

Интернет-журнал «Наукоедение» ISSN 2223-5167 <http://naukovedenie.ru/>
Выпуск 6 (25) 2014 ноябрь – декабрь <http://naukovedenie.ru/index.php?p=issue-6-14>
URL статьи: <http://naukovedenie.ru/PDF/205PVN614.pdf>
DOI: 10.15862/205PVN614 (<http://dx.doi.org/10.15862/205PVN614>)

УДК 37

Круглинский Игорь Константинович
ФГБУ «Информационно-методический центр анализа»
Россия, Москва¹
советник
E-mail: kik@obrnadzor.gov.ru

Семченко Евгений Евгеньевич
Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки РОСОБРНАДЗОР
Начальник Управления надзора и контроля
за органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации
Россия, Москва
Кандидат экономических наук
E-mail: see1977@yandex.ru

Формирование концептуальной базы: проблемы учёта надсистемного и внутрисистемного влияния на примере образовательной сферы

¹ 115162, г. Москва, ул. Шаболовка, д. 33

Аннотация. Обосновано, что концептуальная база должна быть гармонизирована с надсистемными положениями (парадигмами и философскими доктринами), а также теоретическими построениями (структурами более низких уровней). Показано, что для сложных вертикально-интегрированных структур, какой является образовательно-воспитательная сфера жизни человека (социума) – ОВСЭЧ (С) каждая часть развивается специфически, на базе своих законов и закономерностей. Именно это предопределяет методику формирования концепций (концептуальной базы). Предложено в зависимости от соотношения использования креативно-эвристического потенциала выделять пять подходов построения концепций, которым предложены следующие названия: алгоритмизованный, реперный, локализованный, поисковый, надсистемный. Произведён анализ влияния на формирование концептуальной базы решения проблем содержания образования. Рассмотрены теории содержания образования: дидактического материализма или энциклопедизма, дидактического формализма, дидактического прагматизма, операциональной структуризации. Предложено создать теорию воззренологической гармонизации содержания образования.

Ключевые слова: концепция; воззренологическая картина; алгоритмизованный; реперный; локализованный; поисковый; надсистемный; парадигма; философия образования; проблематика содержания образования; дидактический материализм или энциклопедизм; дидактический формализм; дидактический прагматизм; операциональная структуризация; воззренологическая гармонизация; мем; меметика; наглядно-образная парадигма образования; унифицировано-адаптивную парадигма образования; креативно-развивающую парадигма образования.

Ссылка для цитирования этой статьи:

Круглинский И.К., Семченко Е.Е. Формирование концептуальной базы: проблемы учёта надсистемного и внутрисистемного влияния на примере образовательной сферы // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ» 2014. № 6 <http://naukovedenie.ru/PDF/205PVN614.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ. DOI: 10.15862/205PVN614

Сегодня под концепцией (от [лат. *conceptio*](#) — понимание, система) в широком смысле слова понимается:

- определённая воззренологическая картина применительно к быстроизменяющейся предметной области,
- система унифицированных и проверенных в определённой степени практикой взглядов на явления в мире, в природе, в обществе и интеллектуальном развитии,
- одинаковое [понимание](#) ряда значимых событий,
- [точка зрения](#), имеющая стратегическое значение для развития определённого объекта.

В узком смысле слова понимается:

- трактовка каких-либо конкретных явления,
- базовая (фундаментальная, основная и т. д.) точка зрения для конкретного события,
- руководящая [идея](#) для освещения и представления наиболее важной проблемы,
- ведущий замысел произведения, общения и т. д.,
- конструктивный [принцип](#) в [научной](#), [художественной](#), [технической](#), [политической](#) и других видах деятельности,
- комплекс определённых взглядов, связанных между собой логической нитью².

Разработкой концептуальных основ в настоящее время занимается большинство разработчиков тех или иных проектов. Так «17 февраля на традиционном семинаре Института образования НИУ ВШЭ «Актуальные исследования и разработки в области образования» с докладом «Национальное исследование качества образования. **Концептуальные подходы** (выделено авторами) и обзор результатов первого исследования (математика, 5-7 классы)» выступили директор Московского центра непрерывного математического образования Иван Валерьевич Яценко и руководитель проекта «Национальные исследования качества образования» (НИКО) Сергей Владимирович Станченко.

В дискуссии приняли участие директор Центра мониторинга качества образования Института образования НИУ ВШЭ Елена Юрьевна Карданова и ведущий эксперт Центра социально-экономического развития школы Татьяна Анатольевна Мерцалов»³.

В науках, связанных с образовательно-воспитательной сферой жизни человека (социума), помимо понятия «концепция» используются также другие, как «философия образования», «парадигма образования», «теория образования». При этом, два первых понятия (философия образования и парадигма образования) относительно концептуальных представлений играют надсистемную роль.

