

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА СЕГОДНЯ:
ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ**

**PEDAGOGICAL SCIENCE TODAY:
PHILOSOPHYCAL-METHODOLOGICAL PROBLEMS**

Бережнова Е.В.

доктор педагогических наук

E-mail: lina164@yandex.ru

Кондратьев В.М.

Заведующий лабораторией философии образования

Московского городского педагогического университета,

кандидат философских наук

Berezhnova E.V.

Doctor of Science (Education)

Kondrat'ev V.M.

Head of laboratory of philosophy of education (Moscow Pedagogical University),

Candidate of Science (Philosophy)

Под таким названием 21-22 апреля 2011 года состоялась десятая сессия Всероссийского методологического семинара, посвященная памяти В.В. Краевского. Обсуждение темы семинара постоянно направляло исследователей к его работам. Идеи, изложенные в книгах и статьях В.В. Краевского, находят продолжение в научных исследованиях и публикациях участников семинара.

Всего в семинаре приняли участие 103 человека из 49 образовательных учреждений (вузы, колледжи, школы, учреждения дополнительного образования). Очно участвовало 50 человек, прибывших из Владимира, Бийска, Ижевска, Екатеринбурга, Коломны, Краснодара, Москвы, Самары, Саранска, Саратова, Чебоксар, Челябинска и г. Гродно (Беларусь). Приславшие свои статьи заочные участники представляли такие города, как Айова (США), Биробиджан, Витебск (Беларусь), Волгоград, Вологда, Ейск (Краснодарский край), Йошкар-Ола, Киров, Костанай (Казахстан), Минск (Беларусь), Новосибирск, Оренбург, Омск, Орск, Пенза, Санкт-Петербург, Тобольск, Тула, Уссурийск.

С приветственным словом выступили академик РАН и академик РАО доктор философских наук, профессор **В.А. Лекторский**, академик РАО доктор психологических наук, профессор **В.П. Зинченко**, доктор педагогических наук, профессор Уральского государственного педагогического университета **М.А. Галагузова**.

В.А. Лекторский рассказал о большой работе В.В. Краевского в качестве одного из организаторов Всероссийского научного семинара «Философия-образование-общество»; о значении методологического движения педагогов, которое сложилось за десять последних лет под руководством Володара Викторовича.

В.П. Зинченко поддержал участников семинара в их непростой работе по созданию «компаса», по которому можно было бы сверять направления и результаты педагогических исследований.

М.А. Галагузова приветствовала открытие очередного методологического семинара и отметила его значение для развития научного сообщества педагогов, для становления методологической культуры молодых исследователей.

С основным докладом выступил доктор философских наук, профессор **Б.И. Пружинин** – руководитель Научного совета по философии образования и проблемам методологии исследований в образовании при Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, главный редактор журнала «Вопросы философии».

В своём выступлении Б.И. Пружинин отметил, что лучший, наиболее достойный способ в науке отдать должное памяти В.В. Краевского – продолжить его работу, ориентируясь на новые актуальные проблемы методологии педагогических исследований. Тем более, что потребность в методологической деятельности в педагогике существует настоятельная и даже острая.

Анализируя состояние методологии педагогического исследования, ее проблемы и перспективы, Борис Исаевич отметил, что методология (современная философия науки) сегодня иная. Она не отказалась от своих достижений – четкие формулировки норм и стандартов научности, познавательных, исследовательских процедур остались. Но эти достижения погружаются в иную проблематику. Об ином спорят сегодня философы науки. Современную философию науки уже не удовлетворяют малоэффективные в познавательном плане описания научно-познавательной деятельности. В центре внимания современной философии науки – культурно-исторический смысл науки, ее культурные цели и, с этой точки зрения, философия науки пытается оценить исторические возможности научного познания в тех или иных областях, нормы и принятые в этих областях когнитивные процедуры.

