

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ КУЛЬТУРЫ»**

На правах рукописи

ПАРШУТИНА Людмила Александровна

**АКТУАЛИЗАЦИЯ И СОВРЕМЕННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ
НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ М. Н. СКАТКИНА**

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Научный консультант:
академик РАО,
доктор философских наук,
кандидат педагогических наук,
профессор
Иванова Светлана Вениаминовна

Москва – 2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. М. Н. СКАТКИН КАК ПЕДАГОГ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬ	23
1.1. Основные этапы педагогической и исследовательской деятельности М. Н. Скаткина.....	23
1.2. Тематическая классификация и аналитический обзор научно-педагогического наследия М. Н. Скаткина	48
1.3. Анализ научных исследований о жизни и деятельности М. Н. Скаткина с 1990 г. по 2026 г. (историографический обзор)	79
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ.....	101
ГЛАВА 2. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ МЕТОДИЧЕСКИХ И ДИДАКТИЧЕСКИХ ИДЕЙ М. Н. СКАТКИНА	104
2.1. Развитие методических и дидактических идей М. Н. Скаткина	104
2.2. Аналитический обзор методических и дидактических идей М. Н. Скаткина	128
2.3. Опыт практического применения методических и дидактических идей М. Н. Скаткина в его деятельности	156
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ.....	180
ГЛАВА 3. РАЗВИТИЕ И СОДЕРЖАНИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ И НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ М. Н. СКАТКИНА	183
3.1. Развитие методологических идей М. Н. Скаткина	183
3.2. Аналитический обзор методологии М. Н. Скаткина	203
3.3. Опыт практического применения методологических идей М. Н. Скаткина в его деятельности	238
ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ	268
ГЛАВА 4. ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ И ДИДАКТИЧЕСКИХ ИДЕЙ М. Н. СКАТКИНА В РАЗВИТИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ..	271
4.1. Реализация М. Н. Скаткиным прогностической функции педагогической науки	271

4.2. Воплощение дидактических идей М. Н. Скаткина в современном школьном образовании.....	291
4.3. Методологическое наследие М. Н. Скаткина в современной педагогической науке.....	317
4.4. Научно-педагогическое наследие и профессионально-личностный образ М. Н. Скаткина в воспоминаниях учеников, соратников и коллег (на основе анализа экспертных интервью)	344
ВЫВОДЫ ПО ЧЕТВЕРТОЙ ГЛАВЕ.....	394
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	398
СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ И УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ	403
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	405
ПРИЛОЖЕНИЕ А (справочное) КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ (СХЕМА) ЭВОЛЮЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ М. Н. СКАТКИНА.....	463
ПРИЛОЖЕНИЕ Б (справочное) ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ИДЕЙ М. Н. СКАТКИНА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ	468
ПРИЛОЖЕНИЕ В (справочное) УНИФИЦИРОВАННЫЕ ЭКСПЕРТНЫЕ ИНТЕРВЬЮ С ПОСЛЕДОВАТЕЛЯМИ ИДЕЙ М. Н. СКАТКИНА.....	470
ПРИЛОЖЕНИЕ Г (справочное) ОТВЕТЫ РЕСПОНДЕНТОВ.....	473

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Современный этап развития отечественной педагогической науки и образовательной практики характеризуется востребованностью обращения к классическому научно-педагогическому наследию, то есть *актуализации*, понимаемой как процесс выявления, переосмысления и введения в живой научный и образовательный оборот тех идей, концепций и принципов, которые сохраняют значение для решения современных научных и практических задач. Актуализация как исследовательская процедура предполагает раскрытие *современного потенциала* научного наследия – совокупности теоретических, методологических, дидактических и методических положений, способных продуктивно применяться в новых социокультурных и образовательных условиях.

В этой логике актуальность темы исследования научно-педагогического наследия академика АПН СССР М. Н. Скаткина (1900–1991 гг.) состоит в необходимости его актуализации в целях раскрытия значительного современного потенциала идей и концепций ученого, способных служить теоретико-методологической опорой для решения стратегических задач развития педагогической науки и общего образования в Российской Федерации.

Актуализация научных положений М. Н. Скаткина позволяет уточнить, подчас вернуть к классическим представлениям понятийно-терминологический аппарат современной дидактики, восстановить размываемое в настоящее время понимание предмета и функций педагогики как науки, представить эволюционное развитие отечественной дидактики XX века и преодолеть фрагментарность в осмыслении вклада ученого в развитие теории и практики педагогической науки.

Практическая актуальность исследования определяется тем, что современные трансформации в общем образовании (создание и обновление ФГОС, системно-деятельностный и личностно ориентированный подходы) в немалой степени опираются на наследие М. Н. Скаткина, однако нецеленаправленно и стихийно. Углубленный анализ педагогических идей М. Н. Скаткина и их

представление современным молодым исследователям и практикам позволит их актуализировать, обоснованно применить в научных исследованиях и в образовательной практике, а также выявить эффективные механизмы адаптации классических дидактических моделей к условиям цифровизации и информатизации в образовании.

Несмотря на значимость работ М. Н. Скаткина, в современной науке отсутствует систематизация его научных результатов; недостаточно изучена связь между его дидактическими идеями и современными теориями обучения; ограниченно используются его концепции при проектировании содержания образования, создании образовательных стандартов и учебно-методических комплексов. Комплексное и полное исследование научного наследия М. Н. Скаткина может способствовать изучению и решению актуальных проблем современного образования, раскрыть потенциал его методологических, дидактических, методических идей для современной педагогической науки и образовательной практики.

Степень разработанности темы исследования. Педагогическая наука содержит разрозненные исследования о личности, жизни и направлениях научно-педагогической деятельности М. Н. Скаткина. Имеются издания к юбилейным датам, включающие научные статьи, доклады о Скаткине: Материалы научно-практической конференции «М. Н. Скаткин и современное образование», посвященной 100-летию ученого (2000 г., под редакцией В. А. Мясникова, Институт теории образования и педагогики РАО, г. Москва); Материалы Всероссийской научно-педагогической конференции, посвященной 110-летию М. Н. Скаткина, (2010 г., под редакцией Е. Н. Пузанковой, А. И. Умана, М. А. Федоровой, Орловский государственный университет, г. Орел); посвященный 115-летию юбилею Скаткина №6 2015 г. журнала «Отечественная и зарубежная педагогика» (главный редактор С. В. Иванова, Институт стратегии развития образования РАО, г. Москва). Биография М. Н. Скаткина освещалась в статьях М. В. Богуславского, в юбилейном издании Российской академии образования к ее 80-летию (под редакцией О. Ю. Васильевой, авторы-сост.

В. С. Басюк, С. В. Иванова); в мемуарных публикациях В. В. Краевского — ученика и соратника М. Н. Скаткина; его коллег Я. С. Турбовского, В. А. Горского, С. И. Бреева и М. К. Рунковой; его учеников Д. И. Фельдштейна, В. П. Тарантея, М. П. Пальянова и др., руководителя Научно-мемориального центра деятелей теории и истории педагогики им. М. Н. Скаткина Института стратегии развития образования (2014–2022 гг.) С. С. Невской. О М. Н. Скаткине написана монография М. В. Богуславского, С. З. Занаева «Педагогическая система М. Н. Скаткина: генезис и значение» (2018 г.). Кандидатская диссертация С. З. Занаева «Теория и практика политехнического образования в педагогическом наследии М. Н. Скаткина» (2016 г.) — единственное диссертационное исследование, посвященное М. Н. Скаткину. В ряде статей рассмотрены различные аспекты научного наследия Скаткина: изучение Скаткиным научного наследия И. П. Павлова — А. В. Овчинниковым, Г. Н. Козловой; педагогическое прогнозирование, школа будущего — Н. И. Бабкиным, В. И. Загвязинским, С. В. Ивановой; культурологическая концепция содержания общего среднего образования, разработанная М. Н. Скаткиным в 1970-е гг. в соавторстве с В. В. Краевским и И. Я. Лернером — И. М. Осмоловской, И. В. Шалыгиной, Ю. Е. Шабалиным; воспитывающее обучение — В. В. Сериковым; исследование применения основанного М. Н. Скаткиным принципа научности — Н. А. Заграничной, Г. Г. Никифоровым, Л. А. Паршутиной, А. Ю. Пентиним, Л. М. Перминовой, В. Г. Разумовским, Ю. А. Сауровым; дидактические подходы и модели — А. И. Уманом, М. А. Федоровым; проблема познавательного интереса — М. А. Гончаровым, Л. Н. Сухоруковой; конструирование учебников и учебных программ — А. Н. Гурьяновой, С. З. Занаевым, Л. А. Наумовым, В. А. Щетинской; совершенствование процесса обучения — В. В. Иохвидовым, Е. М. Солиной) и подготовки педагогов — О. Б. Широких, И. Д. Лельчицким, Е. М. Муравьевым, Т. В. Ивановой.

Анализ широкого круга публикаций показывает, что М. Н. Скаткин — цитируемый автор: исследователи, не обращая целиком к наследию ученого,

цитируют его, иногда заимствуя цитату не из трудов М. Н. Скаткина, а из публикаций других авторов.

Таким образом, можно констатировать, что к настоящему времени изучение научного наследия М. Н. Скаткина носит фрагментарный и волнообразный характер, а комплексного исследования, направленного на актуализацию научного наследия М. Н. Скаткина, раскрывающего вклад ученого в развитие общего образования и педагогической науки, выявляющего его научный потенциал, до настоящего времени не было осуществлено.

Хронологические рамки исследования охватывают весь период научно-педагогической деятельности М. Н. Скаткина: 1918–1991 гг. Нижняя граница – 1918 г.: начало педагогической и научно-методической деятельности ученого. Верхняя граница – 1991 г.: окончание жизненного пути. Исследование подчас выходит за эти рамки: включает предыдущий период (1900–1917 гг.) – взросление и формирование личности М. Н. Скаткина – и последующий период (с 1990-х гг. по настоящее время), когда идет осмысление научного наследия ученого.

Актуальность и значимость исследования научного наследия академика АПН СССР М. Н. Скаткина обусловлены необходимостью разрешения *противоречия* между значимым вкладом М. Н. Скаткина в развитие отечественной дидактики, методики и методологии педагогической науки, оказывающим позитивное влияние на развитие образования и педагогической науки, – и отсутствием комплексного научного исследования его научно-педагогического наследия, недостаточной изученностью его потенциала для развития современной педагогической науки и образовательной практики.

Представленные степень разработанности темы и выявленное противоречие позволяют сформулировать **проблему исследования**, которая заключается в необходимости комплексно представить и актуализировать научное наследие академика АПН СССР М. Н. Скаткина, показать его потенциал для развития современной педагогической науки и практики образования.

Актуальность и неразрешенность до настоящего времени поставленной проблемы определили выбор темы диссертационного исследования:

«Актуализация и современный потенциал научно-педагогического наследия М. Н. Скаткина».

Объект исследования – научно-педагогическое наследие академика АПН СССР М. Н. Скаткина.

Предмет исследования – значение и современный потенциал методологического, дидактического, методического наследия М. Н. Скаткина для развития педагогической науки и образовательной практики.

Цель исследования: провести историко-педагогический и теоретический анализ научного наследия М. Н. Скаткина для его актуализации и представить значение и современный потенциал этого наследия для педагогической науки и образовательной практики.

Задачи исследования:

1. Определить основные этапы становления и развития М. Н. Скаткина как педагога и исследователя.
2. Разработать тематическую классификацию и представить аналитический обзор научно-педагогического наследия М. Н. Скаткина с 1920 по 1990 гг.
3. Осуществить историографический обзор историко-педагогических исследований биографии и научной деятельности М. Н. Скаткина с 1990 г. по настоящее время.
4. Охарактеризовать период становления методических и дидактических идей М. Н. Скаткина.
5. Раскрыть сущность и особенности развития методических и дидактических идей М. Н. Скаткина и представить опыт их реализации в его научной деятельности.
6. Выявить и описать период становления методологических идей М. Н. Скаткина.
7. Раскрыть сущность и особенности развития методологических идей М. Н. Скаткина и представить опыт их реализации в его научной деятельности.
8. Установить и обосновать значимость научного наследия М. Н. Скаткина и представить современный потенциал его методологических, дидактических

и методических идей через раскрытие прогностической функции педагогической науки в трудах ученого.

9. Выявить актуализацию дидактических идей и принципов М. Н. Скаткина в современном школьном образовании и его методологического наследия в современной педагогической науке.

10. Реконструировать профессионально-личностный образ М. Н. Скаткина и механизмы функционирования его научной школы на основе анализа экспертных интервью с учениками, соратниками, коллегами и последователями ученого.

Научная новизна исследования.

1. Определены основные этапы становления и развития М. Н. Скаткина как педагога и исследователя. Разработанная авторская периодизация (1918–1991 гг.) включает девять этапов; установлены критерии выделения этапов.

2. Разработана тематическая классификация научно-педагогического наследия М. Н. Скаткина с 1920 по 1990 гг., охватывающая более 600 научных трудов и включающая пять приоритетных направлений (методика преподавания естествознания и природоведения, методика начального естественнонаучного образования, конструирование учебных планов, программ, учебников и методических пособий; теоретические и практические аспекты дидактики; политехническое обучение и трудовое воспитание; педагогическое прогнозирование; методологические проблемы педагогической науки). Выполнен аналитический обзор основных трудов ученого по направлениям; обоснован опережающий, прогностический характер его идей.

3. Осуществлен историографический обзор историко-педагогических исследований биографии и научной деятельности М. Н. Скаткина, систематизирующий значительный массив публикаций и мемориальных изданий 2000–2026 гг.

4. Охарактеризован период становления методических и дидактических идей М. Н. Скаткина. На основе архивных материалов и анализа его публикаций реконструирована эволюция взглядов ученого; выявлена и обоснована

периодизация развития его методических и дидактических идей, включающая шесть этапов.

5. Раскрыта сущность методических и дидактических идей М. Н. Скаткина в совокупности взаимосвязанных положений: субъектно-деятельностный подход в обучении; разработанная (совместно с И. Я. Лернером) классификация методов обучения по характеру познавательной деятельности; гуманистическая концепция политехнизма; концептуальное введение опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного отношения (совместно с В. В. Краевским и И. Я. Лернером); система дидактических принципов и методика естественнонаучного образования. Представлен опыт реализации указанных идей в научной деятельности ученого; обоснована верификация дидактической системы М. Н. Скаткина в школах страны.

6. Выделен и описан период становления методологических идей М. Н. Скаткина. Раскрыты фундаментальные основания его методологических поисков; реконструирована логика становления и развития методологической системы ученого, основанной на концептуальном единстве теории и практики.

7. Раскрыта сущность методологических идей М. Н. Скаткина и представлен опыт их реализации в его научной деятельности. Методологическая концепция ученого охарактеризована как целостная система, научную значимость которой определяют единство теоретической глубины и практической применимости; органическая связь дескриптивного и прескриптивного аспектов, обеспечивающая переход от анализа сущего к проектированию должного в образовании; системность, проявляющаяся в подчинении частных дидактических проблем единой логике развития науки.

8. Установлена и обоснована значимость научного наследия М. Н. Скаткина; представлен значительный современный потенциал его методологических, дидактических и методических идей через раскрытие прогностической функции педагогической науки в трудах ученого. Прогностический потенциал наследия основывается на методологическом единстве прогноза и проекта («опережающая

функция науки»), где точность предвидения определяется точностью спроектированных стратегических ориентиров.

9. Выявлена актуализация дидактических идей и принципов М. Н. Скаткина в современном школьном образовании, а также его методологического наследия в современной педагогической науке. Разработана авторская концепция дифференцированной оценки прогностического наследия М. Н. Скаткина, согласно которой реализация идей ученого в современной российской школе (2021–2025 гг.) носит нелинейный характер.

10. Реконструированы профессионально-личностный образ М. Н. Скаткина и механизмы функционирования его научной школы как целостного, содержательно определенного и ценностно обоснованного феномена отечественной педагогической науки. Реконструкция выполнена на основе серии экспертных интервью (22 респондента – ученики, соратники, коллеги и последователи ученого).

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что его результаты вносят вклад: (1) в развитие дидактики общего образования – путем комплексного представления научного наследия М. Н. Скаткина и обоснования целостной системы его дидактических взглядов; (2) в обогащение историко-педагогической отрасли – разработкой авторской периодизации и тематической классификации научно-педагогического наследия М. Н. Скаткина (1920–1990 гг.), позволяющих целостно представить эволюцию его взглядов и проследить тенденции развития отечественной педагогической науки; (3) в методологию научно-педагогических исследований – выявлением роли М. Н. Скаткина в ее становлении, раскрытием сущности методологических идей ученого о структуре педагогической науки, ее функциях и категориальном аппарате, представлением значительного потенциала положений ученого для углубления современных представлений о методологическом базисе педагогических исследований; (4) в педагогическую прогностику – отрасль, слабо развитую в отечественной педагогике, – выявлением и описанием вклада ученого в становление прогностической функции педагогики и определением механизмов предвидения

путей развития школы, что актуально для современного образования, разрабатывающего на основе научных данных стратегические пути развития.

Практическая значимость исследования определяется тем, что его материалы могут применяться: при разработке разделов учебных курсов «История педагогики», «Общая педагогика» и «Методология научно-педагогического исследования» для образовательных программ высшего педагогического образования, программ дополнительного профессионального педагогического образования, подготовки кадров высшей научной квалификации; при реализации научно-просветительских программ, в музейной педагогике, организации тематических выставок и памятных конференций; при разработке содержания обучения в психолого-педагогических классах школ (материал о М. Н. Скаткине включен в пособие для педагогических классов «Педагогика в лицах» под науч. ред. С. В. Ивановой, издательство «Просвещение»); при проектировании содержания образования, разработке стратегий развития общего образования, совершенствовании образовательных программ и ФГОС общего образования.

Этапы исследования.

Исследование осуществлялось в 2006–2026 гг.; его логика включала пять взаимосвязанных этапов, отражающих последовательный переход от накопления и первичного осмысления источниковой базы к теоретико-методологической реконструкции научно-педагогического наследия М. Н. Скаткина, апробации результатов и оформлению текста диссертации.

I этап (2006–2012 гг.) – поисково-ориентировочный: формирование исследовательского интереса к научно-педагогическому наследию М. Н. Скаткина, сбор и изучение его трудов, публикаций о жизни и научной деятельности, определение проблемного поля исследования.

II этап (2012–2018 гг.) – аналитико-накопительный: расширение источниковой базы, систематизация материалов, обоснование комплексного историко-педагогического анализа наследия ученого.

III этап (2019–2020 гг.) – теоретико-методологический: определение объекта, предмета, цели, задач и методологических оснований исследования;

анализ методологических, дидактических и методических идей М. Н. Скаткина; формирование корпуса основных источников.

IV этап (2021–2023 гг.) – содержательно-аналитический: историко-педагогическое исследование этапов становления и развития идей М. Н. Скаткина; их тематическая классификация и периодизация; апробация результатов в публикациях, монографии и выступлениях.

V этап (2024–2026 гг.) – обобщающе-систематизирующий и оформительский: итоговая систематизация и обобщение результатов; формулирование научных положений, выводов, теоретической и практической значимости; завершение оформления текста диссертации.

Методологические основы исследования составляют труды ученых в следующих направлениях:

– методология научного исследования (В. И. Загвязинский, С. В. Иванова, В. В. Краевский, А. М. Новиков, В. В. Сериков);

– теория и методология историко-педагогических исследований (В. Г. Безрогов, Б. М. Бим-Бад, М. В. Богуславский, М. А. Гончаров, Г. Б. Корнетов, А. В. Овчинников, С. Т. Шацкий);

– дидактические идеи и положения соратников М. Н. Скаткина (Л. Я. Зорина, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, И. М. Осмоловская, Л. М. Перминова, И. Я. Шахмаев, С. Т. Шацкий);

– научно-методические основы начального и естественнонаучного общего образования (Н. Ф. Виноградова, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, И. Д. Зверев, В. Г. Разумовский, Д. Б. Эльконин);

– принципы и результаты политехнического образования (П. Р. Атутов, С. Я. Батышев, П. И. Ставский, С. Г. Шаповаленко, Д. А. Эпштейн).

Методы исследования. В исследовании применен ряд методов: *аналитические методы* (историко-биографический анализ, историко-структурный анализ, историко-компаративный анализ, историографический обзор); *теоретические и теоретико-эмпирические методы* (абстрагирование, конкретизация, обобщение, периодизация, классификация, типологизация,

прогнозирование); *экспертное интервьюирование* (метод глубинных интервью, метод экспертных оценок).

Источниковая база исследования:

1. Научные и методические труды, созданные М. Н. Скаткиным.
2. Официальные нормативно-правовые документы в области общего образования (в РСФСР, в СССР).
3. Программные и методические материалы, отражающие организацию и содержание общего образования в России в различные периоды научно-педагогической деятельности М. Н. Скаткина.
4. Биографические и мемуарные источники, юбилейные и мемориальные издания, посвященные жизни и деятельности М. Н. Скаткина.
5. Справочные издания, хранящиеся в Российской государственной библиотеке, Информационном центре «Библиотека им. К. Д. Ушинского» РАО.
6. Архивные источники – документы и фотографии, хранящиеся в Научном архиве Российской академии образования (Ф. 96), в Архиве Научно-мемориального центра деятелей теории и истории педагогики им. М. Н. Скаткина при Институте стратегии развития образования РАО (ныне – Институт содержания и методов обучения имени В. С. Леднева) (фонд М. Н. Скаткина).
7. Музейные коллекции – документы и фотоматериалы, хранящиеся в фондах Музея истории города Обнинска.
8. Материалы экспертных интервью соискателя с учениками, соратниками, коллегами и последователями М. Н. Скаткина (22 респондента).

Положения, выносимые на защиту.

1. Авторская периодизация становления и развития М. Н. Скаткина как педагога и исследователя (1918–1991 гг.) включает девять этапов; критериями их выделения выступают научно-практическая деятельность ученого, ее результаты, востребованность исследований и работа в той или иной научной организации. Этапы последовательно отражают эволюцию научной мысли М. Н. Скаткина – от решения прикладных методических задач (краеведение, естествознание, связь школы с жизнью) через институционализацию политехнического образования

к разработке концептуальных положений дидактики и затем к созданию фундаментальных методологических основ научно-педагогического исследования, демонстрируют, как практический опыт педагогической деятельности преобразовывался в классические дидактические концепции, ставшие классическим наследием педагогической науки и опорой для российской школы.

2. Тематическая классификация научно-педагогического наследия М. Н. Скаткина с 1920 по 1990 гг., основанная на анализе более 600 научных трудов, систематизирует его вклад по пяти приоритетным направлениям: *методическому* (методика преподавания естествознания и природоведения, методика начального естественнонаучного образования, конструирование учебных планов, программ, учебников и методических пособий); *дидактическому* (теория содержания образования, принципы и методы обучения); *политехническому* (концепция трудового воспитания, политехнизм, основы профильного обучения); *прогностическому* (перспективы развития школы будущего, информатизации, индивидуализации и дифференциации обучения); *методологическому* (системный подход к научному исследованию в педагогике). Результаты аналитического обзора доказывают разносторонность деятельности ученого, определяют вклад в различные направления педагогики, выявляют опережающий, прогностический характер его идей.

3. Историографический обзор историко-педагогических исследований биографии и научной деятельности М. Н. Скаткина систематизирует значительный массив публикаций и мемориальных изданий, вышедших в 2000–2026 гг. Результаты обзора показывают, что при высокой степени изученности отдельных аспектов деятельности ученого в историко-педагогической науке отсутствует целостное обобщение всего многогранного научно-педагогического наследия М. Н. Скаткина, выявление целостной системы его методических, дидактических и методологических идей.

4. Развитие методических и дидактических идей М. Н. Скаткина представляет собой закономерный процесс перехода от революционных педагогических экспериментов 1920-х гг. на Первой опытной станции

Наркомпроса к научному обоснованию методологии педагогического исследования и прогнозированию развития школы будущего в академических исследованиях 1980-х гг. Авторская периодизация развития его методических и дидактических взглядов включает шесть этапов: методические поиски путей развития обучения в послереволюционной России (1918–1930 гг.); становление трудового воспитания, научности и политехнизма (1931–1941 гг.); учет физиологических особенностей детей и изучение идей И. П. Павлова (1942–1956 гг.); политехнизация школы и признание субъектности ребенка (1957–1969 гг.); дидактические разработки на основе культурологического подхода и индивидуализации обучения (1970–1979 гг.); научное обоснование сущности педагогического исследования и прогнозирование развития школы будущего (1980–1990 гг.). Периодизация обосновывает преемственность идей политехнизма, проблемного обучения и связи школы с жизнью, преобразованных в современной педагогике в концептуальные основы непрерывного личностно ориентированного образования.

5. Сущность методических и дидактических идей М. Н. Скаткина раскрывается в четырех взаимосвязанных положениях: *(1) субъектно-деятельностный подход в обучении* – разработанная совместно с И. Я. Лернером классификация методов обучения по характеру познавательной деятельности обосновывает переход учащегося от пассивного восприятия к позиции активного субъекта собственного развития; *(2) гуманистическая концепция политехнизма* – политехническое образование выступает фундаментом интеллектуальной свободы и действенности знаний в контексте научно-технического прогресса, обеспечивая освоение учащимися законов природы через их применение на практике; *(3) теория содержания образования* – введение в учебный процесс опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения (совместно с В. В. Краевским и И. Я. Лернером) способствовало переориентации отечественной дидактики на всестороннее развитие личности; *(4) система дидактических принципов и методика естественнонаучного образования* – научно обоснованная М. Н. Скаткиным система дидактических принципов (научности, доступности,

проблемности, развивающего обучения, политехнизма, связи теории с практикой, сознательности и активности обучающихся), а также дидактический инструментарий, выстроенный на единстве чувственного познания, экспериментальной проверки и теоретического обобщения; принципы построения учебников и учебных программ направлены на минимизацию перегрузки, устранение формализма и активизацию проблемного обучения. Дидактическая система М. Н. Скаткина прошла многолетнюю верификацию в масштабах государственной системы образования СССР и стала фундаментом современного учебно-методического обеспечения школы.

6. Период становления методологических идей М. Н. Скаткина характеризуется последовательным переходом ученого от дидактических разработок к формированию целостной методологической системы. Методологическое самосознание М. Н. Скаткина (зафиксированное в работах 1980-х гг. и архивных материалах семинаров) стало вершиной научного пути ученого, обобщившей многолетний опыт его исследовательской деятельности. Принципиальное значение имела его борьба с «методологической имитацией», в ходе которой ученым впервые системно описан феномен формального соответствия научного труда стандартам при отсутствии содержательной новизны. Преодоление кризиса М. Н. Скаткин связывал с развитием методологической культуры исследователя и объективным, непредвзятым признанием границ науки, не претендующей на решение всех проблем образования без личного участия и познавательной активности учителя и учащихся. В «научном завещании» ученого ответственность за неудачи педагогических реформ возлагается не только на внешние (институционально-командные) факторы, но и на внутреннюю неподготовленность самой педагогической науки. Это актуализирует наследие М. Н. Скаткина как методологический и этический ресурс для преодоления научного формализма в современных диссертационных исследованиях в области наук об образовании.

7. Методологическая концепция М. Н. Скаткина представляет собой целостную систему, обеспечившую переход отечественной педагогики от

фрагментарных знаний к концептуальному единству теории и практики. Научную значимость концепции определяют единство теоретической глубины и практической применимости, позволяющее использовать методологические идеи как ориентир педагогического поиска; органическая связь дескриптивного (описательного) и прескриптивного (нормативного) аспектов, обеспечивающая переход от анализа сущего к проектированию должного в образовании; системность, проявляющаяся в подчинении частных дидактических проблем единой логике развития педагогической науки. Закономерности педагогического познания, систематизированные М. Н. Скаткиным, носят универсальный характер, а его опыт организации коллективных исследований и проведения экспертизы качества диссертаций сохраняет фундаментальное значение для современного научного поиска, являясь прочной научно-педагогической традицией, требующей творческой адаптации к новым социокультурным вызовам (цифровизация, междисциплинарность) при сохранении сущностных оснований.

8. Прогностическая функция педагогической науки виделась М. Н. Скаткиным как методологическое единство прогноза и проекта («опережающая функция науки»), в котором точность предвидения определяется точностью спроектированных стратегических ориентиров. В его трудах педагогическая прогностика впервые получила теоретико-методологическое обоснование как самостоятельная отрасль педагогической науки, опирающаяся на категории «школа будущего», «непрерывное образование», «опережающее обучение», «прогностическая модель содержания образования». Прогностический потенциал научного наследия ученого раскрывается в комплексе механизмов педагогического предвидения, обеспечивающих переход от описания актуальных проблем образования к проектированию долгосрочных стратегий его развития. Этот потенциал составляет методологическую основу для современной разработки стратегических документов в сфере общего образования.

9. Концепция дифференцированной оценки прогностического наследия М. Н. Скаткина раскрывает нелинейный характер реализации идей ученого в современной российской школе (2021–2025 гг.) и в педагогической науке.

В школьном образовании воплощены ключевые дидактические идеи и принципы М. Н. Скаткина: принцип научности – в требованиях ФГОС к формированию у обучающихся целостной научной картины мира; теория содержания образования – в механизмах отбора учебного материала и проектирования межпредметных связей; классификация методов обучения по характеру познавательной деятельности – в практике развития исследовательских умений, дифференциации и индивидуализации обучения; идеи политехнизма – в задачах профессиональной ориентации и подготовки к высокотехнологичным профессиям. В педагогической науке востребовано методологическое наследие ученого: его подходы к структуре научного исследования, требования к экспертизе диссертационных работ, разработанные им категории педагогической прогностики. Выявлены факторы (цифровизация, изменение образовательной политики), обусловившие частичный разрыв с прогнозами 1970–1980-х гг., что обосновывает необходимость творческого переосмысления классических идей М. Н. Скаткина при проведении научных исследований.

10. На основе серии экспертных интервью (22 респондента – ученики, соратники, коллеги и последователи М. Н. Скаткина), проведенных с применением методов глубинного интервью и экспертных оценок, реконструированы профессионально-личностный образ М. Н. Скаткина и механизмы функционирования его научной школы как целостного, содержательно определенного и ценностно обоснованного феномена отечественной педагогической науки. Доказаны актуальность и функциональность научно-педагогического наследия М. Н. Скаткина в современной педагогической науке и образовательной практике, в том числе через прямую преемственность его идей в трудах исследователей последующих поколений.

Достоверность и обоснованность результатов и выводов исследования обеспечиваются системной опорой на теоретико-методологические основания историко-педагогического и дидактического исследования; соответствием цели, задач, объекта, предмета и методов исследования; использованием разнообразной и репрезентативной источниковой базы; применением комплекса

взаимодополняющих методов, адекватных поставленным исследовательским задачам. Надежность полученных результатов подтверждается сопоставлением данных из различных видов источников, внутренней непротиворечивостью сформулированных положений, апробацией материалов исследования в научных публикациях, монографиях, докладах на конференциях и научно-методических семинарах, а также опытом научной и экспертно-методической деятельности соискателя.

Апробация и внедрение в практику результатов исследования проводились на организованных автором исследования *научных мероприятиях* на базе Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований (г. Москва): международном научном семинаре «Перспективы интеграции искусственного интеллекта в педагогическую деятельность: вызовы и возможности» (22.02.2026); международном научном психолого-педагогическом форуме «Проблемы отечественного образования: история и современность (к 125-летнему юбилею М. Н. Скаткина)» (05.12.2025); международном научно-практическом семинаре «Подготовка будущих учителей в контексте современных тенденций развития непрерывного образования: интеграция школы, колледжа и вуза» (31.10.2025); международном научном семинаре «Педагогическое наследие: отжившая „классика” или забытые инновации» (13.05.2025); *всероссийских научных семинарах* «Какого учителя ждет современная школа?» (27.03.2025) и «Педагогическое образование в непедагогических вузах» (26.02.2025); на базе Института стратегии развития образования (г. Москва): *заседаниях по обсуждению проекта* концепции «Технологическое просвещение (естественно-научное образование) как способ укрепления технологического суверенитета страны» (24.04.2024).

Ход и результаты исследования обсуждались *на конференциях всероссийского и международного уровня*, основные из которых: Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные проблемы химического и биологического образования» (Москва, 2018, 2019, 2025, 2026); Всероссийская научно-практическая конференция «Функциональная грамотность как

интегральная характеристика достижения результатов образования» (РАО, Москва, 07–08.04.2026); XII Всероссийская научно-практическая конференция «Отечественная дидактика: преемственность традиций и новые научные решения. Педагогические чтения памяти И. Я. Лернера» (Владимир, 27–28.11.2025); Международная научно-практическая конференция «Проблемы общества, науки и образования в условиях геополитической турбулентности» (Казань, 05-08.07.2025); Международная научно-практическая конференция «Образовательное пространство в информационную эпоху» (Москва, 2023, 2025); Всероссийская научно-практическая конференция «Общее биологическое образование: стратегии и дидактические решения» (Ярославль, 14-15.05.2025); Юбилейный форум с международным участием «Формирование единого образовательного пространства: задачи, решения, перспективы» к 100-летию Института стратегии развития образования (Москва, 16.11.2023); Всероссийский съезд учителей физики (Сириус, 2023, 2024); Всероссийская научно-практическая конференция «Переход на обновленные ФГОС начального и основного общего образования: первые итоги» (Нальчик, 19–20.05.2023); IX Международная научно-практическая конференция «Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве» (Москва, 08-10.02.2018); Международная научно-практическая конференция «Теоретические и методологические проблемы современного образования» (Москва, 2016, 2017); V Международная научно-практическая конференция «Педагогические технологии формирования креативной компетентности детей и взрослых в системе непрерывного образования» (Москва, 04.11.2010); XIII Международная научно-методическая конференция «Инновационные технологии обучения в условиях глобализации» (Москва, 27-28.03.2007). *На всероссийских круглых столах:* «Российская школа: уроки истории» (проект «Педагогическая Полянка РАО», Москва, 2026); «Качество образования: переход на новую национальную систему высшего образования» (РГУ нефти и газа (НИУ) им. И. М. Губкина, Москва, 24.03.2026). *На заседаниях ученого совета, заседаниях лаборатории, заседаниях*

кафедры (ФГБНУ ИСРО, 2013–2024 гг.; ФГБНУ ФНЦ ПМИ, 2025–2026 гг., ФГБОУ ВО МГИК, 2026 г.).

Автор исследования является разработчиком: ПРП учебного курса «Генетика» (10–11 классы, 2021); ФРП СОО и ФРП ООО по биологии (2022–2023); проекта «О внесении изменений в ФГОС СОО» (2021–2022); проекта Концепции «Технологическое просвещение (математическое и естественно-научное образование) как способ укрепления технологического суверенитета страны» (2024).

Соответствие паспорту научной специальности. Исследование соответствует паспорту научной специальности 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования по направлению 8. Исследования педагогического наследия выдающихся ученых и педагогов-практиков», а также кодам 1.7.2. «Изучение и использование педагогических идей и исторического опыта обучения и воспитания в современных условиях», 1.7.11. «Развитие дидактики в России» и 1.7.12. «Развитие методологических концепций и теорий в педагогической науке» Перечня актуальных тематик диссертационных исследований в области наук об образовании.

Структура диссертации: диссертационная работа состоит из введения, четырех глав, заключения, списка сокращений и условных обозначений, списка литературы (658 источников), 4 приложений, а также содержит 15 таблиц и 6 рисунков.

ГЛАВА 1. М. Н. СКАТКИН КАК ПЕДАГОГ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬ

1.1. Основные этапы педагогической и исследовательской деятельности

М. Н. Скаткина

Научное наследие Михаила Николаевича Скаткина (1900–1991) [209], крупного советского педагога, дидакта, академика Академии педагогических наук СССР, доктора педагогических наук, профессора, представляет собой сложную и многогранную систему.

С. В. Иванова отмечает, что М. Н. Скаткина отличали высочайший профессионализм и «забота о развитии системы образования» [143, с. 21]. Его работы, посвященные ключевым вопросам дидактики [337; 497], политехнического образования [466; 547], принципов и методик обучения [364; 382; 425; 463], а также теории конструирования учебников и учебных программ [416] оказали значительное влияние на развитие образовательных процессов в нашей стране и за рубежом. М. Н. Скаткин внес существенный вклад в развитие дидактики, разработав ряд новаторских принципов, среди которых наиболее известен принцип научности обучения [425]. Он также участвовал в создании дидактической концепции, затрагивающей фундаментальные вопросы содержания образования [460; 528]. Труды М. Н. Скаткина характеризуются высоким уровнем систематизации проблем и состояния дидактики, что придает им концептуальную целостность.

