

5. Шенберг, А. Ю. Внеурочная деятельность по иностранному языку как инновационная составляющая ФГОС / А. Ю. Шенберг. Текст: непосредственный // Международный студенческий научный вестник. 2016. № 5, ч. 2. С. 252. URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=15650>.

6. *State of the art: Teacher effectiveness and professional learning* / Muijs D., Kyriakides L., Van der Werf G., Creemers B., Timperley H., Earl L. Text: direct // *School Effectiveness and School Improvement: International Journal of Research, Policy and Practice*. 2014. Vol. 5, is. 2. P. 231–256.

7. *Stephens, N. M. Closing the Social-Class Achievement Gap: A Difference-Education Intervention Improves First-Generation Students' Academic Performance and All Students' College Transition* / Stephens N. M., Hamedani M. G., Destin M. Text: electronic // *Psychological Science*. 2014. Vol. 25. P. 943–953. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0956797613518349>.

УДК 37.012(091)

**Н. К. Чапаев**

**N. K. Charaev**

*ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург*

*Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg*

*charaev-n-k@yandex.ru*

**ОПЫТ ПЕРИОДИЗАЦИИ ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЕТОДОЛОГИИ  
(1920-Е ГГ. – РУБЕЖ 80-Х - 90-Х ГОДОВ)**

**THE EXPERIENCE OF PERIODIZATION OF THE HISTORY  
OF RUSSIAN PEDAGOGICAL METHODOLOGY  
(1920S – THE TURN OF THE 80S – 90S)**

**Аннотация.** В статье предпринимается попытка рассмотрения проблемы определения основных этапов и особенностей становления отечественной педагогической методологии в советский период отечественной истории.

**Abstract.** The article attempts to consider the problem of determining the main stages and features of the formation of the national pedagogical methodology in the Soviet period of national history.

**Ключевые слова:** педагогическая методология, извлечение уроков, значимых для сегодняшнего дня; механицизм; социологизаторская концепция воспитания; методологический скептицизм; дедуцирование философских положений.

**Keywords:** pedagogical methodology, extraction of lessons that are significant for today; mechanicism; sociologizing concept of education; methodological skepticism; deduction of philosophical positions.

По справедливому утверждению Г.Б. Корнетова, познание историко-педагогического прошлого обуславливает необходимость привнесения в исследовательский контекст решения трех весьма значимых задач: 1) задачу объяснения, прояснения и понимания современной ситуации, сложившейся в теории и практике образования; 2) задачу извлечения уроков, значимых для дня сегодняшнего; 3) задачу прогнозирования развития педагогической науки и педагогической практики [12]. Еще в большей степени указанные задачи актуализируются при исследовании проблем истории педагогической методологии, выступающей в роли ключевого инструментария развития и трансформации образовательной науки и практики. Весьма значимой проблемой при этом становится решение вопросов выявления этапов становления и развития исследуемых процессов. Какие бы основательные «классификаторы» ни использовались при их решении, все равно в каждом случае можно найти убедительные контрдоводы в пользу иной позиции. Осознавая это, при выделении периодов развития педагогической методологии мы будем опираться на довольно тривиальное, но неоднократно проверенное опытом основание – наиболее значимые этапы отечественной истории в целом и педагогики в частности, в том числе ее методологии. В результате нами выделены следующие периоды ее развития: 1. 1920-е годы – сер. 1930-х гг. 2. Сер. 1930-х – сер. 1960-х гг. 3. Сер. 1960-х – первая половина 1980-х годов. 4. Вторая половина 1980-х гг. – рубеж 1980-х – 1990 гг.

1. 1920-е годы – сер. 1930-х гг. Мощным толчком к возникновению интереса к методологической проблематике в данный период послужила потребность в развитии новой педагогики. Важнейшая особенность данного периода – его философско-социологизаторская направленность. Это находит свое выражение в концепции непосредственной выводимости положений педагогической методологии из философских и социальных идей на основе принципа безальтернативности. В том смысле, что иной философской основы кроме марксистской для педагогики искать не надо. Без обиняков утверждалось: «взять основные теоретико-познавательные и методологические положения марксизма и ввести их в сферу педагогики» [4, с. 160]. Дело доходило до прямого выведения педагогических принципов из положений материалистической диалектики. Так, широко распространенный в те времена «трудовой принцип» обосновывается общей методологией научного знания – диалектикой [18, с. 35]. В данном случае мы имеем дело с ошибкой дедуктивного порядка, а именно – некорректным

проецированием предельно общих положений философии на конкретно-дисциплинарную область путем механического переноса положений диалектики в педагогическую сферу.

