т. В. Нейропедагогика как основа проектирования современного урока / Т. В. Яковенко, С. В. Фаттахова // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 53-3. – С. 323-332.

192. Якушев, А. Н. Нормативные основы развития разрядов наук по истории и истории наук в университетах и академиях Российской империи (1803-1917 гг.) / А. Н. Якушев, А. Ю. Климов // Вестник Калининградского филиала Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2015. – № 2 (40). – С. 82-85.

193. Якушев, А. Н. Общероссийский классификатор специальностей высшей научной классификации: история, состояние и проблемы / А. Н. Якушев, С. В. Кононова, Л. В. Долгополова // Образование. Наука. Научные кадры. – 2012. – № 5. – С. 154-159.

194. Bayer, E. Realization of integrative technologies of physical culture and sports in the institutions of state support of childhood of Russia / E. Bayer, N. Kuryanov, N. Grigoryan, A. B. Grishina // E3S Web of Conferences. – 8. Сер. “Innovative Technologies in Science and Education, ITSE 2020”. – 2020. – С. 18007.

195. Binder, D. Be a Champion in Life! A book of activities for young people based on the joy of participation and on the important messages of the Olympic idea / D. Binder. – Athens : An International Teacher`s Resource Book For Schools, 2000.

196. Burghardt, D. Marxistische Pädagogik Ein historisch-systematischer Abriss / D. Burghardt, T. Höhne // Sebastian Engelmann/Robert Pfützner, Sozialismus & Pädagogik (197-216). – Bielefeld: Transcript Verlag, 2018. – S. 197-216. – DOI: 10.14361/9783839439739-010.

197. Coubertin Pierre de. *Pédagogie sportive*. Nouvelle Édition. – Lausanne: Bureau International de Pédagogie sportive, 1919. – 158 p.
198. Dobrowolska, C. Comeniology as a process and result of scientific cognition. Social context of education in the thought of John Amos Comenius [Electronic resource] / C. Dobrowolska // *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne Seria Pedagogika*. – № 6. – S. 113-127. – URL: <https://czasopisma.uph.edu.pl/szk/article/view/1484>.
199. *Empirische Pädagogik*. 1979-1990. – Weinheim : Deutscher Studienverlag, 1992
200. Fedotova, O. D. Comparative analysis: methodological optics in the ideological context / O. D. Fedotova, O. P. Chigisheva // *International Perspectives on Education and Society*. – 2015. – Vol. 26. – C. 57-82.
201. Freire, P. *Pedagogy of the Oppressed*. – New York : Continuum International Publishing Group, 2000. – 185 p.
202. *Geschichte der Erziehung*. – Berlin : Volk und Wissen Verlag, 1966. – 726 S.
203. Grupe, O. Olympismus und olympische Erziehung. Abschied von einer großen Idee? / O. Grupe // *Olympischer Sport – Rückblick und Perspektiven*. – Schorn-dorf : Hofmann, 1997. – P. 223-242.
204. Helwig, Ch., Jungius, J. Kurzer Bericht von der Didactica, oder Lehrkunst Wolfgangi Ratichii [Electronic resource] / Ch. Helwig, J. Jungius. – 1613. – 40 S. – URL: <https://www.digitale-sammlungen.de/en/view/bsb11235002?page>.
205. *Herbarts pädagogische Schriften*, herausgegeben von Fr. Bartolomäi. Fünfte Auflage, neu bearbeitet und mit erläuternden Anmerkungen versehen von E. Von Sallwülk. 2 Bände, Langensulza, 1891 (1 B. 428 S., 2 B. 462 S.).
206. Ising, E. *Wolfgang Ratkes Schriften zur deutschen Grammatik (1612-1630)* / E. Ising. – Berlin, 1959. – 332 S.
207. Langeveld, M. *Einführung in die theoretische Pädagogik* / M. Langeveld. – Stuttgart : Klett, 1965.

208. Lischewsky, A. Blinde Flecken der Comeniologie – Perspektiven für eine zukünftige Forschung / A. Lischewsky // Gewalt sei ferne den Dingen! Contemporary Perspectives on the Works of John Amos Comenius. – Springer Fachmedien Wiesbaden, 2016. – S. 239-260.