Научные исследования тесно связаны с педагогической деятельностью. В целом научно-педагогическая деятельность Скаткина включает несколько периодов, и каждый из них отмечен специфическими целями, методами и достижениями. Впервые это отметил М. В. Богуславский. Он вместе с С. З. Занаевым предложил периодизацию генезиса его педагогической системы, опирающуюся на социальный, эпистемологический, аксиологический, институциональный критерии.

Согласно исследованию М. В. Богуславского и С. З. Занаева [38, с. 11-16], в течение первого периода, охватывающего 1920-е гг. и определяемого ими как социально-педагогический, молодой ученый М. Н. Скаткин сосредоточился на проблемах образования в сельской местности. Его исследования были направлены на выявление взаимосвязи между школой и окружающим преимущественно аграрным обществом (см., например: [403; 431; 510]). М. Н. Скаткин стремился понять, как сделать образование не только доступным, но и практически полезным для жизни сельских жителей. Он глубоко анализировал социокультурные факторы, влияющие на эффективность обучения, и искал пути интеграции учебного процесса с трудовой деятельностью учащихся. В частности, он активно экспериментировал с методом проектов, стараясь объединить теоретические знания с практическим опытом, заложить основы для формирования практических навыков, важных для сельской жизни. Внеурочная и внешкольная деятельность, организованная им, играла ключевую роль в формировании активной гражданской позиции у школьников. Анализ проводился на основе практики работы сельских школ. Этот период стал основой для всей последующей научной деятельности М. Н. Скаткина, определив его интерес к практической эффективности образовательных методик и их социальной значимости.

Второй – предметно-методический – период (1930-е гг.), характеризовался углублением в методические аспекты преподавания отдельных предметов. Большой исследовательский интерес представляли вопросы совершенствования методик обучения конкретным дисциплинам, определения оптимальных путей передачи знаний и формирования умений. Исследования М. Н. Скаткина были ориентированы на улучшение качества преподавания, повышение эффективности учебного процесса в контексте реалий того времени [536]. Необходимо учитывать влияние государственной политики в сфере образования, которая в значительной мере определяла тематику исследований. Несомненно тот факт, что этот период сыграл важную роль в формировании научно-педагогических взглядов М. Н. Скаткина.

В течение третьего – программно-методического – периода (1940-е – начало 1950-х гг.) его внимание переключилось на разработку и совершенствование учебных программ. В это время прослеживается эволюция научных изысканий М. Н. Скаткина от узкоспециализированного подхода к более системному, учитывающему взаимосвязь различных дисциплин [364; 423; 563]. Он активно участвовал в создании учебных планов и программ, внося значительный вклад в становление требований к обучению в те годы (см., например: [345]). Этот период ознаменовался появлением новых подходов к образованию, и деятельность ученого стала неотъемлемой частью этого процесса, отражая связь теоретических и практических аспектов в разработке образовательных программ.

Четвертый – политехнический – период (1953–1964 гг.) считается наиболее важным и результативным в развитии М. Н. Скаткиным теории и практики политехнического образования. Суть этого периода заключалась в активной разработке и теоретическом обосновании концепции, которая предлагала принципиально новые методы преподавания, ориентированные на сочетание теоретических знаний с практическими навыками, и позволяющие школьникам получить представление о различных отраслях промышленности и техники. Были проведены масштабные исследования, разработаны новые методики, программы и учебные материалы, которые значительно повлияли на систему образования в последующие десятилетия.

Пятый период (вторая половина 1960-х – первая половина 1980-х гг.), обозначенный М. В. Богуславским и С. З. Занаевым как общетеоретический и методолого-прогностический, можно считать апогеем научной активности М. Н. Скаткина. В центре исследовательского внимания ученого находились вопросы разработки методологических, прогностических и дидактических основ образования, создания культурологической концепции определения содержания общего образования, научно-теоретических основ дидактики.

Данный период характеризуется выходом исследовательской деятельности М. Н. Скаткина на новый уровень абстракции. Ученый переходит от конкретных методических вопросов к разработке общих дидактических принципов и теории

обучения. Он формирует собственное видение дидактики как науки, определяя ее предмет, методы и задачи. Этот период характеризуется углублением внимания М. Н. Скаткина к теоретическим основаниям педагогической деятельности, систематизации и обобщению накопленного опыта. Результаты его исследований в этот период стали основой для многих дальнейших разработок в области дидактики (см., например: [6; 82; 188; 240; 244; 269; 270; 271; 306]).

Его работы данного периода (см., например: [435; 456; 497; 528]) стали классикой советской педагогической науки, оказав существенное влияние на развитие дидактики на многие годы вперед. Это было время оживленных научных дискуссий, в которых М. Н. Скаткин выступал в качестве одного из ведущих ученых, отстаивая свои научно-педагогические взгляды и внося значительный вклад в развитие педагогической мысли.

В эти годы он глубоко погружается в прогнозирование процессов, происходивших в системе образования, анализирует их тенденции и разрабатывает пути развития политехнического образования. Его работы в это время имеют не только научное, но и важное практическое значение, поскольку позволяют предвидеть изменения в системе образования и разрабатывать меры по ее совершенствованию. Этот период характеризуется применением системного подхода к анализу сложных социальных процессов, связанных с образованием.

В шестом – философско-рефлексивном – периоде (вторая половина 1980-х гг. – август 1991 г.) М. Н. Скаткин обращается к философскому осмыслению образовательных процессов в условиях социально-экономических и политических преобразований, получивших обобщенное наименование «перестройка» и затронувших все сферы жизни нашей страны. Он анализирует влияние изменений в общественно-политической жизни на систему отечественного образования, разрабатывая возможные подходы к реформированию его содержания и форм. Научные работы, выполненные в этот период М. Н. Скаткиным [340; 399; 432; 489], отражают его глубокое понимание взаимосвязи образования и общественного развития.

В настоящее время, обращаясь к наследию М. Н. Скаткина, нельзя обойти стороной периодизацию его научного творчества, созданную С. З. Занаевым под руководством М. В. Богуславского. Однако углубление в тему заставляет увидеть новые аспекты и грани научного наследия М. Н. Скаткина, применить иной угол зрения, что дает возможность предложить другую периодизацию. Тем более, важно отметить, что наименование периода, исходя из ведущих задач, все-таки представляется нам несколько односторонним. Мы имеем в виду следующее: к примеру, первый период в представленной выше периодизации называется социально-педагогическим, однако такую характеристику может иметь деятельность и научное творчество М. Н. Скаткина и в любой другой период.

Таким образом, на наш взгляд, создание периодизации в современных условиях, на иных основаниях, актуально и оправданно. Для нашего исследования это имеет своей целью углубление изучения научного наследия М. Н. Скаткина, какого в таком масштабе еще не проводилось несмотря на то, что Михаил Николаевич признанный классик отечественной педагогической науки.

В нашем исследовании мы предлагаем *периодизацию становления и развития М. Н. Скаткина как педагога и исследователя*, основу которой составляют его научно-практическая деятельность и ее результаты, востребованность исследований и – что немаловажно в его судьбе – место работы (научная организация, которую он менял совершенно осмысленно, с учетом своих научных интересов, развития от методической практики к фундаментальной теории).

Первый этап. 1918–1930 гг. Научное самоопределение и выработка исследовательской позиции при рассмотрении проблем общего образования (педагогическая и научно-методическая деятельность по вопросам краеведения и связи обучения с жизнью в сельских школах).

Эти годы, согласно биографическим документам из фонда М. Н. Скаткина научного архива РАО [219, Ф. 96. Д. вр. н. 6689. Л. б/н], связаны с его работой сначала в Самарской губернии лаборантом на Валуйской сельскохозяйственной опытной станции (1918-1919 гг.), учителем в Кожушковской начальной школе

(1919-1920 гг.), а затем в Калужской губернии учителем (1920-1925 гг.) и методистом (1925-1930 гг.) на Первой опытной станции по народному образованию Наркомпроса РСФСР, созданной педагогом-экспериментатором С. Т. Шацким (см. о нем: [614]). Также он «параллельно учился на педагогических курсах С. Т. Шацкого (1920–1930)» [222, с. 124].

Данное время имело важное значение для профессионального и научного становления М. Н. Скаткина как педагога-новатора: оно определило агробиологическое естествоведческое направление его последующих научно-педагогических исследований и заложило фундамент для его дальнейшей работы.

Первая опытная станция Наркомпроса РСФСР (см.: [237; 266]) представляла собой экспериментальную педагогическую площадку, предназначенную для проверки и внедрения новых теоретических подходов к созданию новой советской школы. Здесь отрабатывались новые (обновленные) методики и формы обучения, лучшие из которых затем тиражировались на образовательную систему всей страны.

Согласно данным Г. А. Малинина, Ф. А. Фрадкина, станция включала два отделения: сельское – в Калужской губернии и городское – в Москве, что было продиктовано необходимостью «изучить педагогический процесс в городе и деревне, проследить и сопоставить общие и отличительные черты обучения и воспитания в зависимости от окружающей среды» [197, с. 35]. В состав Калужского отделения входили «школа-колония «Бодрая жизнь», бывшая центром по отношению к остальным учреждениям Первой опытной станции, школа второй ступени в селе Угодский Завод, 14 школ первой ступени, 5 детских садов, 4 дошкольные летние площадки, 3 районные библиотеки, школьный музей, педагогическая выставка и фундаментальная библиотека» [197, с. 35]. Столичное отделение было не столько местом обучения подрастающего поколения, сколько интеллектуальным штабом и своего рода «кузницей кадров» для педагогов. Его организационная структура включала такие учреждения, как Центральный детский сад и Первая трудовая школа. Помимо этого, в Москве осуществляли деятельность педагогические выставки (школьная и дошкольная), а также «отдел педагогических

материалов, педагогическая библиотека с отделением на иностранном языке, педагогический техникум со школьным и дошкольным отделениями» [197, с. 35].

Таким образом, структура Станции включала учреждения по четырем взаимосвязанным направлениям: 1) детские сады и школы, где проверялись новейшие формы и методы обучения; 2) педагогический техникум и систему курсов для учителей, готовивших педагогов нового типа, способных работать в рамках эксперимента; 3) музеи и педагогические выставки, собиравшие и систематизировавшие данные по исследованию условий жизни и социального окружения сельских школьников; 4) отдел педагогических материалов и библиотеки, которые занимались пропагандой и внедрением накопленного на Станции опыта по всей стране [197, с. 36]. Такая структура Станции в целом сохранилась вплоть до ее закрытия в 1932 г.

Несколько статей М. Н. Скаткина были изданы в журнале «На путях к новой школе», редактором которого в то время была Н. К. Крупская (1869–1939), теоретик и организатор советской педагогической науки и системы народного образования, занимавшаяся разработкой новой системы воспитания, отвечающей идеалам советского общества [213].

В рамках обозначенного десятилетия можно условно выделить два основных подэтапа работы М. Н. Скаткина, в течение каждого из них последовательно эволюционировал его системный подход к исследованию проблем развития сельской школы. *Первый подэтап*, охватывающий 1918–1925 гг., был практическим по своему характеру. В те годы Михаил Николаевич был сосредоточен на накоплении опыта педагогической работы в сельских условиях. Он работал учителем в начальной сельской школе вблизи города Обнинска Калужской губернии – сначала в деревне Кривское, а затем в деревне Самсоново, входивших в состав Первой опытной станции. *Второй подэтап*, охватывающий 1926–1930 гг., характеризовался переходом М. Н. Скаткина к преимущественно научно-методической работе, когда он занимался вопросами «школьного краеведения и проблемой связи обучения с жизнью» [Ф. 96. Д. вр. н. 6695. Л. б/н].

Под руководством С. Т. Шацкого он получил фундаментальные знания в организационно-педагогической и научно-исследовательской сфере, прочно усвоив идеи и замыслы учителя, развивая «систему Шацкого» как наиболее целостную и эффективную в теории и практике образовательной деятельности и сделав ее в дальнейшем основой для создания учебников и методик преподавания основ естественных наук в школе.

Высоко оценивая большую трудоспособность и разностороннюю одаренность своего ученика, С. Т. Шацкий пишет: «В работе М. Н. Скаткин систематичен и отчетлив. Способностями обладает незаурядными. К его достоинствам следует отнести ясный литературный слог, большую работоспособность и тщательность выполнения взятых на себя заданий. К работе исследовательской весьма способен» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 6692. Л. б/н].

В Материале к отчету о научно-педагогической деятельности за 70 лет / 1920 – 1990 г. / М. Н. Скаткин отмечает, что период работы на Первой опытной станции оказал значительное влияние на его научно-педагогическое мировоззрение, – это была «жизнь в атмосфере коллективных творческих поисков, направленных на создание новой гуманной, демократической системы воспитания, на разработку новой революционной педагогической теории /1920-1930/» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 3968. Л. 2–3].

Ученый подчеркивает: «Знания и умения, приобретенные в процессе коллективной разработки новых педагогических идей, становились нашими убеждениями, и выполняли функцию методологических ориентиров в дальнейшем решении самих разнообразных педагогических проблем, выдвигавшихся жизнью» [224, Ф. 96. Д. вр. н. 3968. Л. 6].

В то время деревня вступала на путь кооперирования, и М. Н. Скаткин вместе с учениками не только пропагандировал ленинский план кооперации, но и вел большую практическую работу – содействовал распространению в деревне урожайных сортов сельскохозяйственных культур. проводил работу по благоустройству, санитарии и озеленению населенных мест, что находит отражение в его публикациях (см.: [402; 442]).

С. Т. Шацкий, будучи членом Государственного ученого совета (ГУС), часто встречался с Н. К. Крупской, рассказывал ей о работе школ станции, советовался по вопросам строительства новой социалистической школы (об этом сообщается в заметке Ю. Азарова «Человечность, целеустремленность...» для стенной газеты Института теории и истории педагогики АПН СССР «Педагогика и жизнь» от 22.04.1970 г. [219, Ф. 96. Д. вр. н. 6698. Л. 1]).

Главной задачей новой школы, согласно С. Т. Шацкому, являлась организация жизнедеятельности детей, охватывающей не только учение, но и производительный труд и общественно-полезную работу, спортивно-оздоровительные и досуговые занятия, организаторскую деятельность в органах ученического самоуправления, в пионерской и комсомольской организациях, участие в общественно-политической жизни страны, общение со сверстниками, с младшими и старшими и др. Эта жизнедеятельность детей должна была одухотворяться гуманными идеями строительства нового, социалистического общества. Школа должна была стать ячейкой социалистического общества, центром воспитательной работы, осуществленной общими силами педагогов, самих школьников, семьи в общественности. Школьники должны были «по мере взросления становиться все более активным субъектом собственного образования, воспитания и развития» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 3968. Л. 5]. Эти идеи С. Т. Шацкого стали ключевыми и в деятельности М. Н. Скаткина.

К концу 1920-х гг. ведущим направлением научных изысканий М. Н. Скаткина стало использование комплексного подхода к обучению и краеведческого принципа в отборе учебного материала (см., например: [366; 367; 370; 508]). Такой подход строился на тесной связи изучаемого материала с окружающей жизнью детей, что делало обучение более понятным, интересным и эффективным.

Второй этап. 1930–1933 гг. Определение методических и содержательных ориентиров начальной школы и роли естествознания в образовательном процессе.

Данный этап связан с переездом М. Н. Скаткина в г. Москву

и характеризуется его деятельностью в научно-педагогических учреждениях, включая Институт научной педагогики при Втором Московском государственном университете (2-м МГУ), где он занимал должность научного работника (1930–1932) [219, Ф. 96. Д. вр. н. 6689. Л. б/н]. Впоследствии, после закрытия этого учреждения М. Н. Скаткин продолжил свою работу в Программно-методическом институте Наркомпроса РСФСР (1932–1933) [219, Ф. 96. Д. вр. н. 6689. Л. б/н]. Исследовательская деятельность молодого ученого органично сочеталась с его преподавательской работой на Высших педагогических курсах при 2 МГУ и в Центральном институте повышения квалификации учителей, где он выступает с лекциями в различных аудиториях [219, Ф. 96. Д. вр. н. 6692 Л. б/н].

Деятельность в Институте научной педагогики (1930–1932), который был основан в 1926 г. как ведущий советский центр научных исследований в области народного образования, сыграла, безусловно, важную роль в профессиональном развитии М. Н. Скаткина. К основным задачам института относились организация исследований в сфере народного образования, подготовка научных кадров и распространение научных знаний [28].

Работая в Программно-методическом институте Наркомпроса РСФСР (1932–1933), М. Н. Скаткин сосредоточился преимущественно на исследованиях в области естествознания.

В соответствии с постановлениями Центрального комитета партии школе (1931 [277], 1932 [278]), в стране возникла необходимость разработки новых учебных планов, а также программ, учебников и методик по всем учебным предметам. В связи с этим, по мнению М. Н. Скаткина, появилась «опасность возрождения среди учителей и методистов живучих традиций оторванной от жизни схоластической, словесной школы» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 3968 Л. 8], что отражено в его статье «Традиции старой школы живы» [540], опубликованной в журнале «На путях к новой школе». Н. К. Крупская, редактор журнала, в своем отзыве на рукопись этой статьи в декабре 1932 г. о отмечает, что «М. Скаткин – очень ценный сотрудник, хорошо защищает то, в чем убежден. Данная статья интересна, вскрывает корни методов, которые некоторые стали вновь защищать. Он хорошо

вскрывает то, что активный метод активному методу рознь. <...> Статья интересна. Надо ее пустить» [183, с. 511].

На данном этапе М. Н. Скаткин активно занимается вопросами разработки для начальной школы программ [368; 428; 473] и учебных планов [549], создает учебники «На великой стройке» (1930) [397] и «Юным разведчикам» (1932) [566].

Третий этап. 1933–1939 гг. Разработка научно-методических основ преподавания предметов естественнонаучного цикла.

На этом этапе своей деятельности М. Н. Скаткин приобретает все больший авторитет как исследователь-методист и занимает последовательно такие должности: заведующего группой естествознания начальной школы в Институте политехнического образования (1933–1936), заведующего группой естествознания в Центральном НИИ начальной школы (1936–1937) [219, Ф. 96. Д. вр. н. 6689. Л. б/н], заведующего кабинетом методики естествознания начальной школы Государственного института школ Наркомпроса РСФСР (1937–1941) [38, с. 13].

22 ноября 1935 г. ему было присвоено ученое звание старшего научного сотрудника по специальности «методика биологии» (по неизвестным причинам аттестат был выдан 5 марта 1946 г.) [Ф. 96. Д. вр. н. 6696 Л. б/н]. В конце 1930-х годов М. Н. Скаткин также активно занимался преподаванием методики «преподавания естествоведения в педагогических вузах и на курсах повышения квалификации учителей» [38, с. 70].

Данные факты из профессиональной биографии ученого свидетельствуют о его возрастающей роли в формировании научно-методических основ преподавания в отечественной школе предметов естественнонаучного цикла. Изменение акцентов в образовательной политике того времени определило фокус исследований М. Н. Скаткина на содержании и методах преподавания естественных наук в рамках учебной программы и внеурочной работы в школе.

Важное место в творческих поисках М. Н. Скаткина на этом этапе занимает разработка содержания и методики обучения природоведения в начальной школе. Этот учебный предмет он рассматривал как основу для пробуждения у школьников интереса к природе, обогащения их сознания яркими представлениями

и первоначальными обобщениями о явлениях неживой и живой природы, необходимыми для общего образования и развития детей и для сознательного усвоения в последующих классах физики, химии, географии, биологии и других предметов [219, Ф. 96. Д. вр. н. 3968. Л. 9].

Результатом интенсивной научно-педагогической деятельности М. Н. Скаткина в это время стали разработанные по предмету «Естествознание» для учителя начальной школы методические материалы (например, [341; 342; 343; 358; 531; 573; 532; 546]) и пособие [375], в которых подробно излагались конкретные методы и приемы обучения естествознанию; программы для преподавания естествознания (см., например: [502]); учебник и книга для чтения по естествознанию [377], которые впоследствии многократно переиздавались. Итоги этих работ издавались в педагогических журналах (см., например: [319; 371; 414; 419; 471; 535]).

Четвертый этап. 1940–1944 гг. Методическая деятельность по формированию у школьников познавательного интереса к естествознанию посредством связи обучения с сельскохозяйственными работами и исследованиями явлений природы.

На этом этапе Михаил Николаевич Скаткин занимал ключевые позиции в Учебно-методическом совете Народного комиссариата просвещения РСФСР. Согласно архивным данным [219, Ф. 96. Д. вр. н. 6692. Л. б/н], в июне 1940 г. он был назначен ученым секретарем естественно-географической секции Учебно-методического совета Народного комиссариата просвещения РСФСР (подробно см.: [321]), а с апреля 1941 г. приступил к обязанностям ученого секретаря этого совета (об этом этапе см.: [320]), в котором работал до 1945 г. В 1941–1942 гг. был бойцом 25 н. с. (начального состава) НКВД СССР [219, Ф. 96. Д. вр. н. 6689. Л. б/н].

Высокая оценка его профессиональных и личных качеств в то время нашла отражение в характеристике от 08.06.1942 г., подписанной В. П. Потемкиным [281], Народным комиссаром просвещения РСФСР (1940–1946), академиком Академии наук СССР (1943), академиком (1944) и первым президентом (1943–1946) Академии педагогических наук РСФСР. В документе отмечается, что

«Скаткин, М. Н. работает в Наркомпросе РСФСР с июня 1940 г. сначала ученым секретарем естественно-географической секции Учебно-методического совета Наркомпроса и с апреля 1941 года ученым секретарем Совета. Тов. Скаткин молодой, способный научный работник. Одним из его положительных личных качеств является вдумчивое, серьезное отношение к поручаемой работе. Наряду с достаточной научно-теоретической подготовкой т. Скаткин М. Н. обладает и организационными способностями. В своей производственной работе был всегда вполне организованным и дисциплинированным» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 6692. Л. б/н].

Публикации М. Н. Скаткина на этом этапе посвящены вопросам формирования познавательного интереса обучающихся к естествознанию на основе связи занятий в школе с сельскохозяйственными работами [316; 449; 450; 565], а также с исследовательской деятельностью детей по изучению явлений природы [443; 515; 562].

22 июня 1943 г. М. Н. Скаткин защитил кандидатскую диссертацию по теме «Научные основы методики начального естествознания» (решение Совета Московского Государственного Педагогического института им. Ленина о присуждении ученой степени кандидата педагогических наук). Диплом кандидата наук был оформлен спустя несколько лет, 5 апреля 1946 г. [219, Ф. 96. Д. вр. н. 6696 Л. б/н].

Значимость деятельности М. Н. Скаткина на должности секретаря Учебно-методического совета РСФСР, а также его заслуги, подчеркнутые В. П. Потемкиным, послужили основанием для назначения Михаила Николаевича ученым секретарем Академии в 1944 году [219, Ф. 96. Д. вр. н. 6689. Л. б/н]. Он первым занял этот пост.

Пятый этап. 1944–1948 гг. Разработка теоретических основ общего образования.

Это время связано с работой М. Н. Скаткина в Академии педагогических наук РСФСР. Одним из самых значительных событий в жизни и научно-педагогической деятельности М. Н. Скаткина, как, впрочем, в судьбе педагогической науки и системы образования страны, стало создание Академии педагогических наук

РСФСР. 6 октября 1943 г. Совет народных комиссаров СССР принял постановление № 1092 «Об организации Академии педагогических наук РСФСР» [276] – комплексного научно-исследовательского учреждения в области педагогики, что было крайне актуально в условиях сурового военного и послевоенного времени.

В условиях завершения Великой Отечественной войны и послевоенного восстановления страны М. Н. Скаткин активно участвовал в организации системы образования и воспитания подрастающего поколения. Он работал над решением педагогических проблем, которые возникли в связи с войной, и его подвижническая деятельность была направлена на адаптацию учебно-воспитательной работы в школах к новым реалиям. Это включало в себя не только организацию учебного процесса, но и воспитание у учеников таких качеств, как патриотизм, дисциплина и организованность.

Характеризуя работу М. Н. Скаткина в качестве ученого секретаря Академии педагогических наук РСФСР с апреля 1944 г. до января 1948 г., Н. А. Константинов [161], директор Института теории и истории педагогики АПН РСФСР, действительный член АПН РСФСР, отмечает, что он «прилагал свои усилия к тому, чтобы в основу научно-исследовательской работы Академии положить разрешение практических задач школы, используя аналогичный опыт академика Т. Д. Лысенко» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 6692. Л. б/н] (см. о Т. Д. Лысенко: [194]). При этом Н. А. Константинов подчеркивает, что «в трактовке вопроса об изучении и обобщении опыта школ М. Н. Скаткин активно боролся против созерцательного подхода к изучению опыта и отстаивал необходимость творческого преобразования действительности» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 6692. Л. б/н].

Кроме того, М. Н. Скаткин, согласно государственной политике, уделял большое внимание физическому воспитанию и начальной военной подготовке учащихся. Он понимал, что в условиях войны необходимо было готовить молодых людей к защите своей Родины, развивать физические качества бойца и формировать у них чувство ответственности за судьбу страны. В его работе прослеживалась четкая связь между теорией и практикой, что позволяло ему эффективно

реализовывать задачи, поставленные государством, внедрять свои разработки в образовательный процесс.

Таким образом, деятельность М. Н. Скаткина в Академии педагогических наук РСФСР внесла значимый вклад в развитие отечественной педагогики и системы образования. В этот период под руководством отечественных ученых-педагогов постепенно формировалась система общего образования, отвечающая задачам государства.

Особого внимания заслуживает вклад М. Н. Скаткина в разработку теории проектирования учебных программ и совершенствование образовательного процесса. В 1947 году он завершил фундаментальное исследование «Теоретические основы построения учебных планов и программ советской общеобразовательной школы» для получения степени доктора педагогических наук, однако защита диссертации тогда «не состоялась и только почти через четверть века – в 1970 г. по научному докладу ему была присвоена степень доктора педагогических наук» [45, с. 18].

Шестой этап. 1948–1960 гг. Институционализация и комплексная разработка проблематики политехнического образования и трудового обучения в системе политехнического образования.

Этот этап характеризуется научной и управленческой деятельностью М. Н. Скаткина в НИИ теории и истории педагогики АПН РСФСР [598] – одном из первых специализированных научных учреждений в системе Академии педагогических наук РСФСР, задачей которого являлось исследование широкого круга вопросов педагогической науки.

В нем ученый работал заведующим сектором дидактики (1948–1952), а позже заведовал сектором политехнического образования (1952–1960 гг.) [222, с. 124], который был создан в 1949 г. для разработки теоретических и содержательных основ политехнического образования.

К концу 1940-х годов продуктивная научная деятельность М. Н. Скаткина привела к существенному прогрессу в развитии политехнического образования и трудового обучения школьников. Заметным событием стало заседание

президиума Академии педагогических наук РСФСР в 1949 г., посвященное подготовке учащихся к практической деятельности. В ходе заседания академик А. Г. Калашников [5], признанный специалист в области трудового воспитания и политехнического обучения, подчеркнул необходимость реализации принципов политехнизма через преподавание базовых учебных дисциплин.

С 1949 по 1951 гг. М. Н. Скаткин прошел обучение в Университете марксизма-ленинизма [222, с. 124], который относился к высшему звену «системы партийного просвещения КПСС» [590]. 24 марта 1950 г. он был избран членом-корреспондентом АПН РСФСР, а в 1951 г. удостоен ордена Ленина [41, с. 166].

Директор Института теории и истории педагогики (1951-1955), член-корреспондент АПН РСФСР Б. П. Есипов [77] пишет о том, что работы М. Н. Скаткина по вопросам политехнического обучения известны широкой педагогической общественности, и отмечает монографию «Политехническое обучение в школе» [272], изданную АПН под ред. Ш. А. Мельникова и М. Н. Скаткина в 1953 г. и являющуюся «результатом двухлетней исследовательской работы коллектива сектора политехнического обучения, проводившейся под руководством М. Н. Скаткина» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 6692. Л. б/н]. Таким образом, во второй половине 1950-х гг. коллектив под руководством М. Н. Скаткина решал задачи теоретического и практического обеспечения политехнического образования в городских и сельских школах.

Основные публикации этого этапа отражают особенности политехнического образования [272] и трудового обучения в его рамках [328; 514; 545].

Седьмой этап. 1960–1964 гг. Совершенствование политехнического образования и обучения школьников посредством создания и внедрения новых методов, адаптированных к постоянно меняющимся требованиям общества и производства.

В это время М. Н. Скаткин руководил сектором основ общего и политехнического образования в НИИ методов обучения [222, с. 124], который входил в состав АПН РСФСР и являлся ведущим советским учреждением по изучению и созданию методик в области школьного обучения, а также разработки

ключевых «вопросов содержания и путей осуществления политехнического образования» [41, с. 170]. Научное подразделение в НИИ методов обучения АПН РСФСР, возглавляемое М. Н. Скаткиным, стало центром реформирования школьной системы СССР на основе принципов политехнизма (см.: [38]). Исследования ученых включали разные проблемы: обновление содержания образования, формирование у школьников научного мышления и осмысления производственного процесса, развитие трудовых навыков и освоение технических средств и инструментов труда, а также раскрытие творческого потенциала детей и молодежи.

Работа коллектива позволила сформировать уникальные научные положения, которые отличались всесторонним подходом и высокой степенью теоретической глубины. Под руководством М. Н. Скаткина был выполнен и защищен ряд диссертаций, раскрывающих различные аспекты политехнического образования. Экспериментальная работа, направленная на интеграцию учебной и производственной деятельности, способствовала значительному росту научного потенциала научного коллектива М. Н. Скаткина и востребованности его идей в научно-педагогическом сообществе. В результате разработанные подходы к развитию политехнического образования получили широкое распространение по всей стране, стимулируя внедрение новаторских идей в образовательный процесс школы. Научная деятельность коллектива под руководством М. Н. Скаткина в области политехнического образования, привлекла многих видных ученых и специалистов, включая таких исследователей, как П. Р. Атутов [14], В. П. Беспалько [56], И. И. Логвинов (см., например, его работу: [191]), В. А. Поляков, П. И. Ставский. Ведущие ученые занимались исследованием теоретических основ политехнического образования: от общей методологии (С. М. Шабалов [185]) до отдельных, специфических аспектов, таких как освоение химических знаний (Т. З. Савич) или развитие сельскохозяйственной практики (С. В. Щукин), который также сотрудничал с Московской станцией юных натуралистов. Н. П. Булатов работал над вопросами преподавания электротехники, развития технического творчества и внеклассной деятельности учащихся, тогда как

В. Н. Скосырев уделял внимание организации производственных экскурсий. Политехническая деятельность в кружках развивалась усилиями региональных исследователей, таких как Ю. В. Шаров [627] из Новосибирска.

В целом, научная деятельность М. Н. Скаткина в рассматриваемый период выделялась двумя основными направлениями исследований: во-первых, разработка содержания образования и условий для формирования у школьников политехнических знаний и умений (конец 1950-х – начало 1960-х гг.); во-вторых, реализация в сфере общего политехнического образования созданной им дидактической системы (первая половина 1960-х гг.).

Таким образом, его исследования охватывали как теоретическое обоснование политехнического образования, так и его реализацию в образовательной практике.

Восьмой этап. 1964–1969 гг. Разработка проблем методологии, дидактики общего образования.

На этом этапе М. Н. Скаткин занимал должность заведующего сектором дидактики в НИИ общего и политехнического образования АПН РСФСР [222, с. 124].

Во второй половине 1960-х гг. педагогическая наука Советского Союза внесла значительный вклад в совершенствование содержания общего среднего образования. Особенно значимыми оказались поисковые работы в этом направлении в 1965–1966 годах, когда была создана Государственная комиссия, задачей которой стала координация мероприятий по обновлению содержания среднего образования. Центральная комиссия, ставшая ведущим научно-методическим органом по проектированию нового содержания образования, включала в свой состав известных ученых, представлявших различные научные отрасли. Среди них были такие выдающиеся деятели, как И. К. Кикоин [155], А. Н. Колмогоров [160], А. Л. Минц [208], М. В. Нечкина [223], А. И. Опарин [236], Н. Н. Семенов [305] и др. Также в состав входили писатели, деятели искусств, специалисты по профессиональному образованию, представители промышленности, педагоги и методисты.

Для обеспечения детальной проработки учебных курсов было создано 15 рабочих групп (предметных комиссий), охватывавших начальную школу, отдельные школьные предметы и вопросы воспитания – эстетического, трудового, физического. Руководство этими предметными комиссиями осуществляли авторитетные ученые и специалисты в своих областях, среди которых были академики АН СССР и действительные члены АПН СССР. В составе этих комиссий трудилось 30 академиков, свыше 100 докторов наук, учителя-практики и представители Министерства просвещения РСФСР [26, с. 26].

«Главным результатом работы комиссии на протяжении 1965–70-го годов стало обновление содержания общего образования, приведение его в определенное соответствие с современными научными достижениями.

Именно современная наука была положена в основу того источника, на базе которого формировалось новое содержание общего образования. В качестве целевой установки учебных программ по всем предметам была поставлена задача, – «не превращая научную новизну в самоцель, вместе с тем ввести школьников в мир современной науки, вооружить их знанием всего наиболее существенного и передового, что составляло его содержание» [38, с. 141].

Деятельность Государственной комиссии стала стимулом для последующих исследований в области теории содержания общего образования и задала направление основным научно-педагогическим дискуссиям середины XX века. Осуществленные нововведения оказали непосредственное влияние на профессиональную деятельность М. Н. Скаткина.

С середины 1960-х гг. им «осуществлялась плодотворная разработка научно-теоретических основ дидактики и методики политехнического образования и определение его содержания» [45, с. 20].

Ученый занимался определением содержанием образования [524], разработкой проблем, связанных с критериями и принципами обучения [382], выявлением требований к уроку и его структуры [374], изучением вопросов дифференцированного обучения [360] и др.

«2 февраля 1968 г. М. Н. Скаткин был избран членом-корреспондентом АПН СССР» [38, с. 141].

Девятый этап. 1969–1991 гг. Создание философско-методологических основ развития общего среднего образования.

Этот завершающий, самый длительный и, пожалуй, самый важный этап отражает работу М. Н. Скаткина в его родном Научно-исследовательском институте общей педагогики АПН СССР, где он трудился до конца своей жизни, сначала занимая должность заведующего отделом дидактики (1969–1978), а затем продолжив научную деятельность в качестве старшего научного сотрудника – консультанта лаборатории общих проблем дидактики (1979–1991) [38, с. 14].

В рамках обозначенного времени можно условно выделить два основных подэтапа работы М. Н. Скаткина. Первый подэтап, охватывающий 1969–1983 гг., характеризуется развитием философско-методологических и прогностических идей по развитию советской школы. На втором подэтапе, охватывающем 1984–1991 гг., происходит осмысление созданной им фундаментальной теории и обобщение накопленного опыта.

24 апреля 1970 г., согласно стенограмме заседания ученого совета НИИ общего и политехнического образования АПН СССР, состоялась защита докторской диссертации М. Н. Скаткина «Проблемы дидактики» «по совокупности печатных трудов» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 6695. Л. 21].

«8 декабря 1971 г. ему присвоено звание профессора; аттестат был оформлен 29 февраля 1972 г.» [38, с. 141].

Особое внимание в научной деятельности М. Н. Скаткина в первой половине 1970-х гг. уделялось формированию теории образования школьников. Данный период его научной работы может быть охарактеризован как исключительно продуктивный и плодотворный. Важным научным результатом стало издание в 1975 г. книги «Дидактика средней школы» [73], представляющей основные результаты исследований в области теории обучения.

По мнению члена-корреспондента РАО И. М. Осмоловской, последовательницы идей научной школы М. Н. Скаткина, значимость вклада

М. Н. Скаткина в педагогическую науку невозможно переоценить, поскольку ученый отличался истинным мастерством систематизации состояния дидактики и концептуализации ее ключевых проблем, не абстрагируясь при этом от образовательной практики: «Поднимаясь до высоких теоретических обобщений, он никогда не отрывался от практики, всегда знал ее потребности и перспективы развития» [240, с. 55].