Соответственно, в плане общих философско-методологических установок в центре внимания методологии педагогического исследования оказывается проблематика, связанная с практически-жизненной ориентированностью педагогики в целом. Что, в собственно методологическом плане, предполагает:

прояснение, проработку культурных целей педагогического исследования в контексте социально-культурных задач педагогической деятельности в целом. Методология педагогики должна ясно формулировать запрос педагогической практики, чтобы выразить на языке науки те культурно-исторические смыслы, которые работающий педагог стремится прояснить. И в этом плане она смыкается с философией образования, ориентируясь, однако, не исключительно на общие философско-мировоззренческие конструкции, но, главным образом, на результаты педагогического исследования.

уточнение места (и, соответственно, языка) педагогических исследований в системе гуманитарных наук и науки в целом. Современная методология все в большей мере отказывается от жесткой неокантианской дихотомии гуманитарного и естественнонаучного знания. И усилия современной методологии педагогики должны быть направлены на то, чтобы обеспечить педагогическому исследованию методологические возможности соединять в себе понятия других наук под педагогические цели и строить модели, обосновывающие и совершенствующие пути их достижения. Именно с этой точки зрения методология должна оценивать корректность привлечения концептуального аппарата других наук и их эффективность, т.е. она должна выступать как методология междисциплинарного исследования, ставя вопрос о совместимости стандартов разных наук, о границах их использования и пр., и разрабатывая при этом собственный язык педагогики как основу их междисциплинарного синтеза. В связи с чем, перед методологией педагогического исследования встает задача оценить эффективность и корректность стратегий и языков педагогических исследований, опирающихся на традиционные общенаучные (в этом смысле, междисциплинарные) подходы (деятельностный, системный, кибернетический, герменевтический и пр.).

Что же касается работы Научного совета в целом, то перспективу его работы в области методологии педагогических исследований Б.И. Пружинин видит в том, чтобы эта область методологии стала языковой и организационной «площадкой», на которой могли бы обсуждаться насущные

проблемы педагогики. Собственная же задача методологии педагогики состоит в том, чтобы вырабатывать язык, который позволял бы рефлексивно осмысливать педагогике саму себя и тем самым позволял бы педагогам вести дискуссии и искать перспективы педагогической деятельности совместно с учеными из самых разных областей науки – от физики до политологии. Самым большим недостатком методологии (не только педагогических исследований) он считает изоляционистские тенденции.

В обсуждении доклада принял участие заведующий лабораторией философии образования Московского городского педагогического университета, кандидат философских наук **В.М. Кондратьев**. Он обратил внимание присутствующих на феномен смещения акцента методологических исследований с эпистемологических проблем на культурно-исторический аспект научного познания, о котором в своём выступлении говорил Б.И. Пружинин. В этой связи представляется значимым анализ изменения соотношения содержания и формы современного российского образования в процессе его реформирования. Если содержание научных знаний определяется уровнем развития мировой науки, её достижений, то форма обучения всегда была национальной, соответствующей культуре данного народа.

Исторически в каждой стране достигалось соответствие между формой и содержанием обучения. Однако со времени участия России в Болонском процессе это соответствие всё более и более нарушается, исторически сложившиеся в России формы образования заменяются на западноевропейские. Конфликт между формой и содержанием современного российского образования – суть конфликт культуры европейской и российской. Речь идёт не только и не столько о культуре духовной, сколько о материальной, бытийной. Традиционная ориентация российского образования на фундаментальность знания и познания не согласуется с формальными методами контроля знаний, используемых в ЕГЭ, как и при тестировании знаний студентов.

Другой важной проблемой, затронутой Б.И. Пружининым, является проблема взаимодействия языков философии, науки, педагогики. Вряд ли данная проблема может быть решена без потерь для каждой области знания. Однако можно наметить путь к постепенному её решению. Так от базовых диалектических категорий «бытие» – «мышление» можно без особых потерь их значений перейти к понятиям «естественное» – «искусственное». Осуществлённый переход позволяет использовать в анализе образования понятия естественнонаучного и гуманитарного знания. Таким образом, сотрудничество представителей философии, науки, педагогики может и должно быть продуктивным. В этом видится нам смысл нашего общения.