209. Makarenko, A. Wir sind eben nicht immer so grossartige Könner / A. Makarenko // Pädagogik und Schule in Ost und West. – 1987. – № 3. – S. 88-102.

210. Maksimović, J. Principle of evidence of John Amos Comenius as a basis for the development of pedagogical research techniques and instruments [Electronic resource] / J. Maksimović, S. Sretić // Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne Seria Pedagogika. – № 6. – C. 257-269. – URL: <https://czasopisma.uph.edu.pl/szk/article/view/1493>.

211. Naul, R. Olympic pedagogy as a theory of development of ethical and humanistic values in education / R. Naul // Proceedings of 9<sup>th</sup> International Session for Directors of National Olympic Academies (1–8 June 2007). – International Olympic Academy, 2009. – Pp. 27-40.

212. Osmanović, J. Pedagogical work of John Amos Comenius as an inspiration for modern pedagogy: didactic-methodological approach [Electronic resource] / J. Osmanović, D. Dimitrijević // Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne Seria Pedagogika. – № 6. – C. 271-288. – URL: <https://czasopisma.uph.edu.pl/szk/article/view/1494>.

213. Pädagogik im Bild. Mit 614 Abb., schematischen Zeichnungen und Tabellen in Verbindung mit einführenden Beiträgen bakannter Fachleute. – Freiburg : Herder 1956. – 561 S.

214. Pánková M. Jan Amos Komenský v kostce. / M. Pánková // Malá encyklopedie českého génia staletí. – Praha : Čeština, 2020.

215. Patočka, J. Cusanus a Komenský / J. Patočka // Jan Amos Komenský: Gesammelte Schriften zur Comeniusforschung. – Bochum, 1981. – Bd. 1. – S. 30-44.

216. Pilch, T. Zasady 170adan pedagogicznych / T. Pilch, T. Bauman // Strategie ilo-ściowe i jakościowe. – Warszawa, 2001.

217. Rein, W. Pädagogik in systematischer Darstellung / W. Rein. – Langesalza, 1911.
218. Röhrs, H. Allgemeine Erziehungswissenschaft / H. Röhrs. – Weinheim und Basel : Beltz Verlag. 1973. – 533 S.
219. Röhrs, H. Methodological strategy in comparative education / H. Röhrs // International Review of Education. – 1972. – № 18 (1). – C. 316-323.
220. Röhrs, H. Pädagogische Zeitschriften Westdeutschlands / H. Röhrs // International Review of Education. – 1955. – № 1 (4). – C. 507-510.
221. Röhrs, H. Responsibilities and Problems of International Education / H. Röhrs // Comparative Education. – 1970. – № 6 (2). – C. 125-135.
222. Sämtliche Werke: in chronologischer Reihenfolge. By Herbart, J. F., 1776-1841 [Electronic resource]. – URL: <https://archive.org/details/smtlichewerkei03herbuoft/page/n111/mode/2up>.
223. Schadel, E. Comenius und die Comeniologen: Stellungnahme zu einzelnen Positionen neuerer Comeniusforschung in ontotriadischer Perspektive / E. Schadel // Acta Comeniana. – Praha, 2004. – Roč. 18. – S. 133-177.
224. Schoning, B. Irrationalismus als pädagogische Tradition / B. Schoning. – Weinheim : Beltz, 1973.
225. Sztobryn, S. The place of comeniology in contemporary humanities [Electronic resource] / S. Sztobryn // Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne Seria Pedagogika. – 2019. – № 6. – C. 43-53. – URL: <https://czasopisma.uph.edu.pl/szk/article/view/1478>.
226. Die große Osterhasen-Olympiade [Electronic resource] / M. Tophoven. – URL: <http://wimmelbuch.su/manfred-tophoven/242-die-grosse-osterhasen-olympiade.html>.
227. Wittig, H. Die Marx'sche Bildungskonzeption und die zweite Polytechnisierung' der Sowjetschule [Electronic resource] / H. Wittig // Aus Politik und Zeit-

geschichte, – 1958. – N 49. – URL: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/archiv/525703/die-marx-sche-bildungskonzeption-und-die-zweite-polytechnisierung-der-sowjetschule/>

228. Ziller, T. Die Theorie der formalin Stufen des Untertichts / T. Ziller. – Heidelberg : Muth. – 1876.

229. Żuraw, H. Komeniologia jako nauka – współczesne dylematy wokół twórczości Komeńskiego i o Komeńskim [Electronic resource] / H. Żuraw // Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne Seria Pedagogika. – 2019. – № 6. – C. 101-112. – URL: <https://czasopisma.uph.edu.pl/szk/article/view/1483>.