В этот период М. Н. Скаткин провел исследования, направленные на совершенствование теоретико-методологических основ педагогики как науки, установление научных принципов общего образования и разработку методов стимулирования познавательной активности школьников. Среди его достижений можно выделить формулировку концепции дидактики как теории обучения, создание дидактической теории формирования познавательной самостоятельности учащихся, а также разработку новых принципов обучения, (см.: [425]).

В сотрудничестве со своими соратниками и научными сподвижниками В. В. Краевским [168] и И. Я. Лернером М. Н. Скаткин внес существенный вклад в разработку концепции содержания общего среднего образования, которая впоследствии была названа В. В. Краевским «культурологической» [244, с. 67]. Согласно И. М. Осмоловской, эта концепция (революционная для своего времени) содержит «представления о социальном опыте человечества как источнике содержания образования; уровнях формирования содержания; структурных элементах содержания образования» [240, с. 58–59].

В результате интенсивной исследовательской работы лаборатории дидактики НИИ общей педагогики АПН СССР в начале 1980-х гг. была предложена интерпретация теории содержания образования как неотъемлемой части целостной дидактической концепции педагогической деятельности, рассматриваемой в единстве ее содержательной и процессуальной составляющих.

На основе своих методологических позиций, начиная с 1970-х гг. и вплоть до середины 1980-х гг., М. Н. Скаткин занимался разработкой дидактических основ теории общего среднего образования и на их базе формировал соответствующую дидактическую систему общего среднего образования.

В соавторстве с В. В. Краевским М. Н. Скаткиным разработаны методологические проблемы теории содержания общего образования. Так, в работе «Теория содержания среднего образования. Проблемы и перспективы. Методологический аспект. Обзорная информация» (Выпуск X, 1977 г.) [219, Ф. 96. Д. вр. н. 390. Лл. 1–44] авторы пишут, что с целью более эффективного решения вопросов учебного плана, программ и учебников Министерство просвещения СССР дало заказ АПН СССР на проведение в текущей пятилетке исследования, направленного на создание теории содержания общего образования.

Создание такой теории – это дело дидактики. Разработка дидактической теории содержания общего образования необходима для решения таких практических задач, как ликвидация перегрузки учащихся учебными занятиями, преодоление неуспеваемости; без опоры на нее невозможно научно обоснованное совершенствование учебного плана, программ и учебников.

Авторами обозначен ряд методологических ориентиров для исследования вопросов содержания образования с позиции дидактики. Первым шагом на этом пути является «представление содержания общего образования в системе дидактических понятий и категорий, в рамках всего цикла научного обоснования и неразрывно связанного с ним проектирования обучения как одного из видов общественной деятельности, имеющей целью передачу культуры подрастающему поколению, и тем самым подготовку его к активному участию в жизни общества. Разработка такого представления связана с определенным переосмысливанием привычного подхода к отражению самой практики обучения в педагогической науке» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 390. Л. 29].

Особое место в научных изысканиях М. Н. Скаткина принадлежало исследованиям прогностической направленности. С начала 1970-х годов он занимался прогнозированием перспектив развития советской системы образования и педагогики как науки, работая в этом направлении более десяти лет. Он внес значительный вклад в область научно-педагогического прогнозирования, проявив исключительное стратегическое предвидение и сумев заблаговременно определить ключевые направления развития школы и педагогики (см.: [435]). Так,

в «Программе исследования теоретических и практических вопросов прогнозирования развития общеобразовательной школы на XI и XII пятилетки (1981-1990 гг.)» от 13 октября 1980 г., подписанной М. Н. Скаткиным и Э. Г. Костяшкиным (см. о нем: [608]), подчеркивается возрастание роли «долгосрочного планирования и прогнозирования в различных областях науки, культуры и общественной жизни в связи с усилением научного и планового начала в коммунистическом строительстве».

В разработке проблем педагогического прогнозирования центральным ядром является исследование перспектив организационно-педагогического развития школы, главное содержание социального заказа которой заключается во всестороннем и гармоническом развитии подрастающего поколения, в формировании активной жизненной позиции, в подготовке к общественно полезному производительному труду [219, Ф. 96. Д. вр. н. 5524. Л. 2].

Важно отметить, что разноплановая, масштабная научно-исследовательская деятельность М. Н. Скаткина, начиная с 1970-х гг., стала постепенно получать заслуженное признание. Его достижения нашли отклик в научно-педагогическом сообществе и были высоко оценены на государственном уровне. Многие работы М. Н. Скаткина изданы в Союзных республиках, переведены на иностранные языки и изданы во многих странах [219, Ф. 96. Д. вр. н. 6692. Л. б/н]. В 1980 г. за заслуги в области педагогической науки он был награжден орденом Трудового Красного Знамени [38, с. 171].

Новый этап развития советской системы образования пришелся на реформу школы 1984 г. [274], в результате которой было введено 11-летнее общее образование, обучение детей с шестилетнего возраста и акцентировалось внимание на сочетании образовательного процесса с производительным трудом: обучающиеся привлекались к общественно полезной работе с начальных классов. Кроме того, важным элементом обновленной учебной программы являлось формирование у школьников глубокого понимания научно-технических основ производства.

В 1985 г. М. Н. Скаткин был избран действительным членом АПН СССР [222, с. 126].

Важным результатом исследований М. Н. Скаткина стал разработанный им в 1986 г. закон социальной взаимосвязи воспитания, образования и педагогической науки. Ученый охарактеризовал «зависимость возрастания человеческого фактора на основе перестройки в мышлении, психологии, в организации, в стиле и методах работы», показав там самым «социальный заказ для школы и науки» [45, с. 22].

Согласно исследованию М. В. Богуславского и С. З. Занаева [45], по данным архива Научно-мемориального центра деятелей теории и истории педагогики имени М. Н. Скаткина (о Центре см.: [222]), М. Н. Скаткин подготовил следующие рукописи: «Материал для разработки концепции всеобщего среднего образования» (25.07.1988); «Логика перестройки учебно-воспитательной системы школы» (12.08.1989); «Эволюция школы. Пути перестройки» (20.09.1989); «Об экстенсивном и интенсивном путях общего образования (27.10.1989)» [45, с. 22].

Помимо этого, в конце 90-х – первой половине 1991 гг. М. Н. Скаткиным были подготовлены: «рукопись монографии «Обновляющаяся школа» (первое название «Школа на путях перестройки»), <...> статья «Советская школа на путях перестройки», <...> 10 статей в редакцию «Советская энциклопедия» для нового издания «Педагогической энциклопедии», <...> план издания своих «Избранных трудов» в издательстве «Педагогика» (труд не был издан)» [45, с. 22-23].

За свои достижения он был удостоен ордена Октябрьской Революции в 1991 г. Указом Президента СССР М. С. Горбачева. Всего за свою доблестную сподвижническую деятельность М. Н. Скаткин был награжден пятью государственными орденами и четырьмя медалями [45, с. 23].

«М. Н. Скаткин – это эпоха в дидактике» [240, с. 55], – так верно характеризует Михаила Николаевича И. М. Осмоловская. Эти слова согласуются с высказыванием академика РАО В. В. Краевского, который, размышляя о том, как прошлое продолжает жить в настоящем, отметил, что в этом случае неизбежно мысленно возвращаешься к фигуре М. Н. Скаткина, поскольку значительное осознается лишь на расстоянии: «Он был воплощением добрых традиций, точнее,

доброе в традициях <...>. Это и есть третье измерение педагогики – не временное (старое – новое) и не временное (сиюминутное и недолговечное)» [180, с. 8], а непреходящее, неизменное, вечное, истинное. То, чему принадлежал и сам М. Н. Скаткин, «для которого и старое, и новое не больше, чем разные стороны одной медали, моменты движения» [180, с. 7].

Таким образом, предлагаемая в нашем исследовании *периодизация становления и развития М. Н. Скаткина как педагога и исследователя*, построенная на основе его научно-практической деятельности и ее результатах, востребованности его исследований и работы в той или иной научной организации, последовательно отражает профессиональные и научные интересы, методы и достижения ученого, который начиная с методической практики пришел к фундаментальной теории, создав философско-методологические основы развития общего среднего образования.

Итак, периодизация включает следующие 9 этапов:

1. 1918–1930 гг. Научное самоопределение и выработка исследовательской позиции при рассмотрении проблем общего образования (педагогическая и научно-методическая деятельность по вопросам краеведения и связи обучения с жизнью в сельских школах).
2. 1930–1933 гг. Определение методических и содержательных ориентиров начальной школы и роли естествознания в образовательном процессе.
3. 1933–1939 гг. Разработка научно-методических основ преподавания предметов естественнонаучного цикла.
4. 1940–1944 гг. Методическая деятельность по формированию у школьников познавательного интереса к естествознанию посредством связи обучения с сельскохозяйственными работами и исследованиями явлений природы.
5. 1944–1948 гг. Разработка теоретических основ общего образования.
6. 1948–1960 гг. Институционализация и комплексная разработка проблематики политехнического образования и трудового обучения в системе политехнического образования.

7. 1960–1964 гг. Совершенствование политехнического образования и обучения школьников посредством создания и внедрения новых методов, адаптированных к постоянно меняющимся требованиям общества и производства.

8. 1964–1969 гг. Разработка проблем методологии, дидактики общего образования.

9. 1969–1991 гг. Создание философско-методологических основ развития общего среднего образования.

Подвижническая деятельность М. Н. Скаткина во имя и на благо науки и образования страны, охарактеризованная в разработанной периодизации, раскрывает значимость его научно-педагогического наследия, являющегося неотъемлемой составляющей национальной культуры как «ценностно-смысловой константы, пронизывающей все процессы обучения, воспитания, развития» [261, с. 13-14], и фундаментальной основой образования и науки в современной России. В этом контексте необходима *актуализация его трудов*, классификация и анализ которых представлены в следующем параграфе диссертационного исследования.

1.2. Тематическая классификация и аналитический обзор научно-педагогического наследия М. Н. Скаткина

М. Н. Скаткин оставил значительное научно-педагогическое наследие, которое составляет более 600 научных и методических работ. В их числе монографии, брошюры, статьи, учебники, методические пособия, обзоры, рецензии. Научные идеи, высказанные ученым в этих трудах, во многом определили процессы развития различных теоретических и практических аспектов отечественной педагогической науки. Именно поэтому историко-педагогическое исследование процессов становления и развития методологических и дидактических идей М. Н. Скаткина целесообразно начать с классификации и последующего анализа основных положений многочисленных и разноплановых

трудов ученого. В основу такой классификации может быть положен тематический принцип.

Первое направление – методическое.

Начиная с 1930-х гг., М. Н. Скаткин активно занимался вопросами **методики преподавания естествознания и природоведения, методики начального естественнонаучного образования** [388; 387; 386; 390; 391], подчеркивая важность межпредметной политехнической основы обучения для формирования восприятия учениками мира в единстве и взаимосвязи всех его компонентов. Ученый осуществлял научное обоснование разработки **учебных планов** (см.: [451; 452; 549]) **и программ** (см.: [412; 428; 473; 501; 502; 503; 504]) по естественно-научным предметам, акцентируя внимание на краеведческой составляющей обучения, проводил плодотворные исследования в области экспертизы [416], разработки и освоения содержания **учебников** [372; 373; 392; 393; 535].

В ходе разработки методики преподавания естествознания в 1930-е годы М. Н. Скаткин переосмысливает классический принцип наглядности Я. А. Коменского. Для молодого исследователя наглядность – это не пассивная демонстрация объекта, а активное взаимодействие с предметом.

В своих работах тех лет (например, «Естествознание в начальной школе» (1933 г.) [349; 351; 350]) он обосновывает, что наблюдение должно перерасти в исследование. Этот аналитический переход будет положен в будущем в основу его знаменитого «исследовательского метода». Ученый постулирует: содержание учебного предмета должно отражать логику соответствующей науки, оставаясь при этом адаптированным к возрастным особенностям мышления учащихся, что находит отражение в следующем: «освещение труда наукой, усвоение науки с использованием наглядно-действенного материала, полученного в труде, применение научных знаний на практике» [240, с. 58].

При составлении программ по естествознанию ученый поставил задачи усилить связь обучения с жизнью, больше внимания уделять вопросам современности и краеведения [106]. Реализуя эти установки, в основу школьного курса был положен краеведческий материал, значительное время отводилось

практическим работам и экскурсиям [106]. Теоретическую основу работы М. Н. Скаткина составляло понимание активной роли учащегося в познавательном процессе. Как он отмечал, «представления, понятия, законы нельзя механически вложить в головы учеников. Сформировать их должен обязательно сам ученик под руководством и с помощью учителя» [497]. Эта установка определяла систему заданий для самостоятельных наблюдений и практических работ учащихся.

Так, например, в своей ранней работе «О методах научной проверки стабильного учебника (на примере учебника по естествознанию для начальной школы В. А. Тетюрева)» [416] М. Н. Скаткин отмечал, что издание так называемых стабильных учебников является одним из крупнейших достижений в строительстве советской школы. Учебник дает учащимся точно очерченный круг знаний в соответствии с программой. По каждому учебнику учатся миллионы советских школьников. И это заставляет с особой строгостью подходить к оценке качества учебников, так как от него в значительной степени зависит тот уровень знаний, который школа дает учащимся. Для всесторонней оценки учебника ученый применяет «совокупность различных методов, каждый из которых наилучшим образом раскрывает определенную сторону исследуемого вопроса и подтверждает или опровергает данные, полученные другими методами для выяснения доступности учебника» [416, с. 32]. Особенно большое значение имеют методы, помогающие определить, как отражается и преломляется материал учебника в сознании учащихся.

Как специалист в области методики естествознания М. Н. Скаткин не только разработал основы теории и методики преподавания естествознания (см., например: [352; 355; 371; 424]), но и, начиная с 1930-х гг., создал многочисленные, пережившие множество изданий, *учебники и учебные пособия для начальной школы*, концептуальную основу которых образуют актуальные подходы к реальной практике, принципы краеведения и сезонности, хорошо продуманная система методов, обеспечивающих осознанное овладение знаниями. Первые варианты учебника естествознания были подготовлены им во второй половине 1930-х годов и многократно перерабатывались с учетом результатов

апробации в школьной практике [389]. Учебник М. Н. Скаткина отличался от аналогичных изданий того периода последовательной реализацией дидактических принципов.

Его основные педагогические произведения: «На великой стройке» [397] о связи обучения с социалистическим строительством; «Юным разведчикам» [566], построенном на развитии у младших школьников наблюдательности и исследовательских умений; «Учебная книга по естествознанию» [548], в которой представлен систематический курс естествознания; «Книга для чтения по естествознанию» [378; 379; 377], для которой характерно научно-популярное изложение материала; «Естествознание. Методическое пособие» [375], предлагающее подробные методические рекомендации по предмету «Естествознание»; «Неживая природа» [440; 404], в котором были системно изложены основы физики и химии; «Внеклассная работа по естествознанию» [325], которое раскрывает особенности организации внеурочной деятельности; «Природоведение» (см., например: [475; 476; 478; 484; 485; 483; 482; 487; 488]), в котором представлен интегрированный курс о природе и обществе.

Второе направление – дидактическое.

Значительное место в педагогическом наследии М. Н. Скаткина занимают разработки ***в сфере дидактики***. Как уже отмечалось, признание М. Н. Скаткина как известного дидакта выразилось в оформлении научной школы «Дидактика общего образования» [217], куда Михаил Николаевич включен в состав основоположников. Научная мысль М. Н. Скаткина была направлена на решение фундаментальных проблем отбора и раскрытия содержания образования, методов обучения, определения критериев содержания образования, обоснования принципов дидактики и форм обучения. Он также обращал значительное внимание на необходимость усиления развивающей и воспитывающей функций обучения, что должно найти отражение и в содержании, и в методах, и в формах организации обучения, и в критериях оценки его эффективности [496, с. 22].

В своих дидактических трудах, начиная с 1940-х гг., ученый уделял внимание сущности, причинам и путям преодоления формализма в знаниях учащихся

(см.: [554]) и показывал, что он может быть устранен только в случае, если учитель научится правильно руководить познавательным процессом, включая руководство образованием понятий. Так, в статье «Формализм в знаниях учащихся и пути его преодоления» [554] М. Н. Скаткин называл проблему образования понятий центральной проблемой дидактики и методики, потому что «задача обучения – передать молодому поколению опыт, накопленный веками, а этот опыт заключен в понятиях. Овладеть основами науки – это значит овладеть системой основных понятий данной науки». По мнению ученого, результаты исследований в этой области прольют свет на многие темные и неясные вопросы дидактики и методики и дадут богатейший материал для теоретических обобщений в области этих наук. «А вооружившись теорией, можно более уверенно двигаться вперед по пути повышения качества знаний и окончательно победить формализм» [554, с. 24], причины которого следует искать в содержании обучения, в его методике и организации [554, с. 22].

В этом отношении важное значение имеют работы ученого 1950-х гг., посвященные вопросам дидактики в контексте учения И. П. Павлова (см. о нем: [70]) о высшей нервной деятельности.

Так, в книге «Некоторые вопросы дидактики в свете учения академика И. П. Павлова о высшей нервной деятельности» [406] излагаются некоторые приемы педагогической работы с точки зрения законов высшей нервной деятельности. М. Н. Скаткин раскрывает понятия рефлексов безусловного и условного, дает представление об анализаторах и их функциях, а также о первой и второй сигнальных системах, показывается взаимодействие слова и наглядности в обучении в свете учения И. П. Павлова о первой и второй сигнальных системах; характеризует роль различных анализаторов в восприятии внешнего мира и их использование в обучении и предлагает некоторые приемы руководства чувственным восприятием [406].

Раскрывая значение физиологического учения И. П. Павлова для советской педагогической науки, М. Н. Скаткин подчеркивал, что «в свете этих идей <...> должно быть углублено учение о воспитании всесторонне целеустремленной

и развитой, инициативной личности советского человека, учение о роли примера, о принципе активности в воспитании и т. д.» [354, с. 20].

Читая на протяжении 1947–1951 гг. лекции в вышеупомянутом институте, ученый ставил перед собой задачу – дать практические советы учителю, директору, инспектору, методисту, как проводить работу по изучению и обобщению педагогического опыта (преимущественно опыта учебной работы). Эти советы опирались как на личный опыт автора, так и на практику учреждений и лиц, удачно осуществляющих изучение и обобщение творческого опыта учителей [356]. По мнению М. Н. Скаткина, научные достижения дидактики и опыт учителей-новаторов медленно внедрялись в школьную практику. Причинами этого были несовершенство учебного плана, перегрузка программ и учебников, слабая подготовка учителей к работе по-новому, громоздкая шестизвенная бумажно-бюрократическая система управления народным образованием [507, с. 25].

М. Н. Скаткин отмечал важность активного участия самого учителя в изучении и обобщении передового опыта. Работа по изучению и обобщению опыта включает в себя различные элементы, начиная от самых простейших и кончая самыми сложными, такими как создание теорий, написание монографий, кандидатских и докторских диссертаций [436, с. 40]. «И если мы сумеем поставить перед учителями увлекательную цель, открыть перспективу и показать, что каждый шаг этой его совместной с нами работы обогащает его практику, содействует его росту, повышает его квалификацию, а в некоторых случаях дает ему и материальные выгоды, то все это будет такими могущественными стимулами, что ни один учитель не сможет отказаться от такого интересного и увлекательного дела» [436, с. 41].

В своих дидактических работах М. Н. Скаткин также обращал внимание на проблему *перегрузки школьников*. В рецензии [432] на книгу Б. В. Всесвятского «Системный подход к биологическому образованию в средней школе» [57], изданную в 1985 г., М. Н. Скаткин, давая оценку современного (на тот момент) состояния образования, подчеркивал, что «учебные предметы страдают серьезными недостатками – они излишне усложнены, перегружены материалом,

выходящим за рамки задач общего образования, несовершенна их структура и связь со смежными учебными предметами, с живой практикой» [432, с. 133].

По мнению М. Н. Скаткина, передовой педагогический опыт показывает, что преодолеть перегрузку учащихся позволяют усовершенствование учебного процесса и проведение организационно-педагогических и санитарно-гигиенических мероприятий. При этом, борясь с перегрузкой учащихся, нельзя допускать снижения требований к уровню образования. «Воспитание человека коммунистического общества <...> выдвигает перед школой новые высокие требования. Школа должна поспевать за острым развитием науки и техники» [472, с. 23].

М. Н. Скаткин внес большой вклад в изучение *познавательной деятельности*, которую он связывал с развитием самостоятельности, творческого мышления учащихся. Рассматривая способы активизации познавательной деятельности учащихся при обучении, М. Н. Скаткин выделял проблемное изложение знаний, вопросы учителя, дискуссии, комментированные упражнения, самостоятельную работу учащихся, исследовательский метод и творческие работы учащихся; вооружение учащихся рациональными приемами познавательной деятельности, создание атмосферы коллективной познавательной деятельности на уроке и индивидуализацию обучения, формирование внутренних стимулов к учению (с чем связана проблема самообразования) [317, с. 30-46].

При оценке успеваемости по предметам, как считал ученый, необходимо перенести акцент с умения почти дословно воспроизвести текст учебника на проверку понимания и умения применять знания на основе таких заданий, как:

«1) умение различать (распознавать) и правильно называть изученные объекты (например, предметы природы, химические вещества, части речи; геометрические фигуры и т. п.);

2) понимание сущности, структуры, закономерных связей явлений, происхождения, развития;

3) умение построить связный рассказ о научном факте, эксперименте, законе, теории, прикладном знании и т. п. [здесь М. Н. Скаткиным дается ссылка на работу Л. Я. Зориной «Системность – качество знаний» (1976) [137] – прим. Л. П];

4) умение воспроизвести наизусть стихотворение, формулировку закона, грамматического правила и т. п.;

5) умение решать познавательные, практические задачи по образцу ранее решавшихся задач;

6) умение решать проблемные познавательные задачи, применять ранее усвоенные знания и способы деятельности в новой ситуации.

Такие способы проверки успеваемости будут побуждать и учителей, и школьников не только к обогащению памяти, но и к развитию творческого мышления, познавательной самостоятельности» [495, с. 34–35].

В книге «О дидактических основах связи обучения с трудом учащихся» [411] М. Н. Скаткин рассмотрел вопрос о том, как *связать обучение с трудом*, каковы дидактические основы и приемы этой связи. Как полагал ученый, «осуществление тесной дидактически продуманной связи обучения с трудом поможет успешному решению новых учебно-воспитательных задач, которые поставила перед школой страна...» [411, с. 69].

Представляя условия, при которых труд ученика становится продуктивным и творческим, ученый подчеркивает важность связи содержания преподаваемого предмета с политической жизнью страны, тогда учение больше захватывает учеников. «Яркая и красочная, целеустремленная жизнь советского народа, одухотворенная великими идеями коммунизма, врывается в стены класса и придает учению возвышенный характер» [550, с. 17].

Важный вклад М. Н. Скаткин внес в развитие *содержания общего образования* обозначая проблемы и предлагая идеи по совершенствованию [525; 526; 527], создавая теоретические основы (см.: [528; 538; 579]).

К проблемам содержания общего образования М. Н. Скаткин обращался еще в 1940-х гг., акцентируя внимание на необходимости повышения его уровня. Так, в своей ранней работе «Содержание общего образования» [527], опубликованной

в 1945 г., М. Н. Скаткин констатировал отсутствие теории содержания общего образования, которая «вооружала бы твердыми критериями отбора учебного материала для общеобразовательной школы» [527, с. 11]. Он отмечал: «Вопросы содержания общего образования исключительно сложны и мало разработаны. Задача педагогической науки – организовать их дальнейшее всестороннее исследование» [527, с. 19].

Будучи зрелым ученым, М. Н. Скаткин совместно с В. В. Краевским сделал аналитический обзор проблематики, связанной с содержанием общего среднего образования в советской школе на разных этапах ее развития, что представлено в книге «Содержание общего среднего образования. Проблемы и перспективы» [530]. Значительное внимание уделено общим положениям теоретической концепции содержания общего среднего образования, над созданием которой в то время работали сотрудники лаборатории общих проблем дидактики НИИ общей педагогики Академии педагогических наук СССР. Авторы книги отмечали, что сотрудниками лаборатории был намечен и осуществлен подход к построению теории содержания общего среднего образования как части педагогической теории, основу которого составляют положения марксистско-ленинской теории познания, общей методологии науки и результаты специального исследования методологических проблем дидактики.

Ученые обращались к фундаментальным проблемам теории содержания образования, к которым они относили вопросы, связанные с определением состава содержания общего среднего образования. Указанный состав, по их мнению, определяется целью всестороннего развития личности, включающего ее интеллектуальные, моральные, идейно-политические, трудовые, эстетические, физические качества. Другим словами, «содержание образования должно способствовать формированию физически развитой, самостоятельной, духовно богатой, творческой личности с коммунистическим мировоззрением, с широким политехническим кругозором, подготовленной к активному участию в строительстве коммунистического общества и защите его завоеваний» [530, с. 8].

В дальнейшей работе над этой проблемой, в книге «Проблемы современной дидактики» [496] М. Н. Скаткиным были выявлены тенденции развития общества в условиях научно-технической революции и актуальные на тот момент требования к общему образованию для обеспечения всестороннего развития самостоятельной творческой личности школьников с коммунистическим мировоззрением, рассмотрены изменения социальных функций общеобразовательной школы, связанные – в соответствии с Постановлением ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О дальнейшем совершенствовании обучения, воспитания учащихся общеобразовательных школ и подготовки их к труду» [280] – с необходимостью улучшения подготовки молодежи к труду в сфере материального производства, к обоснованному выбору профессии; раскрыты вопросы совершенствования содержания общего образования; поднят вопрос об отношении школьников к учению, что, по мнению М. Н. Скаткина, должно было помочь педагогу «лучше осознать требования современной жизни к образованию подрастающих поколений и осуществить конкретные шаги по усовершенствованию учебно-воспитательного процесса» [496, с. 4].

Совершенствование содержания среднего образования в процессе осуществления реформы советской школы М. Н. Скаткин в соавторстве с В. В. Краевским рассматривал в контексте развития научно-технического прогресса, который сопровождался широким внедрением электронно-вычислительной техники в производство и другие сферы деятельности человека, включая образование. Авторы уже в то время считали, что важны «меры, направленные на вооружение учащихся знаниями и навыками использования современной вычислительной техники, широкое применение компьютеров в учебном процессе, обеспечение компьютерной грамотности» [400, с. 77].

Большая заслуга М. Н. Скаткина состоит в разработке проблемы *отбора и структурирования учебного материала и создании культурологической концепции отбора содержания образования*.

В своей ранней работе «Наука и учебный предмет» М. Н. Скаткин ставил задачу – определить, какой материал следует отобрать из каждой науки для

изучения в школе и в какой последовательности его изучать [398, с. 1]. Ученый подчеркивал, что перед советской наукой стоит ответственная и сложная задача критически пересмотреть наследство буржуазной науки, развить и усовершенствовать ее рациональное зерно и создать стройную систему марксистской дидактики, опирающуюся на материалистическую теорию познания. Для этого психологам и педагогам необходимо подвергнуть детальному экспериментальному исследованию процесс образования научных понятий у детей различных классов по всем предметам школьного курса. «Только погрузившись в практику преподавания предметов, психологи могут получить обильный фактический материал, необходимый им для развития психологии мышления. Раскрытие же законов образования понятий в процессе обучения создаст прочную научную основу для дидактики и частных методик и тем самым облегчит составление полноценных учебных планов, программ, учебников и методик» [398, с. 12].

Новаторское значение для развития отечественной дидактики в этом отношении имеет **культурологическая концепция отбора содержания образования**, разработанная авторским коллективом под руководством М. Н. Скаткина, В. В. Краевского и И. Я. Лернера [579] и представляющая содержание образования как педагогически адаптированный социальный опыт человечества. Эта концепция, ставшая, по сути, апогеем научной деятельности М. Н. Скаткина как дидакта, включает в себя представления о различных уровнях формирования содержания образования (допредметном, учебного предмета, учебного материала и образовательной практики) и о его структурных элементах.

При разработке дидактических проблем М. Н. Скаткин большое значение придавал **принципам обучения, или дидактическим принципам** (см., например: [339; 382; 425]).

Так, в статье «О принципах обучения в советской школе» под дидактическими принципами он понимал «основные положения, руководствуясь которыми учитель должен вести преподавание» [425, с. 27]. Этим определяется их важнейшая роль в педагогической теории и школьной практике.

М. Н. Скаткин привел классические дидактические принципы в большее соответствие с целями советской школы, с содержанием обучения, с современными (на тот момент) научными взглядами на закономерности процессов обучения и с практическим опытом передовых советских учителей. По его мнению, в принципах обучения в советской школе должны находить отражение основные закономерности формирования коммунистической идеологии. Среди этих принципов ведущими являются: «1) научность и коммунистическая идейность; 2) связь учения с борьбой за построение коммунизма; 3) сознательность; 4) гармоническое сочетание интересов личности и коллектива» [425, с. 29].

Как писал М. Н. Скаткин, «мы попытались сосредоточить внимание не на том, что является у советской дидактики общим с буржуазной дидактикой, а на том *новом и революционном*, что внесено в разработку этой проблемы советской педагогической наукой и практикой и что создает *качественное отличие и превосходство нашей дидактики над буржуазной*» [курсив М. Н. Скаткина, – прим. Л. П].

Критикуя ограниченность старых дидактических принципов, он не отбрасывал их, помня, что «отрицание включает в себя преемственность, означает поглощение, критическую переработку и объединение в новом высшем синтезе всего того передового и прогрессивного, что уже достигнуто в истории человеческой мысли», а сохранял все ценное из классической дидактики и творчески перерабатывал дидактические идеи [425, с. 44].

М. Н. Скаткиным был разработан политехнический принцип, подлежащий применению при преподавании основ наук, трудовом и производственном обучении. Данный принцип предусматривает, «что в соответствии с логикой и содержанием учебных предметов ученики активно знакомятся с главными отраслями производства и перспективами их развития, усваивают научные основы этих производств» [463, с. 22], а также политехническую направленность трудового обучения. «Чтобы придать трудовому обучению в восьмилетней школе политехническую направленность, необходимо обращать больше внимания, чем до сих пор, на сообщение учащимся в процессе их труда сведений о свойствах

обрабатываемых материалов, об устройстве и работе ручных орудий, станков» [463, с. 25].

Особое внимание в дидактических трудах М. Н. Скаткина уделяется *методам обучения*, которые ориентируют педагога на формирование у учащихся творческого отношения к познанию. В статье «О методах обучения» [417] М. Н. Скаткин и И. Я. Лернер предложили классификацию таких методов, вытекающих из анализа сущности, целей и практики обучения в школе. Каждый из них специфически организует познавательную деятельность учащихся. То, чего можно добиться одним методом, невозможно или затруднительно с помощью другого. Каждый новый метод представляет собой шаг вперед в обучении и вносит качественно новый элемент в развитие учащихся.

Раскрывая специфику каждого метода, авторы имеют в виду, что в школьной практике эти методы сопутствуют друг другу, переходят друг в друга и подчас неотделимы друг от друга, и вместе с тем они и отдельно проявляются в реальном облике урока, и могут показывать одно и то же явление на примерах из двух различных учебных предметов [417, с. 122].

Предложенная классификация методов выглядит следующим образом.

1. Объяснительно-иллюстративный (или репродуктивный) метод. «Учащиеся усваивают знания, сообщенные и объясненные учителем, книгой или другими источниками (кино, диафильм, телевидение и т. д.) в готовом виде, т. е. такие, которые учитель объяснил, не раскрывая пути доказательства их истинности».

2. Проблемный метод. «Учитель не только сообщает готовые знания с помощью учебника, кино и других источников, но и группирует и располагает учебный материал таким образом, чтобы перед учащимися была поставлена или возникла проблема, а затем, применяя систему доказательств, «показывает логический путь и средства решения этой проблемы, путь постепенного, последовательного приближения к конечному выводу, т. е. раскрывает путь (или часть его), по которому идет всякий исследователь вопроса».

3. Частично-поисковый метод. «Учащиеся знакомятся с фактическим материалом темы или его частью по различным источникам и «соответствующими

заданиями подводятся к возможному анализу фактов и их связей, построению части плана поиска и самостоятельным выводам».

4. Исследовательский метод. «Учащиеся в соответствии с поставленной перед ними проблемой изучают литературу вопроса, известные факты, строят план исследования, предварительно выдвигая гипотезу, осуществляют исследование и формулируют решение проблемы; все осуществляется под руководством учителя (в той или иной степени)» [417, с. 122–123].

Третье направление: политехническое обучение и трудовое воспитание.

Ученым опубликовано множество научных статей и книг, способствовавших совершенствованию содержания, методов и организационных форм политехнического обучения. Основные работы М. Н. Скаткина в этом отношении – «Политехническое обучение в общеобразовательной школе» [466], в которой представлены теоретические основы политехнического образования; «Роль труда в политехническом обучении» [514], в которой труд рассматривается как основа всестороннего развития личности; «Труд в системе политехнического обучения» [542], в которой дается систематизация видов трудовой деятельности; «Политехнические знания учащихся средней школы» [462], в которой раскрывается содержание политехнических знаний; «Связь обучения с трудом» [520], в которой охарактеризована мировоззренческая функция политехнического образования; «Развитие идеи политехнического образования (1917–1967 гг.)» [509], в которой отражена историческая эволюция политехнического обучения; «Проблемы политехнического образования на современном этапе» [493], в которой описываются перспективы развития данной концепции.

В ходе раскрытия проблемы политехнического обучения М. Н. Скаткин подчеркивал возрастание значения такого обучения в связи с тем, что при переходе к всеобщему среднему образованию существенно изменяется социальная функция средней общеобразовательной школы: наряду с подготовкой контингентов для высшей школы она должна обеспечить допрофессиональную политехническую подготовку молодежи к труду в различных отраслях народного хозяйства.

Однако, по мнению ученого, современное состояние политехнического обучения в школах далеко не полностью удовлетворяло требованиям жизни. «Одна из серьезных причин, тормозящих успешное решение практических задач политехнического обучения, – отставание педагогической науки, что отмечалось в постановлении Общего собрания АПН СССР от 14 декабря 1971 г. и подтверждено документами Общего собрания АПН СССР от 27–28/VI.1972 г., где рассматривались вопросы политехнического обучения» [498, с. 95]. М. Н. Скаткин отмечал, что необходимо усилить исследования фундаментальных проблем теории политехнического обучения, поскольку хорошо разработанная теория явится надежным руководством к действию, к совершенствованию практики политехнического обучения [498].

Подвижность функций индустриального труда, согласно М. Н. Скаткину, обеспечивается наличием у рабочего инварианта трудовой деятельности в этой сфере. «И наш путь к отбору содержания лежит через определение названного инварианта деятельности». Вместе с тем в ходе политехнического обучения должны воспитываться и личностные отношения, поэтому важно также определить «инвариант производственных трудовых отношений рабочего сферы индустриального труда». «Оба эти инварианта должны быть представлены в виде перечней конкретных деятельностей и отношений, что позволит определить необходимые политехнические знания и умения, т. е. содержание политехнического обучения» [498, с. 100].

Цель политехнического обучения М. Н. Скаткин видел в создании условий, позволяющих свободно «выбирать профессию и не быть прикованными к какой-либо из профессий на всю жизнь. Тем самым политехническое обучение будет способствовать развитию всех духовных и физических качеств людей, повышению их культурного уровня, что является одним из предварительных условий перехода к коммунизму» [421, с. 24].

Политехническое обучение должно было осуществляться во всех звеньях школы, начиная с младших классов, в объеме и формах, соответствующих возрасту учащихся. В политехническом обучении на всех его ступенях должно было быть

осуществлено единство теоретических знаний и практических трудовых навыков. «Если дать учащимся только теоретические сведения о принципах производства и не прививать трудовые навыки, то политехническое обучение будет иметь абстрактно-теоретический характер и плохо подготовит учащихся к труду. Наоборот, если дать одни трудовые навыки и не обосновать соответствующим образом их теоретически, то это уже будет не политехническое обучение, а голая ремесленная выучка, техницизм» [421, с. 13].

В связи с введением в учебный план общеобразовательной школы обучения труду М. Н. Скаткиным и Н. П. Булатовым были разработаны педагогические основы трудового обучения и определено, каким требованиям оно должно отвечать, чтобы быть подлинно политехническим, какова должна быть его система, как реализовать в ней общие дидактические принципы, как обеспечить взаимосвязь труда и знаний, как осуществлять в процессе этого обучения коммунистическое воспитание школьников [420, с. 9].