В продолжение обсуждения член-корреспондент РАО, доктор физико-математических наук, профессор, декан факультета педагогического образования МГУ им. М.В. Ломоносова **Н.Х. Розов** отметил, что состояние дел в современной российской школе не устраивает никого: ни родителей, ни учителей, ни директоров школ. По его мнению, узловым центром сложившейся ситуации является проблема целей и функций образования. В поисках ответа на вопрос – *что и зачем нужно человеку от образования?* следует опираться на понятие *деятельность*. В таком случае основной функцией образования становится подготовка ребёнка к участию в деятельности человеческого общества. И поэтому цель образования – приобретение навыков деятельности. Причем, навыков обязательно в обобщенной форме: поскольку отмечалось, что смена вида деятельности становится нормой, навыки должны иметь универсальный характер, а обобщение является одним из главных способов универсализации. Предметное же содержание образования выступает лишь как средство, материал, на котором проходит обучение.

Е.В. Бережнова отметила, что решение ряда сложных проблем образования возможно на основе научных знаний, полученных в ходе педагогических исследований. Однако их качество долгое время оставляет желать лучшего. Среди разных причин была выделена проблема ценностей в науке, о которой чаще стали говорить, но не решать. Дискуссии о том, свободна или не свободна наука от ценностей, в отечественной философии продолжаются.

Все-таки следует признать очевидное: для социально-гуманитарного познания осмысление «присутствия» субъекта, а, следовательно, и его системы ценностей, в объекте, методах и условиях

познавательной деятельности является необходимой характеристикой и отражается на содержании знания. Важно выяснить следующие вопросы: какова специфика педагогического исследования как гуманитарного познания? В каких случаях ценности деформируют научное знание, а в каких способствуют получению полноценного педагогического научного знания? Какие ценности и связи между ними составляют позицию педагога-ученого? Каким образом грамотно обосновать свою позицию? Каковы формы проявления ценностей на разных этапах педагогического научного исследования? Будут ли изменены (уточнены) требования к педагогическим научным исследованиям в связи с ответами на предыдущие вопросы или по-прежнему их будут оценивать с точки зрения идеала естественных наук? Ответы на эти вопросы могли бы способствовать улучшению качества педагогических научных исследований, а также управленческих решений в образовании, принятых на их основе.

Член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор Московского института открытого образования **В.М. Полонский**, продолжая разговор о развитии педагогической науки, представил различные теоретические и практические задачи, которые могут быть решены с помощью рубрикатора «Народное образование. Педагогика». Например, хорошо разработанный и достаточно глубокий отраслевой рубрикатор может быть использован для управления наукой, планирования НИР, оценки актуальности и новизны результатов исследований, определения информационных потребностей пользователей, прогнозирования развития науки и ее отдельных областей.

Важнейшим аспектом организации научной деятельности является проблема планирования. Для предотвращения дублирования и параллелизма в работе необходим точный учет всех выполненных и ведущихся исследований. Как показывает практика, традиционными способами решить этот вопрос невозможно. Одна и та же тема нередко имеет разные названия и ее трудно зафиксировать. Рубрикатор позволяет выявить и обозначить разные по названию, но одинаковые по смыслу темы и таким образом исключить дублирование и параллелизм.

Одно из возможных направлений использования рубрикатора – определение актуальности НИОКР. Решение этого вопроса зависит от учета информационных потребностей различных категорий пользователей. Выявить информационные потребности с помощью анкетирования трудно. Более эффективный способ, когда информационные потребности определяют научные и практические работники с помощью рубрикатора. Количество запросов и их содержание являются показателями актуальности. Полученные таким образом данные позволяют экспертам делать обоснованные заключения об актуальности НИР.