Для таких сложных вертикально-интегрированных структур, какой является *образовательно-воспитательная сфера жизни человека (социума) – ОВСЭЧ (С)* каждая часть развивается специфически, на базе своих законов и закономерностей. Следствием этого является то, что для качественного понимания развития каждой такой части, должны формироваться свои концепции. Совокупность концепций образует так называемую *концептуальную базу (КБ)*.

² <http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/162970>

³ <http://www.hse.ru/video/144173926.html?autoplay=1>

Концептуальная база должна быть гармонизирована с надсистемными положениями, а также теоретическими построениями.

При формировании конкретных концепций с последующей их гармонизацией могут быть использованы самые различные методологические и методические подходы. Так, в зависимости от соотношения использования креативно-эвристического потенциала выделяют пять подходов:

- первый подход (**алгоритмизованный**) – креативно-эвристический потенциал не используется. Все процедуры формирования осуществляются на базе ранее созданных формализаций. Такой подход сегодня только обсуждается. Так, например, созданная концепция развития образовательного учреждения среднего образования для нормальных в психологическом отношении учащихся полностью переносится на образовательное учреждение с девиантными обучающимися;
- второй подход (**реперный**) – креативно-эвристический потенциал используется для особо сложных моментов (реперных проблем), а остальные процедуры осуществляют в алгоритмизированном режиме. Данный подход используют для отработанных процедур и известных интеллектуальных технологий;
- третий подход (**локализованный**) – креативно-эвристический потенциал используется для строго ограниченной творческой задачи. В этом случае концептуальные построения (формирование концепции) исходят из того, что творческая задача обладает хотя бы одним из следующих признаков для того, кто ее решает:
 - результат не самоочевиден, и нужно преобразовать свой предыдущий опыт так, чтобы получить ответ («молчащий опыт»);
 - существует несколько вариантов получения ответа и нужно найти ложные (как правило, более привлекательные) и истинные, а из истинных выявить ответ, максимально учитывающие условия задачи («ложная дорожка»);
 - условия задачи в процессе решения изменяются и нужно постоянно корректировать ход решения и адаптироваться к происходящим внешним преобразованиям («плавающие условия»);
 - цели решения задачи в процессе получения ответа изменяются и необходимо учитывать происходящие внутренние преобразования («дрейф целей»).
- четвертый подход (**поисковый**) – креативно-эвристический потенциал используется не только для формирования концепции, но и для определения на базе прогнозных оценок условий, в которых будут производиться процедуры реализации предложенных построений;
- пятый подход (**надсистемный**) – креативно-эвристический потенциал необходим для того, чтобы разрешить проблему гармонизации концептуальной базы.

Концептуальные построения применительно к *образовательно-воспитательной сфере жизни человека (социума) – ОВ СЖЧ(С)* прямо связаны с проблематикой *содержания образования (СО)*. Необходимо учитывать, что всегда СО имеет исторический и возрелогический характер. СО в каждой социальной системе отражает свою специфику и

изменяется под влиянием объективных и субъективных требований других сфер жизни человека (социума), а также собственной логике развития и интересов⁴.

В настоящее время выделяют как самостоятельные следующие теории содержания образования:

- дидактического материализма или энциклопедизма,
- дидактического формализма,
- дидактического прагматизма,
- операциональной структуризации.

Авторами предлагается создать теорию **воззренологической гармонизации** содержания образования.

Основные теории (исходные положения) формирования содержания образования сложились в XVI веке. В XVIII - начале XIX веках они получили вид формальных построений и соответственно собственные названия. Обычно выделяют и делают максимальный акцент на две базовые теории: теорию материального и теорию формального содержания образования. В теории материального содержания образования (теории **дидактического материализма или энциклопедизма**) обосновывалось до середины прошлого столетия - основная цель образования состоит в передаче учащимся определённого (так как жизнь многообразна и имеет большое количество неопределённых ситуаций, то лучше максимизировать) объема знаний из различных областей науки достигших значимого уровня развития. Это убеждение разделяли многие известные педагоги прошлого (Я. А. Коменский, Г. Спенсер и др.). В теории формального содержания образования (теории **дидактического формализма**) рассматривали обучение как средство развития компетенций, врождённых способностей, познавательных интересов обучающихся (как правило, молодого возраста). Эту теорию разделяли такие известные педагоги, как Дж. Локк [История философии права.1998], И. Г. Песталоцци [Песталоцци И.Г., 1981 г.], И. Герbart [Ярошевский М. Г., 1966.] и др.