Представляя педагогические основы обучения труду в школе, М. Н. Скаткин и Н. П. Булатов утверждали, что одним из важнейших условий обогащения политехнического содержания труда является взаимосвязь труда и учебных занятий по основам наук, которая проявляется следующим образом: на уроках по общеобразовательным предметам раскрываются научные основы труда; будучи примененными в процессе труда как руководство к действию, знания конкретизируются, обогащаются и помогают успешному решению трудовой задачи; труд пробуждает у учащихся потребность в знаниях, интерес к теории, содействует обогащению опыта учащихся, расширению их политехнического кругозора, дает материал для последующих теоретических обобщений на уроках по основам наук [420].

При этом ученые подчеркивали, что вопрос об осмысленности труда учащихся не исчерпывает всей проблемы педагогических основ трудового обучения, а составляет только одну ее часть: «В задачу дальнейших исследований входит разработка других частей этой большой проблемы; вопросов формирования трудовых умений и навыков учащихся, воспитания у них общей трудовой культуры

и творческих технических способностей, воспитания коммунистического отношения к труду, коллективизма и др.» [420, с. 19].

М. Н. Скаткин уделял большое внимание участию школьников в производительном труде, показав его значение для политехнического обучения, раскрыв особенности производительного труда учащихся в сельском хозяйстве (отбор видов труда, подготовка школьников к труду, формы организации труда и руководство трудом учащихся со стороны педагогов и специалистов, оплата труда, подведение итогов труда и использование трудового опыта школьников в дальнейшей учебной работе); показав специфику производительного труда учащихся на фабриках и заводах (краткосрочная производственная практика с элементами труда и систематическая производственная практика с участием в производительном труде) [441].

Рассматривая вопросы повышения качества политехнического обучения, М. Н. Скаткин отмечал значимость изучения и внедрения передового педагогического опыта, призывал активно вмешиваться в практику учителя и подсказывать учителям то, чего у них нет еще, бороться за качественное описание опыта, активнее привлекать к работе по изучению и обобщению передового опыта научных работников, внедрять в практику массовой школы результаты передового опыта и достижения науки [405, с. 31-34].

М. Н. Скаткин указывал на важность подготовки школьников к жизни и к труду. Основными средствами решения этой задачи, с его точки зрения, являются «политехническое образование и соединение обучения с производительным трудом» [323, с. 33]. Ученый подчеркивал, что необходимо принимать меры к тому, чтобы сохранить для целей политехнической трудовой подготовки учащихся кабинеты машиноведения, электротехники, агробиологии, химической технологии, учебно-производственные мастерские, учебные цехи и участки на предприятиях, а также кадры преподавателей-специалистов, которые могли бы обеспечить высококачественное трудовое обучение, преподавание общетехнических дисциплин, курса основ производства и факультативных предметов. «Надо всемерно укреплять и развивать деловые связи школы с предприятиями. Эти связи

не должны ограничиваться лишь материальной помощью школе со стороны производства и выделением специалистов для трудового политехнического обучения (хотя и то и другое для школы очень ценно и важно). Речь идет о большем: об организованном в педагогических целях включении учащихся в сферу производственных отношений» [323, с. 44].

Рекомендуя усилить политехническую и трудовую направленность учебно-воспитательного процесса, М. Н. Скаткин подчеркивал, что не следует исключать из числа главных задач политехнического образования подготовку к труду вообще, формирование широкого политехнического кругозора и подвижности трудовых функций, и вместо всего этого ставить задачу готовить к конкретному виду труда и развивать специальные способности. «В таком изменении целей политехнического образования в несколько смягченной и завуалированной форме выступает старая идея монотехнистов 20-х годов» [440, с. 7]. При этом М. Н. Скаткин показывал, что конкретно не удовлетворяло общественность в постановке политехнического обучения и трудового воспитания: фрагментарный и описательный характер знаний о производстве, которые сообщаются учащимся; недостатки в формах связи теории и практики; отсутствие синтеза разрозненных знаний о производстве, получаемых учащимися на уроках; производственный труд не стал таким же составным элементом повседневной жизни школьника, каким является учение; отсутствие стройной логической системы в содержании учебного предмета «трудовое обучение»; невнимание в учебно-производственных комбинатах к задачам профессионального обучения [440, с. 9-12].

Рассматривая методические вопросы политехнического образования учащихся средней школы, М. Н. Скаткин предлагал проведение конкретных мероприятий.

«1. Расширение материала, знакомящего учащихся с приложениями законов природы и общества к технике, в программах и учебниках.

2. Создание и опытная проверка курса техники (в первую очередь программ по электротехнике, радиотехнике, изучению автомобиля, трактора – основ сельскохозяйственного производства).

3. Издание серий школьных хрестоматий и библиотечки по вопросам техники для внеклассного чтения учащихся.

4. Создание учебных фильмов по технике.

5. Оборудование школьных кабинетов по физике, химии, биологии и усиление практических занятий по этим предметам.

6. Организация экскурсий на производство, издание соответствующих руководств для учителей.

7. Организация школьных мастерских и пришкольных сельскохозяйственных участков. Постепенное введение в школу ручного труда. Издание руководств для учителей по этим вопросам.

8. Широкое развитие внеклассной и внешкольной работы по технике и сельскому хозяйству.

9. Организация сети политехнических музеев и широкое использование существующих.

10. Организация летней сельскохозяйственной практики учащихся в колхозах и совхозах.

11. Всемерное развитие начатого до войны строительства детских железных дорог, заводов.

12. Организация (в виде опыта) летней производственной практики учащихся на различных фабриках, заводах, железных дорогах» [422, с. 60].

По мнению ученого, по мере создания соответствующих условий с каждым годом будет увеличиваться число школ, вступивших на путь политехнизации. Изучение опыта передовых школ даст ценный материал для теоретических обобщений. «Теория воспитания и обучения, связанная с практикой, явится могущественным орудием преобразования этой практики и будет содействовать движению школы по пути к великим идеалам воспитания всесторонне развитых людей» [422, с. 61].

Подчеркивая важность труда в системе политехнического обучения, ученый рекомендовал, чтобы в разработке этого вопроса приняли участие работники институтов Академии педагогических наук РСФСР и кафедр педагогики

педагогических вузов. «Общими усилиями педагогов, психологов и физиологов мы скорее сможем разрешить стоящие перед нами задачи и дать школам научно-обоснованные советы и указания о том, как педагогически правильно организовать труд учащихся в целях их политехнического обучения и всестороннего развития» [406, с. 24].

Описывая труд учащихся на пришкольных участках, М. Н. Скаткин ставил ряд вопросов. Во-первых, о совмещении создания материальных ценностей с систематическим трудовым обучением учащихся: «Нужно лишь так подобрать объекты труда, чтобы была обеспечена их определенная последовательность и система; от изготовления элементарных следует переходить к изготовлению более сложных и трудных изделий. Причем подбор этих изделий, если предварительно провести тщательный политехнический анализ, позволит построить такую систему их изготовления, которая не будет противоречить учебному процессу» [415, с. 48].

Во-вторых, о взаимоотношении политехнического обучения и производительного труда школьников: «Политехническое обучение не может быть завершенным и полноценным, если оно не соединено с производительным трудом учащихся. Однако посильное участие школьников в производительном труде отнюдь не исчерпывает и не решает всех задач политехнического обучения» [415, с. 48]. По мнению М. Н. Скаткина, ряд важных задач политехнического образования может быть успешно выполнен лишь в процессе преподавания основ наук, в процессе трудового обучения, в процессе занятий учащихся в различных технических и агробιοлогических кружках [415, с. 48]. Ученый отмечал, что «производительный труд учащихся на предприятии не следует противопоставлять их учебному труду в школьных мастерских и на учебно-опытных участках» [415, с. 49]. При этом ученый предлагал учитывать, что, во-первых, не на каждом предприятии есть возможность показать учащимся научные принципы главных отраслей производства; во-вторых, недоступность того или иного объекта для непосредственного чувственного восприятия учащихся не может служить основанием для отказа от его изучения в школе; в-третьих, в ходе ознакомления учащихся «с главными отраслями производства и выборе учебного материала

необходимо иметь чувство меры, чтобы не допустить перегрузки учащихся» [415, с. 51-52].

Наряду с вопросами политехнического обучения в своих работах М. Н. Скаткин уделял пристальное внимание *трудовому воспитанию*, в рамках которого он рассматривал вопросы *связи обучения с трудом и подготовки учащихся к производственной деятельности*.

М. Н. Скаткин в своих работах раскрывает пути осуществления образования в условиях сельского социума: он проводил анализ социокультурных и средовых факторов образования; искал пути связи деятельности школы с окружающим населением и жизнью [438; 439]. Например, в книге «Общественная работа деревенских школ. Из педагогической практики» [442] автор, показывая связь школы с жизнью, полагал, что задачи общественной работы школы сводятся к следующему: создание организованного детского общества и постоянная работа над его улучшением; участие в общественной работе деревенских организаций над улучшением жизни взрослых. Педагогическое значение общественной работы школы можно рассматривать с двух сторон: со стороны результатов этой работы и со стороны самого процесса.

Общественная работа школы представлена в детской среде и в среде взрослых (в области быта и благоустройства деревни, социальной жизни и экономических вопросов). Непосредственный результат общественной работы школы – улучшение жизни детей, улучшение обстановки, в которой протекает их жизнь – имеет большую педагогическую ценность. Не меньшую ценность представляет из себя и самый процесс указанной работы, так как здесь на жизненных делах ребенок: «1) учится коллективно и разумно работать, приобретает знания и навыки и находит применение всем своим силам, 2) входит в опосредованное соприкосновение с опытом и задачами общества взрослых». В этом и заключается педагогическое значение общественной работы школы. По мнению М. Н. Скаткина, «вся школа должна пропитаться элементами общественности. Школьная программа должна заключать в себе список практических общественных дел, которые школа будет осуществлять» [442, с. 4–5].

Таким образом, формируется основной результат деятельности школы – «знания, умения, навыки, поведение, мировоззрение учащихся» [436, с. 31].

«Все стремления учителя должны быть направлены к тому, чтобы сделать учение творческим трудом детей» (курсив, как в работе М. Н. Скаткина – прим. Л. П.) [550, с. 27].

Рассматривая вопросы организации и методики общественно полезного труда учащихся восьмилетней школы, М. Н. Скаткин полагал, что общественно полезный труд учащихся восьмилетней школы становится эффективным образовательным и воспитательным средством лишь в том случае, если он организуется педагогически правильно, в определенной системе, которую каждая школа должна разрабатывать самостоятельно. Разнообразие видов труда в восьмилетней школе имеет большое педагогическое, значение, так как содействует всестороннему трудовому развитию детей, дает им возможность пробовать свои силы в различных видах деятельности и способствует тем самым сознательному выбору профессии. «К выбору видов общественно полезного труда следует широко привлекать пионерскую организацию и самих учащихся, побуждая их по-хозяйски внимательно вглядываться в окружающее и самостоятельно находить дела, направленные на улучшение жизни класса, пионерского отряда, школы, колхоза и т. д.» [328, с. 45]. По мнению М. Н. Скаткина, важно, чтобы выполненная общественно полезная работа открывала перед школьным коллективом новые, еще более значительные и увлекательные перспективы, поскольку «движение коллектива никогда не должно останавливаться» [328, с. 54].

М. Н. Скаткин указывал при этом на необходимость грамотного педагогического руководства процессом формирования у школьников осознанного отношения к труду и понимания его ценности. Руководство заключается в правильном отборе очередных видов труда, в четкой его организации и регулировании отношений, которые складываются между учащимися в процессе выполнения трудового задания. Чтобы умело руководить общественно полезным трудом школьников и завоевать у них авторитет, классный руководитель должен сам хорошо знать то дело, которым занимаются его ученики, и уметь в необходимых

случаях не только рассказать о правильных приемах работы, но и показать их. «Осуществляя руководство общественно полезным трудом, классному руководителю необходимо постоянно опираться на пионерскую комсомольскую организации, максимально развивать инициативу и самостоятельность школьников» [328, с. 55].

В статье, посвященной роли классного руководителя в подготовке старшеклассников к труду, М. Н. Скаткин подчеркивал, что многосторонняя воспитательная работа классного руководителя с учащимися старших классов, помощь им в выборе профессии будут способствовать успешному решению основной задачи школы – подготовить молодых людей к сознательному и активному участию в общественно полезном труде [513].

В работе «О соединении обучения с производительным трудом» [434] М. Н. Скаткин рассматривал, как на учебных занятиях в классе осуществляется подготовка к осмысленному производительному труду и как в процессе труда применяются, конкретизируются и обогащаются полученные на уроках знания, а также как на уроках по основам наук может быть использован чувственно-практический опыт, который учащиеся приобрели в процессе производительного труда. «Опыт, приобретенный школьниками в процессе труда, используется не только при объяснении нового учебного материала, но и при текущем опросе. Мы рекомендовали учителям добиваться, чтобы учащиеся в своих ответах не ограничивались книжными примерами, а чаще обращались к фактам, почерпнутым из личного трудового опыта. Для поощрения мы советовали такие ответы оценивать более высокой отметкой. Это побуждает ученика при подготовке к уроку осмысливать не только материал учебника, но и свою производственную практику» [434, с. 24].

Ученым выдвигались следующие задачи: приобщать к участию в производительном труде все больше школьников; постепенно увеличивать время на производительный труд; приобщать учащихся не только к ручному, но и к механизированному труду, причем как на существующем производстве, так и на организуемом непосредственно в школе; включать в производительный труд

элементы опытничества, исследования; привлекать школьников к активному участию в рационализации труда, связывая труд с изучением основ наук и основ производства, обогащать интеллектуальное содержание труда; создавать для учащихся возможность более основательно овладеть избранным видом труда, для чего соединять труд с производственным обучением; а также «воспитывать у школьников высокую культуру труда; всемерно поощрять их инициативу и самостоятельность в труде, развивать их организаторские способности, систематически воспитывать у них коммунистическое отношение к труду» [434, с. 26].

М. Н. Скаткин считал, что в творческом воплощении в жизнь идеи соединения обучения с производительным трудом учителя и работники педагогической науки в своем содружестве сумеют создать наиболее благоприятные условия для всестороннего развития школьников [434, с. 26].

Четвертое направление: педагогическое прогнозирование.

Весомый вклад М. Н. Скаткин внес в развитие ***педагогического прогнозирования*** (см., например: [324; 329; 435; 459; 499; 500; 534]).

Среди приоритетных направлений научного поиска ученого значимое место занимают прогностические исследования. Его основные работы по этой проблематике следующие: «О школе будущего» [435], которая предвосхищает развитие информатизации образования и непрерывного образования и мн. др.; «Школа... Какой она будет завтра?» [561], в которой предвидится индивидуализация обучения и применение новых технологий; «Качество знаний учащихся и пути его совершенствования» [375], где заложены основы мониторинга качества образования, и другие.

В частности, в книге «О школе будущего» [435] М. Н. Скаткин рассматривал основные направления развития школы, среди которых: опора на научные исследования в прогнозировании, развитие содержания образования, внедрение науки в производство, формирование мировоззрения и духовных потребностей, создание единого учебно-воспитательного плана, соединение обучения с трудом, политехническое образование, дифференциация обучения, разработка программ

и учебников, разрешение противоречий в обновлении содержания, совершенствование методов и форм обучения, а также вопросы продолжительности обучения, структуры школы, года, недели, дня и другие.

В статье [499], содержащей обзор VII сессии Всесоюзного семинара по методологии педагогики и методике педагогических исследований, которая состоялась в Москве 26–28 ноября 1974 г., М. Н. Скаткиным и Г. В. Воробьевым обсуждалась проблема прогнозирования развития школы и педагогической науки. Авторы освещали общие проблемы методологии педагогического прогнозирования, а также вопросы прогнозирования системы народного образования и развития педагогической науки и отмечали, что сессия помогла лучше осознать советские методологические исходные положения прогнозирования и их принципиальное отличие от буржуазной футурологии. Мероприятие показало, какие методы исследования следует в первую очередь использовать при прогнозировании, каковы познавательные возможности каждого метода, сфера и границы их применения. Авторы полагали, что прогнозирование народного образования и педагогической науки значительно отстает от прогнозирования научно-технического прогресса, экономики, демографических процессов, что «объясняется не только сложностью объекта прогноза, но и слабостью организации этого нового для педагогики дела. Отмечалось, что в Академии педагогических наук СССР не было подразделений, которые специально занимались бы разработкой теории, методологии и методики педагогического прогнозирования. В институтах Академии, в республиканских институтах школ и педагогики, в педвузах и университетах страны проводились разобщенные исследования по прогнозированию отдельных вопросов народного образования и педагогической науки, не было организовано системно-структурное исследование всего народного образования в комплексе с применением современных объективных методик прогнозирования. Это неблагоприятно сказывалось на результатах работы в целом» [499, с. 71].

Пятое направление: методологические проблемы педагогической науки.

Особое внимание в трудах М. Н. Скаткина уделялось ***методологическим проблемам педагогической науки*** (см. например: [327; 383; 395; 407; 522; 537]).

Основные труды М. Н. Скаткина по этому направлению следующие: «Методология и методика педагогических исследований» [396], в которой изложен системный подход к педагогическому исследованию; «Пути советской дидактики» [507], в которой представлен ретроспективный анализ развития дидактики; а также многочисленные обзоры и рецензии, в которых отражена оценка современного состояния педагогики.

В работе «Методология и методика педагогических исследований» М. Н. Скаткин отмечал, что главная задача методологических исследований – повысить эффективность создания педагогической теории, которая является лучшим инструментом улучшения школьной практики. Педагогическая наука влияет на практику двумя путями: прямо и косвенно. «Прямое воздействие на практику оказывают преимущественно прикладные исследования и разработки, содержащие конкретные научно обоснованные рекомендации. Что же касается методологических исследований, то они, в конечном счете, тоже служат практике, но влияют на нее обычно не прямо, а косвенно, опосредованно через совершенствование деятельности ученых, разрабатывающих теорию» [396, с. 117].

В статье о функции методологических исследований в развитии педагогической науки М. Н. Скаткин приводил данные об отдельных исследованиях методологического характера и делал следующие выводы.

1. Основная функция методологических исследований в педагогике – самопознание (рефлексия) педагогической науки.

2. Методологические исследования в педагогике призваны выяснять, насколько адекватно наука отображает педагогическую действительность, раскрывает закономерности и законы педагогических явлений; в какой мере ее рекомендации обладают доказательной силой и как педагогическая наука выполняет опережающую функцию по отношению к практике; разрабатывать логико-методологические средства научного исследования, обеспечивающие

эффективное выполнение педагогикой ее основных функций.

3. Объект методологического исследования в области педагогики отличается от объекта специально-научного исследования в той же области: объект последнего – воспитание (в широком смысле); объект методологического исследования – отражение воспитания в педагогической науке, научно-исследовательская деятельность по изучению воспитания.

4. Эмпирическая область методологического исследования – это слой знаний об объекте методологии педагогики, т. е. о педагогических концепциях, положениях, методах исследования и т. д., фиксированных в педагогической литературе [557, с. 89].

Описывая теоретико-методологические проблемы педагогики, М. Н. Скаткин в соавторстве с З. А. Мальковой, П. Р. Атутовым и Н. П. Кузиным подчеркивали, что в соответствии с решениями XXVI съезда КПСС НИИ общей педагогики АПН СССР фокусирует внимание на «исследовании методологических и общетеоретических проблем развития образования и воспитания в обществе зрелого социализма. Воспитание всесторонне развитой личности, указывают партийные документы, – длительный и сложный процесс, зависящий от материальных и культурных условий жизни, от глубины и размаха идейно-политической и воспитательной работы» [198, с. 56].

В статье «Опыт применения критериев для оценки качества и эффективности педагогических исследований» рассматривался опыт применения критериев для оценки качества и эффективности педагогических исследований в институтах Академии педагогических наук СССР. Этот опыт показал, что использование большого числа различных критериев затрудняет оценку работы, отнимает много времени и сил. Поэтому в последние годы число применяемых критериев заметно сократилось. Многие «неработающие» критерии перестали использоваться, так как их применение было основано на субъективных оценках и не дало ожидаемого эффекта [448, с. 65].

М. Н. Скаткин уделял большое внимание механизму проведения педагогических исследований. Предлагая рекомендации к проведению научно-

исследовательской работы НИИ общей педагогики АПН СССР, ученый отмечал, что основное назначение педагогического исследования – это «добывание новых достоверных знаний о процессах обучения и воспитания, раскрытие их сущности (внутренней структуры, возникновения и развития), раскрытие объективных закономерных связей между педагогическими явлениями» [385, с. 2].

По мнению ученого, тесная связь педагогической науки со школьной практикой должна выразиться не только в приближении тематики исследований к запросам школы, но и в изменении методов и организации научно-исследовательской работы [458].

Рассматривая основные направления исследований по проблемам дидактики, М. Н. Скаткин отмечал, что дидактические исследования должны быть практичны и служить совершенствованию обучения. «В соответствии с задачами, поставленными XXIII съездом партии, главные усилия дидактов должны быть направлены на разработку теории содержания общего и политехнического образования, раскрытие глубоких внутренних связей между обучением, воспитанием и развитием, исследование процесса познавательной деятельности учащихся и поиски эффективных способов управления ею, разработку объективных методов определения эффективности обучения» [454, с. 34]. Успешная разработка этих теоретических проблем, по мнению М. Н. Скаткина, должна была обеспечить совершенствование содержания, методов и организационных форм обучения, повысить его развивающую и воспитывающую роль.

Размышляя о критериях эффективности и качества завершенных научно-педагогических исследований (диссертаций), М. Н. Скаткин высказывал пожелания к дальнейшей работе над указанными критериями: необходимо более четко отражать в критериях «актуальность» и «новизна» соответствие общей направленности исследования и его результатов требованиям общественного развития («социальному заказу»), прогрессивным тенденциям развития науки и практики народного образования, а также международную значимость исследования. По мнению М. Н. Скаткина, важно конкретизировать критерии

применительно к основным областям педагогической науки, уточнять терминологию и разводить смежные понятия, а также разрабатывать методику применения каждого критерия «до степени обнаружения факта». Также предлагалось разработать критерии для оценки самого процесса исследования, его общей логики и последовательных стадий и систему показателей, «объектом которой является фонд педагогических исследований в целом» [413, с. 76].

К работам методологического характера также могут быть отнесены рецензии и аналитические обзоры, подготовленные М. Н. Скаткиным.

Будучи экспертом в разных областях педагогической науки, М. Н. Скаткин написал многочисленные рецензии на научные книги, посвященные вопросам научного творчества [492], проблемного обучения [558], обобщения в обучении [410], индивидуализации образования [461], теории общего образования [361], коллективной познавательной деятельности школьников [381], подготовки школьников к жизни и труду [380], построения целостной дидактической концепции [447], истории советской дидактики [511] и др.

М. Н. Скаткин представлял обзоры о работе учебно-методического совета Наркомпроса РСФСР (см: [320; 321; 350]). Например, в 1943 г. ученый освещал основные результаты состоявшегося 26 января заседания президиума Учебно-методического совета под председательством народного комиссара просвещения В. П. Потемкина, на котором был заслушан отчет о работе совета за 1942 г. и обсужден план работы на 1943 г. [320].

В своих работах ученый описывал ход и итоги научных мероприятий (см.: [365; 455]). Например, в статье «Основные направления исследования проблемы изучения, обобщения и использования передового педагогического опыта» М. Н. Скаткин представил итоги работы IX сессии Всесоюзного семинара по методологическим и теоретическим проблемам педагогики, на котором на методологическом, теоретическом и организационно-методическом уровнях была рассмотрена проблема изучения, обобщения и использования передового педагогического опыта [455].

Занимая должность ученого секретаря АПН РСФСР, М. Н. Скаткин освещал

научно-исследовательскую работу Академии [418] и ее ключевые научные события [429]. Так, в обзоре «О работе Академии педагогических наук» [429] ученый отмечал, что академия стала центром научно-педагогической мысли, объединившим ведущих ученых и связавшим её с профильными кафедрами институтов и университетов. Благодаря такой концентрации сил стало возможным поставить ряд больших проблем, недоступных не только отдельным научным работникам, но даже и институтам. К числу таких больших проблем относятся, например, вопрос о самобытности и оригинальности русской педагогики и психологии, академическое издание сочинений классиков русской педагогики, издание педагогической и детской энциклопедий, исследования в области детской и педагогической психологии и т. д. «Создание Академии позволило решить проблему докторантуры по педагогическим наукам, широко организовать научно-консультационную работу. К Академии обращаются за консультацией управления Наркомпроса, ЦК ВЛКСМ, Комитет по делам высшей школы при СНК СССР, Комитет по подготовке трудовых резервов, Управление суворовских училищ НКО и войск НКВД и многие другие организации и отдельные лица.

К работе Академии проявляют большой интерес наши союзные республики и ряд зарубежных стран. Показателем этого интереса являются многочисленные запросы о работе Академии» [429, с. 58].

В статье, посвященной работе научной сессии Академии педагогических наук РСФСР 10–14 сентября 1945 года, М. Н. Скаткин отмечал: «Велико значение сессии и для школы: заслушанные доклады дают научно-обоснованные ответы на актуальные запросы школьной практики» [430, с. 48].

Таким образом, анализ научно-педагогического наследия М. Н. Скаткина, которое включает в себя более 600 научных и методических работ (монографии, брошюры, статьи, учебники, методические пособия, методические письма, методические рекомендации, аналитические обзоры и рецензии), изданных в период с 1920 г. по 1990 г., показывает основные направления его научных исследований и методических разработок. Тематическая классификация трудов ученого может быть представлена следующим образом.

1. Методическое направление.

Основные идеи и достижения:

- методика преподавания естествознания и природоведения;
- методика начального естественнонаучного образования;
- конструирование учебных планов, программ, учебников и методических пособий.

2. Дидактическое направление.

Основные идеи и достижения:

- изучение проблем эффективности процесса освоения школьниками учебного материала (в числе которых причины и устранение формализма в знаниях учащихся и учебной перегрузки, а также пути активизации их познавательной деятельности) и роли в этом процессе педагогов и передового опыта школ;
- разработка содержания общего образования;
- решение проблемы отбора и структурирования учебного материала и создание концепции отбора содержания образования;
- создание системы дидактических принципов;
- обоснование форм обучения;
- создание системы методов обучения.

3. Политехническое обучение и трудовое воспитание

Основные идеи и достижения:

- разработка теоретических основ политехнического образования;
- понимание труда как основы всестороннего развития личности и систематизация видов трудовой деятельности;
- раскрытие содержания политехнических знаний;
- выделение мировоззренческой функции политехнического образования;
- рассмотрение исторической эволюции и выявление перспектив развития концепции политехнического обучения;
- установление связи деятельности школы любого уровня с окружающей средой, обучения с трудом и создание основ подготовки учащихся к производственной деятельности.

4. Педагогическое прогнозирование

Основные идеи и достижения:

- информатизация образования, непрерывное образование;
- прогнозирование индивидуализации обучения, новые технологии;
- мониторинг качества образования.

5. Методологические проблемы педагогической науки

Основные идеи и достижения:

- разработка системного подхода к педагогическому исследованию;
- осуществление ретроспективного анализа развития дидактики;
- создание прогноза развития образования;
- проведение оценки состояния педагогики.

Педагогическое наследие М. Н. Скаткина, оказавшее значительное влияние на дальнейшее развитие педагогической науки в России, продолжает вызывать интерес отечественных ученых-педагогов. Анализ этих исследований, проведенных в период с 1990 г. по 2026 г., представлен в следующем параграфе диссертационного исследования.

1.3. Анализ научных исследований о жизни и деятельности М. Н. Скаткина с 1990 г. по 2026 г. (историографический обзор)

Предваряя комплексное изучение научно-педагогического наследия М. Н. Скаткина, необходимо осуществить историографический обзор трудов, отражающих разные стороны жизни и деятельности ученого. Опубликованные после 1990 г. работы, посвященные данной проблематике, свидетельствуют о широте его научного кругозора, энциклопедичности знаний и проницательности взгляда на разноплановые проблемы педагогики и образования. По мнению академика РАО В. И. Загвязинского, «дидактические подходы и проблемы Михаил Николаевич всегда анализировал с общепедагогических и общегуманистических позиций в единстве многих аспектов, в тесной связи с проблемами воспитания и развития личности, и приобщения ее к культуре, и в целом развития общества.

Это делало его одновременно и дидактом, и методологом педагогики, и культурологом, и педагогическим футурологом» [85, с. 5].

Анализ научных исследований педагогического наследия Михаила Николаевича Скаткина целесообразно начать с обзора юбилейных изданий и событий, посвященных памяти ученого и актуализирующих всестороннее изучение его многогранной личности и обширного научно-педагогического опыта.

Сборник «М. Н. Скаткин и современное образование» [212], подготовленный в 2000 г. в Институте теории и истории педагогики Российской академии образования (затем – Институт стратегии развития образования, ныне – Институт содержания и методов обучения имени В. С. Леднева), в котором долгие годы работал М. Н. Скаткин, приурочен к 100-летию со дня рождения выдающегося ученого и содержит материалы международной юбилейной конференции. Структура двухтомного издания представлена семью разделами. Первый том: «Современные ученые о М. Н. Скаткине», «Отбор содержания общего образования», «Наука и учебный предмет»; второй том: «Преодоление формализма в знаниях учащихся», «Подготовка специалистов в различных типах учебных заведений», «Теоретическое и эмпирическое в педагогических исследованиях», «Профессиональная подготовка педагога-исследователя». В этих разделах последовательно излагаются сначала воспоминания об ученом его близких, учеников, коллег, а затем с позиций этих мнений рассматривается сущность неопенимого научно-педагогического опыта М. Н. Скаткина. Помимо биографических и исторических материалов в издание включены исследования, посвященные актуальным проблемам современного образования.

В предисловии к сборнику его научный редактор, академик РАО В. А. Мясников отмечает важность юбилейного мероприятия не только для учеников и последователей М. Н. Скаткина и сотрудников института, но для всего научно-педагогического сообщества страны. По утверждению В. А. Мясникова, исследования ученого в области педагогики и постоянное расширение сферы его научных интересов и поисков – «трудовое воспитание, политехническое

образование, дидактика, прогнозирование развития школы, методология педагогики, его подходы и оценки, его принципы и трактовки, его демократизм, доброжелательность и высокая научная принципиальность во многом перекликаются с требованиями нынешней реформы образования, помогают определить ее стратегические направления и задачи, пути их решения» [212, с. 3].

Материалы Всероссийской научно-практической конференции «М. Н. Скаткин и перспективы развития отечественной педагогики», посвященной 110-летию со дня рождения выдающегося отечественного ученого-педагога М. Н. Скаткина [196], прошедшей 27–28 сентября 2010 г. в г. Орел, отражают направления и тенденции развития российской педагогической науки и образования. Ключевые вопросы, обсуждавшиеся на конференции, были связаны с развитием общепедагогических воззрений М. Н. Скаткина, вкладом ученого в формирование концептуальных оснований современной дидактики, развитием его идей в области теории профессионального образования, сущности и особенностям методической составляющей его наследия в контексте проблематики современного образования. В предисловии, подготовленном по материалам журнала «Советская педагогика», показан жизненный и творческий путь ученого, педагога и просветителя М. Н. Скаткина, которому удалось создать собственную педагогику, воплотившую в себе лучшие педагогические традиции XX в. Главной, отличительной чертой Михаила Николаевича являются «убедительность и принципиальность, умение откликаться на то, что нужно именно сегодня, и одновременно заглядывать вперед, в будущее школы, педагогической науки» [283, с. 4].

Важным юбилейным событием стала Международная научно-практическая конференция «Основные тенденции развития дидактики: образование в постиндустриальном обществе» [241], посвященная 110-летию со дня рождения М. Н. Скаткина, которая состоялась 25–26 октября 2010 года в родном для ученого Институте теории и истории педагогики РАО. Ключевыми вопросами для обсуждения стали идеи М. Н. Скаткина и их значение для развития современной дидактики.

Мемориальный выпуск журнала «Отечественная и зарубежная педагогика» (отдельный номер № 4 / 2015, полностью посвященный материалам конференции, а также рубрика «Общие проблемы дидактики» в шестом номере журнала), изданный по итогам Международной научно-теоретической конференции «М. Н. Скаткин – выдающийся отечественный педагог и деятель образования» (подробнее о мероприятии см.: [40]), проведенной Институтом стратегии развития образования Российской академии образования (ныне – Институт содержания и методов обучения имени В. С. Леднева) совместно с Российской академией образования [295] в г. Москве 15–16 октября 2015 г. и приуроченной к 115-летию со дня рождения М. Н. Скаткина, освещает разные стороны личности и научно-педагогического наследия ученого, в том числе исторический контекст его педагогической деятельности, его вклад в развитие современной педагогики, продолжение традиции научной школы. В шестом номере данного журнала представлены публикации, посвященные общим проблемам дидактики в свете учения М. Н. Скаткина. Особую ценность представляют ранее не публиковавшиеся архивные материалы из архивного фонда М. Н. Скаткина, подготовленные М. В. Богуславским и С. З. Занаевым, и впервые вышедшие в свет в этом издании (раздел «Из педагогического наследия М. Н. Скаткина»). В них нашли отражение проблемы научно-исследовательской работы по политехническому обучению [152], философские размышления ученого о смысле жизни [433], неосуществленные прогрессивные педагогические идеи из материала научного завещания [384]. Также в данном разделе представлен отчет М. Н. Скаткина о педагогической деятельности за 70 лет (1920–1990 гг.) [457] и интервью с М. Н. Скаткиным, записанное профессором Ю. Б. Алиевым 11 февраля 1988 г. в НИИ общей педагогики АПН СССР [7].

Во вступительном слове главный редактор журнала, директор института, профессор С. В. Иванова уделяет особое внимание созданию в Институте теории и истории педагогики Российской академии образования Научно-мемориального центра деятелей теории и истории педагогики имени М. Н. Скаткина, основу которого составляет архив ученого, переданный его родственниками коллективу

института 30 января 2012 г. в ходе заседания ученого совета. С. В. Иванова подчеркивает: «Мы бережно храним наследие Скаткина, опираясь на его доклад о том, как собирать, хранить и классифицировать научную документацию» [147, с. 8]. Детальная информация о Научно-мемориальном центре представлена в исследовании его руководителя, профессора С. С. Невской, в котором последовательно раскрывается содержание архивных материалов, распределенных по двум разделам («Жизнь и деятельность М. Н. Скаткина (11 августа 1900 г. – 7 августа 1991 г.)» и «М. Н. Скаткин – выдающийся ученый XX века» [222, с. 123]) и понимаемых как «средство информационно-логического и эмоционально-образного воздействия, помогающее молодому поколению постигнуть непреходящие ценности прошлых столетий» [222, с. 145].

В 2020 г. вышла серия юбилейных статей, приуроченных к 120-летию М. Н. Скаткина. В работах М. В. Богуславского и С. З. Занаева [34; 35] в хронологической последовательности показывается судьба ученого от становления его жизненного и педагогического мировоззрения до окончания жизненного пути, соединившего в себе «педагогические традиции российского социума, достижения и прорывы отечественной политической, общественной и научной мысли» [31]. Отдельное внимание авторы уделяют деятельности М. Н. Скаткина в первой половине XX века [36], в частности, в суровые годы Великой Отечественной войны, показав героизм и веру ученого-фронтовика в «социальную составляющую научно-педагогической деятельности» [36, с. 191]. Ученый-педагог, ученик Скаткина, профессор из Республики Беларусь В. П. Тарантей подчеркивает ценный вклад М. Н. Скаткина «в развитие педагогической науки и образования в мире» [578, с. 102] и выделяет шесть его наиболее значимых идей, а именно: 1) идея связи деятельности школы любого уровня с окружающей средой; 2) идея построения учебного предмета «Естествознание»; 3) идея научной разработки теории и практики; 4) идея изучения содержания образования путем открытия обучающимися субъективно новых знаний; 5) идея о проведении вариативной экспериментальной работы в педагогических исследованиях; 6) идея в прошлом увидеть будущее [578].