Особенно большие возможности открываются при использовании рубрикатора как метода для анализа развития науки, определения перспективности ее отдельных направлений, точек роста и тупиковых вариантов, в которых произошло насыщение. Появление новых рубрик и развитие старых указывает, в каком направлении происходит дифференциация и интеграция науки, где возможен дальнейший рост, а где граница уже достигнута. Наличие таких данных позволяет более обоснованно судить о перспективах развития науки и ее отдельных областей, лучше представлять пути интеграции и дифференциации науки, специфические особенности ее формирования, связь с другими смежными дисциплинами.

Член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор Поволжской государственной социально-гуманитарной академии **В.П. Бездухов** вел разговор о методологических и практически-консультативных возможностях этики в отношении к педагогике.

Прикладной, консультативный характер этики проявляется в том, что этическое знание, используемое при обосновании конкретных концепций воспитания школьников, применяется учителем, преподавателем педагогического вуза в их практической деятельности опосредованно. Именно на прикладном уровне этики начинается ее взаимодействие с педагогикой. При обосновании теоретической концепции учитель, преподаватель пользуется знанием о морали, системе нравственных ценностей, теорией оценки поведения, поступков и т.п. как “готовым” знанием, которое берет из теоретической этики.

Нормативная этика, предлагая конкретные нравственные ориентиры, рекомендации, дает возможность теоретически обосновать способы проникновения морали «внутрь» нравственного сознания личности.

Педагогика не исследует мораль теоретически. В то же время одними этическими средствами при изучении морали в личностно-индивидуальном аспекте этика обойтись не может. Как теоретическая наука, она нуждается в частно-научном обеспечении.

Этика, изучая структуры нравственного сознания, устанавливая уровни его развития и этапы становления, не может проследить происходящие в нем изменения только с помощью своих средств. Педагогика разрабатывает различные способы, обеспечивающие проникновение морали «внутрь» морального сознания, выясняет, какие средства, формы и методы обучения и воспитания учащихся или подготовки будущего учителя способствуют формированию у них ценностных ориентаций. Средствами педагогической науки, которая в данном случае опирается на психологическое знание, можно проследить характер изменений, происходящих в нравственном развитии учащихся, студентов. Другими словами, педагогика позволяет увидеть диахронию индивидуального нравственного сознания, нравственного развития личности.

Доктор педагогических наук, профессор Московского института открытого образования **Л.М. Перминова** вела разговор о взаимодействии педагогики с другими науками и способах обогащения педагогического знания. Она считает необходимым разобраться в столь важном вопросе: что есть философия образования и философия педагогики, – ведь известно, что существует философия науки и философия наук (истории, физики, математики; естествознания и др.), философия педагогики не заявлена среди них. Однако педагоги делали шаги в этом направлении, нам известна одна из последних работ И.Я. Лернера, посвященная философии дидактики. Поэтому важно выяснить и такой вопрос: что является предметом изучения философии педагогики? Возможно, ответ на традиционный вопрос о связи педагогики с философией в новых условиях будет тем новым знанием, которое обогатит и педагогику, и философию.

Член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор **А.В. Хуторской** в своем выступлении обратил внимание на то, что уже много веков существует борьба двух подходов к образованию: социосообразного и человекообразного. Типичный представитель социосообразного подхода – Л.С. Выготский, он предлагал осуществлять "вращивание" опыта человечества в его индивидов. Сторонник человекообразного подхода Л.Н. Толстой создал школу свободного развития и ориентировался на выращивание внутренних способностей детей, видя в них потенциал, превышающий культурные аналоги.

Сегодня проблема существования противоположных подходов к проектированию и реализации образования вновь актуальна. Последователей двух различных подходов можно видеть в числе учёных, методистов, администраторов, педагогов-практиков, разработчиков образовательных стандартов. Причём, преобладают сторонники социосообразности. Голос педагогов-гуманистов звучит менее громко и перебивается экономически и социоориентированным большинством.