На рубеже XIX и XX вв. в связи с переходом к шестому технологическому укладу появляется так называемая теория дидактического прагматизма формирования содержания образования. Считается, что в США основы теории дидактического прагматизма были заложены известным педагогом Дж. Дьюи [Дьюи Дж. 1915]. В Европе аналогичные взгляды высказывал немецкий педагог Г. Кершенштейнер [Кершенштейнер Г. 1920]. В теории дидактического прагматизма считается, что источник и мотив содержания образования заключен не столько и не только в отдельных предметах и учебных дисциплинах, сколько в общественной и индивидуальной деятельности обучающегося. Содержание образования в такой постановке должно быть представлено в виде междисциплинарных (надпредметных) систем информационных потоков, освоение которых требует от обучающихся индивидуальных и коллективных усилий. Только интеллектуально насыщенные при этом психически и физиологически подкреплённые действия по решению поставленных (как правило, учебных) задач приводят к успеху. Именно отсюда вытекает проблематика развлекательного образования. [Алимова Н.К., Семченко Е.Е., Абдулина С.В., Ефимова Е.М. 2013].

Теория дидактического прагматизма оказала существенное влияние на изменения в содержании и методологическо-методическое сопровождении учебной работы в современной школе. Опираясь на эту теорию, ученикам предоставлялась максимальная свобода в отношении

⁴ <http://murzim.ru/nauka/pedagogika/26542-osnovnye-teorii-formirovaniya-soderzhaniya-obrazovaniya.html>

выбора учебных предметов, учебно-воспитательная работа приспособлялась к субъективным запросам учащихся, их интересам.

Однако, как считают Российские учёные, реализация этой теоретической доктрины привела к значительному снижению качества образования в США.

Известный польский ученый В. Оконь разработал теорию содержания образования под названием функциональный материализм. Он считает, что необходима такая теория, которая бы обеспечивала как получение знаний учащимися, так и приобретение ими умения и навыков пользоваться этими знаниями в своей деятельности, т. е. должна быть создана эффективная связь между познанием и деятельностью. [Оконь В. 1968]

В. Оконь считает, что в содержании отдельных предметов должна отражаться их ведущая идея или исходя из понятий данной работы - концепция (в биологии – идея или концепция эволюции и переходных процессов, в математике – идея или концепция непрерывности и функциональных зависимостей, в истории - стохастическая обусловленность и цикличность развития и т. д.). То есть при отборе содержания образования необходимо руководствоваться концептуально значимыми построениями и подходами. [Махмутов М. И. 1977].

В процессе обучения следует создавать условия, чтобы обучающиеся использовали приобретенные знания для решения задач практического характера, направленных на доступные преобразования природной, технической, культурной и общественной действительности. Эта теория исходит из того, что необходимо объединять требования, предъявляемые к образованию обществом, и индивидуальные запросы учащихся.

В 50-е гг. XX столетия была разработана теория операциональной структуризации содержания образования. Появление этой теории связано с внедрением программированного обучения в учебный процесс. Данная теория не столько пытается ответить на вопрос, каким должно быть содержание образования, сколько - каким образом и в каком темпе передавать требуемую информацию обучающимся, как правильно структурировать и классифицировать потоки сведений и т. д. «Программированное обучение — метод обучения, выдвинутый профессором [Б. Ф. Скиннером](#) (Skinner B.F.) в 1954 г. и получивший развитие в работах специалистов многих стран, в том числе отечественных учёных. В разработке отдельных положений концепции участвовали [Н. Ф. Талызина](#), [П. Я. Гальперин](#), [Л. Н. Ланда](#), [И. И. Тихонов](#), [А. Г. Молибог](#), [А. М. Матюшкин](#), [В. И. Чепелев](#) и другие. В то же время считается, что элементы программированного обучения встречались уже в древние времена. Их использовали [Сократ](#) и [Платон](#), их обнаруживают в работах И. Ф. [Гербарта](#) и даже [Дж. Дьюи](#). В СССР элементы программированного обучения можно обнаружить, например, в работе [Центрального института труда](#)».

Рассмотренные базовые теории позволяют сделать заключение - содержание образования есть фундамент познавательного, развивающего развития и имеет воспитательную ценность.

Однако в настоящее время это положение недостаточно и требуется его развитие. В связи с этим возникла потребность в создании теории воззренологической гармонизации содержания образования.