Излишним механицизмом отличается и социологизаторская концепция воспитания М.В. Крупениной и В.Н. Шульгина, допускающая чрезвычайно сильную степень интеграции педагогики в политологию и социологию, а школьной практики – в социальную среду. Внешне это выглядит как расширение сферы влияния педагогики и образования. На деле же срывает принцип обратного результата (много хочешь – мало получишь): непомерное расширение объектно-предметной сферы педагогики ведет в конечном итоге к отрицанию школы как самостоятельной социальной единицы. Предметная экспансия педагогики в социальную сферу в этот период достигает таких масштабов, что она растворяется в последней. Вот что, например, заявляет В.Н. Шульгин: «Предметом изучения педагогики должно стать исследование всего процесса социального формирования человека, изучение организации, методов и форм, в которых он развивается в условиях данной конкретной исторической эпохи и данной классовой среды, исследование всей суммы факторов, которые его определяют, закономерностей, которым они подчинены» [Цит. по: 11, с. 141].

Помимо сказанного укажем на некоторые моменты, свидетельствующие о неоднозначном характере первого периода становления педагогической методологии. Отметим, что уже в этот период осознается ошибочность прямого переноса общефилософских конструктов на педагогическую область. Так, еще в начале 1930 годов известный философ И.Ф. Свядковский отмечал ошибочность практики прямого переноса философских положений на педагогику. Он писал: «Наиболее распространенной логической ошибкой, вытекающей из механистического понимания диалектики, является утверждение, что при помощи дедуцирования из общих положений диалектической логики и законов исторического материализма можно решить вопросы педагогики» [25, с. 7]. Далее он продолжает: «... без конкретизации общих категорий диалектики в категориях данной науки всякое ” дедуцирование” из общих категорий диалектической логики будет представлять пустую софистику ...» [Там же]. По сути, цитируемый автор «дает добро» на существование отраслевой, конкретно-предметной методологии. Ибо диалектический метод, с его точки зрения, безусловно, требует раскрытия диалектики развития конкретного предмета.

Проблемы методологической дедукции вновь и вновь актуализируются, когда возникает потребность в выработке новых эвристических установок и форм их предметного воплощения. При осуществлении образовательной деятельности мы неминуемо сталкиваемся с необходимостью разработки форм взаимоотношений педагогики и философии (общей методологии), адекватных реалиям соответствующей эпохи, ее социально-политическим и идеологическим требованиям. В некотором смысле можем говорить о формировании в рассматриваемый период монолитно структурированной иерархической триады: «идеология – философия – педагогическая методология». Но и в этом просматривается определенная логика. Дело в том, что рассматриваемый период – это время крутых перемен в обществе, которые и обусловили необходимость быстрой трансформации «старой» педагогики на основе «новой» марксистско-ленинской идеологии (в принципе, на ее месте могла быть и иная идеология, но история так распорядилась, что именно эта идеология на долгие годы определила ориентиры нашего развития). Что-то подобное наблюдается и в наши дни, когда все больше дает о себе знать идеологический детерминизм, проявляющийся, например, в излишнем увлечении новыми педагогическими «измами». Вообще мышление «от противного» – любимый конек российских прогрессистов всех времен. Что касается социологизаторского детерминизма, то здесь также дело обстоит не так просто. Учитывая то обстоятельство, что «образование является объектом междисциплинарного исследования. Его, в логике решения своих познавательных проблем, изучает не только педагогика (а история педагогики есть взгляд педагога, обращенный в прошлое), но и социология, культурология, этнология, политология, экономика, гражданская история, психология и др.» [12, с. 84], то обращение к трудам М.В. Крупениной и В.Н. Шульгина может способствовать успешному решению задач социального воспитания в современных условиях. Разумеется при условии адаптации их положений к современным условиям [3; 23].