Несмотря на попытки представителей социосообразности сгладить различия между данными противоположностями, представить их как некую «гармонию», в которой решаются задачи, как общества, так и человека, всё равно, при внимательном рассмотрении можно видеть, что человеческая сущность, миссия и потенциал в их научно-педагогических проектах и разработках уступают место заказу извне.

Свои тезисы он подтвердил анализом одной из работ, вышедших недавно из печати. Этот анализ привел А.В. Хуторского к выводу о том, что авторитарная педагогика никуда не ушла и не забыта. Дуализм позиций в педагогике сохраняется и по сей день. Гуманистические тенденции последних лет не заменили собой авторитарные ориентиры конструирования и управления образованием. Можно сказать, что «убить дракона» – того, кто лишает человека права на свой путь в образовании, невозможно. Видимо, нужно научиться жить с ним вместе, сохраняя в себе человека.

Доктор педагогических наук, профессор Алтайской государственной академии образования имени В.М. Шукшина **Л.А. Мокрецова** отметила, что инновационный проект в сфере образования отли-

чается многогранностью и сложностью, а его реализация сопряжена с многочисленными рисками, именно экспертиза является тем инструментом, который позволяет исследовать и оценить предполагаемые или уже существующие факторы негативного влияния. При этом анализ рисков является важнейшей составной частью экспертизы инновационного проекта в целом.

Заказ на экспертную деятельность появляется, как правило, при существенных изменениях профессионально-педагогической деятельности, при становлении и развитии инновационной педагогической практики, когда ее разработчики должны ответить на ряд вопросов. В чем сущность того нового, что происходит в образовательной практике в сравнении с прежним опытом? Что необходимо сделать, чтобы создать эффект развития? Что является источником и причиной возникновения рисков? Как определить допустимый уровень рисков?

Выделяются четыре группы проблем, которые порождают возникновение рисков в ходе реализации инновационных проектов в сфере образования: проблемы законодательного и нормативно-распорядительного характера; проблемы организационно-управленческого характера; проблемы финансового характера; проблемы социального характера. Однако, несмотря на то, что эти проблемы являются общими и типичными, к настоящему времени практика их решения, как правило, является ситуационной (реакция на конкретную негативную ситуацию), и индивидуальной (для каждого отдельно взятого инновационного проекта).

Экспертизу инновационных проектов в сфере образования и оценку рисков должны осуществлять специалисты, владеющие теорией и технологиями ее проведения. Сегодня возникает потребность в экспертах, которые должны, прежде всего, иметь профессиональную подготовку к осуществлению экспертизы, быть методологически и методически грамотным, владеть коммуникативной компетентностью и, конечно же, иметь опыт участия в экспертизе, при этом чрезвычайно важно включение членов коллектива в экспертизу инновационных проектов, что способствует созданию рефлексивно-инновационной среды, формирует у учителя субъектную позицию по отношению к собственной профессиональной деятельности.

Доктор педагогических наук, заведующая лабораторией дидактики Института теории и истории педагогики РАО **И.М. Осмоловская** выделила источники развития дидактики: проблемы, существующие в образовании; проблемы в самой дидактике как научной дисциплине. Ряд проблем в дидактике можно отнести к разряду «вечных», среди них: отбор содержания образования, формирование мотивации к процессу обучения, оценка результатов процесса обучения и другие. Однако их решение в новой информационно-образовательной среде возможно на более высоком уровне, что может обеспечивать развитие науки по спирали. Движению вперед могло бы способствовать решение ряда методологических проблем: принятие научным сообществом основных определений дидактики; выявление и четкое формулирование дидактических закономерностей; расширение исследовательских возможностей за счет активного использования методов гуманитарного познания в дидактике.

Необходимо различать проблемы образования, для решения которых требуется провести дидактические исследования, и проблемы, уже решенные в дидактике, но не в практике образовательной деятельности. В этом случае исследованию подлежат причины того, почему новшество «не приживается» в школе, и выявление условий, которые будут способствовать его успешному внедрению.