Современная жизнь устроена так, что человек с молодого возраста специализируется в ряде видах деятельности. С малых лет человек специализируется в постижении и накоплении определённых объёмов информации (которые трактуются как знания) и формирует свой опыт реакции на те или иные события (в том числе экстремального характера), который есть элемент опыта человечества. Чем дальше развивается человечество, тем больше его объём знаний и

опыт, и тем больше необходимо правильно строить своё обучение. Причем учеба состоит из 3 взаимодействующих структур:

1. Постигание (освоение) меметических единиц, то есть единиц культуры. Освоенные мемы, ученик должен «вернуть» учителю. Чем точнее он это сделает, тем выше считается согласно изложенным теориям качество обучения. [Хуторской А. В. 2003]

2. Связано с созданием мемов, то есть человек предлагает новые единицы культуры. В этом случае можно говорить о человеке – творце. Считается, что все люди делятся на: творческих и нетворческих. Однако, как показывает практика, грамотный специалист в той или иной степени имеет определённый творческий потенциал, который он использует с той или иной эффективностью.

3. Распространение мемов в пространстве и во времени (среди других людей)

Творческие способности формируются у человека с момента его рождения. В зависимости от внешней среды и внутренней предрасположенности человек является либо Творцом, либо консерватором.

Творчество необходимо для решения узловых проблем и требует определенной информации. Информацию человек получает по следующим каналам:

- зрение
- слухоречевые
- обоняние
- осязание
- вкусовой
- циклическо-вибрационный
- память (онтогенезная, общая)
- память (онтогенезная, рискологическая)
- память филологическая (видовая)
- память филологическая (родовая)

Творческий потенциал связан с умениями перекомпоновывать существующую структуру по-новому, т.е. искать новизну. Данные рамки определения «творчества» позволяет говорить, что человек постоянно в той или иной мере сталкивается с творческими задачами, однако он их в силу тех или иных причин к таковым не относит.

Обычно в современной литературе творческая задача имеет следующую структуру [Основы научных исследований. 1989]:

- неопределенность
- проблема
- формализм
- автоматизм
- механизм

И каждому уровню приводится в соответственное конкретное определение. [Выготский, Л.С., 1991]:

- неопределенность открытия
- проблема разрешения
- формализм нахождения
- механизм построения
- автоматизм формирования

Теории СО развивают концептуальные положения как бы «изнутри», однако необходимо более детально остановиться и на надсистемных уровнях: парадигматическом и философском.

Парадигматический уровень образования глубоко изучен отечественными исследователями К.А. Кирсановым и А.А. Кириной. [Кирсанов К.А., Кириной А.А. 2005]. В данном исследовании вводятся следующие понятия: «Необходимо не просто понять, что мы живем в период глобальных изменений системы образования, но что эти изменения идут не в отрыве от изменений общества, а следуют им и одновременно направляют их. ПАРАДИГМА РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА III-го ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ коренным образом связана с педагогическими технологиями. Нельзя жить в изменяющемся царстве и не изменяться самим». В соответствии с данными положениями созданы основы ПАРАДИГМАТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ. Предложено весь период становления и развития Человечества связывать со становлениями и развитием ПАРАДИГМ ОБРАЗОВАНИЯ. Предложено выделять в соответствии с семи тысячными циклами следующие самостоятельные идеологически взаимосвязанные воззренологические системы:

- наглядно-образная парадигма образования первого рода (НО-парадигма образования первого рода), которая покоится на триаде «**смотри, слушай, повторяй**»
- наглядно-образная парадигма образования второго рода (НО-парадигма образования второго рода), которая покоится на триаде «**пробуй, ошибайся, ищи**»
- наглядно-образная парадигма образования третьего рода (НО-парадигма образования третьего рода), которая покоится на триаде «**систематизируй, размышляй, утверждай**»
- унифицировано-адаптивную парадигму образования первого рода (УД-парадигма образования первого рода), которая покоится на триаде «**знания, умения, навыки**»,
- унифицировано-адаптивную парадигму образования второго рода (УД-парадигма образования второго рода), которая покоится на триаде «**опыт, способности, мастерство**»,
- креативно-развивающую парадигму образования (КР-парадигмы образования), которая покоится на триаде – «**прогнозы, творчество, риск**».

Авторы [Кирсанов К.А., Кириной А.А. 2005] в своей работе задаются вопросом «Почему же у работников, а тем более исследователей системы образования, возник столь жгучий интерес к проблеме парадигм (парадигмы) образования. Это связано с тем, что знание парадигм или конкретной парадигмы ... позволяет дать пространственные и временные (последнее исследовано крайне мало) ориентиры движения как научной, так и практической мысли и, следовательно, сделать поиски нового более эффективными. Более того, все яснее и яснее становится, что современный кризис образования и в образовании носит ПАРАДИГМАТИЧЕСКИЙ ХАРАКТЕР».

В последнее время появилось большое количество работ использующих представления о парадигме в образовании.