2. Сер. 1930-х – сер. 1960-х гг. Важная особенность второго периода истории педагогической методологии – некоторое снижение интереса к методолого-педагогической педагогической проблематике. По мнению специалистов, в эти годы в основном разрабатывались вопросы теории. Методологические же проблемы прорабатывались преимущественно «в связи со статусом и содержанием отраслевых педагогических дисциплин» [18, с. 35].

Чем обусловлен методологический «застой» в педагогике рассматриваемого периода? К середине 1930-х гг. стало понятно: кроме марксистской у нас нет и быть не может никакой иной методологии. Собственной же методологии научные дисциплины иметь не смели. Конечно, это лишь одна из возможных причин методологического застоя данного периода.

3. Сер. 1960-х – первая половина 1980-х годов. Это весьма «урожайный» на методологические разработки период развития педагогики. На данном этапе начинается процесс идентификации и осознания научно-педагогическим сообществом педагогической методологии как суверенной научной отрасли, имеющей свой понятийный аппарат, структуру, состав. Основу для методологического прорыва в рассматриваемый период составило то обстоятельство, что педагогическая наука переходила грань предметного, одномерного и постигала начала метапредметного, рефлексивного, многомерного уровня своего развития. В связи с этим укажем на факт активного использования в педагогических исследованиях в конце 1960-х – начале 1970-х гг. термина «метapedагогика» (В.В. Краевский, Л.А. Левшин). Примерно тогда же учеными усиленно разрабатывается инструментарий исследования «клеточек» той или иной образовательной сферы, заключающих в себе все богатство действительного развития изучаемой области [18; 19; 22; 24]. Это прежде всего акт педагогического воздействия (Л.А. Левшин); отношение между преподаванием и учением (М. Н. Алексеев); целостный познавательный акт как разрешение учащимися конкретного познавательного противоречия (В.И. Загвязинский) и т.д. Позднее предметом метапедагогического анализа становятся понятия «отношение», «проблема», «взаимосвязь», «взаимодействие», «интеграция» и др. Педагоги овладевают метапредметной техникой создания исходных теоретических конструктов, без которых научные построения носят эмпирический характер. В этот период издаются статьи, монографии, специализированные методологические сборники, в которых ставятся и активно решаются проблемы определения природы, роли и места методологии в системе научно-педагогического знания, выявляются ее содержательные и морфологические характеристики [17; 20; 21].

Таким образом, в русле метапедагогических изысканий, к числу которых в первую очередь необходимо отнести методологические разработки, идет процесс становления педагогической метаметодологии науки о педагогической методологии. Это означает, по сути, переход на новую ступень развития науки о воспитании. Выйдя в свое время из недр фило-

софии, она как бы совершает обратный ход в своем развитии. Вторгнувшись в метаисследовательскую область, педагогика взяла на себя функции философского знания в пределах своей «территории». Главнейшей проблемой становится определение разграничительных линий между философскими и собственно педагогическими составляющими педагогики в целом и ее методологией в частности. Анализ отношений между педагогикой и философией возможен с различных позиций. Например, педагогика может непосредственно дедуцировать из философии (И. Гербарт, П. Наторп). В соответствии с другой позицией, философии отводят в педагогике весьма скромное место и в качестве ее основы называют другие дисциплинарные и предметные сферы – социологию, антропологию, психологию и др. Так, Э.Дюркгейм был совершенно уверен в том, что «педагогика зависит от социологии сильнее, чем от любой другой науки» [Цит. по: 9, с. 54]. К.Д. Ушинский базовую роль в педагогике отводит антропологическим дисциплинам [26]. С начала XIX столетия существует так называемая «психологическая» педагогика, сторонники которой нередко умаляют роль философии в педагогике. Особенно это характерно для педологии, признающей в качестве исходного системообразующего ядра педагогики антропологию детского возраста. Отрицанию «философской» педагогики немало сил отдают и «педагоги-экспериментаторы» – Э. Мейман, В. Лай. Биологизаторский вариант «психологической» педагогики предлагает Г. Спенсер, который строит педагогические действия исходя непосредственно из умственных и физических законов развития ребенка. В связи с этим следует напомнить, что «законы вообще не имеют никаких правил; из законов можно вывести правила, но для этого требуется особая наука – педагогика, которая может взять на себя задачу выведения данных правил» [15, с. 15].