В 2025 г. значимым событием стал международный научный Психолого-педагогический форум «Проблемы отечественного образования: история и современность (к 125-летию юбилею М. Н. Скаткина)» [574], состоявшийся 5 декабря 2025 года в ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований». Организатором и модератором форума выступила автор настоящего диссертационного исследования, которая открыла пленарное заседание докладом «В память о великом ученом М. Н. Скаткине...».

В ходе форума прозвучали следующие пленарные доклады: «Михаил Николаевич Скаткин – гордость отечественной педагогической науки» – М. В. Богуславский, главный научный сотрудник ФГБНУ ИСМО им. В. С. Леднева, д. пед. наук, профессор, член-корреспондент РАО; «Прогностические исследования М. Н. Скаткина» – С. В. Иванова, и.о. вице-президента РАО, главный ученый секретарь президиума РАО, академик РАО, д. филос. наук, профессор, заслуженный деятель науки Российской Федерации; «Идеи Михаила Николаевича Скаткина в современной дидактике» – В. В. Сериков, заведующий лабораторией дидактики общего и профессионального образования имени М. Н. Скаткина ФГБНУ ИСМО им. В. С. Леднева, д. пед. наук, академик РАО; «Педагогическое наследие М. Н. Скаткина – фундамент современной дидактики» – И. М. Осмоловская, научный руководитель лаборатории развития содержания образования Центра развития образования РАО, член-корреспондент РАО, д. пед. наук; «Синяя птица М. Н. Скаткина: обучение и воспитание младшего школьника» – Н. Ф. Виноградова, заведующая центром начального общего образования ФГБНУ ИСМО им. В. С. Леднева, д. пед. наук, профессор, член-корреспондент РАО, заслуженный деятель науки Российской Федерации; «Исследовательская деятельность студентов: психологические и методические аспекты» – И. В. Гайдамашко, первый заместитель директора ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований», академик РАО. Наследие М. Н. Скаткина было также рассмотрено на секциях «Методологические и дидактические концепции в образовательном процессе: теоретические основы и практические аспекты», «Актуальные проблемы психологии в сфере

образования», «Вопросы воспитания и обучения на разных уровнях образования: анализ и перспективы».

В целом, в юбилейном мероприятии приняли участие более 600 человек: академики Российской академии образования, научные сотрудники, специалисты по методике, дидактике, психологии, учителя и директора общеобразовательных школ, преподаватели и руководители вузов, студенты, аспиранты, представляющие Россию, Белоруссию, Казахстан, Узбекистан, Турцию.

В рамках международного научно-методического семинара «Педагогическое образование в непедагогических вузах: проблемы и пути их решения», проведенного 13 мая на базе Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований и посвященного теме «Педагогическое наследие: отжившая “классика” или забытые инновации», автором настоящего исследования был сделан доклад «Научное наследие советских ученых и инновационные процессы в современном образовании (К юбилею М. Н. Скаткина)», в котором была показана научная ценность идей М. Н. Скаткина для формирования содержания современного педагогического образования [201]. Важным результатом семинара стало принятие предложений и практических рекомендаций по решению рассмотренных актуальных научно-педагогических проблем.

Также вышла серия юбилейных статей автора диссертации (см., например: [249; 250; 252; 253; 254; 254; 258]), в которых было раскрыто наследие М. Н. Скаткина в разные периоды его деятельности. Помимо этого, в статье М. В. Богуславского «Михаил Николаевич Скаткин – выдающийся ученый и просветитель» [33] как знак признания выдающегося вклада ученого в развитие педагогической науки отмечается присвоение его имени лаборатории дидактики общего и профессионального образования Института содержания и методов обучения имени В. С. Леднева в 2025 году.

Завершив краткий обзор юбилейных изданий, рассмотрим научные исследования, посвященные жизни и деятельности М. Н. Скаткина, с точки зрения ключевых направлений его жизни и деятельности.

Биографические сведения о М. Н. Скаткине представлены, прежде всего, в статьях М. В. Богуславского (см., например: [43; 44]), в изданиях Российской академии образования (см., например, юбилейную книгу, вышедшую в свет в год 80-летия РАО: [296, с. 250–251]), в биографической справке мемориального издания «М. Н. Скаткин и современное образование», посвященной столетию ученого [22]; в публикациях мемуарного характера, в частности, академика РАО В. В. Краевского [180] – соратника М. Н. Скаткина; его коллег Я. С. Турбовского [585], В. А. Горского [61], С. И. Бреева и М. К. Рунковой [50]; его учеников академика РАО Д. И. Фельдштейна [602], В. П. Тарантея [577], а также в других научных работах. Так, например, первоначальный период становления личности и педагогической деятельности М. Н. Скаткина представлен в трудах И. Л. Ефимовой [78], С. З. Занаева (в том числе, в соавторстве с М. В. Богуславским [134; 138; 118; 39]). В статьях М. В. Богуславского и С. З. Занаева [28; 40] также раскрывается деятельность ученого в годы Великой Отечественной войны.

Пристальное внимание в научных изысканиях уделяется **научно-педагогическому наследию М. Н. Скаткина, актуальности и значимости этого наследия для современной науки и образования**, что находит отражение в первую очередь в работах М. В. Богуславского и С. З. Занаева [25; 30; 31; 24; 40; 45; 114], которые подчеркивают, что «на становление жизненного и педагогического мировоззрения крупнейшего отечественного педагога XX века, Михаила Николаевича Скаткина большое влияние оказали факты его личной биографии и прежде всего уклад семьи» [36, с. 185].

Описание педагогической системы, созданной М. Н. Скаткиным, предпринято в монографическом издании М. В. Богуславского и С. З. Занаева «Педагогическая система Михаила Николаевича Скаткина: генезис и значение» [38]. Согласно мнению профессора М. Н. Ветчиновой, давшей рецензию на книгу, в ней «содержательно, от страницы к странице дается скрупулезный анализ генезиса педагогической системы Скаткина, показано, что процесс ее формирования на протяжении 20-х – 80-х гг. XX в. носил как динамичный, так и инновационный характер» [53, с. 170].

Историк педагогики и образования К. Ю. Милованов, рассматривая общественно-педагогические воззрения М. Н. Скаткина, раскрывая существенный вклад ученого в различные сферы науки и образования и сопоставляя его научные результаты со стратегическими направлениями развития национального образования [207], отмечает, что Михаил Николаевич воплощает всей своей жизнью и деятельностью неразделимую связь «в цепи преемственности поколений, гуманистической педагогической традиции и духовно-нравственной силы нашего общества» [207, с. 51], что увековечивает память о нем и его наследии в научно-педагогической летописи нашей страны.

Примечателен ракурс рассмотрения наследия М. Н. Скаткина с позиции учения академика И. П. Павлова о высшей нервной деятельности [406], который предложен Г. Н. Козловой и А. В. Овчинниковым [159]. Раскрывая неоднозначную роль государственной власти в педагогических поисках М. Н. Скаткина и других педагогов в середине XX в. в ходе политической кампании по развитию научного наследия И. П. Павлова, ученые отмечают, что «конкретно-историческая актуализация педагогических поисков М. Н. Скаткина, которые он вел, органично вписываясь в условия своего времени, имеет методологическое значение» [159, с. 29].

Методологический характер изысканий М. Н. Скаткина раскрывается также в исследовании А. А. Орлова [238], автор подчеркивает чрезвычайную актуальность важнейших методологических вопросов, в решение которых М. Н. Скаткин внес существенный вклад. Они следующие: «вопрос о роли методологических знаний в повышении теоретического уровня и качества педагогических исследований; проблема соотношения уровней методологии научного исследования применительно к педагогическим исследованиям; вопрос об объекте и предмете педагогики и о взаимоотношении педагогики и психологии» [238, с. 98].

Проблемы политехнического образования, отраженные в научных изысканиях М. Н. Скаткина, освещены в работах С. З. Занаева, среди которых, в первую очередь следует отметить его диссертацию по теме «Теория и практика

политехнического образования в педагогическом наследии М. Н. Скаткина» [133], выполненную под научным руководством члена-корреспондента РАО М. В. Богуславского и защищенную в 2016 г. в Институте стратегии развития образования Российской академии образования. В ней «представлены значимые теоретические положения М. Н. Скаткина о политехническом образовании; <...> систематизированы содержащиеся в его трудах основные теоретические положения и выводы по вопросам целей, содержания, форм и методов осуществления политехнического образования в рассматриваемый период» [133, с. 9-10].

Помимо этого, в своих статьях С. З. Занаев, в том числе в соавторстве с М. В. Богуславским, раскрывает основы формирования и развития политехнического образования, заложенные М. Н. Скаткиным [41; 46], рассматривает его позицию относительно условий развития политехнического образования и особенностей политехнической подготовки учащихся [100; 110; 111; 105; 123; 124; 126; 129; 131; 134], уделяя пристальное внимание вопросам педагогического и политехнического всеобуча [99; 102; 109; 122; 127], а также организационным аспектам становления научной школы политехнического образования М. Н. Скаткина и преумножения ее традиций [103; 133].

В научной литературе находят отражение **вопросы трудового воспитания**, которому М. Н. Скаткин на протяжении десятилетий уделял большое внимание (см., например: [322; 440; 474; 494; 542; 543; 544; 545]). Так, в частности, И. И. Зарецкая, в хронологической последовательности рассматривая связь образования с трудом в истории отечественной педагогики, выявляет трудности в реализации на практике положений М. Н. Скаткина относительно видов трудовой деятельности учащихся (умственный и физический труд, занятия искусством и социальная деятельность), которые в своей совокупности могут обеспечить развитие личности и положительную социализацию молодого поколения. Автор предлагает пути их разрешения и перспективы развития трудового воспитания школьников, а именно «включение в реальную преобразовательную деятельность, формирование опыта проектной, учебно-исследовательской деятельности; развитие интеллектуальных и творческих способностей на основе взаимосвязи

основного и дополнительного образования; развитие потребности в общественно-значимом труде, социально ценной мотивации деятельности» [135, с. 28].

С. З. Занаев в сопоставительном ключе рассматривает преемственность идей трудового воспитания двух великих отечественных ученых-педагогов – К. Д. Ушинского и М. Н. Скаткина [101]. Исследователь также обращается к особенностям развития промыслов [115] и формированию готовности школьников к физическому труду [116].

С. С. Невская поднимает проблему формирования человеческого и социального потенциала в контексте исследовательской позиции выдающихся отечественных ученых-педагогов М. Н. Скаткина, С. Т. Шацкого и А. С. Макаренко относительно развития трудового воспитания и политехнического образования [221].

Несомненно, большой исследовательский интерес для отечественных ученых представляют **вопросы, связанные с педагогическим прогнозированием, школой будущего и реализацией идей, изложенных в этой сфере М. Н. Скаткиным, в современном образовании.** Так, Н. И. Бабкин, исследуя идеи новой школы в педагогической системе М. Н. Скаткина [16] отмечает, что его труды 1970-1980-х гг. заложили основу реформ школы, однако эти преобразования до сих пор не состоялись, поскольку педагогике не представлялось возможным системно их использовать. В частности, в учебном процессе, в котором преобладала фронтальная деятельность, индивидуализация и дифференциация была слабой, авторитарная педагогика приобрела универсальный характер, не учитывались социально-воспитательные факторы. По мнению Н. И. Бабкина, педагогическая система М. Н. Скаткина, наряду с другими научными открытиями, техническими изобретениями и технологическими разработками, представляет собой российскую ценность: «Придет пора, когда это выдающееся наследие станет надежным фундаментом становления новой школы» [16, с. 46].

В. И. Загвязинский, рассуждая о широком и во многом опережающем действительность научном мировоззрении М. Н. Скаткина, в своем исследовании выделяет прогностический дар ученого, и отмечает, что созданная им база

методологических рекомендаций предвосхитила задачи и проблемы современной педагогики, от разрешения которых во многом зависит качество «образования сегодня и в обозримом будущем» [85, с. 5]. Осмысливая положения, мысли, предложения М. Н. Скаткина, В. И. Загвязинский делает следующее итоговое заключение.

«1. Как верно предвидели наиболее глубокие педагоги-исследователи трудности развития нашего образования, как точно вскрывали проблемы нашего образования, ведущие направления и необходимые меры для его успешного развития.

2. Насколько укоренена в нашем образовании традиция его «догоняющего» характера, как нескоро идут у нас не косметические, не поверхностные, а глубокие сущностные преобразования в учебно-воспитательном процессе.

3. Как хотелось бы, чтобы руководители образования серьезно учитывали выводы и рекомендации науки и передовой практики, создавали условия для развития научно-педагогических школ и серьезных опережающих исследований» [85, с. 7–8].

М. В. Богуславский в своем труде о школе будущего М. Н. Скаткина [47] выделяет характерные черты, присущие ему как прогнозисту. Во-первых, это «смелость его научной мысли», которая проявилась в постановке важнейших проблем образования, прежде всего вопросов «дифференциации образовательного процесса», на которые «в силу идей социального равенства было наложено тогда идеологическое табу». Во-вторых, это «его всесторонний подход к перспективам развития образования», охватывающий все аспекты деятельности школы. В-третьих, это «фирменный “скаткинский” предельно взвешенный подход к прогнозу различных явлений и процессов в школе будущего», согласно которому в своих прогнозах ученый, тщательно анализируя положения консервативной и радикальной позиций, придерживается разумного баланса между ними [47, с. 24]. В результате М. В. Богуславский дает ответы на три вопроса относительно прогноза, сделанного М. Н. Скаткиным в 1970-е гг.: «что из прогноза сбылось, что нет, и что из наиболее значимого осталось пока не реализованным?» [47, с. 25–26].

Последовательное и глубокое исследование С. В. Ивановой [143] посвящено анализу прогностической картины будущего российской школы, представленной М. Н. Скаткиным в книге «О школе будущего» [435], которая была издана в 1974 г. и представляет собой «широкое обобщение имеющегося опыта и прогноз развития на 25–30 лет вперед» [143, с. 9]. С опорой на конкретные фрагменты из брошюры Михаила Николаевича и примеры из современной образовательной практики, С. В. Иванова рассматривает основные постулаты М. Н. Скаткина в контексте реализации его идей, среди которых выделяются: опора на фундаментальные исследования о закономерностях воспитания и обучения при построении прогнозов развития школы, развитие содержания общего образования, внедрение науки в производство, формирование у школьников различных духовных потребностей и коммунистического мировоззрения, создание единого учебно-воспитательного плана, соединение обучения с производительным трудом, политехническое обучение, дифференциация обучения, основы разработки программ и учебников, разрешение противоречия между необходимостью «периодического обновления содержания учебных предметов» и нарушением «нормального ритма работы школы», совершенствование методов и организационных форм обучения, а также вопросы, представленные в главе «Продолжительность обучения, структура школы, учебного года, недели, дня», и другие.

Дидактические идеи М. Н. Скаткина представляют значительный интерес для отечественных ученых-педагогов.

В исследовании члена-корреспондента РАО И. М. Осмоловской [240], некоторое время работавшей вместе с М. Н. Скаткиным в одной лаборатории (лаборатории общих проблем дидактики Института общей педагогики АПН СССР), представлено значение научного наследия Михаила Николаевича в области дидактики. Автор подробно рассматривает основные этапы научной деятельности М. Н. Скаткина, описывает разработанные им дидактические идеи, концепции и теоретические положения, прослеживая их развитие в трудах современных ученых и уделяя особое внимание нерешенным, с точки зрения М. Н. Скаткина,

проблемам в дидактике. И. М. Осмоловская пишет: «Поднимаясь до высоких теоретических обобщений, он никогда не отрывался от практики, всегда знал ее потребности и перспективы развития» [240, с. 55].

Коллеги М. Н. Скаткина, ученые-дидакты И. К. Журавлев и Л. Я. Зорина, раскрывают особенности развития сотрудниками лаборатории дидактики Института теории образования и педагогики представления М. Н. Скаткина о теории учебного предмета [82]. На примере разработанной ими дидактической модели учебного предмета [80], представляющую собой «некоторую целостность, которая в неразрывном единстве включает предметное содержание и средства его усвоения, а также средства развития и воспитания учащихся» и ставшей составной частью теории содержания образования и процесса обучения. Авторы выделяют в модели «два блока: основной, включающий то содержание, ради которого учебный предмет введен в учебный план <...> и блок средств (или процессуальный) <...>, обеспечивающий усвоение знаний, формирование умений (общих интеллектуальных, специальных, трудовых), развитие и воспитание школьников» [82, с. 199].

Сущность **культурологической концепции содержания общего среднего образования**, разработанной в 70-е гг. XX в. М. Н. Скаткиным в соавторстве с В. В. Краевским и И. Я. Лернером (о данной концепции см., например: [217]), представлена в трудах И. М. Осмоловской, И. В. Шалыгиной, Ю. Е. Шабалина (см.: [242; 244; 245; 611]).

Согласно исследованию И. М. Осмоловской [244], источником формирования содержания образования в рассматриваемой концепции является социальный опыт, зафиксированный в культуре. Осмысливая реализацию культурологической концепции в современной дидактике, автор отмечает, что поскольку в период создания культурологической концепции вариативность образования была минимальной, то исследованию подверглась преимущественно инвариантная часть содержания образования.

В ходе исследования И. М. Осмоловской выделяются функции инвариантного компонента содержания образования («реализация социального

заказа; создание и сохранение единого культурного и образовательного пространства; обеспечение стабильности содержания образования») и вариативного компонента («акцентирование основной идеи дидактического подхода: поддержание специфики образовательных учреждений; удовлетворение познавательных потребностей учащихся; учет их индивидуальных особенностей») [244, с. 71], которые следует рассматривать в единстве, поскольку современному образованию присуще свойство вариативности.

Отбор содержания образования исследуется И. М. Осмоловской, которая, основываясь на идеях М. Н. Скаткина, характеризует особенности отбора содержания предметов естественнонаучного цикла в классах его углубленного изучения [243]. Ю. Б. Алиев, Т. Ю. Верижникова, И. Г. Кузнецова, О. Г. Кутикова, О. В. Макрусева, которые рассматривают вопросы, связанные с тем, какие ценности посредством содержания образования вырабатываются в школе, какие социальные и духовные цели ставятся, что остается и что отбрасывается из наследия дальнего и ближнего прошлого, какие мировые модели жизни, образования являются образцовыми и «насколько наши идеи, внедряемые в школу, согласуются с социальной практикой» [6, с. 115]. Т. М. Ковалева [158], применяя логику рассмотрения современных тенденций общественного развития в связи с требованиями к общему образованию, заданную М. Н. Скаткиным, показывает изменения в образовании, возникающие в ответ на запросы времени, и подтверждает идею Михаила Николаевича о том, что «общество, непрерывно развиваясь, продолжает предъявлять к обучению все новые и новые требования, на которые школа, если не хочет отстать от жизни, вынуждена реагировать» [158, с. 140].

В. В. Сериков, рассматривая идею воспитывающего обучения в контексте личностно-развивающего образования, размышляет о сущности культурологической концепции В. В. Краевского, И. Я. Лернера и М. Н. Скаткина, функция которой заключается не только и не столько в том, чтобы упорядочить сведения об обучении, накопленные практикой, но и задать педагогу ориентир для «выбора стратегии методов, приемов обучения» [306, с. 46], подчеркивает важность

воспитания в обучении и приводит видение М. Н. Скаткиным того, как органически соединить обучение и воспитание и разрешить тем самым научно-практическое противоречие «между социальностью содержания образования и индивидуально-личностным механизмом воспитания». По мнению В. В. Серикова, психологический механизм воспитания заключается в актуализации сил саморазвития ученика, его переживаний потребности в самореализации и признании. «Если в процессе собственно предметного обучения ребенок усваивает чей-то отчужденный опыт, то в процессе воспитания он вырабатывает собственный, стараясь обогатить им других людей. Если в обучении доминирует, говоря языком психологии, интериоризация (присвоение, обретение), то в процессе воспитания преобладают процессы экстериоризации – самовыражения, “вложения” себя в других и тем самым восприятия себя как предмета собственного творчества» [306, с. 48]. Поэтому воспитание в обучении становится возможным в условиях актуализации воспитательной ситуации, или ситуации воспитания.

Л. М. Перминова в своих исследованиях [268; 269; 270] обращается к принципу научности, содержание которого сформулировано М. Н. Скаткиным на основе «требований, включающих:

- 1) научную достоверность сообщаемых учащимся сведений;
- 2) вскрытие сущности описываемых явлений;
- 3) показ явлений в их взаимосвязях;
- 4) показ явлений в развитии и подчеркивание скачкообразного характера этого развития;
- 5) ознакомление учащихся с важнейшими теориями, дающими правильное диалектико-материалистическое объяснение явлений;
- 6) создание у учащихся верных представлений о познаваемости мира и силе человеческого разума;
- 7) создание у учащихся верных представлений об абсолютной и относительной истине;
- 8) ознакомление учащихся с методами научного исследования» [268, с. 73–74].

Принцип научности признается Л. М. Перминовой недооцененным в теории

и практике образования, что препятствует системному решению актуальных образовательных задач.

Е. Н. Селиверстова в логике историко-дидактического рассмотрения раскрывает требования к содержанию образования [303], осмысливая характер трансформации идеи о развивающих возможностях содержания образования. В ходе своего дальнейшего исследования [302], опираясь на воззрения М. Н. Скаткина периода 1950-х – начала 1960-х гг. [425; 472], автор показывает вклад ученого в разработку дидактических подходов к пониманию развивающей роли обучения школьников. По утверждению автора, в отечественной дидактике рассматриваемого периода формировалось «представление о качественной неоднородности развивающей роли обучения, которая начинала рассматриваться в аспекте повышения уровня самостоятельности и продуктивности познавательной деятельности школьников» [302, с. 82], что составляет прочный научно-теоретический фундамент для осмысления и реализации образовательного ресурса современного обучения в полном объеме.

Дидактическое исследование А. И. Умана и М. А. Федоровой посвящено моделям процесса обучения, среди которых авторами выделены: «догматическая, объяснительная, репродуктивная, информационная, технологическая, субъектно-ориентированная, личностно-ориентированная, личностно-развивающая и личностно-стратегическая» [588, с. 53]. На основе дидактических идей Михаила Николаевича ученые показывают смену одной модели другой в зависимости от особенностей процесса обучения.

Проблемы дидактики также рассматриваются в статье З. И. Батюковой, которая в качестве одного из вопросов рассматривает роль «дидактики – методики – учителя» (согласно М. Н. Скаткину) в современном научно-исследовательском процессе включения российской школы в «12-летние рамки» [17, с. 48]. Вопросы содержания образования в свете идей М. Н. Скаткина представлены в работах А. Р. Меретуковой [205], А. В. Перевозного [267].

Особое внимание в работах российских исследователей уделяется представлению М. Н. Скаткина об особенностях **разработки учебников**

и программ. В частности, С. З. Занаев провел исследование взглядов М. Н. Скаткина на теорию и практику конструирования учебников и учебных пособий [106; 107; 113], отраженных в научных и методических публикациях (см., например: [317; 348; 351; 372; 382; 416; 472; 535; 548]). В результате аналитического обзора особенностей преподавания «Естествознания-природоведения» С. З. Занаев раскрывает основные идеи ученого, формулируя базовую парадигму «учебника Скаткина», применявшегося в советских школах в 1932–1998 гг., которая представляет собой «доступное изложение основ естественных наук (через опыты), вкупе с демонстрацией их позитивного прагматического использования на всем пространстве страны». Автор подчеркивает: «Ценное значение имеет то, что в содержании книги предлагаются различные наглядные, доступные опыты, постановка которых способствует наглядно-чувственному восприятию излагаемой темы. В процессе их демонстрации учащиеся лучше воспринимают и понимают изучаемые явления и процессы, осмысливают применение их людьми в разных направлениях промышленности, производственной деятельности. Обзорные исторические экскурсии были призваны способствовать пониманию того, как с накоплением знаний и опыта людьми шло развитие и совершенствование разных видов промышленности, производства, транспорта» [107, с. 85].

Отдельному аспекту содержания учебника М. Н. Скаткина «Природоведение» для 4-го класса [482] посвящено исследование В. А. Щетинской, которая рассматривает представленный в нем урбанистический образ и показывает тем самым учебно-воспитательные ресурсы учебной книги, которая «может служить примером для создания новых учебников, необходимых современному поколению младших школьников» [623, с. 155]. Автор подчеркивает, что «среди многих естественнонаучных понятий город в учебнике предстает, во-первых, как географический ориентир, во-вторых, как высокоразвитое пространство для жизни людей: административный, промышленный, транспортный, культурный, исторический центр, место для образования и отдыха» [623, с. 146].

Историк Л. А. Наумов, первый заместитель генерального директора

издательства «Просвещение», рассматривая ключевые вопросы теории построения программ общего образования и рассуждая о логике «учебной программы, которая дидактически правильно организует общекультурный материал» [214, с. 10-11], раскрывает трудность ее разработки, заключающуюся в том, что «создатели должны преодолеть сложное когнитивное противоречие, которое Скаткин называет “парадокс”» [214, с. 11]. «Парадоксальное, на первый взгляд, явление, объясняется особенностями нашего мышления, которое начинает познание материальной действительности с чувственного восприятия сложных (развитых) предметов и явлений, с которыми оно практически имеет дело, и лишь путем анализа, абстрагирования доходит до простейших определений, клеточек, молекул и атомов, часто совершенно недоступных непосредственному чувственному восприятию» [331, с. 27]. Сопоставляя идеи Михаила Николаевича с реалиями отечественного образования в настоящее время, Л. А. Наумов подчеркивает необходимость возвращения к истокам, поскольку истинный парадокс Скаткина состоит в том, что разработка современных «образовательных программ – это системная и творческая работа, но на каком-то этапе мы об этом забыли, решив, что все дело в “поисках компромисса”» [214, с. 13].

А. Н. Гурьянова, осмысливая идеи М. Н. Скаткина о неразрывной связи обучения и воспитания, направленности образования на становление и развитие личностных качеств ученика, рассматривает принципы разработки образовательных программ, которые обеспечивают создание условий для формирования «гуманистически ориентированной, целостной личности» [63, с. 66].

В контексте изучения вклада М. Н. Скаткина в совершенствование процесса обучения и разработку механизмов повышения качества образования З. Г. Сафонова обращается к проблеме формализма, который заключается «в механическом заучивании обучающимися подлежащего усвоению материала без достаточного понимания его содержания» [603], и в настоящее время приобретает новую форму – многословие, отсутствие или ограниченное использование единства слова и образа в наглядности, постоянное наращивание количества фактов для

формализованного знания [301].

С. З. Занаев, рассматривая представление ученого о формализме в обучении и воспитании [505; 552; 553; 555], также подчеркивает ценность его воззрений для современной школы [118; 119; 120; 125; 130]. Автор отмечает, что эффективными путями преодоления формализма, согласно М. Н. Скаткину, являются «формирование представлений, понятий, ознакомление учащихся с научными законами, связь теории с практикой» [125, с. 87].

В. В. Иохвидов, обращаясь к работам М. Н. Скаткина по совершенствованию учебного процесса [496; 521], предлагает к осмыслению насущные вопросы современного образования, среди которых: формирование и развитие продуктивного мышления школьников и творческого поиска, реализация проблемного обучения, применение исследовательских методов и внедрение коллективных форм познавательной деятельности, а также усиление роли и места в обучении школьников их самостоятельной работы [150].

Е. М. Солина, осмысливая творчество М. Н. Скаткина в категориях философии, рассматривает проблему совершенствования процесса обучения с точки зрения преодоления отчуждения и формирования и «единства многообразия» [573]. Автор отмечает, что основным средством реализации такого единства является принцип гуманизации педагогической системы: «Отношения между равноценными людьми должны быть успешными, если они комплиментарны, дополняют друг друга» [573, с. 103]. Ж. В. Прахова обращается к принципам построения интегративной системы воспитания и образования, среди которых принцип гуманизации, очеловечивания образования; принцип экологизации, принцип валеологизации, принцип фундаментализма [282].

С. З. Занаев в своих работах фокусирует внимание на комплексную систему обучения, разработанную М. Н. Скаткиным [108], а также на воззрения ученого на сущность и характеристики активизации и мотивации к познавательной деятельности учащихся [112]. Г. И. Ибрагимов обращается к проблеме формирования у школьников положительного отношения к учению, выделяя при этом основные приемы побуждения к учению, которые актуальны и для

современного образования [139]. А. Ю. Белогуров [18], А. П. Сманцер [571] посвятили свои статьи гармоничному развитию школьников.

В. С. Шилова показывает значение наследия М. Н. Скаткина в решении задач социально-экологического образования учащейся молодежи [621]. Н. Е. Наумова в статье об особенностях изучения окружающего мира в контексте наследия М. Н. Скаткина [215] отмечает актуальность его мыслей о проблемном обучении и видит задачу будущего учителя в том, чтобы находить противоречия и проблемные задачи, важные и полезные для познавательного процесса, привлекать к их обсуждению студентов и школьников (во время студенческой практики), что позволит находить решения, не прибегая к искусственно создаваемым ситуациям.

Отдельное внимание исследователей сосредоточено на особенностях подготовки педагогических кадров в контексте идей М. Н. Скаткина: О. Б. Широких освещает профессионально-личностное развитие педагогов [622], Е. М. Муравьев представляет основы их подготовки к исследовательской деятельности [211], Т. В. Иванова показывает пути раскрытия творческого потенциала педагога [148].

Историографический анализ публикаций, посвященных жизни и научно-педагогической деятельности М. Н. Скаткина, показывает, что в настоящее время в багаже историко-педагогической науки содержатся разноплановые исследования, раскрывающие различные грани личности, периоды жизни и направления научно-педагогической деятельности ученого.

Несомненную научную ценность представляют мемориальные издания, содержащие не только научные статьи, но и архивные материалы и мемуарные работы, а также отдельные научные публикации и доклады, приуроченные к юбилейным датам ученого, педагога и просветителя М. Н. Скаткина (2000, 2010, 2015, 2020, 2025) и актуализирующие его вклад в различные сферы педагогической науки и образования.

Большое внимание в научных работах уделяется этапам биографии М. Н. Скаткина, а также актуальности и важности его педагогического наследия для развития науки и образования современной России. Среди них особое место

занимают труды М. В. Богуславского и С. З. Занаева, с разных сторон освещающие педагогическую систему ученого (в их числе фундаментальная монография «Педагогическая система Михаила Николаевича Скаткина: генезис и значение», изданная в 2018 г.).

В свете идей М. Н. Скаткина в научно-педагогической литературе широко освещены проблемы политехнического образования и трудового воспитания. Особо следует отметить научные изыскания С. З. Занаева, осуществленные им в области теории и практики политехнического образования под научным руководством М. В. Богуславского, и целостно показывающие особенности процесса развития ученым научных основ политехнического образования школьников и их реализации в образовательной практике. Вышеупомянутая диссертация С. З. Занаева «Теория и практика политехнического образования в педагогическом наследии М. Н. Скаткина» является единственным диссертационным исследованием, посвященным М. Н. Скаткину, и касается отдельного аспекта его научного наследия.

Большой исследовательский интерес представляют вопросы, связанные с педагогическим прогнозированием, школой будущего и воплощением футурологических идей М. Н. Скаткина в современной образовательной практике.

В дидактических исследованиях ученые также обращаются к сформулированной им культурологической концепции содержания общего среднего образования, разработанной им в 70-е гг. XX в. в соавторстве с В. В. Краевским и И. Я. Лернером, к основам воспитывающего обучения, к созданному им принципу научности, а также к различным дидактическим подходам и моделям.

Наряду с этим в научных публикациях находят отражение идеи ученого относительно теории конструирования учебников и учебных программ, а также совершенствования процесса обучения и повышения качества образования школьников и подготовки педагогов.

Вместе с тем следует отметить отсутствие фундаментальных исследований, посвященных целостному всестороннему рассмотрению всего научно-

педагогического наследия М. Н. Скаткина – в системе его **методологических, методических, дидактических, прогностических идей**, сущность и основные характеристики которых последовательно раскрыты в последующих главах настоящего исследования, а в завершение представлен и потенциал его наследия для развития современной педагогической науки и образовательной практики.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Осуществленное исследование М. Н. Скаткина как педагога и исследователя, а также анализ историографии, посвященной его жизни и научно-педагогической деятельности, позволяют сделать следующие выводы.

Научно-педагогическое наследие М. Н. Скаткина представляет собой не совокупность отдельных методических работ, а целостную и внутренне связанную систему идей, сформировавшуюся на протяжении нескольких десятилетий. В ней соединены методика преподавания естествознания, теория политехнического образования и трудового воспитания, общая дидактика, теория содержания образования, педагогическое прогнозирование и методология педагогического исследования. Именно это многообразие направлений определяет значение ученого как одного из крупнейших представителей отечественной педагогической науки XX века.

Становление М. Н. Скаткина как педагога и исследователя происходило в тесной связи с реальной образовательной практикой. Работа в сельской школе, участие в деятельности Первой опытной станции Наркомпроса под руководством С. Т. Шацкого, разработка программ, учебников и методических пособий, деятельность в научно-исследовательских институтах и Академии педагогических наук сформировали у него устойчивую установку на единство теории и практики.

Предложенная в главе периодизация научно-педагогической деятельности М. Н. Скаткина позволяет увидеть логику развития его исследовательской позиции. От раннего этапа научного самоопределения и освоения краеведческого, естествоведческого и трудового подходов ученый переходит к разработке методики

начального естествознания, затем к созданию теоретических основ общего и политехнического образования, а позднее – к общедидактическим, методологическим и прогностическим проблемам. Такая динамика показывает постепенное расширение масштаба его научных поисков: от конкретной школьной практики и методики отдельного предмета к целостному осмыслению содержания образования, процесса обучения и перспектив развития школы.

Особую роль в формировании взглядов М. Н. Скаткина сыграла институциональная среда отечественной педагогической науки. Его деятельность была связана с ключевыми научно-педагогическими учреждениями страны: Первой опытной станцией, Институтом научной педагогики, Программно-методическим институтом, Учебно-методическим советом Наркомпроса, Академией педагогических наук, научно-исследовательскими институтами: общей педагогики, содержания и методов обучения, теории и истории педагогики. В каждом из этих учреждений ученый не только решал конкретные исследовательские задачи, но и участвовал в формировании научных направлений, коллективов и механизмов внедрения педагогических идей в практику.

Тематическая классификация научно-педагогического наследия М. Н. Скаткина показывает, что основными направлениями его работы выступают методика, дидактика, политехническое образование и трудовое воспитание, педагогическое прогнозирование и методология педагогической науки. Эти направления не изолированы друг от друга. Идея связи обучения с жизнью и трудом переходит в теорию политехнического образования; работа над методикой естествознания становится основой для принципа научности и исследовательского подхода; разработка учебных программ и учебников связана с теорией содержания образования; прогностические идеи опираются на глубокий анализ состояния школы и педагогической науки.

Концептуальная модель (схема) эволюции профессиональной деятельности М. Н. Скаткина, которая являет собой древовидную (иерархическую) классификацию, отражающую эволюцию профессиональной деятельности М. Н. Скаткина в рамках его научно-педагогической карьеры (1918–1991 гг.),

и построена на основе пяти уровней декомпозиции – от персоны ученого к укрупненным периодам, далее к девяти этапам, к детализирующим характеристикам каждого этапа и к итоговым сквозным направлениям наследия, представлена в *Приложении А*. Историографический обзор публикаций с 1990 г. по 2026 г. свидетельствует о сохраняющемся научном интересе к личности и наследию М. Н. Скаткина. Юбилейные сборники, конференции, мемориальные издания, архивные публикации, статьи и монографии раскрывают его вклад в развитие дидактики, политехнического образования, трудового воспитания, теории учебника, педагогического прогнозирования и методологии педагогики.

Вместе с тем проведенный анализ показывает, что существующие исследования чаще всего сосредоточены на отдельных аспектах научного наследия М. Н. Скаткина: его биографии, политехническом образовании, трудовом воспитании, прогностических идеях, принципе научности, теории содержания образования, учебнике или проблеме формализма знаний. При всей значимости этих работ в научной литературе сохраняется потребность в целостном рассмотрении его методических, дидактических, методологических и прогностических идей как единой педагогической системы. Данное обстоятельство подтверждает актуальность дальнейшего исследования, предпринятого в последующих главах диссертации.