Многие из поставленных проблем, отраженных в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», послании Президента РФ Д.А. Медведева Законодательному собранию 30 ноября 2010 года, в дидактике решены. Требуется не «онаучивать» высказанные положения, а выявить и, главное, создать условия, при которых результаты научных исследований, направленных на решение выдвинутых проблем, будут эффективно использованы в педагогической практике.

Доктор педагогических наук, заведующий кафедрой психологии и педагогики Гродненского государственного медицинского университета **А.Д. Король** обратил внимание на рост объемов информации и коммуникаций, что наряду с расширением пределов личности человека ведет к уменьшению мотивации к общению и самопознанию. Вырождение общения проявляется в утрачивании им индивидуальности и характера, эмоции и стиля, в наборе шаблонных фраз и слов-символов. При

этом утрачивается линейность в изложении и развертывании канвы общения, которое становится все более «кусковым» и множественным, «гипертекстовым». Феномен «сетевой личности» – торжество монолога и манипуляций, снижения рефлексивности мышления человека. В утрате мотивов к диалогическому общению заключается одна из главных причин утраты ценностей современного технологичного мира. В этом и корни распространенной точки зрения о том, что дистантные формы обучения отчуждены (в буквальном смысле – дистанцированы) от человека.

В чем причина утрачивания человеком способности вести диалог? Очевидно, ответ коренится в самой системе образования, имеющей характер монолога. Однако, именно в информатизации образования коренится возможность разрешения всех этих вопросов. Речь идет об индивидуализации обучения учащегося, возможности создания им личностно-значимого продукта. Другими словами, о возможности творческой самореализации учащегося посредством телекоммуникаций.

В 1912 году Ч. Кули предложил теорию "зеркального Я", которая заключалась в том, что представления Индивида о том, как его оценивают другие, существенно влияют на его Я-концепцию. На языке педагогики это звучит так: «Представления ученика о том, как его образовательный продукт оценивают другие субъекты образовательного процесса: ученик, учитель, родитель, существенно влияют на его индивидуальную образовательную траекторию». В этом-то и заключается человеко-сообразный смысл телекоммуникаций в учебном процессе – предоставить учащемуся возможность самореализации, которая невозможна без получения «обратной связи» – информации от других о том, каков его образовательный продукт.

Очевидно, что разрешение проблемы «человек – сетевая личность» коренится в изменении соотношения «свое-чужое» в обучении. Информация не может быть «своим» продуктом, поскольку она отчуждена от человека и является всеобщим достоянием. «Своим» может быть только то, что сделано человеком во взаимодействии с другими. В этом случае не обмен информацией является главной доминантой обучения, включая дистантные его формы, а продуктивная и коммуникативная деятельность учащихся, выстраиваемая с помощью современных средств телекоммуникаций.

Кандидат педагогических наук, преподаватель Ижевского государственного технического университета **И.А. Караваева** вела разговор о педагогическом взаимодействии, считая его ключевой категорией, позволяющей выстроить педагогический дискурс. Педагогическое взаимодействие было представлено как возможность передачи смысла от учителя к ученику, основанное на безусловной презумпции понимания учеником учителя и презумпцией понимания учителем ученика в границах герменевтической традиции.

По решению участников семинара прошло обсуждение проблемы, выходящей за рамки методологии, но важной для профессионального педагогического сообщества. Она обсуждалась на круглом столе «Содержание педагогических дисциплин в вузах: принципы отбора, опыт преподавания и перспективы развития в контексте ФГОС ВПО 3-го поколения».

Член – корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Тульского государственного педагогического университета имени Л.Н. Толстого **А.А. Орлов** в подготовленном докладе отметил, что в современных условиях педагогическая наука не выполняет своих основных функций, и это затрудняет отбор педагогической информации в учебные курсы вузов для качественной профессионально-педагогической подготовки будущего учителя.