Приведенное выше свидетельствует, что в педагогике довольно сильные позиции занимает гербартианская идея двойственной природы педагогики, дающей ей право одновременно быть и наукой, и искусством. Причем в обоих случаях минимизируются суверенные права педагогики как самостоятельной научной дисциплины. К Гербарту восходит также дуалистическое толкование педагогики, в соответствии с которым она наделяется одновременно двумя основами: из философии выводятся цели воспитания, из психологии – средства их достижения. Философско-психологический дуализм в известной мере свойствен и Дж. Дьюи. Признавая в качестве общей теории воспитания философию, он в то же время

сводит педагогический процесс к трансформациям психологического характера – реконструкции и реорганизации опыта, повышающим способность личности направлять ход последующего опыта. Взгляды перечисленных выше ученых метафизичны – в том смысле, что они недооценивают момент качественных изменений, происходящих в той или иной отрасли научного знания в процессе его дисциплинарного становления. Суть этих изменений состоит в трансформации инонаучных (в том числе базовых) ее составляющих, механизмом которой выступает ассимиляция – приобретение инонаучными компонентами признаков интегрирующей («кооперирующей») их научной системы. Применительно к нашему случаю это означает получение философскими и психологическими знаниями свойств целостной научно-педагогической системы, т. е. их педагогизацию. Последние рассуждения наталкивают на мысль о допустимости диалектической позиции в части определения природы отношений педагогики и философии. В основе данной позиции лежит признание общих закономерностей развития философии и педагогики при наличии у них различных по своей качественной природе свойств и характеристик. Философские положения, интегрируемые в педагогику, перестают быть собственно философскими по своей принадлежности и функциям, подчиняясь «правилам игры», задаваемым научно-педагогической системой, ассимилирующей их. Однако это не мешает им в силу их универсальности и высокой степени обобщенности выполнять в рамках этой системы функции внешнего управления по отношению к гносеологическим и онтологическим структурам педагогики. Здесь позволительно предположить присутствие в структуре педагогической методологии элементов философской методологии, стоящей как бы над педагогикой и управляющей ею «сверху», и частной, собственно педагогической методологии. Напрашиваются вопросы: в какой-то мере философские идеи входят в состав педагогической методологии или же ее содержание ограничивается чисто педагогическими положениями? способно ли вообще конкретно-научное знание индуцировать методологические установки? Подобного рода вопросы наши педагоги решают в течение многих десятков лет. Несмотря на господство идеологии дедуцирования философских положений в образовательную область, педагогическая методология явочным порядком проявляла себя в трудах, посвященных методам педагогических исследований. К примеру, это относится к исследованиям С. Г. Шаповаленко и А. Д. Ботвинникова [2;

27]. Первый анализирует методы исследования в области методики химии второй – методы исследования в частных дидактиках.

Методологическая практика опережает методологическую теорию. Саморефлексия педагогической методологии еще не является научным фактом, а педагогическая методология как самостоятельная отрасль уже существует; правда лишь в виде определенной совокупности методов. Одна из первых попыток теоретического осмысления проблемы взаимоотношений общей и специальной педагогической методологии осуществлена в статье Л.В. Занкова «О предмете и методах дидактических исследований» [8]. Автор предпринимает удачную попытку корреляционного анализа взаимоотношений методов исследования и особенностей его предмета. Тем самым косвенно утверждается идея о возможности существования (помимо философской) конкретно-предметной методологии. Несколько по-иному звучит указанная идея в статье Ф.Ф. Королева «Основные направления методологических исследований в области педагогики» [13]. С его точки зрения, методология диалектического материализма выполняет скорее роль стратегии, чем тактики. Отсюда нетрудно вывести: роль тактики выполняют предметные методологии, в частности педагогическая. В этой же работе дается одно из первых определений предмета методологии педагогики, характеризуемого как процесс исследования педагогических явлений и его результат – система педагогических знаний.