Таким образом, М. Н. Скаткин предстает как педагог-исследователь, чья научная биография отражает основные этапы развития отечественной педагогики XX века. Его наследие важно не только как историко-педагогический факт, но и как теоретико-методологический ресурс, позволяющий анализировать проблемы содержания образования, связи обучения с жизнью, научности, активности учащихся, подготовки учителя и качества педагогического исследования. Это дает основание рассматривать дальнейшее изучение его идей как необходимое условие осмысления преемственности отечественной дидактической традиции.

ГЛАВА 2. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ МЕТОДИЧЕСКИХ И ДИДАКТИЧЕСКИХ ИДЕЙ М. Н. СКАТКИНА

2.1. Развитие методических и дидактических идей М. Н. Скаткина

Становление М. Н. Скаткина как исследователя в области методики и дидактики началось на рубеже 1920–1930 гг. – во время реформ в советской школе – и связано с его деятельностью на Первой опытной станции по народному образованию Наркомпроса РСФСР (далее – Станция), осуществлявшей свою деятельность под руководством С. Т. Шацкого (1878–1934 гг.) в период с 1919 по 1932 год [620] (см. п. 1.1). В 1920 году он перешел на работу в Калужское отделение станции, где «прослушал летние курсы под руководством С. Т. Шацкого, В. Н. Шацкой [613], Е. Я. и А. А. Фортунатовых (см., например: [604]), А. А. Трояновской, а по окончании курсов с осени все слушатели стали учителями сельских начальных школ, входивших в состав Первой опытной станции» [9, НВ-207/1. Л. 1]. М. Н. Скаткин писал, что там он «работал сначала учителем в начальной сельской школе, а затем в методическом и научном центре и параллельно проходил педагогические курсы, где обучение учительской профессии было непосредственно связано с учительской, методической и научно-исследовательской деятельностью под руководством С. Т. Шацкого и его сотрудников (1920–1930)» [10].

Работа проводилась на регулярной основе: раз в две недели в течение учебного года учителя съезжались, чтобы представить С. Т. Шацкому и его коллегам свои наработки и получить новые задания. Согласно воспоминаниям Михаила Николаевича, это было «очень удачное органическое соединение педагогической практики с педагогической теорией и с творческой педагогической поисковой деятельностью» [9, НВ-207/1. Л. 1].

Именно здесь в процессе практической педагогической работы у М. Н. Скаткина сформировалось понимание школы не как закрытого учебного заведения, а как открытого социального института, неразрывно связанного

с жизнью социума и производительным трудом. В этот период в центре внимания молодого исследователя оказались вопросы связи теории и практики. Находясь под влиянием идей трудовой школы, М. Н. Скаткин пришел к выводу, что обучение должно строиться не вокруг абстрактных параграфов учебника, а вокруг реальных жизненных проблем и трудовых процессов. В его ранних методических работах отчетливо прослеживается стремление преодолеть вербализм (словесное поучение) через включение детей в активную деятельность: сельскохозяйственное опытничество, краеведческие изыскания (см. о краеведческом подходе к обучению, например: [257]) и социальное проектирование.

В течение десятилетия (1920–1930 гг.) М. Н. Скаткин проводил экспериментальную работу по улучшению методик преподавания и формированию навыков самостоятельного познания у учащихся, что послужило основой для развития методических (частно-дидактических) и общедидактических воззрений ученого.

С. Т. Шацкий выступал новатором «трудовой школы», «школы среды» и свободного воспитания и настаивал на передовых формах подготовки учителей. Он разработал систему комплексного изучения образовательной среды, в основе которой лежал принцип единства исследования и практической деятельности [618], что предполагало: 1) объективный сбор и анализ эмпирических данных о социальной среде; 2) изучение субъективного восприятия среды учащимися через их сочинения, дневниковые записи и результаты анкетирования; 3) преобразование образовательного процесса с учетом выявленных закономерностей и последующей оценкой достигнутых результатов. Такой переход от пассивного наблюдения к активному формированию реальности стал важным этапом в развитии педагогической науки. Это триединство последовательных операций – «объективный сбор – субъективный анализ – практическое действие» было усвоено и впоследствии переосмыслено М. Н. Скаткиным применительно к дидактическим исследованиям, например, стало основой его понимания педагогического эксперимента как метода познания [396].

Масштабные социально-педагогические исследования второй половины

1920-х годов стали важным этапом в профессиональном становлении М. Н. Скаткина. Особенность этого периода заключалась в освоении смешанного подхода, объединяющего количественные и качественные методы сбора данных – передовую для того времени технологию научного поиска. На Станции систематически проводились обследования крестьянских семей с целью выявления факторов, влияющих на воспитание и обучение детей в сельской местности. Сотрудники Станции фиксировали экономическое положение семей, уровень грамотности родителей, характер занятости детей в домашнем хозяйстве, особенности быта и гигиены, отношение к школьному образованию. С. Т. Шацкий описывал эту работу так: «Нам важно было знать материальное положение каждой семьи, состав ее, заработок родителей и их подсобные занятия, степень грамотности взрослых, роль ребенка в домашнем хозяйстве, санитарные условия, отношение к школе» [616]. Собранные данные обрабатывались статистически и использовались для корректировки образовательных программ и методов работы с учащимися. Участие в этих изысканиях сформировало у М. Н. Скаткина установку на «доказательную педагогику»: любое педагогическое решение должно базироваться на объективном знании реальной жизни учащегося.

Важным достижением М. Н. Скаткина в то время стала разработка проблем комплексного обучения [108] (см. п. 1.1). Несмотря на то, что в дальнейшем советская школа отказалась от комплексных программ, для ученого этот опыт стал фундаментом для понимания межпредметных связей и целостности знания. Он обосновал, что знание о природе, труде и обществе должно усваиваться учеником в единстве, не изолированно друг от друга, что заложило основы его будущего учения о содержании образования.

Таким образом, период становления методических и дидактических идей М. Н. Скаткина характеризовался объединением прогрессивных педологических идей [263] того времени и жестких требований новой социальной реальности. Опираясь на опыт Первой опытной станции, ученый сформулировал основную доминанту своей последующей научной деятельности: активизация познавательной самостоятельности учащихся через их включение

в преобразующую трудовую деятельность и исследовательскую практику.

Скаткин воспринял как аксиому слова С. Т. Шацкого: «Школа создает свою специальную среду, свою детскую культуру. Она организует жизнь детей, развивая в них такие потребности, которых обычная жизнь не дает. Школа, стоящая рядом с жизнью, составляя необходимую часть ее, в воспитательном процессе из массы влиятельных факторов избирает наиболее благоприятные для жизни ребенка. Она производит их подбор, усиливая одни и ослабляя другие. Словом, школа создает условия для разумной жизни детей» [619]. Педагог должен не просто транслировать знания, а выступать в роли исследователя, который анализирует среду и на основе полученных данных корректирует свои методы работы. В этот период формируется убеждение М. Н. Скаткина: обучение не может быть замкнутым в стенах класса. Анализируя опыт школы-колонии «Бодрая жизнь», ученый приходит к выводу, что традиционная педагогика страдает «вербализмом» – избытком словесного научения при остром дефиците чувственного опыта. Становление его идей в этот период идет по пути преодоления разрыва между абстрактным знанием и практикой. В своих статьях он отражает, что знание, полученное в процессе решения жизненно важной задачи (например, в сельскохозяйственном труде), становится действенным инструментом развития мышления, а не просто хранится в памяти.

Исторический контекст, в котором формировались методические и дидактические идеи М. Н. Скаткина, оказал существенное влияние на их содержание и направленность. Педагогика 1920–1940-х годов находилась в процессе поиска теоретических оснований, отвечающих задачам строительства новой, советской, школы. Поиск новых смыслов сопровождался острыми дискуссиями, в которых сталкивались различные концепции и подходы: теория «отмирания школы» В. Н. Шульгина [54], педология, комплексные программы Государственного ученого совета Наркомпроса РСФСР (ГУС), трудовая школа [162, с. 312–318]. М. Н. Скаткин прошел через этот период, сохранив верность принципам, усвоенным на Первой опытной станции, и развив их в условиях меняющейся образовательной политики.

Естественнонаучная направленность исследований М. Н. Скаткина определилась на начальном этапе его педагогической деятельности. После окончания педагогических курсов при Первой опытной станции в 1925 году он сосредоточился на разработке методики преподавания естествознания в начальной школе. Этот выбор был обусловлен не только личными интересами исследователя, но и требованиями времени: в период индустриализации и коллективизации стране были необходимы люди, понимающие научные основы производства. Естествознание рассматривалось как предмет, обеспечивающий связь школьного обучения с жизнью и подготавливающий учащихся к участию в социалистическом строительстве [401, с. 3–7].

На Станции М. Н. Скаткин получил возможность апробировать различные подходы к организации естественнонаучного образования в условиях сельской школы. Особое внимание уделялось им связи обучения с жизнью, природой, трудом, конкретно – связи обучения естествознанию с сельскохозяйственным трудом учащихся, использование природного окружения школы в качестве источника учебного материала и базы для проведения наблюдений и экспериментов [326], что способствовало формированию у ученика целостного представления о мире. Методика преподавания естествознания, разрабатывавшаяся ученым, предполагала активное вовлечение учащихся в познавательную деятельность, организацию систематических наблюдений за явлениями природы, проведение опытов на пришкольном участке, экскурсии в природу. Эти методические решения базировались на признании активного характера познания, понимании связи теоретического знания с практической деятельностью, необходимости учета возрастных особенностей учащихся при отборе содержания и выборе методов обучения.

В 1930-е годы М. Н. Скаткин разрабатывал учебники и методику преподавания естествознания для начальной школы, которые существенно изменили подход к обучению. Главным принципом его системы стало усиление связи с жизнью, поэтому основой курса послужили краеведческие материалы, регулярные экскурсии и практические работы. Ученый опирался на идею об

активной роли ребенка в образовательном процессе, подчеркивая, что знания невозможно внедрить механически – ученик должен сформировать их самостоятельно под руководством учителя (см. п. 1.2).

Критический анализ педагогических дискуссий 1930–1940-х годов позволил М. Н. Скаткину выработать взвешенную позицию в вопросе соотношения роли учителя и ученика. Признавая ведущую роль педагога, он настаивал на сохранении внутренней познавательной активности ребенка. В это время оформилась его концептуальная идея о том, что содержание образования определяется не только текстом учебника, но и деятельностью ученика по переработке и преобразованию информации.

Жизнеспособность и эффективность методических разработок М. Н. Скаткина доказана временем. В них отражена стройная методическая система, которая на протяжении более полувека (с 1930-х по 1990-е годы) обеспечивала основу развития естественно-научного образования в советской и постсоветской школе. Учебники, созданные им, прошли путь от узкопредметных пособий по «Естествознанию» [346; 347] и «Неживой природе» [404; 404] к комплексному курсу «Природоведение» [483], который объединял знания о воздухе, воде, почве, растениях, животных и охране здоровья человека, переиздавался свыше 80 раз, в том числе на разных языках и в различных странах, и применялся в образовательном процессе школ до конца 1990-х годов [41].

Развитие учебных изданий М. Н. Скаткина характеризуется постепенным упрощением их языка (дидактической адаптацией) при одновременном усложнении системных связей между темами. Опыт создания учебников для вспомогательных школ позволил автору усовершенствовать, отточить методику наглядности и доступности, что сделало его учебные книги образцом педагогического мастерства на многие десятилетия. Преемственность между курсами «Естествознание», «Неживая природа» и «Природоведение» проявляется в трех аспектах: содержательном наполнении, методе познания и практической направленности.

Во-первых, содержательное наполнение учебников формировалось по пути

от базовых основ к целостной системе представлений об окружающей действительности. В основе всех учебников М. Н. Скаткина лежит логическая последовательность изучения материального мира: воздух – вода – полезные ископаемые – почва. В раннем «Естествознании» (1930-е гг.) эти темы давались как базовые сведения о среде обитания. В курсе «Неживая природа» (1940-1950-е гг.) они были выделены в самостоятельную дисциплину, где подробно изучались физико-химические свойства веществ. В итоговом курсе «Природоведение» (начиная с 1960-х гг.) эти знания стали фундаментом для понимания единства всей природы: свойства неживых тел рассматривались в тесной связи с жизнью растений, животных и человека. Во-вторых, методическое единство учебников М. Н. Скаткина обеспечивалось исследовательским подходом к познанию мира. Главным связующим звеном учебников является деятельностный метод. Автор последовательно реализовывал принцип «от живого созерцания к абстрактному мышлению». Учебник по «Неживой природе» фактически служил лабораторным журналом: знания не давались в готовом виде, а «добывались» учениками через систему обязательных опытов и наблюдений, которая без существенных изменений перешла в классические учебники «Природоведение». В-третьих, политехнизм и практическая значимость способствовали тому, что природа не воспринималась как абстрактный объект изучения. В довоенных изданиях акцент делался на агрономию и примитивную технику. В послевоенных – на промышленное освоение богатств недр и работу сложных механизмов (паровых машин, электростанций). В позднем «Природоведении» эта линия трансформировалась в идеи рационального природопользования и экологии, сохраняя при этом установку на то, что знания должны помогать человеку в труде.

В 1950-е годы существенное влияние на взгляды ученого оказало учение И. П. Павлова о высшей нервной деятельности, что проявилось в его стремлении создать научную основу дидактики, углубить понимание природы обучения и повысить эффективность педагогической практики. Так, в докладе М. Н. Скаткина «Основы содержания образования и обучения в средней школе» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 1245], датированном 1950 годом, отчетливо прослеживается

влияние «павловского учения». Обучение рассматривается как физиологический процесс: во-первых, успех в учебе напрямую связывается с «радостью успеха» – положительным подкреплением, которое повышает тонус мозговой коры; во-вторых, физкультура мыслится не как урок дважды в неделю, а как ежедневная гигиена (зарядки, пятиминутки, походы), необходимая для поддержания работоспособности мозга. В 1952 году М. Н. Скаткин опубликовал работу «Некоторые вопросы дидактики в свете учения академика И. П. Павлова о высшей нервной деятельности» [406], в которой он раскрыл связь физиологических закономерностей, открытых И. П. Павловым, с проблемами обучения и воспитания. Ученый видел в павловском учении инструмент для преодоления эмпиризма в дидактике – ограниченности традиционных подходов, которые часто не могли теоретически объяснить связь между приемами обучения и их результатами.

Данные об основных публикациях по методике естествознания, подготовленных М. Н. Скаткиным в 1940-х–1950-х гг., представлены в таблице 2.1.1 [2].

Таблица 2.1.1 – Основные публикации М. Н. Скаткина по методике естествознания (1940–1950-е гг.)

Название работы (год)	Тип издания	Основные идеи
«Юные огородники» (1943) [565]	Пособие	В работе, написанной М. Н. Скаткиным в годы Великой Отечественной войны, реализуется дидактический принцип связи обучения с производительным трудом. Автор предлагает методику вовлечения школьников в агротехническую деятельность, рассматривая ее не только как практическую помощь тылу, но и как форму активного изучения естествознания. Книга направлена на формирование у учащихся исследовательских навыков и научного понимания биологических процессов в процессе самостоятельной работы на земле.
Кандидатская диссертация «Научные основы методики начального естествознания»	Кандидатская диссертация	Работа представляет собой первое в отечественной педагогике фундаментальное исследование, заложившее теоретический базис преподавания естествознания в начальной школе. Основная идея работы заключается в переходе от описательного «природоведения» к научно-

Продолжение таблицы 2.1.1

Название работы (год)	Тип издания	Основные идеи
(1943) [219, Ф. 96. Д. вр. н. 6696 Л. б/н]		обоснованной системе знаний. Автор доказывает, что обучение в младших классах должно опираться на принцип научности, формируя у детей начала материалистического мировоззрения и понимание причинно-следственных связей в природе. Основные выводы диссертации составили основу государственных программ и серии стабильных* учебников («Неживая природа» [404] и др.), определивших облик естественно-научного образования в СССР на несколько десятилетий. *стабильными назывались обязательные школьные учебники
«Методика естествознания в начальной школе» (1946) [388]	Монография	Монография стала итогом многолетней исследовательской работы автора и обобщила его диссертационные идеи о качественном преобразовании начального образования. В ней впервые систематизированы теоретические и практические основы преподавания естествознания младшим школьникам. Основная идея книги состоит о том, что начальное естествознание должно быть не просто набором интересных фактов, а строго выверенной системой научных знаний, адаптированной к психологии ребенка. Главный тезис М. Н. Скаткина заключается в необходимости активного познания. Автор выступает против «словесного» обучения и механического зазубривания учебника. Фундаментом методики должны стать непосредственные наблюдения и опыт. Ученый детально прорабатывает методику проведения предметных уроков, на которых дети изучают реальные объекты, и экскурсий, позволяющих видеть природные явления в их естественной взаимосвязи, что формирует у младших школьников наряду со знаниями исследовательские навыки. Помимо этого, М. Н. Скаткин раскрывает политехнический подход и связь обучения с жизнью. Он обосновывает, что изучение природы должно помогать ребенку понимать окружающий мир как объект человеческого труда, и показывает, как через школьные занятия можно знакомить детей с основами сельского хозяйства и техники, делая знания социально значимыми. Отдельное внимание в монографии уделено краеведческому принципу в обучении: познание начинается с ближайшего окружения ребенка и постепенно расширяется до понимания общих закономерностей живой и неживой природы, что

Продолжение таблицы 2.1.1

Название работы (год)	Тип издания	Основные идеи
		обеспечило преемственность между начальной и средней школой и сделало естествознание действенным инструментом формирования научного мировоззрения учащихся.
«Методика преподавания естествознания» (1952) [390]	Учебник	Издание является классическим учебным руководством для студентов педагогических училищ и отражает государственные программные требования к преподаванию естествознания в середине 1950-х годов. Основная мысль книги заключается в том, что преподавание естествознания в начальной школе должно служить средством развития логического мышления и формирования научного мировоззрения у школьников через их активное взаимодействие с окружающим миром. В целом, учебник завершает формирование методической системы М. Н. Скаткина, предлагая учителю не просто теорию, а набор инструментов: от методики ведения календаря природы до способов проверки знаний и планирования уроков.

В 1950–1960 гг. пристальное внимание М. Н. Скаткина было направлено на разработку теории политехнического образования. В условиях научно-технической революции он обосновал необходимость ознакомления учащихся с общими научными принципами процессов производства, а не просто обучения отдельным ремеслам. Систематизируя свои взгляды, ученый доказывал, что политехнизм должен пронизывать все учебные предметы, связывая абстрактные законы физики, химии и биологии с их практическим применением в народном хозяйстве.

Так, в докладе «Основы содержания образования и обучения в средней школе» (1950 г.) [219, Ф. 96. Д. вр. н. 1245] после периода «академизма» 1930-х гг. М. Н. Скаткин возвращает школу к ленинским идеям политехнического образования. По мнению ученого, школа должна готовить не «кабинетного ученого», а человека, понимающего принципы работы двигателя внутреннего сгорания, электромотора, химических производств и агрономии. Поэтому акцент смещается с «книжного знания» на практические навыки: чтение чертежей, работу с инструментами, конструирование моделей и сельский труд на пришкольном участке. Это была попытка среди других задач решить задачу преодоления разрыва между умственным и физическим трудом.

Позже, в 1963 году, в историческом обзоре связи школы с жизнью «О путях и формах укрепления связи школы с жизнью в СССР» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 8191] М. Н. Скаткин представил целостный анализ развития политехнического образования в советской школе. Ключевой идеей работы стало разграничение политехнизма и профессионализма: ученый подчеркивал, что до 8-го класса школа должна давать общие навыки (политехнизм), а реальное производственное обучение и освоение профессии начинается лишь в старших классах.

Главным девизом педагогики тех лет стала формула: «знания помогают трудиться, а труд помогает учиться». Она наглядно обосновывала взаимозависимость теории и практики, став теоретической основой школьных реформ 1960-х годов [279], провозгласивших принцип, по которому фундаментальная теория (научные законы) должна наглядно объяснять принципы практического применения (технику, производство). На практике эта идея воплощалась через перераспределение учебного времени: 1/3 отводилось на трудовую деятельность, 2/3 – на теоретическое обучение. Школа стремилась превратиться в производственную базу, адаптируя образовательные подходы к условиям местности: для городских школ график строился вокруг стабильной работы промышленных предприятий; для сельских школ учитывалась сезонность сельскохозяйственных работ [219, Ф. 96. Д. вр. н. 8191].

Реформы 1960-х годов ознаменовали смену педагогической парадигмы, в рамках которой произошло преодоление замкнутости школы и соединение обучения с жизнью общества и признавалось, что воспитание ребенка официально возлагалось не только на школьного учителя, но и на коллектив рабочих на заводе. Образовательный процесс выстраивался по модели «школа – мини-лаборатория производства», что обусловило активную инструментализацию обучения. Содержательное ядро учебных программ реализовывалось через комплексную систему наглядности: внедрение учебного кинематографа, работу с натурными объектами и техническими узлами, а также интеграцию практической деятельности в мастерских с непосредственным изучением производственных циклов на экскурсиях.

М. Н. Скаткин предложил четкую последовательность освоения знаний: базовая теория (физика, химия, математика); общетехническая база (машиноведение, электротехника); узкая специализация (освоение конкретных профессий) [219, Ф. 96. Д. вр. н. 8191].

При этом система отличалась гибкостью: если профессия оказывалась сложной, время, отведенное на труд, перераспределялось в пользу углубленного изучения теории (например, математики или физики). Это позволяло обеспечить качественное освоение сложных специальностей.

Педагогика 1960-х годов выходила за рамки простого знакомства с производством. М. Н. Скаткин выделял высшие формы политехнизма, где школа становилась частью большой науки, функционируя как органическое звено научной и производственной среды: во-первых, учащиеся участвовали в реальных исследованиях, экспедициях, работе на фенологических станциях и т.п.; во-вторых, школьники включались в рационализаторскую деятельность на предприятиях, предлагая улучшения технологических процессов; в третьих, ученики приобщались к искусству, которое рассматривалось как инструмент познания мира и формирования личности, выходя за рамки простого развлечения [219, Ф. 96. Д. вр. н. 8191].

М. Н. Скаткин отмечал, что для установления конкретной связи общеобразовательных предметов со специальными и с производительным трудом учителя используют разнообразные дидактические способы и приемы: рассказы о применении законов науки в производстве, экскурсии на предприятия, демонстрацию на уроках деталей и узлов машин, технологических схем, коллекций, технических моделей, макетов, кинофильмов, а также решение задач с производственным содержанием. «По заданиям учителей учащиеся, работающие на производстве, проводят наблюдения над объектами труда, машинами, технологическими процессами, делают зарисовки, производят расчеты, собирают материалы для коллекций и т. д.» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 8191].

По мнению ученого, связь школы с жизнью не исчерпывается связью обучения с трудом. Через анализ текущих событий на уроках и внеклассных

занятиях школьники формировали системное видение мира, а старшеклассники, занимаясь политико-просветительской деятельностью, приобретали необходимые социальные навыки и опыт публичных выступлений: «Старшие школьники выступают с сообщениями по вопросам внутренней и международной политики перед своими младшими товарищами и перед населением, приобретают нужные для жизни навыки политико-просветительной работы» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 8191].

М. Н. Скаткин полагал, что связь с производством не ограничивается практикой учащихся на предприятии. Ученики осваивали политехнические знания через синтез теоретического обучения и практического участия в жизни общества (через экскурсии на фабрики, заводы, электростанции, в колхозы, совхозы, на стройки и т. д., через встречи с передовыми людьми производства, посещение школьных политехнических музеев, осмотр политехнических стендов и краеведческих уголков). Школьники не только изучали новейшие научные достижения, но и становились участниками исследовательского процесса, проводя метеорологические наблюдения, геологические изыскания и сельскохозяйственные опыты. «Эта работа увлекает молодежь, прививает интерес к науке, вооружает методами научного исследования» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 8191].

В результате разработки проблем политехнического образования и трудового воспитания школьников М. Н. Скаткин (об этом см. подробно: [133; 254]) оставил значительное наследие: им была доказана эффективность интеграции теории и практики; разработаны методики политехнического образования; сформированы принципы связи школы с реальной жизнью; заложены основы для дальнейшего развития профориентации и профильного обучения.

Таким образом, дидактические идеи М. Н. Скаткина в этом направлении стали важным этапом в развитии советской педагогики, продемонстрировав как возможности, так и ограничения массовой производственной подготовки в общеобразовательной школе.

Следует отметить, что методические взгляды М. Н. Скаткина формировались при понимании значения психологии (в частности, под влиянием идей Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития [76]), что позволило ученому

рассматривать обучение как процесс, опережающий и стимулирующий психическое развитие ребенка. К началу 1950-х годов исследовательский интерес М. Н. Скаткина смещается с частных методик на общедидактический уровень. Это привело к пересмотру классификации методов обучения. Вместо традиционного деления по формальным признакам (источникам знания – словесным или наглядным), автор предложил инновационный для того времени критерий – характер познавательной деятельности учащихся [425].

В 1960-х годах эти идеи оформились в классификацию методов обучения, основы которой были заложены в работах по активизации познавательной деятельности учащихся [317]. М. Н. Скаткин обратил внимание на то, что различные методы обучения предполагают различную степень самостоятельности и активности учащихся – от пассивного восприятия информации до самостоятельного решения проблем. Это положение легло в основу классификации методов по характеру познавательной деятельности учащихся, которая была разработана совместно с И. Я. Лернером и представлена в коллективной монографии «Дидактика средней школы», изданной в 1975 году под редакцией М. А. Данилова и М. Н. Скаткина [73]. Эта классификация включала пять основных методов: информационно-рецептивный (объяснительно-иллюстративный), репродуктивный, проблемного изложения, частично-поисковый (эвристический) и исследовательский. Предложенные методы образуют последовательность нарастания самостоятельности и творческой активности учащихся – от пассивного восприятия готовой информации до самостоятельного исследования и решения проблем. Классификация получила широкое признание в педагогической науке и практике благодаря ее теоретической обоснованности и практической применимости. На нее опирались исследователи в последующем, она позволяла учителям осознанно выбирать методы обучения в зависимости от целей урока, характера учебного материала и уровня подготовленности учащихся.

Особое значение для систематизации дидактических взглядов М. Н. Скаткина имело его многолетнее творческое содружество с И. Я. Лернером и В. В. Краевским в лаборатории общих проблем дидактики НИИ общей

педагогики АПН СССР. В рамках этого научного коллектива была осуществлена фундаментальная переоценка структуры содержания образования. Коллективом ученых был преодолен узкопредметный подход: содержание образования стало рассматриваться как педагогически адаптированный социальный опыт, передаваемый подрастающим поколениям. Совместно с В. В. Краевским и И. Я. Лернером М. Н. Скаткин разработал концепцию, согласно которой содержание образования включает не только знания, умения и навыки (ЗУН), но и опыт творческой деятельности, а также опыт эмоционально-ценностного отношения к миру. Эта систематизация позволила вывести дидактику за рамки узкого прагматизма.

Предпосылки теории содержания образования были заложены в работах по методике преподавания естествознания и теории построения учебных программ. М. Н. Скаткин осознавал, что содержание образования не является простым отражением содержания науки; оно конструируется в соответствии с целями образования, возрастными возможностями учащихся, логикой учебного познания. Отбор содержания требует определенных критериев, а его структурирование – определенных принципов.

Согласно М. Н. Скаткину [219, Ф. 96. Д. вр. н. 6458], содержание образования в советской школе строится на следующих принципиальных основах:

«содержание образования включает только научно достоверные знания, в которых явления природы и общества отражаются такими, каковы они есть на самом деле, без всяких посторонних прибавлений и искажений;

показывая явления природы и общества в диалектическом развитии и давая им материалистическое объяснение, образование формирует у учащихся основы диалектико-материалистического мировоззрения;

раскрывая возникновение и развитие нравственности на основе общественной практической деятельности людей, знакомя учащихся с принципами и нормами морали советского человека, образование способствует формированию у молодежи основ коммунистической морали;

содержание образования в советской школе носит разносторонний характер

— включает знания, умения и навыки, необходимые для подготовки как к умственному, так и к физическому труду, обеспечивающие политехническую и профессиональную подготовку школьников, их умственное, эстетическое, физическое и нравственное развитие;

содержание образования строится на основе тесной связи с жизнью, с трудом, с практикой коммунистического строительства;

содержание образования строится на принципе единой школы, но вместе с тем дифференцируется в соответствии с особенностями национальной культуры и с требованиями профессиональной подготовки школьников (в дальнейшем желательна также дифференциация в соответствии с личными интересами и склонностями учащихся, ныне осуществляемая путем внеклассной и внешкольной работы и самообразования);

содержание образования реализуется в учебных предметах, каждый из которых представляет собою систематическое изложение основ соответствующей науки;

учебные предметы располагаются в учебном плане таким образом, чтобы изучение одного предмета могло опираться на знания, излагаемые в других предметах, чтобы знания, необходимые для осмысленного участия в производительном труде, давались до того, как школьники приступят к выполнению соответствующих трудовых заданий» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 6458].

Положения, сформулированные ученым в 1962 году [219, Ф. 96. Д. вр. н. 6458], подводят итог многолетним поискам М. Н. Скаткина в области дидактики. В данном контексте важна мысль о том, что теория должна даваться до начала трудовых заданий, что делает труд не механическим подражанием, а осмысленным применением научных законов. Автор впервые упоминает о желательности обучения «в соответствии с личными интересами и склонностями» внутри единой школы, что является прообразом будущих факультативов и профильных классов, которые станут массовыми значительно позже. М. Н. Скаткиным подчеркивается баланс между общим стандартом для всей страны и учетом национальных культурных особенностей, что было основой советской образовательной модели.

Учебный план мыслится им не как набор уроков, а как взаимосвязанный организм, где химия помогает биологии, а физика обосновывает трудовое обучение в мастерских.

Эти идеи получили развитие в четырехкомпонентной теории содержания образования, разработанной М. Н. Скаткиным совместно с И. Я. Лернером и В. В. Краевским в 1970–1980-е годы.

Вклад каждого участника коллектива дополнил общую концепцию: если И. Я. Лернер акцентировал внимание на методах проблемного обучения и типологии познавательной деятельности, а В. В. Краевский – на методологии педагогики и уровнях формирования содержания, то М. Н. Скаткин выступил связующим звеном, интегрирующим теоретические конструкты с живой школьной практикой.

Результатом их совместной деятельности стала разработка структуры содержания образования, включающей: опыт познавательной деятельности (система знаний о мире); опыт осуществления известных способов деятельности (умения и навыки); опыт творческой деятельности (решение нестандартных задач); опыт эмоционально-ценностных отношений (личностные установки).

Каждый из этих элементов требует специфических методов усвоения и выполняет особую функцию в процессе формирования личности учащегося. Данная концепция преодолевала традиционное понимание содержания образования как простой совокупности знаний и указывала пути его обогащения за счет включения деятельностных и ценностных компонентов.

Систематизация идей в рамках этого научного коллектива позволила М. Н. Скаткину принять активное участие в обосновании гуманистической направленности дидактики. Ученые доказали, что полноценное развитие личности невозможно без освоения всех четырех компонентов. Это коренным образом изменило подход к конструированию учебных программ и учебников во второй половине XX века.

Основные труды М. Н. Скаткина в 1960-1970-е гг. представлены в таблице 2.1.2.

Таблица 2.1.2 – Основные работы М. Н. Скаткина по проблемам дидактики (1960–1970 гг.)

Название (год)	Жанр	Основные идеи
«О дидактических основах связи обучения с трудом учащихся» (1960) [411]	Монография	В книге М. Н. Скаткин закладывает теоретический фундамент для реформирования школьного образования на принципах политехнизма. Автор обосновывает, что связь обучения с трудом должна иметь не механический, а глубоко дидактический характер, где практическая деятельность учащихся выступает инструментом познания научных закономерностей. Особое внимание автор уделяет анализу того, как в процессе труда происходит «овеществление» теоретических знаний, формируется техническое мышление и исследовательский подход к производственным задачам. Издание раскрывает переход от узкопрактической «трудовой школы» к системному содержательному ядру, в котором фундаментальная наука и производительный труд образуют органическое единство.
«Политехническое образование в СССР» (1963) [464]	Монография	Издание представляет собой фундаментальное исследование, подготовленное для международного сообщества и дающее всестороннее представление о системе политехнического обучения в Советском Союзе. М. Н. Скаткин систематизирует исторический опыт и актуальные на тот момент теоретические достижения дидактики в области соединения обучения с производительным трудом. Автор раскрывает структуру содержательного ядра политехнизма, анализируя его через призму естественнонаучных дисциплин, трудового обучения и внеклассной исследовательской работы. Особое внимание М. Н. Скаткиным уделяется подготовке учащихся к жизни в условиях научно-технического прогресса: от освоения основ энергетики и машиностроения до формирования навыков рационализации и научного эксперимента. Работа фиксирует момент применения научных идей политехнизма в государственной образовательной системе, является прообразом реформ 1960-х годов.
«Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении (материалы к научной конференции по дидактике (11–13 мая 1965 г.» [317]	Сборник	В издании рассматриваются дидактические пути преодоления формализма в знаниях учащихся через стимулирование их познавательной деятельности, раскрываются механизмы превращения ученика из объекта педагогического воздействия в активного субъекта исследовательского процесса. Основное внимание уделено методам проблемного обучения, связи теории с практикой и вовлечению школьников в самостоятельное решение познавательных задач. Работа заложила теоретическую основу для обновления содержания программ и учебников 1960-х гг.

Продолжение таблицы 2.1.2

Название (год)	Жанр	Основные идеи
«Качество знаний учащихся и пути его совершенствования» (1978) [376]	Пособие	В работе представлен теоретический анализ проблемы качества обучения в условиях завершающего этапа школьных реформ 1960–1970-х годов. Автор исследует критерии полноценности знаний, выделяя такие их качества, как системность, осознанность, действенность и прочность. В издании анализируются причины формализма при оценке знаний учащихся и предлагаются конкретные дидактические пути их преодоления через совершенствование методов контроля, активизацию самостоятельной работы и усиление междисциплинарных связей. Труд обобщает многолетний опыт по внедрению научно-теоретического содержания в школьные программы.
«Дидактика средней школы» (ред.) (1975) [73]	Коллективная монография	Книга представляет систематизацию достижений советской дидактики периода 1960–1970-х годов. В издании впервые на системном уровне представлена концепция четырехкомпонентного состава содержания образования. Авторы подробно обосновывают переход от фактологического обучения к теоретическому, раскрывают методы проблемного обучения и классифицируют типы дидактических связей. Работа является методологическим фундаментом для понимания того, как «содержательное ядро» является центром и фундаментом целостной образовательной системы, обеспечивающей всестороннее развитие личности учащегося.

Докторская диссертация М. Н. Скаткина «Проблемы дидактики», защищенная по совокупности опубликованных работ в 1970 году, подвела итог периода становления и развития его дидактических идей [491]. В ней были систематизированы результаты многолетних исследований в области дидактики, сформулированы теоретические положения о природе процесса обучения, его закономерностях и принципах, о содержании и методах обучения.

В 1980–е гг. деятельность М. Н. Скаткина была сосредоточена на теоретическом осмыслении и системном обобщении практического опыта, накопленного в предыдущие десятилетия. В этот период на первый план вышла задача обеспечения преемственности всех ступеней образовательного процесса, что рассматривалось как необходимый фундамент для подготовки подрастающего поколения к непрерывному самообразованию. В условиях стремительного научно-

технического прогресса ученый выдвинул новую антропологическую модель: ученик осознавался им как полноправный субъект собственного развития, готовый самостоятельно искать знания и применять их на практике.

Содержание обучения трансформировалось в фундаментальную систему, в которой глубокая теоретическая база органично дополнялась практической направленностью знаний. М. Н. Скаткин утвердил основные принципы – научность, доступность и систематичность, – которые в сочетании с неразрывной связью теории и практики обеспечили устойчивость советской школы.