**ПРИЛОЖЕНИЯ**

## ОГЛАВЛЕНИЕ ПРИЛОЖЕНИЙ

	<b>стр.</b>
Приложение 1. Общероссийский классификатор специальностей по образованию ОКСО ОК 009-2003, запись кода 050700.....	175
Приложение 2. Уточняющие коды по педагогическим наукам в Общероссийском классификаторе специальностей высшей научной квалификации и Международной стандартной классификации образования (МСКО).....	177
Приложение 3. Представленность педагогических концептуализаций в рубриках ГРНТИ.....	178
Приложение 4. Результаты контент-аналитического исследования марксистской лексики, использованной Н.К. Крупской в её сочинениях.....	179
Приложение 5. Публикация первой страницы документа «Доклад харьковского областного инспектора М.Н. Котельникова (ок. 22 сентября 1922 г.) в издании «Opuscula Makarenkiana», №. 14, 1994 г. ....	181
Приложение 6. Черновик статьи А.А. Ляпунова «Об онтодидактике в математике» (1972) Открытый архив Сибирского отделения Российской академии наук.....	182
Приложение 7. Архивная копия статьи А.А. Ляпунова «Онтодидактические проблемы», опубликованной в газете «Политехник» Омского политехнического института от 2 марта 1973 г. ....	186
Приложение 8. Иллюстрации из виммельбуха «Большая олимпиада пасхальных кроликлв» (Die große Osterhasen-Olympiade).....	188

**Общероссийский классификатор специальностей по образованию  
ОКСО ОК 009-2003, запись кода 050700**

*Источник: <https://classifikators.ru/okso2003/050700>*

### Уточняющие коды

Запись в классификаторе с кодом 050700 содержит 31 уточняющий (дочерний) код.

Код	Наименование	Квалификация	
		Код	Наименование
050701	<a href="#">Педагогика</a>	65	Преподаватель педагогики
050702	<a href="#">Организация воспитательной деятельности</a>	52	Педагог-организатор с дополнительной квалификацией или дополнительной подготовкой в области (далее в соответствии с наименованием конкретной программы дополнительной подготовки)
050703	<a href="#">Дошкольная педагогика и психология</a>	65	Преподаватель дошкольной педагогики и психологии
050704	<a href="#">Дошкольное образование</a>	52	Воспитатель детей дошкольного возраста
		52	Воспитатель детей дошкольного возраста (в соответствии с программой дополнительной подготовки)
050705	<a href="#">Специальное дошкольное образование</a>	52	Воспитатель детей дошкольного возраста с отклонениями в развитии и с сохранным развитием
050706	<a href="#">Педагогика и психология</a>	65	Педагог-психолог
050707	<a href="#">Педагогика и методика дошкольного образования</a>	65	Организатор-методист дошкольного образования
050708	<a href="#">Педагогика и методика начального образования</a>	65	Учитель начальных классов
050709	<a href="#">Преподавание в начальных классах</a>	52	Учитель начальных классов
		52	Учитель начальных классов (в соответствии с программой дополнительной подготовки)
050710	<a href="#">Педагогика дополнительного образования</a>	52	Педагог дополнительного образования детей (с указанием области деятельности)
		52	Педагог дополнительного образования детей (с указанием области деятельности и программы дополнительной подготовки)