«В ходе исторического развития общества и образования как его важнейшего института сложились различные парадигмы образования. Поэтому сегодня можно говорить о том, что существует определенное множество парадигм образования, среди которых наиболее распространены следующие:

- 1) традиционалистско-консервативная (знаниевая парадигма);
- 2) рационалистическая (бихевиористская, поведенческая);
- 3) феноменологическая (гуманистическая парадигма);
- 4) технократическая;
- 5) неинституциональная парадигма;
- 6) гуманитарная парадигма;
- 7) обучение “через совершение открытий”;
- 8) эзотерическая парадигма⁵.

Однако при более детальном изучении предложенных построений можно констатировать, что это скорее не парадигмы в их истинном понимании (как трактовал это Томас Кун), а либо концепции, либо теории.

Это положение подтверждают и сами авторы, давая следующее определение: «Термин “парадигма” (*от греческого paradigmata* – пример, образец) означает строго **научную теорию** (выделено автором диссертационного исследования), воплощенную в системе понятий, выражающих наиболее существенные черты действительности. Второе его значение используется для характеристики общепризнанных научных достижений, дающих сообществу специалистов модель постановки проблем и их решений в течение определенного периода времени. Именно в подобном смысле он употребляется в педагогической теории для обозначения **концептуальных моделей** (выделено автором исследования) образования». [Там же].

Проблемы философии образования сегодня нашли самую широкую аудиторию. Издаётся даже специальный журнал «Философия образования», который издаётся Новосибирском государственном педагогическом университете. По мнению создателей журнал призван стать основой для обсуждения самых различных вопросов, связанных с развитием системы образования в современном мире.

Одновременно необходимо отметить, что по данной проблематике имеются учебники и учебные пособия, например:

- Чапаев Н.К. Философия и история образования. Учебник. М.: Изд-во: "Академия (Academia)" 2013. В учебнике под основами философии образования понимается интегративная совокупность знаний философско-педагогической природы (*что это такое не достаточно прояснено* – комментарий автора данного исследования), имеющей в качестве своего предмета наиболее общие закономерности развития образования, педагогики и человека как «предмета воспитания» (*быть предметом воспитания для философии слишком мало* – комментарий автора данного исследования). Учебник создан в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом по направлению подготовки 051000 – Профессиональное обучение (квалификация «бакалавр»).

Розин В.М. **Философия образования**. Издательство: Московский психолого-социальный институт, НПО «МОДЭК» 2007. Автор акцентирует внимание на новой ситуации в философии образования. Обосновывается, что исчерпана идеология изменения и диверсификации системы образования. Произошли изменения в понимании и представлении как базы развития цивилизации традиционного идеала образованной личности, Ныне человек не константно обусловленная функциональными требованиями сферы производства «деталь».

⁵ <http://buklib.net/books/36652>

Анализируются и развиваются гуманитарно-антропологические изменения в философии образования и педагогике. Предполагается качественно новая методология изучения персоны (личности) и образования.

Огурцов А.П., Платонов В.В. **Образы образования. Западная философия образования. XX век** Издательство: Русский Христианский Гуманитарный Институт М.: 2004.

Степашко Л.А. **Философия и история образования**: Уч. Пособие. М.: - Автор утверждает: «Пособие должно помочь выявлению и осмыслению «движения» философско-педагогической мысли в её преемственности и новациях, антиномиях и альтернативах, инвариантах и вариантах; способствовать тем самым росту общей и педагогической культуры, развитию профессионального мышления, «оформлению» личного «живого» знания, взглядов, убеждений в известную целостность — своё педагогическое «кредо».

Статьи, например,

• Гуревич П.С. **Философия образования: теория и практика**. Конференция «Высшее образование для XXI века» // ЗНАНИЕ. ПОНИМАНИЕ. УМЕНИЕ. 2006 - №4. В данном исследовании находим: «Немецкий философ Макс Шелер (1874 – 1928) связывал образование со становлением человека и преобразованием общества. Основы нового подхода к образованию он изложил в известном докладе «Формы знания и образование». По мнению немецкого философа, никогда еще не было столь большого разрыва между потребностью в подлинном образовании и невозможностью получить его». (стр. 34).

• Жихаревич М. Е., Федотова Н. Д. **Философия и гражданское образование // Философия преподавания и философии**. Калуга, 2000.