Основная работа Скаткина периода 1980 гг. – монография «Проблемы современной дидактики» (2-е изд., 1984) [496], предлагающая подведение итогов дидактических поисков и формулирование перспективных направлений развития теории обучения. Основные идеи книги заключаются в критике традиционной модели образования с ее акцентом на репродуктивном усвоении знаний, смещении фокуса на формирование умений применять знания и анализировать информацию, необходимости воспитания самообразования у учащихся как ответа на рост объема информации и ускорение научно-технического прогресса, обосновании важности проблемных и исследовательских методов обучения, игровых технологий, междисциплинарных связей; определении новой роли учителя, который превращается из транслятора знаний в организатора познавательной деятельности; а также в постановке задач для дидактики будущего, среди которых развитие непрерывного образования и технологий работы с информацией. В этой работе М. Н. Скаткин дает ответы на вызовы зарождающегося информационного общества: из-за роста объема информации важен акцент на самообразование и познавательную активность; ввиду быстрого устаревания знаний необходимо развивать критическое мышление и умение «учиться учиться»; по причине автоматизации рутинных задач следует сместить акцент на творческие и аналитические навыки. Методологическое развитие дидактических идей М. Н. Скаткина можно увидеть в монографии С. В. Ивановой, изданной спустя два десятилетия и посвященной проблемам развития дидактических систем в философско-методологическом контексте [146].

В целом, путь развития дидактической мысли М. Н. Скаткина с 1920-х годов до 1991 года представлен в таблице 2.1.3.

Таблица 2.1.3 – Эволюция дидактических взглядов М. Н. Скаткина (1920-е–1991 гг.)

Главная цель обучения	Роль ученика в процессе	Отношение к содержанию	Отношение к личности
1920 гг. (Революционный эксперимент)			
Воспитание «нового человека» для строительства социализма; ликвидация неграмотности	Строитель нового общества, участник коллективных дел (пионерские отряды, трудовые бригады)	Практико-ориентированное знание: связь с производством, общественно полезным трудом; акцент на коллективизме	Личность формируется через коллектив, приоритет общественных ценностей над индивидуальными, воспитание активности, дисциплины, принятие идей революции
1930–1940 гг. (Становление научности и политехнизма)			
Формирование целостного понимания окружающего мира через естественно-научное и политехническое образование; связь обучения с практикой, подготовка к трудовой деятельности	Активный участник учебного процесса, субъект познания, развивающий исследовательские навыки: через наблюдения, эксперименты и труд формирует представления о мире	Интеграция знаний на межпредметной основе, акцент на научности содержания, соответствии материала достижениям науки; разработка учебников по естествознанию на политехнической базе, включение элементов краеведения и связи с сельскохозяйственным трудом	Развитие личности через формирование познавательного интереса и исследовательского подхода к обучению; учет индивидуального опыта ученика, акцент на эмоциональном отношении к труду и учебе; воспитание трудолюбия, наблюдательности, умения анализировать и делать выводы
Начало 1950 гг. (Физиологизация обучения)			
Эффективное усвоение знаний через законы высшей нервной деятельности	Биологический субъект (система рефлексов)	Опора на наглядность для создания прочных ассоциаций	Эмоции («радость успеха») как стимул для работы мозга
1950–1960 гг. (Гуманистическая политехнизация и признание субъектности ребенка)			
Преодоление разрыва между школой и жизнью, развитие творческого и технического мышления	Активный участник общественно полезного труда, исследователь, работающий в условиях «проблемных ситуаций»	Внедрение политехнизма и обязательного труда, дифференциация обучения, внимание к методам науки, а не только к выводам	Открытие «внутреннего мира» ребенка. Протест против «сухости», признание права на индивидуальные интересы и склонности

Продолжение таблицы 2.1.3

Главная цель обучения	Роль ученика в процессе	Отношение к содержанию	Отношение к личности
1970–1981 гг. (Культурологический синтез)			
Передача совокупного социального опыта (культуры)	Субъект деятельности, осваивающий мир через творчество и ценности	4 компонента: знания, умения, творчество, опыт отношений	Личность как ценностно ориентированный творец
1981–1991 гг. (Философско-педагогическая рефлексия и определение стратегий будущего развития школы)			
Обеспечение преемственности образования, подготовка к непрерывному самообразованию в условиях научно-технического прогресса; гуманизация и демократизация обучения	Субъект непрерывного образования и саморазвития, способный к самостоятельному поиску знаний и адаптации к изменениям в жизни и обществе	Акцент на фундаментальности знаний при их практической применимости, разработка идей непрерывного образования, систематизация дидактических принципов (научность, доступность, систематичность, связь теории с практикой)	Личность как самостоятельный субъект познания и саморазвития, акцент на развитии способности к рефлексии и самообразованию, учет индивидуальных потребностей в обучении

Как видно из таблицы 2.1.3, в рамках периода становления методических и дидактических идей М. Н. Скаткина можно выделить следующие этапы.

1920-е гг. (Революционный эксперимент)

На этом этапе педагогика была тесно связана с революционными преобразованиями в обществе. М. Н. Скаткин находился под влиянием идей С. Т. Шацкого, который предлагал кардинально изменить роль школы, заменив механическое заучивание учебного материала на организацию полноценной детской жизни, включающей учение, труд, игру, искусство, физкультуру и самоуправление. Главной целью обучения было воспитание «нового человека» для строительства социализма и ликвидация неграмотности. Ученик выступал как строитель нового общества, участник коллективных дел (пионерские отряды, трудовые бригады). Содержание образования было практико-ориентированным с акцентом на связи с производством и общественно-полезным трудом. Личность формировалась через коллектив, приоритет отдавался общественным ценностям

над индивидуальными.

1930–1940-е гг. (Становление научности и политехнизма)

Этап характеризуется переходом от экспериментов к систематизации знаний. М. Н. Скаткин разработал учебно-методический комплекс по естествознанию для начальной школы: программы, пособия для учителей, интегрированные учебники («Естествознание», позже – «Природоведение»). Цель обучения заключалась в формировании целостного понимания мира через естественнонаучное и политехническое образование. Ученик являлся активным участником учебного процесса, который постигал законы природы не через пассивное чтение, а посредством наблюдений, экспериментов и трудовой практики. Содержание строилась на межпредметной основе с акцентом на научность и связь с практикой. В обучении использовались краеведческий материал, практические работы, экскурсии. Развитие личности ребенка происходило через познавательный интерес и исследовательский подход к освоению учебного материала.

Начало 1950-х гг. (Физиологизация обучения)

Обучение рассматривалось как процесс формирования системы условных рефлексов, где ученик выступал в роли биологического субъекта, реагирующего на внешние раздражители. Главным дидактическим инструментом стала наглядность, которая служила базой для создания прочных и устойчивых ассоциативных связей в сознании учащегося. Положительные эмоции, в частности «радость успеха», интерпретировались не как самоцель, а как физиологический фактор активации когнитивных функций мозга, повышающий эффективность усвоения материала.

1950–1960-е гг. (Гуманистическая политехнизация и признание субъектности ребенка)

Школа интегрировалась в реальную жизнь через объединение учебного процесса с общественно-полезным трудом и производственной практикой. Ученик перестал быть пассивным слушателем, став активным участником образовательного процесса. Обучение строилось на решении «проблемных ситуаций», развивающих техническое и творческое мышление. Фокус сместился с заучивания готовых научных выводов на освоение самих методов науки, что

позволило учащимся глубже понимать логику изучаемых дисциплин. Произошел отказ от «сухого» академизма в пользу признания внутреннего мира ребенка, его индивидуальных склонностей и эмоционального комфорта. Была разработана и внедрена классификация методов обучения (от объяснительно-иллюстративного до исследовательского), где главным критерием стала степень автономии и самостоятельности ученика.

1970–1981 гг. (Культурологический синтез)

Совместно с В. В. Краевским и И. Я. Лернером М. Н. Скаткин создает культурологическую концепцию содержания образования. Содержание образования стало рассматриваться как процесс трансляции подрастающим поколениям совокупного социального опыта (человеческой культуры) во всей его полноте. Содержание образования оформилось в четырехкомпонентную систему, включающую следующие компоненты: знания, умения, творчество, опыт отношений. Ученик признавался полноценным субъектом, который не просто потребляет информацию, а осваивает мир через созидание и систему ценностей. Личность в этой системе понималась как ценностно-ориентированный творец, обладающий потенциалом для бесконечного саморазвития.

1980–1991 гг. (Философско-педагогическая рефлексия и определение стратегий будущего развития школы)

Основной идеей этого периода стало обеспечение преемственности всех ступеней образования. В условиях стремительного научно-технического прогресса целью обучения была признана подготовка человека к непрерывному самообразованию. Ученик воспринимался как автономный субъект непрерывного самообразования и развития, способный самостоятельно искать и применять знания.

В целом методические и дидактические идеи М. Н. Скаткина характеризуются следующими особенностями:

— системность подхода. Идеи М. Н. Скаткина развивались комплексно и последовательно, каждый этап опирался на предыдущий и отвечал вызовам времени;

— баланс теории и практики. Ученый сочетал глубокую теоретическую проработку с практической применимостью своих концепций;

— гуманизация образования. От коллективистских установок 1920-х годов М. Н. Скаткин пришел к признанию ценности индивидуальности и развитию самостоятельности учащихся;

— научность и фундаментальность. Во всех работах ученого подчеркивалась необходимость соответствия содержания образования уровню науки и задачам общества;

— преемственность идей. Разработки 1920–1940-х годов (политехнизм, связь с жизнью) получили новое звучание в концепциях 1970–1980-х (культурологический подход, непрерывное образование);

— влияние на педагогическую науку. Идеи М. Н. Скаткина оказали значительное влияние на развитие советской и российской дидактики, многие из них сохраняют актуальность и в настоящее время (например, принципы проблемного обучения, дифференциации, связи теории с практикой и др.).

Анализ показал становление методических и дидактических идей М. Н. Скаткина от революционных экспериментов к зрелой научно обоснованной концепции обучения, ориентированной на развитие личности в условиях меняющегося общества. Сущность и основные характеристики этих идей ученого, охватывающего разные направления его деятельности, представлены в параграфе 2.2.

2.2. Аналитический обзор методических и дидактических идей

М. Н. Скаткина

В параграфе предлагается аналитический обзор дидактических идей М. Н. Скаткина (1920–1980-е гг.), включающий разные направления его деятельности: от учебно-методических материалов, разработанных на Первой опытной станции под руководством С. Т. Шацкого до теории содержания

образования и классификации методов обучения, созданных в период научно-исследовательской зрелости.

Дидактика советской школы, по мнению М. Н. Скаткина, «имеет своей задачей научно обосновать, чему и как учить в общеобразовательной школе. Она должна дать теоретическую основу для методики по отдельным учебным предметам и служить руководством для учителей в их повседневной работе по обучению детей. Методологической основой советской дидактики является теория марксизма-ленинизма. Источниками дидактических обобщений являются: творческий опыт советской школы, наследие классической дидактики (в критически переработанном виде), данные советской психологии» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 409. Л. б/н].

Дидактика, отмечал М. Н. Скаткин, представляет собой часть педагогики. Предмет ее исследования – явления образования, которое есть процесс и результат передачи от одного поколения к другому исторически накопленного опыта и совершающееся на этой основе формирование мировоззрения и всестороннее развитие личности. «Основным средством воспитания всесторонне развитых, высокообразованных членов коммунистического общества является обучение. В содержание обучения, поэтому, должны входить знания, умения и навыки, усвоение которых обеспечивает всестороннее развитие учащихся» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 1245. Л. б/н].

В понятие «всестороннее развитие» включается: овладение знаниями основ наук и искусств, формирование на их базе диалектико-материалистического мировоззрения, развитие умственных сил и творческих способностей детей, политехническая подготовка, формирование основ коммунистической морали, физическое развитие. «Содержание обучения должно обеспечить развитие учащихся во всех указанных направлениях. В содержание обучения в общеобразовательной школе не должны входить знания, умения и навыки профессионального характера» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 1245. Л. б/н].

Всестороннее развитие личности является центральной аналитической категорией в трудах ученого. Развитие личности он рассматривал не как

декларативную цель, а как технологически достижимый результат правильно организованного дидактического процесса. «Обучение в советской школе – ведущая сторона и орудие коммунистического воспитания, но оно не исчерпывает воспитание. Коммунистическое воспитание осуществляется главным образом, но не исключительно через обучение. Сущность обучения как орудия коммунистического воспитания состоит в том, что носитель коммунистической идеологии – учитель – формирует у учащихся коммунистическую идеологию и дает им всестороннее развитие путем вооружения системой исторически накопленных научных знаний и практических навыков» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 409. Л. б/н].

Теория содержания образования, разработанная М. Н. Скаткиным совместно с В. В. Краевским и И. Я. Лернером, ставшая, по характеристике В. М. Полонского, «коперниканским переворотом» в советской дидактике, является основным научно-педагогическим достижением ученого.

Под содержанием школьного образования подразумевается система знаний, умений и навыков, которыми овладевают учащиеся в результате обучения [219, Ф. 96. Д. вр. н. 6464. Л. б/н]. В процессе овладения этим содержанием происходит всестороннее развитие личности учащегося и формируется его мировоззрение.

По мнению М. Н. Скаткина, проблема определения содержания общего образования относится к категории фундаментальных и «вечных» вопросов педагогики, не теряющих своей остроты на протяжении всей истории развития цивилизации. Являясь социальным институтом, школа призвана обеспечивать преемственность поколений через трансляцию знаний, что предопределяет постоянный поиск оптимальных ответов на вопрос о целеполагании и наполнении учебных программ. Неизменная актуальность данной проблематики сосредоточивает внимание педагогов-теоретиков и руководителей дела народного образования на поиске новых концептуальных подходов к формированию содержательного ядра: «Нет ни одного выдающегося педагога, который не касался бы в той или иной мере вопроса о содержании общего образования. И тем не менее до сих пор мы еще не располагаем вполне сложившейся теорией содержания общего образования, которая давала бы ясный научно обоснованный ответ на этот

вопрос, вооружала бы твердыми критериями отбора учебного материала для общеобразовательной школы» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 6464. Л. б/н].

С учетом общественных требований к школе и обобщения практики передового опыта разработки программ и учебников М. Н. Скаткин сформулировал принципы построения содержания общего образования [219, Ф. 96. Д. вр. н. 6469]:

1. Содержание образования не сводится только к знаниям, умениям и навыкам, а должно включать также элементы, которые призваны обеспечить выполнение обучением его развивающей и воспитывающей функций. Это – опыт творческой деятельности и опыт личностного отношения к системе ценностей социалистического общества.

2. Проектируя содержание учебного предмета, нельзя ограничиваться только понятиями, законами, умениями и навыками, но следует обозначать в явном виде (в программах и учебниках) способы передачи учащимся и усвоения ими этого содержания, уровни проектируемого усвоения и связанные с ними действия.

3. Целостное содержание образования не является простой суммой создаваемых независимо друг от друга учебных предметов. Сначала должно разрабатываться общее представление о составе и структуре образования в целом, а уже затем на его основе разрабатываться содержание отдельных предметов. Согласование учебных предметов по содержанию должно осуществляться не после того, как учебные предметы уже полностью сформированы и созданы программы и учебники, а до этого – хотя бы в общих контурах [219, Ф. 96. Д. вр. н. 6469].

Анализируя его труды (в частности, созданные в соавторстве с И. Я. Лернером, В. В. Краевским, В. С. Цетлин, например: [338; 529; 564; 579]), можно констатировать смену подходов к обучению: от предметно-центрического к культурологическому, то есть из режима «трансляции фактов» в режим «передачи человеческой культуры». Согласно культурологической концепции содержания образования (см., например: [239]), в структуре содержания образования, которое представляет собой социальный опыт, накопленный человечеством, выделяются четыре обязательных компонента, без которых личность не может считаться развитой (см. параграф 2.1 диссертации). Аналитическая значимость данной

модели заключается в том, что она впервые в отечественной педагогике уравнила значимость фактологических знаний и опыта творческого поиска.

Рассмотрение четырехкомпонентной структуры содержания образования, разработанной М. Н. Скаткиным совместно с И. Я. Лернером и В. В. Краевским [579], позволяет раскрыть ее инновационный характер для педагогической науки того времени:

1. Опыт познавательной деятельности (система знаний о мире). М. Н. Скаткин рассматривал знания не как самоцель, а как фундамент для формирования научной картины мира. В его трактовке знания – это «инструментальный капитал» личности, который должен быть системным, динамичным и открытым для пополнения в течение всей жизни.

2. Опыт осуществления известных способов деятельности (репродуктивные умения и навыки). Аналитический обзор работ ученого показывает, что он не отрицал важности алгоритмизированных действий. Однако М. Н. Скаткин подчеркивал, что владение типовыми операциями (интеллектуальными и практическими) является лишь необходимым условием для перехода к более сложным формам деятельности.

3. Опыт творческой деятельности (процедуры творческого поиска). Это наиболее оригинальный элемент концепции М. Н. Скаткина. Ученый доказал, что творчеству нельзя «научить» через объяснение – его можно только «прожить». Анализ его идей выявляет специфические черты этого опыта: самостоятельный перенос знаний в новую ситуацию, видение новой функции объекта, построение альтернативного решения. Михаил Николаевич Скаткин настаивал на включении в учебные программы специальных «проблемных зон», где результат не предопределен заранее.

4. Опыт эмоционально-ценностных отношений (система волевых и ценностных установок). Этот компонент определяет направленность личности. М. Н. Скаткин аргументировал, что без личностного отношения к изучаемому материалу знания остаются «мертвым грузом». Анализ педагогического наследия

автора подтверждает, что именно через этот элемент реализуется воспитательная функция обучения, превращая объективное знание в субъективное убеждение.

Синтез этих четырех компонентов в дидактической системе М. Н. Скаткина позволил преодолеть односторонний «знаниецентризм». Анализ показывает, что только при условии освоения всех элементов содержания образования достигается гармоничное развитие личности, способной не только воспроизводить культуру, но и созидать ее.

Как показывают архивные документы [219, Ф. 96. Д. вр. н. 6469], по мнению М. Н. Скаткина, исследование теории содержания общего образования позволило выделить и охарактеризовать несколько уровней формирования содержания образования: 1) уровень общего теоретического представления; 2) уровень учебного предмета; 3) уровень учебного материала.

На третьем из названных уровней указываются знания, умения, навыки и другие элементы содержания, входящие в курс обучения определенному учебному предмету. Они фиксируются в учебниках, учебных пособиях, сборниках задач и т. д. Эти три уровня относятся к проектируемому содержанию, еще не реализованному в действительности, но существующему как заданная норма.

На четвертом уровне это содержание материализуется в реальном процессе обучения – в деятельности учителя и учеников.

И. Я. Лернер предложил дополнить эти уровни еще одним, пятым по счету – уровнем содержания, ставшего достоянием ученика.

Приведенная в докладе В. В. Краевского общая картина поуровневого формирования содержания может служить ориентиром в самой работе по построению содержания образования, указывая ее последовательность – от общего к частному, и служит ключом к раскрытию связей между разными элементами при их включении в содержание образования.

«Важно, чтобы каждый последующий уровень опирался на предыдущий. Только так можно сохранить целостность содержания, предусмотреть в нем все основные компоненты – не только знания, но и умения и навыки, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности

(систему ценностных ориентиров личности). Только так можно предупредить и разбухание одних компонентов содержания за счет других» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 6469].

Особого внимания заслуживает разработанная М. Н. Скаткиным и И. Я. Лернером классификация методов обучения по характеру познавательной деятельности. В отличие от формальных классификаций того времени, подход ученых был глубоко психологизирован: он ранжировал методы (от объяснительно-иллюстративного до исследовательского) по степени нарастания самостоятельности ученика. Данная типология была направлена на поэтапный перевод обучающегося из позиции «объекта педагогического воздействия» в позицию «субъекта собственного развития».

Значимым аспектом наследия М. Н. Скаткина является политехнизм как дидактический принцип. Ученый включал в дидактическую систему практическое политехническое образование. В его понимании политехническое образование – это не сумма ремесленных навыков, а фундамент интеллектуальной свободы учащегося в условиях научно-технического прогресса. Анализ работ ученого показывает, что он предлагал выстраивать обучение на основе раскрытия общих научных принципов современных технологий, что позволяло учащимся видеть за частными техническими решениями фундаментальные законы природы.

Как показано в исследовании М. Н. Скаткина, содержащемся в его архивных материалах, «Основы содержания образования и обучения в средней школе» (1950), в содержание политехнического образования – в соответствии с указаниями В. И. Ленина – должны входить знания по механической и химической технологии, сельскому хозяйству, энергетике. По мнению ученого, учащиеся, оканчивающие среднюю школу, должны были знать «сущность, основные виды и приемы механической обработки; принципы устройства и работы машин; принципы химического производства; принципы устройства гидравлических, ветровых и тепловых двигателей; принципы производства, передачи и использования электроэнергии; основы радиотехники; принципы сельскохозяйственного производства – земледелия, растениеводства и животноводства; принципы

организации и экономики социалистического производства, организации труда» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 1245]. Таким образом, М. Н. Скаткин закрепил основы политехнического образования, сосредоточившись на изучении фундаментальных принципов производства, энергетики и сельского хозяйства. Этот выделенный перечень знаний сформировал «содержательное ядро», которое в последующих реформах 1960–х годов подверглось дидактической адаптации.

М. Н. Скаткин обосновал переход от пассивного накопления знаний к деятельностному освоению мира. В рамках данной концепции содержательное ядро образования перестало быть набором абстрактных истин и превратилось в живую, функционирующую систему. Это произошло благодаря тому, что теоретические «основы» материализовались через конкретную практику ученика: конструирование, моделирование и исследовательский поиск. Скаткин подчеркивал, что в содержание политехнического образования должны входить не только теоретические знания принципов производства, но и практические умения и навыки: «чтение и выполнение чертежей; умение пользоваться измерительными и вычислительными приборами; навыки обращения с простыми инструментами, орудиями, какой-либо машиной; умение конструировать несложные приборы, модели, учебные пособия; умения и навыки в области электро- и радиотехники, сельскохозяйственного труда, планирования и организации труда. Особенно большое внимание должно быть уделено изучению двигателя внутреннего сгорания и электромотора как наиболее распространенных в промышленности, сельском хозяйстве и на транспорте машин». Такое содержание политехнического образования должно найти отражение в программах по всем учебным предметам [219, Ф. 96. Д. вр. н. 1245].

В контексте политехнического образования важное место в трудах М. Н. Скаткина занимало трудовое воспитание школьников (см., например: [333; 411]). В его трудах, изданных на протяжении многих десятилетий демонстрируется его путь «от основ к системе» в области политехнизма. Если в 1950-х гг. он закладывал теоретические основы роли труда [406; 474; 514; 583], то к 1968 году знания систематизировались в форме словаря (свода понятий) [584], а в 1980 году

концепция масштабировалась до уровня стратегии совершенствования всего учебно-воспитательного процесса в СССР [440]. Труд рассматривался им не как «отвлеченная работа», а как важнейший элемент познания: он создавал «чувственно-практический опыт», на который затем опирался учитель на уроках, научные знания делали физический труд осмысленным и творческим, а не механическим, умственный и физический труд должны были не просто чередоваться, а взаимопроникать друг в друга.

Следует отметить, что в дидактической концепции М. Н. Скаткина связь труда и обучения носила глубокий диалектический характер и реализовывалась через несколько взаимосвязанных процессов. Во-первых, в ходе систематического преподавания учебных предметов школьникам постепенно раскрывались научные основы тех трудовых процессов, в которых им предстояло участвовать. Во-вторых, в процессе труда знания по различным предметам применялись творчески, что не только вело к их углублению и конкретизации, но и придавало самой деятельности осмысленный и продуктивный характер. Труд обогащал чувственно-практический опыт детей, позволяя им интенсивно накапливать новые технологические знания и впечатления. Он пробуждал у учеников жажду знаний и потребность в теоретическом осмыслении фактов, подготавливая почву для активного усвоения учебного материала, для составления научных обобщений, наполняя абстрактные понятия жизненным содержанием. «Таким образом, теория освещает путь практике, делает труд осмысленным, а труд возбуждает потребность в знаниях и обогащает теоретические знания богатым жизненным содержанием. В этой органической связи обучения с трудом находят свое проявление общие диалектические законы движения познания» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 7238].

Важное значение придавалось научно обоснованному распределению дисциплин в учебном плане: «Как правило, изучение общеобразовательных и политехнических знаний, являющихся основой специальных, предваряет изучение специальных дисциплин» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 8191], что обеспечивало логическую последовательность и системность в освоении профессий.

Отдельное внимание М. Н. Скаткин уделял активизации познавательной деятельности учащихся, полагая, что изменение характера труда, развитие демократических начал в жизни общества выдвигают необходимость развивать у каждого школьника творческий подход к любой деятельности, познавательную самостоятельность [219, Ф. 96. Д. вр. н. 7238].

Одним из ценных средств активизации познавательной деятельности учащихся являлось проблемное обучение. М. Н. Скаткиным была раскрыта сущность проблемного обучения, показаны пути его осуществления (проблемное изложение знаний, привлечение учащихся к отдельным элементам поисковой деятельности, исследовательский метод) (см: [427; 490; 512; 558]).

Согласно М. Н. Скаткину, «проблемное изложение знаний и привлечение учащихся к самостоятельной поисковой деятельности обычно требуют больших затрат времени, но эти затраты вполне оправданы тем, что указанные методы способствуют развитию самостоятельного творческого мышления учащихся, повышают интерес к науке, дают более глубокие и прочные знания» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 7238].

Ученый с коллегами ввел в дидактику такие термины-понятия, как: «проблемная ситуация», «проблема», «познавательная задача», «проблемное обучение» и др. Проблемная ситуация, по мнению М. Н. Скаткина, выступала отправной точкой познания и осознавалась субъектом как интеллектуальное затруднение, вызванное преградой в действительности, путь к преодолению которой изначально был неизвестен. Проблема возникала в тот момент, когда эта ситуация принималась учеником к решению. Она опиралась на уже имеющийся у него опыт поисковой деятельности и базу знаний, становясь более узкой и конкретной категорией. Таким образом, всякая проблема содержала в себе ситуацию, но не любое затруднение становилось осознанной проблемой. Познавательная задача являлась высшей формой этой структуры. Она представляла собой проблему, помещенную в рамки определенных условий или параметров. В ее основе лежало противоречие между уже известным и искомым, которое разрешалось через промежуточные операции. Важно, что «всякая такая задача

содержит проблему, но не всякая проблема является задачей. Проблема должна быть преобразована в задачу самим решающим ее субъектом путем установления однозначных или вариативных параметров решения. Если способ решения задачи учащемуся заранее известен или дан ему в готовом виде, такая задача не является проблемной» [427]. Это являлось отличием проблемного обучения от традиционного, где задачи часто служат лишь для закрепления уже показанного учителем способа.

Само по себе проблемное обучение, как считал М. Н. Скаткин, не сводилось к случайному набору упражнений. Эта деятельность опиралась на предусмотренный программой объем знаний и служила инструментом формирования научного мышления, превращая обучение в процесс активного открытия новых смыслов [427].

Как писал М. Н. Скаткин, «перед дидактикой возникла важная задача – разработать научно обоснованную систему проблемных задач. Выполнение этой задачи – в первую очередь дело ученых-методистов из НИИ содержания и методов обучения АПН СССР. Надо разработать критерии, которым должна отвечать система проблемных задач». В дидактической системе того периода ученым выделялись ключевые, ведущие и центральные проблемы, которые придавали учебным курсам четкую мировоззренческую направленность. Именно вокруг этих концептуальных узлов группировался весь основной материал, превращаясь в стройную систему знаний. Так, в курсе ботаники сквозными, или аспектными, проблемами выступали понимание растения как целостного живого организма, изучение неразрывной связи строения органов с их функциями, механизмы приспособления к среде и общие закономерности эволюции растительного мира. В преподавании истории акцент смещался на выявление причинно-следственных связей каждого общественного явления. В основу курса закладывались идеи о прогрессивном развитии общества от низших форм к высшим и его прямой зависимости от эволюции техники и трудовой деятельности. Эти фундаментальные идеи служили тем самым содержательным ядром, которое позволяло ученикам

формировать целостную и логичную картину исторического и природного процесса [427].

С точки зрения М. Н. Скаткина, переход к проблемному обучению требовал не только модернизации программ, но и изменения деятельности самого учителя. Педагог должен был в совершенстве знать преподаваемую науку, ее историю, современное состояние, решаемые ею проблемы, а также перспективы развития и методы исследования. От учителя требовалось глубокое понимание сущности и функций проблемного обучения и мастерское владение методами его реализации. Крайне важным М. Н. Скаткин считал накопление удачных образцов проблемного изложения знаний, поисковых бесед и примеров применения исследовательского метода. Ученый писал: «На местах должны всячески поощряться творческие поиски преподавателей в области совершенствования проблемного обучения. Удачные находки необходимо анализировать, обобщать и делать достоянием многих» [427].

Методика естественнонаучного образования занимает особое место в дидактическом наследии М. Н. Скаткина. Естествознание как учебный предмет обладает рядом особенностей, существенных для понимания методологической позиции исследователя: оно имеет дело с материальными объектами и явлениями, доступными непосредственному наблюдению; предполагает возможность экспериментальной проверки теоретических положений; тесно связано с практической деятельностью человека по преобразованию природы [551]. Эти особенности определяют специфику методики естественнонаучного образования, которая была разработана Скаткиным на основе обобщения собственного педагогического опыта и анализа передовой практики преподавания естествознания в советской школе.

Особая заслуга М. Н. Скаткина заключается в разработке принципов обучения. Как утверждал ученый, принципы обучения или дидактические принципы – это руководящие начала, следуя которым можно успешно достигнуть цели обучения. Принципы, излагаемые в трудах по дидактике, программах и учебных пособиях по педагогике в нашей стране и за рубежом (наглядность,

систематичность, прочность, доступность и др.), имеют большую давность и отличия [219, Ф. 96. Д. вр. н. 409]. В программной статье «О положении в дидактике общеобразовательной школы» (1949) [219, Ф. 96. Д. вр. н. 6334] М. Н. Скаткиным рассматриваются принципы обучения в противопоставлении «старой» (буржуазной) и «новой» (советской) дидактических систем (таблица 2.2.1).

Таблица 2.2.1 – Сравнение буржуазной и советской дидактических систем

Сфера сравнения	Буржуазная дидактика (скрытая сущность)	Советская дидактика (открытые принципы)
Целеполагание	Ложная аполитичность: прикрытие «буржуазного духа» словами о надклассовости	Коммунистическая целеустремленность: открытая партийность и служение строительству общества
Научный метод	Метафизика и идеализм: увод учащихся от истинной сущности явлений	Диалектический материализм: подлинная научность и верное отражение действительности
Характер усвоения	Догматизм: механическое заучивание под маской «активности»	Сознательная активность: глубокое понимание смысла знаний и их общественной значимости
Связь с жизнью	Отрыв от практики: либо чистая теория, либо практика в интересах капитала	Политехнизм: обязательное соединение обучения с производительным трудом
Личность и общество	Индивидуализм: противопоставление ученика коллективу, конкуренция	Коллективизм: гармония интересов личности и коллектива, товарищеская взаимопомощь
Роль старой школы	Использование наглядности и прочности для укрепления буржуазного строя	Критическая переработка: использование наглядности как «техники» на службе идеологии

Как показано в таблице 2.2.1, «технические» инструменты педагогики (умение наглядно объяснить или прочно закрепить материал) одинаковы в обеих системах. Однако качественное отличие советской школы заключается в том, что эти инструменты впервые направлены на формирование научного мировоззрения и освобождение трудящихся, а не на их подчинение.

Значимым элементом методики естественнонаучного образования трактовке М. Н. Скаткина является принцип наглядности, получающий специфическую интерпретацию применительно к изучению природы [317]. В отличие от традиционного понимания наглядности как демонстрации готовых

образцов, М. Н. Скаткин рассматривал ее как организацию непосредственного взаимодействия учащихся с изучаемыми объектами и явлениями. Наблюдение природы, проведение опытов, работа на пришкольном участке – все эти формы деятельности обеспечивают чувственную основу для формирования естественнонаучных понятий и создают предпосылки для понимания связей между явлениями природы. При этом важно, чтобы наблюдения и опыты были не эпизодическими, а систематическими, образующими целостную программу познавательной деятельности учащихся на протяжении всего курса обучения.

Принцип связи обучения с жизнью, усвоенный М. Н. Скаткиным на Первой опытной станции, получил последовательную реализацию в его методике преподавания естествознания [615]. Этот принцип предполагал использование жизненного опыта учащихся в качестве отправной точки для изучения природных явлений, обращение к материалу местного края, установление связей между теоретическими знаниями и практической деятельностью. М. Н. Скаткин настаивал на том, что преподавание естествознания должно исходить из наблюдений учащихся над явлениями окружающей природы, а не из абстрактных определений и классификаций. Путь познания должен вести от конкретного к абстрактному, от наблюдаемых фактов к их обобщению и объяснению, от описания явлений к раскрытию их причин и закономерностей.

Концепция связи обучения с жизнью у М. Н. Скаткина имела глубокие философские основания, восходящие к марксистскому пониманию практики как основы и цели познания. В его публикациях можно отметить смысловой переход в рассмотрении этой проблемы от брошюр общества «Знание» (1956–1958) [438; 439], носивших агитационно-просветительский характер, к фундаментальным академическим трудам (1962–1963) [518; 519]. Именно в этих работах «связь с жизнью» окончательно оформилась не просто как лозунг, а как ведущее начало (системообразующий принцип) всей дидактической концепции ученого. Обучение, согласно М. Н. Скаткину, не являлось самодостаточной деятельностью, замкнутой в стенах школы; оно готовило учащихся к участию в общественной жизни и производительном труде. Следовательно, содержание обучения должно было

отбираться с учетом того, какие знания и умения понадобятся учащимся в их будущей деятельности. Вместе с тем связь с жизнью не сводилась к утилитарному прагматизму; теоретические знания обладали самостоятельной ценностью как средство понимания мира и ориентации в нем.

Разработка системы учебных наблюдений природы составляла важную часть методики преподавания естествознания М. Н. Скаткина. Наблюдение рассматривалось им не как пассивное созерцание, а как целенаправленная познавательная деятельность, требующая от учащихся внимания, сосредоточенности, умения выделять существенное. Для организации наблюдений ученый разработал систему заданий, указывающих, на что следует обратить внимание, какие вопросы ставить, как фиксировать результаты наблюдений. Большая значимость придавалась систематичности наблюдений: учащиеся должны были регулярно наблюдать за одними и теми же объектами в разное время года, что позволяло выявлять сезонные изменения и понимать их причины. Ведение дневников наблюдений и календарей природы приучало учащихся к систематическому фиксированию данных и создавало эмпирическую базу для последующих обобщений.

Принцип научности обучения, сформулированный М. Н. Скаткиным в 1950 году, стал первым дидактическим принципом, выделенным им как самостоятельный в отечественной дидактике [219]. До этого научность рассматривалась как само собой разумеющееся требование к содержанию образования, не получавшее специального теоретического обоснования. Ученый показал, что научность представляет собой комплексный принцип, включающий несколько взаимосвязанных требований: соответствие содержания образования современному на тот момент уровню развития науки; формирование у учащихся представлений об общих методах научного познания; раскрытие важнейших закономерностей процесса познания; обеспечение связи между теоретическими знаниями и их практическим применением. Принцип научности регулирует не только отбор содержания образования, но и процессуальную сторону обучения – его этапы, методы и формы организации учебной деятельности.

Формулирование принципа научности потребовало от М. Н. Скаткина обращения к философским и гносеологическим основаниям педагогической науки [172]. Он опирался на марксистско-ленинскую теорию познания, рассматривающую познание как отражение объективной действительности в сознании человека, как процесс движения от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике. Согласно этой теории, критерием истинности знания является практика, а познание представляет собой активную деятельность субъекта по преобразованию действительности и построению ее идеальных моделей. Эти философские положения были переосмыслены М. Н. Скаткиным применительно к процессу обучения и определили его понимание научности как соответствия не только содержания, но и методов обучения закономерностям научного познания.

Разработка дидактического принципа научности потребовала от М. Н. Скаткина определения структуры научного знания и выявления его существенных характеристик. Научное знание отличается от обыденного систематичностью, обоснованностью, проверяемостью и способностью к предсказанию новых явлений. Учебное знание, формируемое в процессе обучения, должно воспроизводить эти характеристики в доступной для учащихся форме. Учащиеся должны усваивать не изолированные факты, а системы знаний, организованные вокруг фундаментальных понятий и законов науки. Они должны понимать, на каких основаниях построено научное знание, как оно получено и как может быть проверено. Такое понимание принципа научности выходило за рамки традиционной трактовки, сводившей научность к достоверности и актуальности излагаемых сведений.