050711	<u>Социальная педагогика</u>	65	Социальный педагог
		52	Социальный педагог с дополнительной квалификацией или дополнительной подготовкой в области (далее в соответствии с наименованием конкретной программы дополнительной подготовки)
050712	<u>Тифлопедагогика</u>	65	Учитель-тифлопедагог
050713	<u>Сурдопедагогика</u>	65	Учитель-сурдопедагог
050714	<u>Олигофренопедагогика</u>	65	Учитель-олигофренопедагог
050715	<u>Логопедия</u>	65	Учитель-логопед
050716	<u>Специальная психология</u>	65	Специальный психолог
050717	<u>Специальная дошкольная педагогика и психология</u>	65	Педагог-дефектолог для работы с детьми дошкольного возраста с отклонениями в развитии
050718	<u>Специальная педагогика в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях</u>	52	Воспитатель детей школьного возраста с отклонениями в развитии и с сохранным развитием
050719	<u>Коррекционная педагогика в начальном образовании</u>	52	Учитель начальных классов и начальных классов компенсирующего и коррекционно-развивающего образования
050720	<u>Физическая культура</u>	65	Педагог по физической культуре
		51	Педагог по физической культуре и спорту
		52	Педагог по физической культуре и спорту с углубленной подготовкой
		52	Учитель физической культуры
		52	Учитель физической культуры (в соответствии с программой дополнительной подготовки)
050721	<u>Адаптивная физическая культура</u>	51	Педагог по адаптивной физической культуре
		52	Педагог по адаптивной физической культуре
		52	Учитель адаптивной физической культуры

**Уточняющие коды по педагогическим наукам в Общероссийском классификаторе специальностей высшей научной квалификации и Международной стандартной классификации образования (МСКО)**

*Источник: <https://classifikators.ru/oksvnk>*

**Уточняющие коды**

Запись в классификаторе с кодом 58 содержит 7 уточняющих (дочерних) кодов.

Код	Наименование	Отрасли науки, по которым присуждаются учёные степени	МСКО-О 2013
5 8 1	Общая педагогика, история педагогики и образования	Педагогические	80111
5 8 2	Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)	Педагогические	80111
5 8 3	Коррекционная педагогика	Педагогические	80114
5 8 4	Физическая культура и профессиональная физическая подготовка	Педагогические	80114
5 8 5	Теория и методика спорта	Педагогические	80114
5 8 6	Оздоровительная и адаптивная физическая культура	Педагогические	80114
5 8 7	Методология и технология профессионального образования	Педагогические	80113

**Представленность педагогических концептуализаций в рубриках ГРНТИ**

Источник: [https://elibrary.ru/title\\_about\\_new.asp?id=37668](https://elibrary.ru/title_about_new.asp?id=37668)

## РУБРИКИ ГРНТИ:

- 140000. Народное образование. Педагогика
- 158121. Педагогическая психология
- 140100. Общие вопросы народного образования и педагогики
- 140700. Общая педагогика
- 140900. История образования и педагогики. Персоналия
- 141500. Система образования
- 142300. Дошкольное образование. Дошкольная педагогика
- 142500. Общеобразовательная школа. Педагогика общеобразовательной школы
- 142700. Внешкольное (дополнительное) образование и воспитание. Внешкольная педагогика
- 142900. Специальные (коррекционные) школы. Дефектология
- 143100. Начальное профессионально-техническое образование. Педагогика профессиональной школы
- 143300. Среднее профессиональное образование. Педагогика среднего профессионального образования
- 143500. Высшее профессиональное образование. Педагогика высшей профессиональной школы
- 143700. Образование взрослых. Повышение квалификации. Самообразование
- 143900. Семейное воспитание. Семейная педагогика
- 144300. Специализированные отрасли педагогики
- 148500. Технические средства обучения и учебное оборудование
- 149100. Народное образование и педагогика в отдельных странах

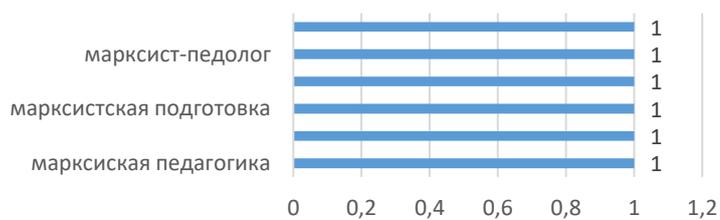
### Результаты контент-аналитического исследования марксистской лексики, использованной Н.К. Крупской в её сочинениях

Источник: Крупская, Н. К. Собрание сочинений [в 10 т.]. – Москва : Издательство Академии педагогических наук, 1957-1963 гг. Т. 1-10.