Автор говорит о том, что, рассматривая понятие «философия образования», одни исследователи предпочитают углубляться в «дебри» философии и философствуют об образовании как неком абстрактном явлении, другие приоритетной считают педагогику и её технологии в основном рассуждая о процессах обучения и воспитания, забывая о философии, кто-то пытается охватить и философскую, и педагогическую проблематику без достаточной системной увязки. Обращается внимание, что по мнению многих исследователей, философию образования не целесообразно считать самостоятельной отраслью философии. Философия образования по мнению в рамках социальной философии

Береговая Г. Д. **Прагматистско-инструменталистские предпосылки философии образования и воспитание философией** [Текст] / Г. Д. Береговая // Молодой ученый. — 2012. — №12. — С. 299-302. Автор пишет: «Довольно весомым является вклад в философию образования современных исследователей, среди которых В. Андрущенко, О. Базалук, А. Бычко, В. Бэх, В. Брюховецкий, В. Вашкевич, Э. Герасимова, Б. Гершунский, Э. Гусинский, А. Запесоцкий, И. Добронравова, С. Клепко, В. Кремень, К. Корсак, И. Кныш, М.Култаева, М. Левкивский, В. Лутай, М. Михайлов, М. Михальченко, Н. Сухова, В. Пазенок, Н. Пищулин, И. Предборская, Ю. Огородников, И. Радионова, С. Черепанова, В. Шевченко и др. Однако вопреки большому количеству работ, посвященных осмыслению философских проблем образования, отдельные проблемы высшей школы еще не нашли стойкого решения».

Диссертации, например

Петрунина Т.А. Философско-антропологические основания российской педагогики XIX - начала XX вв. **Диссертация на соискание ученой степени доктора философских наук. Екатеринбург: Уральский ГУ им. А. М. Горького. 2004. - 251 стр. Специальность 09.00.13.**

Автор утверждает: «Ситуация методологического вакуума в педагогике имеет множество причин. Одна из них - отказ от ранее принятой, как единственно возможной, философской теории. С одной стороны, это благотворно повлияло на развитие педагогики, так

как появилась степень свободы, прежде не возможная. Но, с другой стороны, привело к определенной растерянности, которая всегда сопровождает на первых порах ситуацию свободы. Положение современной отечественной педагогики явно показало насущную необходимость философских обоснований педагогической теории и практики. Именно в этом направлении идут поиски в современной педагогической теории в России».

Крашнева О.Е. **Философия образования: Социально-философский анализ предметной области:** диссертация ... кандидата философских наук: 09.00.11. - Ростов-на-Дону, 2005. По мнению исследователя: «Предметом философии образования являются наиболее общие, фундаментальные основания функционирования и развития образования, определяющие, в свою очередь, критериальные оценки тоже достаточно общих, междисциплинарных теорий, законов, закономерностей, категорий, понятий, терминов, принципов, правил, методов, гипотез, идей и фактов, относящихся к образованию. Пожалуй, впервые наиболее четкая характеристика философской педагогики принадлежит Я. Коменскому, который ратовал за совмещение образования и воспитания. После Я.Коменского о том же говорят Ж.Ж.Руссо и К.А.Гельвеций. О преобразующей природе человека силе образования писал М.Монтень. В развернутой форме идею природосообразности образования формулирует И. Песталоцци... Крупнейший представитель философии образования в Англии К. Петере считал бесспорным, что образование связано с пониманием, знанием и развитием человека и отличается от обучения (как тренировки, натаскивания), которое используется в учении, направленном на определенный фиксированный результат. По мнению одного из основоположников социологии М. Вебера, каждая эпоха требует своей трактовки обучения и образования».

В настоящее время используют следующие представления относительно понятия «философия образования:

«Философия образования - это философия оправдания образования как функции жизни.

Философию образования можно рассматривать и в качестве условия выживания человечества.

Философия образования представляет собой динамически меняющееся самосознание изменяющейся культурной ситуации в мире.

Образование - главный институт воспроизводства интеллектуально-культурного потенциала общества.

Britannica: "Философия образования - это область изучения, исследования и практического применения, в которой философские методы применяются к изучению проблем, тем и сущности образования.

В англоязычной литературе по философии образования - обсуждаемые темы: образование в меняющемся обществе; что такое свобода в школьном обучении, роль и место авторитетов в процессе познания. Основной подход - описание "по факту", анализ того, "что есть", а не того, что "хотелось бы, чтобы было"⁶.

Ряду известных учёных и административных деятелей задали вопрос: «Что Вы понимаете под философией образования?» Ниже представлен ряд ответов:

- А.Г. Асмолов (заместитель министра образования России) - "Размышление о приоритетах и сущности образования как института развития культуры,

⁶ <http://900igr.net/prezentatsii/filosofija/Filosofija-obrazovaniya/004--Filosofija-obrazovaniya-eto-filosofija-opravdaniya-obrazovaniya-kak.html>

пытающихся в меру своих сил повлиять на стратегию образования в современной цивилизации".