Одной из причин является то, что педагогика пока еще остается наукой, обслуживающей административные решения. Если в СССР многие педагогические исследования были направлены на обоснование партийно-правительственных решений в области образования, то в настоящее время исследователи вслед за руководителями государства и отрасли довольно часто повторяют мысли и слова, смысл которых не отражает реального состояния науки и результатов образования.

Естественно, педагогическая наука накопила определенные знания о закономерностях и принципах обучения и воспитания. Но продуктивность их применения определяется, прежде всего, учетом условий, в которых протекает педагогический процесс. И здесь необходима более эффективная реализация объяснительной и прогностической функций педагогики.

А.А. Орлов выделил сложности проектирования педагогики как учебного предмета, среди них: неясность, размытость как целей педагогического образования в целом, так и цели изучения педагогических дисциплин; формирование универсальных и профессиональных компетенций остается пока лишь декларацией о намерениях, так как в Стандарте не содержится не только описание сущностных характеристик компетенций, но и отсутствует критериальная база для оценивания степени их сформированности; переход на двухуровневую систему педагогического образования приводит к резкому ухудшению качества психолого-педагогической подготовки будущих учителей, обусловленную сокращением сроков обучения в вузе.

С помощью административного ресурса у педагогической общественности пытаются сформировать отношение к ФГОСу ВПО как устойчивой данности, которая не может быть подвержена никакой корректировке. Очевидно, что это не так. Возможны и необходимы изменения как в структуре Стандарта, так и в его содержании. И для такой работы имеются как теоретические, так и практические предпосылки. Важно начать обсуждение Стандарта с уточнения терминов и определений, имеющихся в ФГОСе ВПО. Это касается, прежде всего, уточнения самого понятия *компетенция* как результат профессионального образования. Затем необходимо уточнить принципы структурирования компетенций по группам и их номенклатуру. Также нуждаются в серьезном анализе и требования к структуре основных образовательных программ.

Заведующая лабораторией Института теории и истории педагогики РАО, доктор педагогических наук, профессор **В.А. Ермоленко** представила прогностическую модель развития образовательных программ и механизмы (способы) их развития. При этом она отметила, что прогноз как результат предвидения реализует (помимо управленческой) преобразовательную функцию, поскольку создает проектную основу для совершенствования образовательных программ (их обновления, перестройки, создания новых программ). Реализация на его основе проектных мер по преобразованию образовательных программ обеспечивает активное опережающее влияние на их содержание (ценностное, структурное и др.), а не просто механическое, пассивное отслеживание требуемых изменений.

Заведующая кафедрой педагогики и психологии профессиональной деятельности, доктор педагогических наук, профессор Поволжской академии государственной службы имени П.А. Столыпина **Н.В. Тельтевская** показала, что приоритетным направлением в совершенствовании содержания педагогических дисциплин является усиление профессионализации учебных дисциплин путем тщательного отбора материала на основе установления междисциплинарных связей.

Междисциплинарные связи, выступающие в роли критерия целостности, единства педагогических знаний, составляют их неотъемлемый компонент и обуславливают действенность последних. Поэтому целесообразно конкретизировать выполняемые ими функции: образовательную, воспитательную и развивающую. Помимо названных функций предлагается выделить и раскрыть еще две, а именно, преобразующую и стимулирующую.

В выступлениях участников был представлен опыт формирования методологической культуры у будущих учителей в процессе преподавания педагогики (Н.Н. Илюшина); организации интерактивно-сетевое взаимодействия студентов при освоении конкретной учебной дисциплины (Е.Н. Скаржинская); использование курса «философии образования» в подготовке учителя в США и возможности его включения в профессиональную подготовку учителей России (Н.В. Малкова).

Тематика семинара свидетельствует об актуальности и методологической значимости обсуждаемых проблем современного образования, интересе, который они вызывают у представителей различных наук. Выступления на семинаре, различные точки зрения, изложенные в статьях, свидетельствуют о неравнодушии участников к педагогической науке и вселяют надежду на ее развитие.