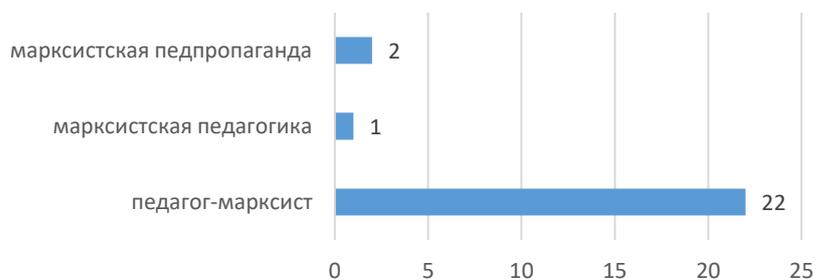
#### ТОМ 1-2



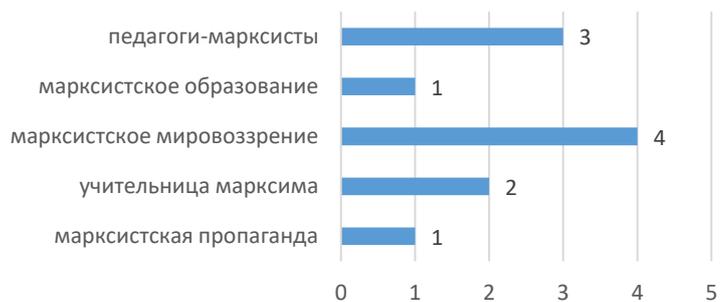
#### ТОМ 3



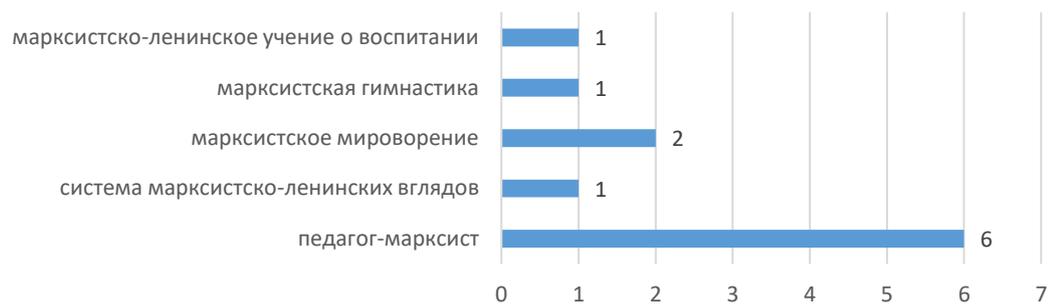
#### ТОМ 4



#### ТОМ 6-7



## ТОМ 9



**Публикация первой страницы документа**  
**«Доклад харьковского областного инспектора М.Н. Котельникова**  
**(ок. 22 сентября 1922 г.) в издании «Opuscula Makarenkiana», Nr. 14, 1994 г.**

№ 2

ДОКЛАД  
 ХАРЬКОВСКОГО ОБЛАСТНОГО  
 ИНСПЕКТОРА М.Н.КОТЕЛЬНИКОВА  
 5 (ок. 22 сентября 1922 г.)

Главинспектору учреждений  
 для дефективного детства

Харьковского областного  
 инспектора Котельникова

10 ДОКЛАД

Согласно приказа Предглавсоцво-  
 са мною были обследованы в сен-  
 тябре месяце (с 10 по 21 число)  
 учреждения для дефективных де-  
 15 тей в Полтаве.

Лучшим из учреждений для де-  
 фективных детей в Полтаве явля-  
 20 ется "колония для морально-  
 дефективных детей имени М.Горь-  
 кого", как именуется это учреж-  
 дение на месте, или "основной  
 д/дом для морально-дефективных  
 детей № 7", как именуется оно  
 25 Главсоцвосом. Нужно сказать,  
 что местный взгляд на это уч-  
 реждение как на колонию являет-  
 ся более правильным. - Детское  
 население колонии уже в январе  
 30 месяце данного года превышало  
 нормальную цифру. Основного  
 д/дома - 30 чел., а в настоя-  
 щее время детей в колонии уже  
 77 чел. Кроме того, в "коллек-  
 35 торе" ждут очереди 16 чел. Не  
 принимает их колония пока за  
 отсутствием места до окончания  
 ремонта 2-х флигелей в отделен-  
 нии колонии в бывш. имени  
 Трепке (2 1/2 в. от колонии).  
 40 Возраст детей также говорит за  
 то, что учреждение ближе к типу  
 колонии, чем к типу д/дома: до  
 14 л. имеется воспитуемых 12  
 ч., свыше 14 л. - 65 чел. Да-  
 45 лее, учреждение это, как то и  
 требуется от "колоний", распо-  
 ложено за городом (в 7-8 в.);  
 огородничество, садоводство,  
 50 полеводство вполне могут быть  
 представлены в нем в серьезной