Важный вклад в обоснование специальной педагогической методологии вносит коллективная монография «Общие основы педагогики», изданная под редакцией Ф.Ф. Королева и В.Е. Гмурмана [22]. В ней утверждаются положения о том, что наука о воспитании не может быть выведена логически из общих формул диалектического материализма, ибо содержание педагогики обусловлено не всеобщим диалектическим методом, а предметом конкретного научного исследования; что недопустимо рассматривать общую методологию в качестве универсального ключа, открывающего тайны всех вещей и процессов. Значительна роль в решении проблемы самоопределения педагогической методологии сыграл М.А. Данилова. В статье «Взаимоотношение всеобщей методологии науки и специальной методологии педагогики» он выдвигает идею о том, что перед методологией педагогики стоит задача разработки таких методов исследования, применение которых может привести к новым открытиям, способным обогатить диалектику как всеобщую методологию науки [24]. М.А. Данилов уж в начале 1970-х гг. предлагал «спустить» методологию с олимпийских вы-



сот абстрактных размышлений на просторы конкретной научной области – педагогики, где бы она могла получить новые импульсы для своего развития. Инновационность его идеи состоит в том, что за педагогикой как одной из конкретно-научных отраслей признается право инициировать и породить методологическое знание.

В анализируемой работе М.А. Данилова прорабатывается постулат о повышении роли субъектного начала в педагогическом процессе, осознается сложная нелинейная субъект-объектных и субъект-субъектных отношений. Такой подход не утратил своей ценности и в настоящее время. До сих пор исследователи зачастую стремятся к упрощенским схемам научного анализа или подменяют его констатацией знаковых проявлений времени, нередко ограничиваясь главным образом околонучными постулатами типа «ученик не может быть объектом». А учитель может быть?

Проблема научной и дисциплинарной идентификации педагогической методологии не ограничивается решением вопроса выделения ее в отдельную область познания. Автоматически задается не менее важная проблема определения границ методологического знания внутри самой научно-педагогической системы.

В рамках зарождающейся метаметодологии, предметом которой стала сама методология, ведется работа по выявлению сущностно-категориальных и структурно-морфологических характеристик педагогической методологии, закладываются основы философии образования. В последнем случае есть смысл выделить два направления. Первое из них исследует общефилософские основания педагогики [10]. Другое направление развивается в русле поиска философских смыслов и конструктов в «теле» самой педагогики.

В рамках первого направления движение научной мысли речь идет о проекции философских положений на педагогическую сферу. Это вовсе не предполагает их механического переноса, прямого дедуцирования, здесь мы имеем дело с однонаправленным процессом. В рамках второго направления философское осмысление получают собственно педагогические феномены. Например, это касается разработки проблемы противоречий в педагогике. Так, еще в 1971 г. увидела свет книга В.И. Загвязинского «Противоречия в процессе обучения», где, по сути, была представлена философско-педагогическая концепция противоречий образовательного процесса [7].

4. Вторая половина 1980-х гг. – рубеж 1980-х – 1990 гг. Главная особенность данного этапа – его переходно-поисковый, пограничный, характер. Это эпоха переоценки ценностей, которая зачастую сводилось к перемене знака «минус» на «плюс» и наоборот [1]. Если у нас такого рода «смена вех» воспринимается достаточно толерантно, то у зарубежных ученых она вызывает недоумение [5]. Рассматриваемому периоду свойствен определеннный методологический скептицизм. Хотя он и является органичным моментом дальнейшего развития педагогической методологии и в большой мере отражает отказ не от нее вообще, а от ее «устаревшей» модели, но все же известная доля сомнения в методологии как таковой имеет место в некоторых высказываниях того времени. В связи с этим вполне понятен и оправдан полемический запал статьи В.В. Краевского с красноречивым названием «Последний парад наступает?», в котором выразилось отношение автора к положению педагогической методологии в России конца 80-х гг. XX в. [14]. Позиция В.В. Краевского предельно ясна: методология педагогики – инструментальный цех педагогической науки. Поэтому обсуждать вопрос «Нужна ли она?» незачем. Ответ очевиден: нужна! Методологический инструментарий для педагогики так же необходим, как инструменты и станки для тракторного завода. Отсутствие непосредственной связи методологии с педагогическими реалиями отнюдь не умаляет ее значения как инструмента их развития. В противном случае, рассуждает ученый, надо признать ненужность станков на тракторном заводе – ведь они прямо с землей не связаны – или, например, покончить с шахматами, если с самого начала игры нельзя поставить мат в один ход. Основной вывод, который можно вывести из статьи: «непрактичность», «абстрактность» методологии не лишает ее инструментальной, действенной функции, не умаляет ее практичности, из чего следует необходимость легализации чистых методологических разработок.