- В.А. Караковский (член-корр. РАО, Москва) - "Философия образования это ветвь современной философии многомерного мира".
- И.Я. Лернер (академик РАО, Москва) - "Наиболее общие вопросы образования, обуславливающие парадигму подхода к принципиальным вопросам образования".
- Е.Г. Осовский (член-корр. РАО, Саранск) – «Философия образования - это наука о существовании и генезисе Человека в духовном и образовательном пространстве, о предназначении образования и его роли, влиянии на судьбы личности, общества, государства...»⁷.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алимова Н.К., Семченко Е.Е., Абдулина С.В., Ефимова Е.М. Развлекательное образование. Монография. Киров.: ПРИП ФГБОУ ВПО «ВятГУ». 2013. -247 с.
2. Береговая Г. Д. Прагматистско-инструменталистские предпосылки философии образования и воспитание философией // Молодой ученый. — 2012. — №12. — С. 299-302.
3. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Л.С. Выготский - М.: Просвещение, 1991. - 396 с.
4. Гуревич П.С. Философия образования: теория и практика. Конференция «Высшее образование для XXI века» // ЗНАНИЕ. ПОНИМАНИЕ. УМЕНИЕ. 2006 - №4.
5. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / пер. с англ. Н.М. Никольской; под ред. (и с предисл.) Н.Д. Виноградова. — М.: Мир, 1915.- С.202.
6. История философии права. Под ред. Керимова Д. А. – СПб., Санкт-Петербургский университет МВД России, 1998. С.127],
7. Кершенштейнер Г. Основные вопросы школьной организации.- Пг., 1920.-С. 80-97
8. Кирсанов К.А., Киринок А.А. Глобальные проблемы образования. В 2-х т. – национальный институт бизнеса. 2005 – стр. 24.
9. Кирсанов К.А., Киринок А.А. Глобальные проблемы образования. В 2-х т. – национальный институт бизнеса. 2005
10. Крашнева О.Е. Философия образования: Социально-философский анализ предметной области: диссертация ... кандидата философских наук: 09.00.11. - Ростов-на-Дону, 2005. - 179 с.
11. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей. — М.: «Просвещение», 1977. — 240 с.

⁷ <http://docme.ru:8180/doc/574640/filosofiya-dialoga-v-obrazovanii>

12. Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. Издательство: Русский Христианский Гуманитарный Институт М.: 2004.
13. Оконь В. Основы проблемного обучения. *Пер. с польск.* — М.: «Просвещение», 1968. — 208 с.
14. Основы научных исследований: Учеб. для техн. ВУЗов [Текст] / В.И. Крутов, И.М. Грушко, В.В. Попов и др.; Под ред. В.И. Крутова, В.В. Попова. - М.: Высш. Шк., 1989. - 400 с.
15. Петрунина Т.А. Философско-антропологические основания российской педагогики XIX - начала XX вв. Диссертация на соискание ученой степени доктора философских наук. Екатеринбург: Уральский ГУ им. А. М. Горького. 2004. - 251 стр. Специальность 09.00.13.
16. [Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения](#) в 2-х томах. Изд-во "Педагогика", М., 1981 г.
17. Розин В.М. Философия образования. Издательство: Московский психолого-социальный институт, НПО «МОДЭК» 2007. 576 с.
18. Степашко Л.А. Философия и история образования: Уч. Пособие. М.:
19. Чапаев Н.К. Философия и история образования. Учебник. М.: Изд-во: "Академия (Academia)" 2013.
20. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. — М.: Изд-во МГУ, 2003. — 416 с.
21. Федотова Н. Д. Философия и гражданское образование // Философия преподавания и философии. Калуга, 2000. 148 с.
22. Ярошевский М. Г., История психологии, М., 1966.

Рецензент: Кирсанов Константин Александрович, доктор экономических наук, главный редактор Интернет-журнала «Наукovedение».

Kruglinskij Igor' Konstantinovich
"The Information Expertise Center of Analysis"
Russia, Moscow
E-mail: kik@obrnadzor.gov.ru

Semchenko Eugene Evgen'evich
The Federal service for supervision in education and science
Russia, Moscow
E-mail: see1977@yandex.ru

Formation of the conceptual framework: problems of taking into account influence of a super-system and intra-system by the example of the educational sphere

Abstract. The article justifies that the conceptual framework should be harmonized with the provisions of the super-system (paradigms and philosophical doctrines), as well as theoretical constructions (structures of the lower levels). It is shown that for the complex, vertically integrated structures, whereas an educational and pedagogic sphere of human life (social medium) is precisely this, - each piece of EPHL (C) is developed specifically on the basis of its laws and regularities. It is precisely this fact which predetermines the procedure of forming concepts (conceptual framework). Depending on the ratio of using creative and heuristic potential we suggest five approaches for constructing concepts. We offered the following names for them: algorithmized, reference, localized, search, super-system and carried out analysis of the impact on the formation of a conceptual framework to solve problems of curriculum. The article considers the curriculum theories: didactic essentialism or encyclopedism, didactic academism, didactic pragmatism and operational structuring. We propose to create a theory of the view - logical harmonization of curriculum.