6

Nr.2

BERICHT  
 DES CHAR'KOVER GEBIETS-  
 INSPEKTORS M.N.KOTEL'NIKOV  
 (ca. 22. September 1922)

An den Oberinspektor der Einrichtungen  
 für defektive Kinder

Vom Char'kover Gebiets-  
 inspektor Kotel'nikov

BERICHT

Entsprechend einer Anordnung des Vorsit-  
 zenden des Hauptkomitees Sozialerziehung  
 wurden von mir im September (vom 10. bis  
 zum 21.) die Einrichtungen für defektive  
 Kinder in Poltava überprüft.

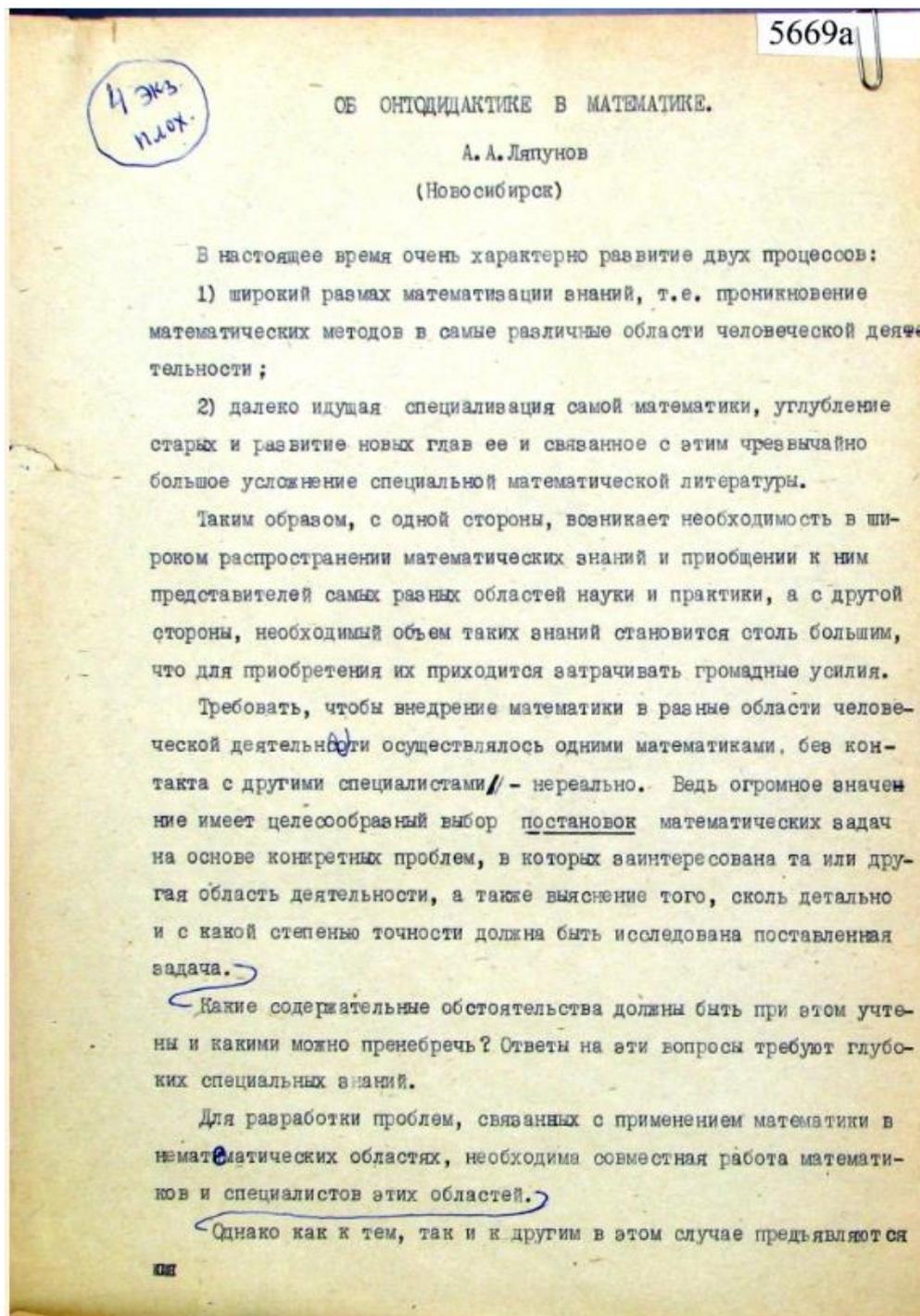
Die beste der Einrichtungen für defek-  
 tive Kinder in Poltava ist die "M.Gor'-  
 kij-Kolonie für moralisch defektive Kin-  
 der", wie diese Einrichtung vor Ort ge-  
 nannt wird, bzw. das "Hauptkinderheim für  
 moralisch defektive Kinder Nr. 7", wie  
 sie vom Hauptkomitee Sozialerziehung be-  
 zeichnet wird. Man muß sagen, daß die lo-  
 kale Sichtweise dieser Einrichtung als  
 einer Kolonie zutreffender ist. - Der  
 Kinderbestand der Kolonie übertraf be-  
 reits im Januar dieses Jahres die übliche  
 Zahl. Ein Hauptkinderheim - das sind 30  
 Mann, doch gegenwärtig gibt es in der Ko-  
 lonie bereits 77 Kinder. Außerdem warten  
 in der Sammelstelle noch weitere 16. Sie  
 werden von der Kolonie wegen Platzmangel  
 bis zum Abschluß der Instandsetzung von  
 zwei Seitengebäuden in der Filiale der  
 Kolonie im ehem. Gut Trepke (2 1/2 Werst  
 von der Kolonie entfernt) zunächst nicht  
 aufgenommen. Das Alter der Kinder spricht  
 ebenfalls dafür, daß die Einrichtung eher  
 dem Typ der Kolonie als dem des Kinder-  
 heims entspricht: bis zu 14 J. gibt es 12  
 Zöglinge, über 14 J. - 65. Außerdem ist  
 diese Einrichtung, wie das von "Kolonien"  
 verlangt wird, außerhalb der Stadt ge-  
 legen (7-8 Werst), und die Viehzucht, der  
 Garten- und der Feldbau können durchaus  
 zu einer ernst zu nehmenden pädagogischen  
 und praktischen Sache werden. Die Kolonie