Близка по своей направленности и патетике к рассмотренной работе статья В.И. Загвязинского «Опосредованное влияние методологии на практику» [6]. В ней на вопрос «Имеет ли право методологическая проблематика на самостоятельную разработку?» автор дает однозначно утвердительный ответ. С его точки зрения, повернуть лицом к практике педагогическую науку вовсе не означает лишить ее методологических исследований. В работе проводится глубоко диалектическая мысль о том, что именно поворот к практике и обуславливает необходимость обращения к методологическим исследованиям, так как практика нуждается в фундаментальной,

строго построенной, доказательной науке, которую невозможно развить без надежных методологических ориентиров. Ценность работы В.И. Загвязинского заключается не только в отстаивании научной легитимности педагогической методологии в эпоху «методологического безвременья», но и в анализе особенностей и механизмов влияния методологии на педагогическую практику. Обосновывая идею «многоэтажности» педагогической науки, В.И. Загвязинский подчеркивает, что каждому «этажу» отведено свое место в исследовательском процессе, вследствие чего некорректными оказываются вопросы: «Какой этаж лучше или полезней и неизбежно ли отчуждение от земных условий, если исследователь работает ”наверху”?». По мнению ученого, есть «два способа движения сверху и обратно: про скакивая промежуточные этажи или останавливаясь на каждом» [6, с. 66]. Методология в данном случае универсальна в своих возможностях: она изучает действительность и непосредственно, и опосредованно – через собственную теорию. Соответственно, связь методологии с практикой обеспечивается опосредованным путем, иначе нарушается система внутринаучных связей.

Как видим, особенностью анализируемого периода является и то, что методологический скепсис в нем довольно тесно соприкасается с ростом интереса к методологической, а если быть точней, метаметодологической тематике. И все же скепсис преобладает. Каковы причины методологического скепсиса рубежа 1980–1990 гг.? Одну из них мы бы назвали идеологической. Долгое время у нас практиковалось более чем страстное увлечение идеологическими составляющими педагогической методологии. Несмотря на уже имеющиеся достижения в области исследования сущности и содержания методологического знания, практически до 90-х г. XX в. безусловно обязательным считалось называть в качестве методологической основы педагогических работ марксистско-ленинскую философию. Марксистско-ленинская философия и сама по себе, и как методологическое основание (как бы сегодня ее ни отрицали) имеет право на существование, хотя бы потому, что еще, слава богу, не придумали учреждения, в обязанность которой входила бы регистрация и легитимизация методологических основ. Беда состояла в излишней абсолютизации данного методологического средства. Это приводило к печальному опыту дедуцирования «философских подходов для решения конкретных проблем и ... практических задач» [6, с. 65]. Со временем произошла искусственная идентификация понятий «педагогическая методология», «марксистско-ленинская философия»