Keywords: concept; view - logical picture; algorithmized; reference; localized; search; super-system; paradigm; philosophy of education; curriculum problematics; didactic essentialism or encyclopedism; didactic academism; didactic pragmatism; operational structuring; view - logical harmonization; meme; memetics; eye - minded paradigm of education; unified agile paradigm of education; creative - developmental paradigm of education.

REFERENCES

1. Alimova N.K., Semchenko E.E., Abdulina S.V., Efimova E.M. Razvlekatel'noe obrazovanie. Monografija. Kirov.: PRIP FGBOU VPO «VjatGU». 2013. -247 s.
2. Beregovaja G. D. Pragmatistsko-instrumentalistskie predposylki filosofii obrazovanija i vospitanie filosofiej // Molodoj uchenyj. — 2012. — №12. — S. 299-302.
3. Vygotskij, L.S. Voobrazhenie i tvorcestvo v detskom vozraste [Tekst] / L.S. Vygotskij - M.: Prosveshhenie, 1991. - 396 s.
4. Gurevich P.S. Filosofija obrazovanija: teorija i praktika. Konferencija «Vyshee obrazovanie dlja XXI veka» // ZNANIE. PONIMANIE. UMENIE. 2006 - №4.
5. D'jui Dzh. Psihologija i pedagogika myshlenija / per. s angl. N.M. Nikol'skoj; pod red. (i s predisl.) N.D. Vinogradova. — M.: Mir, 1915.- S.202.
6. Istorija filosofii prava. Pod red. Kerimova D. A. – SPb., Sankt-Peterburgskij universitet MVD Rossii, 1998. S.127],
7. Kershenshtejner G. Osnovnye voprosy shkol'noj organizacii.- Pg., 1920.-S. 80-97
8. Kirsanov K.A., Kirinjuk A.A. Global'nye problemy obrazovanija. V 2-h t. – nacional'nyj institut biznesa. 2005 – str. 24.
9. Kirsanov K.A., Kirinjuk A.A. Global'nye problemy obrazovanija. V 2-h t. – nacional'nyj institut biznesa. 2005
10. Krashneva O.E. Filosofija obrazovanija: Social'no-filosofskij analiz predmetnoj oblasti: dissertacija ... kandidata filosofskih nauk: 09.00.11. - Rostov-na-Donu, 2005. - 179 s.
11. Mahmutov M. I. Organizacija problemnogo obuchenija v shkole. Kniga dlja uchitelej. — M.: «Prosveshhenie», 1977. — 240 s.
12. Ogurcov A.P., Platonov V.V. Obrazy obrazovanija. Zapadnaja filosofija obrazovanija. XX vek. Izdatel'stvo: Russkij Hristianskij Gumanitarnyj Institut M.: 2004.
13. Okon' V. Osnovy problemnogo obuchenija. Per. s pol'sk. — M.: «Prosveshhenie», 1968. — 208 s.
14. Osnovy nauchnyh issledovanij: Ucheb. dlja tehn. VUZov [Tekst] / V.I. Krutov, I.M. Grushko, V.V. Popov i dr.; Pod red. V.I. Krutova, V.V. Popova. - M.: Vyssh. Shk., 1989. - 400 s.
15. Petrunina T.A. Filosofsko-antropologicheskie osnovanija rossijskoj pedagogiki XIX - nachala XX vv. Dissertacija na soiskanie uchenoj stepeni doktora filosofskih nauk. Ekaterinburg: Ural'skij GU im. A. M. Gor'kogo. 2004. - 251 str. Special'nost' 09.00.13.
16. Pestalocci I.G. Izbrannye pedagogicheskie sochinenija v 2-h tomah. Izd-vo "Pedagogika", M., 1981 g.
17. Rozin V.M. Filosofija obrazovanija. Izdatel'stvo: Moskovskij psihologo-social'nyj institut, NPO «MODJeK» 2007. 576 s.
18. Stepashko L.A. Filosofija i istorija obrazovanija: Uch. Posobie. M.:
19. Chapaev N.K. Filosofija i istorija obrazovanija. Uchebnik. M.: Izd-vo: "Akademija (Academia)" 2013.
20. Hutorskoj A. V. Didakticheskaja jevristika. Teorija i tehnologija kreativnogo obuchenija. — M.: Izd-vo MGU, 2003. — 416 s.

21. Fedotova N. D. *Filosofija i grazhdanskoe obrazovanie // Filosofija prepodavanija i filosofii*. Kaluga, 2000. 148 s.
22. Jaroshevskij M. G., *Istorija psihologii*, M., 1966.