6

Черновик статьи А.А. Ляпунова «Об онтодидактике в математике» (1972)  
Открытый архив Сибирского отделения Российской академии наук

Источник:

[http://odasib.ru/OpenArchive/Portrait.cshtml?id=Xu1\\_pavl\\_635212335135781250\\_14577](http://odasib.ru/OpenArchive/Portrait.cshtml?id=Xu1_pavl_635212335135781250_14577)



- 2 -

специфические требования. ] Математик должен быть готов к тому, что для решения прикладной задачи потребуются самые неожиданные математические подходы и методы. Нередко бывает, что решение математических задач, возникающих на практической работе, требует развития принципиально новых математических идей. Для этого нужно иметь основательное и всестороннее математическое образование.

Кроме того, чтобы поставить математическую задачу, решение которой прольет свет на конкретную прикладную проблему, нужно понять последнюю и отдать себе отчет в том, что важно для ее решения. Это можно сделать только в тесном контакте со специалистами соответствующей области, и математику нужно уметь с ними плодотворно ~~контактировать~~ <sup>сотрудничать</sup>. Это требует определенного кругозора и навыков, ~~которые~~ которые приобретаются при обсуждении нематематических задач с математических позиций. Очень важно, чтобы соответствующий опыт математик приобретал еще в процессе обучения. К сожалению, в настоящее время при подготовке математиков этому уделяется недостаточное внимание.

К партнеру математика предъявляются свои требования. Он должен иметь достаточную ориентацию в основах математики, чтобы быть в состоянии контактировать с математиком, и достаточный общий кругозор для того, чтобы подойти к своей задаче с непредвзятых общих позиций. Поэтому в процессе обучения специалиста нужно дать ему, с одной стороны, достаточную математическую подготовку, с другой стороны - навыки совместного использования сведений, идущих из разных научных дисциплин, при обсуждении конкретного вопроса. Для этого при изучении одних дисциплин целесообразно широко использовать связи с другими дисциплинами и в первую очередь - с математикой.