и «марксистско-ленинская идеология». Осознание надвигающегося краха последней побудило к поиску новых идеологем и ценностей, которые не заставили себя ждать и посыпались на наши головы, как из рога изобилия. Когда с ловкостью циркачей мы сменили «старую», «плохую», идеологию на «новую», «хорошую» (вот так бы быстро мы умели менять промышленные технологии!), то оказались в ситуации тотальной деидеологизации. Естественно, мы, привыкшие строго следовать указанным ориентиром, принялись деидеологизировать вся и все, в том числе педагогику. А с учетом вышеназванного обстоятельства – идентификации категорий – заодно занялись и ее деметодологизацией. Существуют и объективные причины. На рубеже 1980–1990-х гг. возникает реальная потребность в поиске новых ценностно-целевых оснований педагогики. Поэтому деидеологизация явилась лишь необходимым отрицательным моментом развития нового мировоззрения. Намечаются ориентиры развития педагогики в изменившихся условиях. «Теперь чуть ли не в каждой статье, – замечает В.О. Кутьев, – гуманизация, гуманитаризация, демократизация». И далее: «... Идет это все сверху, от идеологических, партийных установок» [16, с. 70]. Методологический скептицизм второй половины 1980-х годов и рубежа 1980–1990-х годов объясняется также действительно имеющимся отрывом методологии от практики. Но как бы там, ни было, педагогика, а вместе с ней ее методология в известном смысле ее история, продвигались к следующему, постсоветскому, этапу своего развития. Тем более, шло «...это все сверху».

### Список литературы

1. Философия образования: круглый стол / Борисенков В. П. [и др.]. Текст: непосредственный // Педагогика. 1995. № 4. С. 3–28.
2. Ботвинников, А. Д. Методы исследования в частных дидактиках / А. Д. Ботвинников. Москва: Просвещение, 1964. 111 с. Текст: непосредственный.
3. Вендровская, Р. Б. О взаимодействии школы и среды / Р. Б. Вендровская, М. В. Крупенина, В. Н. Шульгин. Текст: непосредственный // Советская педагогика. 1990. № 2. С. 110–114.
4. Вульфсон, С. Я. Марксизм и педагогика / С. Я. Вульфсон. Минск: Белтрестпечать, 1924. 47 с. Текст: непосредственный.
5. Гловка, Д. Сравнительная педагогика – инструмент сотрудничества между Востоком и Западом / Д. Гловка, Л. Новиков. Текст: непосредственный // Педагогика. 1991. № 6. С. 126–134.
6. Загвязинский, В. И. Опосредованное влияние методологии на практику / В.И. Загвязинский. Текст: непосредственный // Советская педагогика. 1990. № 3. С. 65–67.
7. Загвязинский, В. И. Противоречия в процессе обучения / В. И. Загвязинский. Свердловск: Сред.-Урал. кн. изд-во, 1971. 181 с. Текст: непосредственный.

8. Занков, Л. В. О предмете и методах дидактических исследований / Л. В. Занков. Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962. 148 с. Текст: непосредственный.
9. Зборовский, Г. Е. Образование: от XX к XXI веку / Г. Е. Зборовский. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. 301 с. Текст: непосредственный.
10. Каган, М. С. Некоторые вопросы взаимодействия философии и педагогики / М. С. Каган. Текст: непосредственный // Советская педагогика. 1981. № 10. С. 56–63.
11. Калашников, А. Г. Проблемы политехнического образования: избранные труды / А. Г. Калашников. Москва: Педагогика, 1990. 368 с. Текст: непосредственный.
12. Корнетов, Г. Б. История педагогики: вопросы методологии / Г. Б. Корнетов. Текст: непосредственный // Историко-педагогический журнал. 2012. № 2. С. 80–91.
13. Королев, Ф. Ф. Основные направления методологических исследований в области педагогики / Ф. Ф. Королев. Текст: непосредственный // Советская педагогика. 1969. № 4. С. 51–62.
14. Краевский, В. В. Последний парад наступает? / В. В. Краевский. Текст: непосредственный // Советская педагогика. 1990. № 10. С. 69–71.
15. Красновский, А. А. Педагогика как наука (к истории вопроса) / А. А. Красновский. Казань, 1913. 28 с. Текст: непосредственный.
16. Кутьев, В. О. Методология педагогики: какая она сегодня? / В. О. Кутьев. Текст: непосредственный // Советская педагогика. 1990. № 6. С. 65–70.
17. Методологические проблемы педагогики: сборник научных статей / под общ. ред. В. Е. Гмурмана. Москва: Науч.-исслед. ин-т общ. педагогики Акад. пед. наук СССР, 1977. 104 с. Текст: непосредственный.
18. Методологические проблемы развития педагогической науки / П. Р. Атутов, М. Н. Скаткин, Я. С. Турбовской [и др.]; под ред. П. Р. Атутова [и др.]. Москва: Педагогика, 1985. 236 с. Текст: непосредственный.
19. Методологические проблемы развития советской педагогики в условиях осуществления реформы школы: тезисы докладов и выступлений на XI сессии Всесоюзного семинара по методологическим и теоретическим проблемам педагогики, Москва, 6–7 декабря 1984 г. / под общ. ред. Н. Д. Никандрова, Г. В. Воробьева. Москва: Науч.-исслед. ин-т общ. педагогики Акад. пед. наук СССР, 1984. 259 с. Текст: непосредственный.
20. Методология педагогических исследований: сборник научных статей / под ред. А. И. Пискунова, Г. В. Воробьева. Москва: Науч.-исслед. ин-т общ. педагогики Акад. пед. наук СССР, 1980. 165 с. Текст: непосредственный.
21. Методы системного педагогического исследования / Н. В. Кузьмина, Е. А. Григорьева, В. А. Якунин [и др.]; под ред. Н. В. Кузьминой. Ленинград: Изд-во Ленинград. гос. ун-та, 1980. 172 с. Текст: непосредственный.
22. Общие основы педагогики / под ред. Ф. Ф. Королева и В. Е. Гмурмана. Москва: Просвещение, 1967. 391 с. Текст: непосредственный.
23. Осухова, Н. Г. Социальное воспитание В. Н. Шульгина / Н. Г. Осухова, Н. Леев. Текст: непосредственный // Педагогика. 1993. № 3. С. 73–77.
24. Проблемы социалистической педагогики: материалы I научной конференции ученых-педагогов социалистических стран / отв. ред. А. И. Маркушевич. Москва: Педагогика, 1973. 430 с. Текст: непосредственный.