Мы видим, что при подготовке как математиков, так и других специалистов необходимо удовлетворить целому ряду специфических требований, которые становятся существенными в наше время (хотя в про-

шлом имели и меньшее значение). <sup>Поэтому</sup> ~~Для этого~~ нужно очень серьезно пересмотреть с позиций науки учебные планы, программы, трактовки и способы изложения учебного материала. А это как раз и составляет задачу онтодидактики, необходимость которой таким образом вытекает из требований нашего времени.

Заметим, что существующий школьный курс плохо приспособлен к тому, чтобы в рамках высшей школы можно было на его основе решить <sup>Р</sup> возникающие сейчас проблемы. Поэтому перестраивать с позиций онтодидактики необходимо всю систему народного образования, начиная со школы <sup>(и даже детского сада)</sup> и кончая ~~средними специальными и высшими учебными заведениями~~ <sup>и аспирантурой</sup>. При этом нельзя ~~чрезмерно~~ чрезмерно растягивать обучение, а также и перегружать учащихся. Все это предъявляет жесткие требования к систематизации и компактности изложения учебного материала.

Наконец, в связи с прогрессом науки и техники требования, ~~при~~ предъявляемые к знаниям специалистов, быстро меняются. Поэтому нужно готовиться к тому, что в недалеком будущем придется постоянно вести периодическую переподготовку значительного числа работников разных профилей. В то же время учебным заведениям необходимо будет непрерывно следить за успехами научно-технического прогресса и проводить в интересах преподавания систематическую работу по совершенствованию системы изложения учебных дисциплин. Преподаватели всех уровней должны быть готовы ~~преподаватели всех уровней должны быть готовы~~ преподавать не только по существующим программам, но и по тем, которые будут созданы в ближайшем будущем.

Для этого нужны постоянно функционирующие системы:

- 1) онтодидактических исследований (с взаимной онтодидактической информацией);
- 2) усовершенствования программ, учебных планов, официального перечня специальностей;
- 3) повышения квалификации преподавательского состава.

Все эти три постоянно действующие системы должны быть тесно связаны и согласованы между собой.

Необходимо также перестроить работу педагогических институтов в соответствии с высказанными требованиями. Конечно, всё это невозможно сделать сразу. Нужна предварительная подготовка и длительная, напряженная работа.

Таковы, как мне кажется, основные педагогические проблемы, возникающие в связи с научно-техническим прогрессом. Как видим, вопросы научные, онтодидактические переплетаются здесь с организационными.

Рассмотрим теперь некоторые конкретные онтодидактические проблемы, относящиеся к преподаванию математики. Обсудим прежде всего, какие требования должны предъявляться к общему уровню математических знаний независимо от типа учебного заведения.

1. В нашей стране огромное внимание уделяется автоматизации и использованию ЭВМ. В недалеком будущем мастера на производстве, а, может быть, и квалифицированные рабочие будут вынуждены использовать в своей производственной деятельности вычислительную технику. Еще в большей степени это будет относиться к административному персоналу. Таким образом, знакомство с ЭВМ и программированием становится обязательным.

2. Громадное распространение приобретают новые механические, физические и химические процессы в промышленности. <sup>Пря</sup> ~~Для~~ описания ~~этих процессов~~ ~~невозможно~~ ~~необходимо~~ <sup>нельзя</sup> ~~их~~ <sup>обойтись без</sup> средств математического анализа - дифференциально <sup>тема</sup> и интегрально <sup>тема</sup> исчисления.

3. Общематематический язык находит все большее и большее применение в самых различных областях человеческой деятельности, в частности, в технических, естественных, гуманитарных науках <sup>ак</sup>. В связи с этим ~~необходимо~~ <sup>надо</sup> вводить этот язык в курс средней школы (я имею в виду простейшую терминологию, идущую от теории множеств, математической логики, общей алгебры).





## Иллюстрации из вimmelбуха «Большая олимпиада пасхальных кроликльв» (Die große Osterhasen-Olympiade)

Источник: <http://wimmelbuch.su/manfred-tophoven/242-die-grosse-osterhasen-olympiade.html>