25. Свадковский, И. Ф. Методологические основы марксистско-ленинской педагогики / И. Ф. Свадковский. Москва: Учпедгиз, 1931. 96 с. Текст: непосредственный.
26. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. Москва: Фаир-Пресс, 2004. 574 с. Текст: непосредственный.
27. Шаповаленко, С. Г. Методы научного исследования в области химии / С. Г. Шаповаленко. Текст: непосредственный // Известия Академии педагогических наук РСФСР. Москва, 1946. Вып. 4. С. 49–94.

УДК 37.035.6

**О. Ю. Шаихова**  
**O. Yu. Shaikhova**

*Детский сад № 125 открытого акционерного общества  
«Российские железные дороги», Екатеринбург  
Private preschool educational institution  
«Kindergarten № 125», Ekaterinburg  
olga.shaikhova.77@mail.ru*

**РОБОТОТЕХНИКА В ДЕТСКОМ САДУ, КАК СРЕДСТВО  
ПОСТРОЕНИЯ ВАРИАТИВНОГО РАЗВИВАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
ROBOTICS IN KINDERGARTEN AS A MEANS OF BUILDING  
A VARIED DEVELOPMENTAL EDUCATION**

Самостоятельные мысли вытекают  
только из самостоятельно приобретаемых знаний  
о тех предметах и явлениях, которые окружают ребенка.

К.Д. Ушинский

**Аннотация.** В статье представлен анализ применения педагогами ЧДОУ «Детский сад № 125 ОАО «РЖД», в работе с дошкольниками конструирования и робототехники. Показывается акцент на формирование у детей первоначальных представлений о мире техники, изучение основ алгоритмики и программирования. Занятия по робототехнике позволяют детям научиться моделировать различную среду и ситуации, тем самым активизируется познавательная деятельность воспитанников, дети эффективно приобретают необходимые навыки и знания в процессе игровой деятельности.

**Annotation.** The article presents an analysis of the use of design and robotics by teachers of the Kindergarten № 125 of JSC Russian Railways in their work with preschoolers. An emphasis is shown on the formation of initial ideas about the world of technology in children, the study of the basics of algorithms and programming. Robotics classes allow children to learn how to simulate different environments and situations, thereby activating the cognitive activity of pupils, children effectively acquire the necessary skills and knowledge in the process of playing activities.