Дидактически значимым является разработанное М. Н. Скаткиным понимание соотношения эмпирического и теоретического знания в курсе естествознания начальной школы [406]. В соответствии с возрастными особенностями младших школьников, преобладающим способом познания на этом этапе является чувственное восприятие и формирование представлений о предметах и явлениях природы. Однако это не означает, что теоретическое знание

должно быть полностью исключено из начального курса. М. Н. Скаткин показал, что элементарные научные понятия и обобщения доступны младшим школьникам при условии правильной организации познавательной деятельности. Понятия должны формироваться на основе обобщения достаточного количества конкретных наблюдений, постепенно продвигаясь от менее общих к более общим, от простых к сложным.

Дидактические принципы естественнонаучного образования, разработанные М. Н. Скаткиным, представлены в таблице 2.2.2.

Таблица 2.2.2. Дидактические принципы естественнонаучного образования в работах М. Н. Скаткина

Принцип	Содержание	Методическая реализация	Источник обоснования
Наглядность	Чувственная основа познания	Наблюдения, опыты, экскурсии	Кандидатская диссертация «Научные основы методики начального естествознания» (1943) [219, Ф. 96. Д. вр. н. 6696 Л. 6/н (дата обращения: 19.06.2025)]
Связь с жизнью	Опора на опыт учащихся	Краеведческий материал	Работы 1930–1940-х гг., например: «О краеведческом материале программ (Учителю К. [ответ])» (1933), «Осенние работы по сельскому хозяйству» (1941), «Выращивание овощных растений на пришкольном участке и наблюдение над ними» (1942), «Сбор лекарственных растений летом» (1942) [334; 412; 450; 517]
Систематичность	Логическая последовательность	Структура программы	«Принципы построения программ» (1932), «Основные вопросы пересмотра учебных планов и программ начальной, неполной средней и средней школы» (1941) [451; 473]
Научность	Соответствие науке	Отбор содержания	«О принципах обучения в советской школе» (1950) [425]
Активность	Деятельность учащихся	Практические работы	«Методика естествознания в начальной школе» (1952) [387]

Разработка методики преподавания естествознания потребовала от М. Н. Скаткина обращения к психологическим основам познавательной деятельности учащихся [247]. В работах 1950-х годов он активно использовал положения теории высшей нервной деятельности И. П. Павлова для обоснования

методических рекомендаций [354; 406]. Учение о первой и второй сигнальных системах, о формировании условных рефлексов и динамических стереотипов интерпретировалось применительно к процессу усвоения знаний и формирования умений.

Так, в плане лекции М. Н. Скаткина в Министерстве просвещения [219, Ф. 96. Д. вр. н. 1161] педагогические задачи решаются через призму физиологии высшей нервной деятельности И. П. Павлова: в 1950-е годы (после «Павловской сессии» 1950 г. [216]) было обязательным обосновывать дидактику биологическими законами).

«1. Общая характеристика дидактики в свете павловского учения.

Причины неуспеваемости и неправильного отношения к учению.

Отрицательное отношение снижает тонус мозговой коры.

Стремление организма избавиться от неприятного.

2. Можно ли управлять отношением к учению?

Необходимо знать объективные законы выработки отношений.

3. Механизм выработки отношений у ребенка.

Связь отношения с другими раздражителями. Цепные рефлексы.

Формирование отрицательного отношения к раздражителям.

Можно ли выработать отрицательное отношение к школе? (Пример: ребенок начинает «тупеть»).

Анализ ситуации: «Кто виноват?» (ссылка на Чехова или Герцена).

Об усилении сознательности. Об авторитете учителя.

Опасность выработки отрицательного отношения к учению.

Л. Толстой о «двух состояниях души».

4. Как выработать положительное отношение?

Не допускать связи учения с неприятными ощущениями.

Строить обучение преимущественно на положительных реакциях» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 1161].

Приведенный фрагмент плана лекции раскрывает психологические стимулы, которые должны дополнять физиологию Павлова. Речь идет о превращении учебы

в увлекательный и захватывающий процесс для ученика через успех и жизненную пользу.

М. Н. Скаткин показал, что прочность усвоения знаний зависит от многократного подкрепления теоретических положений конкретными примерами и практическими действиями, от систематического повторения и упражнения, от установления связей между новым материалом и ранее усвоенными знаниями. Эти выводы, сделанные на основе учения Павлова, получили методическое воплощение в системе упражнений и заданий для учащихся.

Важным аспектом развития естественнонаучного образования является разработанное М. Н. Скаткиным понимание роли учителя в организации познавательной деятельности учащихся (см.: [353]). В отличие от традиционной методики, ориентированной на передачу готовых знаний, М. Н. Скаткин рассматривал учителя как организатора активной познавательной деятельности учеников [435]. Учитель должен не столько сообщать информацию, сколько создавать условия для самостоятельного познания учащимися явлений природы, направлять их наблюдения, помогать в осмыслении и обобщении полученных данных. Такое понимание роли учителя предвосхищало последующую разработку классификации методов обучения по характеру познавательной деятельности учащихся, ставшей одним из значительных его вкладов в дидактику.

Большой вклад М. Н. Скаткин внес в развитие теории построения учебников и программ [447; 473]. Анализ учебника «Природоведение» для 4 класса позволяет увидеть, как абстрактные дидактические теории М. Н. Скаткина воплотились в конкретную педагогическую практику. Этот учебник – не просто книга фактов, а работающая модель его научной системы [219, Ф. 96. Д. вр. н. 7238].

Во-первых, в нем был реализован принцип «от общего к целому». В своих работах 1950-х годов Скаткин критиковал раннюю дифференциацию наук – в учебнике он реализовал синтетический подход к обучению: вместо разрозненных уроков физики или ботаники 10-летний ребенок получает единую картину мира. Воздух, вода, почва и космос изучаются в их взаимосвязи, что формирует

материалистический фундамент мышления до того, как науки разделятся в старших классах.

Во-вторых, учебник понимался им как сценарий деятельности, что в «Природоведении» нашло отражение в методическом аппарате (вопросы и задания составлены так, что их невозможно выполнить, просто прочитав текст, — они требуют наблюдения за природой (фенология) и проведения опытов (исследовательский метод) и внетекстовых компонентах (цветные иллюстрации, схемы и карты служат не украшением, а самостоятельными источниками информации, с которыми ребенок учится работать).

В-третьих, в основу учебника был положен культурологический подход (учебник охватывает все четыре компонента содержания образования по М. Н. Скаткину: 1) знания: основы астрономии, геологии, биологии; 2) умения: навыки наблюдения, проведения экспериментов, фиксации результатов; 3) творчество: поисковые задания (почему? как проверить?); 4) ценности: раздел об охране природы формирует эмоционально-ценностное отношение к миру, давая не просто знание о лесе, а воспитывая ответственность за него.

В-четвертых, учебник обеспечивал доступность и преемственность (в нем адаптированы сложнейшие явления (например, свойства газов или круговорот воды) для 4-го класса, что делает учебную книгу пропедевтикой для всех будущих естественнонаучных курсов школы, закладывая терминологическую базу.

В-пятых, в учебнике воплощена политическая и социальная миссия (как и требовала доктрина «связи школы с жизнью», учебник Скаткина является политехническим, то есть он объясняет, как знания о почве помогают сельскому хозяйству, а знания о свойствах воды — промышленности, что позволяло ребенку с 10 лет понимать практическую пользу науки для страны) [219, Ф. 96. Д. вр. н. 7238].

Таким образом, следует отметить, что в учебнике «Природоведение» М. Н. Скаткин смог победить «сухой интеллектуализм», создав книгу, которая была одновременно строго научной и эмоционально близкой ребенку, что стало подтверждением его идеи о том, что обучение должно приносить радость открытия.

Рассматривая фундаментальные особенности дидактики, в материалах статьи «О положении в дидактике общеобразовательной школы» (1949) М. Н. Скаткин утверждал, что содержание обучения в советской школе определяется целями коммунистического воспитания. По мнению ученого, для подготовки всесторонне развитых членов коммунистического общества в содержание обучения включалось изучение основ наук о природе, человеческом обществе и психике, основ искусств (рисование, пение), основ производства и физической культуры. Благодаря исследованиям советских дидактов и методистов были установлены «научные принципы отбора учебных предметов для учебного плана общеобразовательной школы, принципы отбора материала наук и искусств для школьных программ и учебников, принципы систематизации учебного материала и определения глубины его изучения в разных классах» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 409].

Раскрывая идеологические и философские основы у формирования советского «содержательного ядра», М. Н. Скаткин проводил четкую линию между формальным сходством учебных дисциплин, изучаемых в советской и буржуазной школе, и их глубинным концептуальным наполнением. Для ученого учебный предмет являлся не просто суммой фактов, а инструментом формирования мировоззрения, который в советской школе приобретал строго научный и одновременно классовый характер. Анализируя отличия советской системы образования от «буржуазной», М. Н. Скаткин выделил четыре ключевых принципа, которые превращали обучение в систему формирования научного коммунистического сознания:

«они дают верное отражение явлений природы, общественной жизни и человеческой психики, рассматривая мир как объективную реальность, существующую вне и независимо от сознания человека;

они рассматривают явления во взаимной связи и в развитии, показывая диалектический характер этого развития;

они рассматривают явления не созерцательно, а под углом зрения преобразующей практики;

они дают оценку фактов и теорий с точки зрения интересов коммунизма, то есть излагают материал не объективистски, а партийно» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 409].

Таким образом, согласно М. Н. Скаткину, каждый учебный предмет становился частью целостной системы, направленной на разрешение глобальной задачи – воспитание личности, обладающей подлинно научным мировоззрением и готовой к осознанному участию в жизни советской страны.

В данном случае важны принципы отбора учебных предметов Учащийся, окончивший среднюю общеобразовательную школу, должен знать мир, в котором он живет, знать себя и свое место в мире, уметь сознательно действовать в нем, уметь преобразовывать его для скорейшего построения коммунистического общества. Знания о мире, накопленные человечеством и систематизированные в многочисленных науках, исключительно обширны. Поэтому из всего океана научных знаний необходимо отобрать для средней общеобразовательной школы основы того, что необходимо каждому образованному человеку, независимо от его профессии [219, Ф. 96. Д. вр. н. 6464].

М. Н. Скаткин критически оценивал состояние современного ему образования, выделяя при этом ряд системных недостатков. Основная проблема, по мнению ученого, заключалась в одностороннем, избыточно интеллектуальном характере учебного плана, в котором практически отсутствовали трудовое воспитание, изучение основ производства и искусства. Это приводило к перегрузке программ и учебников фактологическим материалом, который к тому же не отражал актуальных достижений науки. Кроме того, из-за игнорирования учителями краеведческого подхода и жизненного опыта детей знания становились абстрактным набором информации, не имеющей практической, жизненно-необходимой значимости: «при изложении содержания программ учителя в малой степени привлекают для конкретизации общих положений науки краеведческий материал и материал жизненного опыта учащихся, вследствие чего содержание обучения часто приобретает абстрактный характер, отрывается от жизни» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 409].

Для преодоления этого кризиса ученый сформулировал основные практические задачи дидактики. В первую очередь требовалось спроектировать новый учебный план, ориентированный на всестороннее развитие личности в соответствии с марксистско-ленинской идеологией. Важнейшими направлениями работы М. Н. Скаткин считал внедрение системы политехнического обучения, тщательный отбор и междисциплинарную координацию материала наук и искусств, а также методическое обоснование связи теории с местным краеведческим контекстом. При этом ученый подчеркивал, что решение прикладных задач должно сопровождаться углубленными теоретическими исследованиями – от разработки основ построения программ до поиска способов борьбы с учебной перегрузкой школьников. Таким образом, дидактика должна была стать фундаментом для создания сбалансированной и жизненно ориентированной образовательной системы [219, Ф. 96. Д. вр. н. 409].

В ходе разработки учебно-методического обеспечения образовательного процесса в школе было также важно, по мнению М. Н. Скаткина, «учитывать проблему перегрузки учащихся». Принцип доступности обучения рассматривался М. Н. Скаткиным не только как дидактическое требование, но и как фундаментальное условие сохранения целостности образовательного процесса и здоровья личности [472]. Он настаивал на том, что объем и глубина изучаемых понятий, законов и теорий должны строго соответствовать возрастным возможностям учащихся, так как нарушение этой меры неизбежно ведет к учебной перегрузке, имеющей разрушительные последствия. Во-первых, чрезмерная учебная нагрузка наносит прямой ущерб физическому здоровью: дефицит сна, прогулок и занятий спортом провоцирует истощение нервной системы и общее ослабление организма. Во-вторых, страдает качество самого обучения: из-за нехватки времени учащиеся усваивают материал поверхностно, а их подготовка к урокам становится выборочной, что ведет к образованию системных пробелов в знаниях и неуспеваемости. Кроме того, дефицит свободного времени лишает детей возможности заниматься творчеством, наукой или искусством, что существенно тормозит развитие их способностей. Наконец, М. Н. Скаткин выделял

нравственный аспект проблемы: «перегрузка приносит вред и нравственному воспитанию, так как толкает учащихся на путь обмана учителей – списывание, подсказывание, пользование «шпаргалками» и т. п.» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 392].

Как видим, проблема доступности образования раскрывается М. Н. Скаткиным с трех сторон:

— психофизиологический аспект (на основе идеи И. П. Павлова об «истощении нервной системы» перегрузка рассматривалась как биологическая угроза, когда здоровье ребенка ставится в прямую зависимость от дидактической меры, выступающей гарантом физического благополучия ученика);

— педагогический парадокс (автор отмечал обратный эффект избыточной сложности: стремление максимально наполнить программу приводит к обратному результату – в сознании учащихся остается критически малый объем знаний из-за их вынужденного избирательного отношения к материалу);

— нравственный аспект (завышенные требования системы М. Н. Скаткин интерпретировал как источник аморального поведения – в этом контексте использование шпаргалок и обман становятся не пороками, а вынужденной «защитной реакцией» личности на невыполнимые требования).

По мнению М. Н. Скаткина, закрепляя достигнутые успехи в области умственного образования и воспитания, школа в соответствии с ведущими требованиями жизни должна усилить работу в разных областях коммунистического воспитания, а в учебном плане школы должна найти «более последовательное отражение задача воспитания всесторонне развитых членов коммунистического общества» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 1245].

В области нравственного воспитания М. Н. Скаткин полагал, что необходимо обращать большее внимание на формирование у учащихся понятий коммунистической морали (идеи патриотизма, сознание превосходства советского общественного и государственного строя перед капиталистическим, понятия о долге и чести, о правах и обязанностях советского гражданина и т. д.), «на внедрение в жизнь и выработку у них нового коммунистического отношения к труду, к общественной собственности, к людям, преодоление пережитков

капитализма в сознании и поведении учащихся. Для разрешения этих задач необходимо повысить идейный уровень преподавания всех учебных предметов [219, Ф. 96. Д. вр. н. 2641]. Ученый настаивал на необходимости разработки специальной программы, которая четко определяла бы круг этих этических категорий и глубину их раскрытия применительно к каждому классу. Важнейшим методологическим решением стал отказ от введения отдельного учебного предмета «коммунистическая мораль». Ученый считал это нецелесообразным, полагая, что изолированный курс неизбежно приведет к пустому морализированию и оторвет нравственное развитие от интеллектуального. Вместо этого этические ценности должны были органично интегрироваться в содержание учебников по русскому языку, литературе, истории, Конституции СССР и другим предметам. Прогрессивной для того времени выглядит позиция М. Н. Скаткина по поводу отказа от введения отдельного предмета «мораль», утверждая, что этика должна органично вытекать из литературы, истории и Конституции. Это защищало школу от формализма и «пустого слова»: «Введение в учебный план особого учебного предмета «Коммунистическая мораль» – нецелесообразно, так как это может привести к словесному морализированию, к отрыву нравственного воспитания от усвоения основ наук, к выхолащиванию воспитательного материала из учебных предметов» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 1245]. Таким образом, воспитательный процесс становился неотъемлемой частью усвоения основ наук, обеспечивая целостность формирования личности школьника.

Формирование научного мировоззрения в дидактической концепции М. Н. Скаткина рассматривалось как процесс преодоления узкопредметной разобщенности знаний. Ученый исходил из того, что содержательное ядро образования только тогда становится действенной системой, когда оно обеспечивает целостность восприятия действительности. Для ученого мировоззрение представлялось не суммой фактов, а интегративным результатом синтеза основ различных наук. Он настаивал на том, что для каждой ступени обучения следовало наметить круг основных мировоззренческих идей, пронизывающих все предметы и объединяющих их в единое целое. Также

предполагалось определить глубину освещения этих идей в зависимости от класса. Кроме того, ученый считал необходимым включение в программы «особых обобщающих тем, которые помогли бы учащимся глубже осознать взаимосвязи между явлениями природы, общественной жизни и психики человека и составить целостное представление о мире» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 1245].

В содержание образования в области искусства должны входить знания о выдающихся произведениях и деятелях отечественного и мирового искусства (литература, живопись, скульптура, архитектура, музыка), знания и навыки грамотного рисования и лепки, хорового многоголосного пения по нотам, игры на каком-либо музыкальном инструменте, художественного чтения и рассказывания, драматизации, движения под музыку. «Это содержание должно быть дано в программах по русскому языку, литературе, изобразительному искусству, музыке и ритмике. В учебном плане должно быть значительно увеличено количество часов на предметы эстетического цикла» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 1245]. Помимо этого, М. Н. Скаткин предлагал сделать эстетическое воспитание максимально деятельным: не только слушать музыку, но и играть на инструментах, не только смотреть картины, но и лепить и рисовать [506].

Система физического воспитания в концепции М. Н. Скаткина выстраивалась как органичный синтез теоретических знаний и ежедневной двигательной практики. Содержательное ядро этой области объединяло изучение основ санитарии, гигиены и значения спорта с формированием базовых навыков: от правильной осанки до техники бега, прыжков и ходьбы на лыжах. Данный материал изучался не изолированно в рамках одного предмета, а распределялся между программами по физкультуре, естествознанию и биологии, обеспечивая межпредметный подход к развитию ребенка. Сами занятия пронизывали весь распорядок школьного дня: «занятия по физкультуре должны проводиться в школе ежедневно (физкультзарядка перед уроками, «физкультминутки» на уроках, подвижные игры на свежем воздухе в перемены, пешеходные и лыжные прогулки и походы, уроки физкультуры, спортивные состязания и пр.)» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 1245]. Таким образом, физическая культура становилась действенным

инструментом укрепления здоровья и необходимым противовесом интеллектуальным нагрузкам.

Дидактические идеи М. Н. Скаткина представляют собой целостную теоретическую конструкцию, эволюционировавшую от революционных экспериментов 1920-х годов к зрелой научно обоснованной концепции обучения, в которой содержание, методы и цели обучения находятся в строгой функциональной зависимости, обеспечивая формирование творчески мыслящей личности, готовой к преобразовательной деятельности.

Его работы сочетали идеологическую обусловленность эпохи с глубоким научным подходом и гуманистическими ценностями, что сделало их значимым вкладом в развитие отечественной педагогики.

Анализ дидактических идей М. Н. Скаткина позволяет сделать вывод, что центральной категорией в его трудах выступало всестороннее развитие личности. Ученый рассматривал его не как абстрактную декларацию, а как технологически достижимый результат грамотно организованного дидактического процесса. Согласно позиции ученого, обучение в советской школе служило ведущим инструментом коммунистического воспитания – но не единственным: учитель как носитель идеологии формировал у учащихся соответствующие взгляды и обеспечивал их всестороннее развитие через систему научных знаний и практических навыков.

Ключевым научно-педагогическим достижением Скаткина стала теория содержания образования, созданная совместно с В. В. Краевским и И. Я. Лернером. Этот труд совершил своего рода переворот в советской дидактике, задав новые ориентиры для разработки учебных программ и методик.

Существенный вклад ученого связан с классификацией методов обучения по характеру познавательной деятельности, созданной совместно с И. Я. Лернером. Эта классификация имела глубокую психологическую основу: методы выстраивались по нарастанию самостоятельности ученика – от объяснительно-иллюстративного до исследовательского.

Важной частью дидактической системы ученого стал принцип политехнизма.

Ученый трактовал политехническое образование не как набор ремесленных навыков, а как фундамент интеллектуальной свободы учащегося в условиях научно-технического прогресса.

Такой подход помогал учащимся видеть за частными техническими решениями фундаментальные законы природы, делая знания более жизненными, конкретными и действенными.

Особое место в наследии М. Н. Скаткина занимает методика естественнонаучного образования. Ее специфика определялась особенностями самого предмета: работой с материальными объектами и явлениями, доступными наблюдению; возможностью экспериментальной проверки теорий; связью с практической деятельностью человека по преобразованию природы. Методика была разработана на основе обобщения личного педагогического опыта и анализа передовой практики преподавания естествознания в советской школе.

М. Н. Скаткин также обосновал роль учителя как организатора познавательной деятельности учащихся; уделил внимание проблеме перегрузки школьников при разработке учебно-методического обеспечения; разработал принципы обучения, учитывающие психологические основы познавательной деятельности; раскрыл особенности проблемного обучения как средства активизации познавательной деятельности; внес вклад в теорию построения учебников и программ; создал практические материалы – программы, методические пособия и интегрированные учебники для начальной школы.

Таким образом, дидактическое наследие М. Н. Скаткина сочетает глубокую теоретическую проработку с практической применимостью. Его идеи не только сформировали важные направления развития советской педагогики, но и сохраняют актуальность для современной дидактики (см., например: [249; 253]) – особенно в вопросах активизации познавательной деятельности, интеграции знаний, связи обучения с реальной жизнью и развития самостоятельности учащихся.

Реализация методических и дидактических идей М. Н. Скаткина в его деятельности представлена в параграфе 2.3.

2.3. Опыт практического применения методических и дидактических идей М. Н. Скаткина в его деятельности

Практическая реализация методических и дидактических идей М. Н. Скаткина неотделимо связана с его многолетней работой в экспериментальных школах и научно-исследовательских институтах АПН СССР. Вслед за диалектическим материализмом Михаил Николаевич рассматривал педагогическую практику как главный критерий истинности теоретических построений. Значимым местом для апробации его взглядов на политехническое образование и трудовое обучение стала деятельность в составе Первой опытной станции по народному образованию Наркомпроса под руководством С. Т. Шацкого, где М. Н. Скаткин прошел путь от учителя до исследователя-методиста.

В ходе опытно-экспериментальной работы М. Н. Скаткиным был реализован принцип связи обучения с производительным трудом, который он трансформировал из механического совмещения занятий в органический синтез теории и практики. В его деятельности это нашло отражение в разработке программ по естествознанию и труду [368; 412; 428; 473; 502], где учебный материал группировался вокруг жизненно важных проблем и практических задач (сельскохозяйственное опытничество, конструирование). Опыт М. Н. Скаткина показал, что включение учащихся в реальную трудовую деятельность не только способствует прочности знаний, но и формирует ценностное отношение к труду, превращая его в средство всестороннего развития личности.

Его программы по естествознанию и труду [345; 428; 451; 473; 502] показывают целостный подход к образованию: преодолевается разрыв между теорией и практикой; обучение становится деятельностью и личностно значимым для ученика; труд выступает как средство всестороннего развития личности – интеллектуального, нравственного, социального.

Важное значение для практической реализации дидактических идей ученого имеет внедрение методов проблемного обучения [427; 490; 512]. Реализуя на практике идею развития познавательной самостоятельности, М. Н. Скаткин

предлагал учителям отходить от суггестивных методов в пользу создания «проблемных ситуаций». Его деятельность по руководству экспериментальными классами в 60-70-е годы XX века подтвердила, что структурирование учебного процесса на основе поисковых и исследовательских методов существенно повышает интеллектуальный потенциал школьников. Таким образом, практический опыт М. Н. Скаткина стал фундаментом для создания целостной дидактической концепции, в которой единство содержательной и процессуальной сторон обучения обеспечивало высокое качество образовательного процесса.

Особое место в практической реализации дидактической концепции М. Н. Скаткина занимала классификация методов обучения, разработанная им совместно с И. Я. Лернером и изложенная в книге «Дидактика средней школы» [73]. В ней классификация получила нормативное закрепление; главы, написанные М. Н. Скаткиным и И. Я. Лернером, раскрывают связь методов с содержанием образования и принципами обучения.

В своей деятельности Михаил Николаевич доказывал, что традиционное деление методов по источнику знаний (словесные, наглядные, практические) является недостаточным для формирования творческой личности [229; 317; 521].

На практике М. Н. Скаткин внедрял следующие группы методов:

1. Частично-поисковый (эвристический) метод. В ходе экспериментальных уроков ученый демонстрировал, как учитель может не давать готовый ответ, а расчленять сложную задачу на серию подзадач. Практический опыт Скаткина показал, что такая пошаговая «подсказка» активизирует мышление ученика, сохраняя при этом его субъектную позицию в познании.

2. Проблемное изложение. М. Н. Скаткин мастерски применял этот метод в методических рекомендациях для учителей естествознания. Суть заключалась в том, что педагог сам ставил проблему и показывал путь ее решения, обнажая противоречия в науке. Это создавало у учащихся эффект сопричастности к научному открытию.

3. Исследовательский метод. Высшая форма организации обучения в концепции М. Н. Скаткина. В его опыте это находило отражение в организации

школьного опытничества на пришкольных участках и в мастерских, где ученики самостоятельно проходили все этапы научного поиска: от выдвижения гипотезы до проверки результатов на практике.

Применение данных методов в деятельности М. Н. Скаткина позволило преодолеть формализм в обучении [505; 552; 553]. Он доказывал, что овладение методами научного познания (наблюдение, эксперимент, моделирование) столь же важно, как и усвоение самой суммы знаний».

Разработанные методы и подходы проходили масштабную проверку в ходе Всесоюзных педагогических чтений, а также в рамках деятельности НИИ общей педагогики АПН СССР, где М. Н. Скаткин непосредственно курировал вопросы внедрения новых учебных программ в широкую школьную практику.

Работа по внедрению новых методов под руководством М. Н. Скаткина в НИИ общей педагогики АПН СССР (ныне не существует) носила системный характер и опиралась на два основных механизма.

1. Масштабная апробация через Всесоюзные педагогические чтения, которые организовывались АПН СССР совместно с Министерством просвещения и служили площадкой для отбора лучшего опыта [262]. С 1968 года, когда чтения получили статус Всесоюзных, они стали главной площадкой для верификации теоретических моделей. Педагоги-практики со всей страны представляли доклады о применении проблемного обучения и методов активизации познавательной деятельности (на 3-х чтениях в 1973 году было представлено более 1,2 тыс. таких докладов). Это позволяло М. Н. Скаткину и его коллегам корректировать программы, опираясь на живой опыт учителей, а не только на лабораторные условия.

2. Деятельность НИИ общей педагогики (затем – Институт теории и истории педагогики), который был центром дидактических нововведений 1960–1980-х годов [1], где М. Н. Скаткин создавал концептуальную целостность советской дидактики [314]. В институте ученый курировал создание экспериментальных учебных планов и программ. Под его контролем методики проходили цикл от теоретического обоснования в стенах АПН до внедрения в экспериментальных

школах института. Основным результатом этой работы стало преодоление формализма в знаниях учащихся: акцент сместился с простого заучивания фактов на понимание научных основ и развитие самостоятельного мышления. «Раскрыта сущность формализма в знаниях учащихся, показано, при каких условиях внешняя форма знаний отрывается от их внутреннего смыслового содержания. Опираясь на марксистско-ленинскую теорию познания, павловское учение о взаимодействии двух сигнальных систем, достижения советской психологии, намечены пути преодоления формализма в знаниях. Раскрыты дидактические закономерности формирования в сознании учащихся представлений и понятий о предметах и явлениях действительности, о закономерных связях между ними» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 7659].

Создание учебных планов, программ и учебников стало для М. Н. Скаткина важнейшим инструментом практической проверки дидактических идей. В ходе исследований, проводившихся под его руководством в АПН СССР, новые материалы оценивались по четким критериям: способности учащихся применять знания в нестандартных ситуациях, доступности сложного материала и уровню познавательной активности.

Ранее, в работе «Перспектива развития школы (из доклада директорам ИУУ 11.07.1948)» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 2641] М. Н. Скаткин отмечал, что Постановления ЦК ВКП(б) по идеологическим вопросам мобилизовали силы учительства и органов народного образования на повышение идейно-политического уровня всей учебно-воспитательной работы школы. Все это открыло перед школой новые возможности для дальнейшего более успешного и последовательного осуществления задачи всестороннего развития и подготовки учащихся.

В области умственного образования школе предстоит значительно усилить работу по воспитанию у учащихся «основ диалектико-материалистического мировоззрения, осуществить более тесную связь преподавания с жизнью (в частности, развернуть школьно-краеведческую и общественно-полезную работу), совершенствовать методы обучения, обратив особое внимание на развитие самостоятельного творческого мышления учащихся» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 2641].

Ученый подчеркивал, что каждый учебный предмет является обобщенным отражением качественно-своеобразных явлений объективной действительности, доказывая, что предметная система – это не «кусочки жизни», а логическое отражение структуры самой реальности. Физика или история – это способы видеть мир системно, а не хаотично. Поэтому он предлагал осовременивать их содержание. Задача не в том, чтобы «учить жизни вместо математики», а в том, чтобы «учить математике на примерах из жизни». «Схоластичность обучения в старой школе заключалась не в том, что учебный план строили по отдельным учебным предметам, а в том, что само содержание предметов было оторвано от живой жизни. Вместо того, чтобы переработать содержание программ, педагоги обратили острие критики против самих учебных предметов и «предметного» построения учебного плана. Эти ошибки были исправлены, и учебный план советской школы стал строиться не из «комплексов» и «проектов», а из учебных предметов» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 392].

Важнейшей характеристикой содержания образования является, по мнению М. Н. Скаткина, систематичность, взаимосвязь между учебными предметами. Ученый писал, что содержание образования реализуется в «учебных предметах, каждый из которых представляет собою систематическое изложение основ соответствующей науки» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 392].

В истории школы были попытки заменить учебные предметы «комплексами» и «проектами». Борясь со схоластичностью преподавания, советская школа 1920-х годов столкнулась с проблемой разрыва связи обучения с реальной жизнью. Советские педагоги, работавшие над проблемой содержания школьного образования в 20-х годах, пришли к заключению, что основной причиной этого отрыва являлось построение обучения по отдельным учебным предметам, которые раздробляют действительность на отдельные кусочки, омертвляют жизнь, отгораживают учащихся от жизни. Изучать надо не учебные предметы, а самую жизнь, и не по кусочкам, а «в целом». Основой жизни является труд. Поэтому изучение трудовой деятельности людей должно являться стержнем, вокруг которого будут группироваться знания о природе и общественной жизни людей

[219, Ф. 96. Д. вр. н. 392].

Так учебные предметы были заменены «жизненными комплексами» и «трудовыми проектами». Как известно, эти попытки привели к бессистемности обучения, к снижению научного уровня образования. Комплексно-проектное построение учебного плана и программ было осуждено ЦК ВКП(б) как методологически ошибочное и вредное. Основная методологическая ошибка здесь заключалась в противопоставлении учебных предметов жизни.

Между тем каждый учебный предмет является обобщенным отражением качественно-своеобразных явлений объективной действительности. Схоластичность обучения в старой школе заключалась не в том, что учебный план строили по отдельным учебным предметам, а в том, что само содержание предметов было оторвано от живой жизни. Вместо того чтобы переработать содержание программ, педагоги обратили острие критики против самих учебных предметов и «предметного» построения учебного плана. Эти ошибки были исправлены, и учебный план советской школы стал строиться не из «комплексов» и «проектов», а из учебных предметов [219, Ф. 96. Д. вр. н. 392].

М. Н. Скаткиным была исследована проблема перегрузки учащихся и раскрыты причины этого явления. К их числу относятся:

«— загромождение учебников описательным справочно-информационным материалом;

- излишняя детализация и усложнение знаний;
- несовершенство их структуры и неоправданный концентризм;
- несовершенство структуры урока и методов обучения (на уроках не обеспечивается основательное усвоение материала, а это неизбежно увеличивает объем домашних заданий);
- отсутствие продуманной системы повторения;
- несформированность у учащихся рациональных приемов учебной работы;
- нарушения санитарно-гигиенических требований к учебному расписанию и режиму и др.

Разработана система мер по устранению перегрузки учащихся, которая была

рассмотрена и принята Министерством просвещения и положена в основу методического письма» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 7659].

Особое значение имела работа над учебником «Природоведение»: она не только подтвердила эффективность принципов проблемного обучения, но и показала, как методическое оформление учебного содержания может стимулировать самостоятельность школьников, превращая усвоение знаний в процесс активного познания.

М. Н. Скаткин подчеркивал, что учебник – это «сценарий» учебного процесса. Его работа над «Природоведением» (например, см.: [477; 478; 479; 480; 481; 483; 486]) позволяла на практике проверить, насколько идеи проблемного обучения, обсуждаемые на Всесоюзных педагогических чтениях и семинарах преподавателей [219, Ф. 96. Д. вр. н. 7643], реализуемых в масштабах всей страны. Результаты апробации в НИИ общей педагогики подтверждали: при грамотном структурировании содержания по критериям научности и системности, школьники демонстрируют качественный рост понимания причинно-следственных связей в окружающем мире.

Практическая ценность методических разработок Скаткина подтверждалась тем, что предложенные им задания (например, на выявление причинно-следственных связей в экосистемах или проведение самостоятельных опытов) позволяли учителям на Всесоюзных педагогических чтениях демонстрировать реальный рост познавательной активности школьников. Эти примеры стали эталонными для оценки того, насколько программа соответствует критериям научности и доступности, разработанным в НИИ общей педагогики.

В выступлении «Дидактический подход к определению содержания учебных книг и их функций в воспитывающем обучении» (1981) [219, Ф. 96. Д. вр. н. 6469] по материалам доклада В. В. Краевского М. Н. Скаткин писал о том, что, обосновав теоретическое положение о единстве содержания и процесса обучения, дидакты стали рассматривать программы и учебники не как простые перечни обязательных для усвоения знаний, а как своего рода «сценарий», по которому должен строиться реальный процесс деятельности учителя и учеников. Чтобы компетентно

разрабатывать такие «сценарии», недостаточно знать специальные науки, основы которых изучаются в школе (математику, физику, химию и т. д.), но обязательно надо хорошо знать закономерности самого педагогического процесса. Только при этом условии можно представить в программах и учебниках содержательную и процессуальную стороны обучения в их единстве.

Большая роль в проектировании процессуальной стороны обучения принадлежит так называемым внетекстовым компонентам учебника. К ним относятся: вопросы, задания, инструктивные материалы, чертежи, схемы, планы, карты, диаграммы, графики, указатели и т. п. Эти и другие внетекстовые элементы учебника обстоятельно исследованы Д. Д. Зуевым и нашли отражение в упомянутых сборниках, посвященных проблемам школьного учебника.

Как отмечал М. Н. Скаткин, исследовав обучение как объект конструирования, В. В. Краевский рассматривает различные его уровни, начиная от нормативной модели обучения и кончая конкретным проектом деятельности обучения, адресованным непосредственно учителю – курсом обучения. Под курсом обучения понимается совокупность «идеальных» и материальных средств обучения конкретному предмету. Курс воплощается в следующих формах:

«а) конкретное содержание и методические предписания, относящиеся к приемам и организационным формам обучения определенному предмету;

б) учебные книги, наглядные пособия, технические средства обучения» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 6469].

Так, в ходе дидактического анализа структуры нормативной сферы выявляются место и функции в ней учебной книги. Учебная книга предстает как элемент совокупности (в идеале – элемент системы) средств обучения конкретному учебному предмету, т. е. элемент курса обучения. Как курсу в целом, так и учебной книге свойственна двойственность функций: учебник не только содержит учебный материал, но и определяет ход учебного процесса. В то же время учебник представляет собой и реальное средство обучения, поскольку с учебником работают и учитель, и ученики.

Выводы дидактических исследований о месте и функциях учебных книг

должны учитываться при определении их содержания как авторами, так и редакторами. Более подробно система педагогических функций современного школьного учебника раскрывается в выпусках ежегодника «Проблемы школьного учебника».

Доклад М. Н. Скаткина «Дидактический подход к определению содержания учебных книг и их функций в воспитывающем обучении» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 6469] гармонично дополняет вопросы проблемного обучения, поскольку именно «сценарий» в учебнике должен создавать те самые проблемные ситуации. Учебник понимался М. Н. Скаткиным не как «энциклопедия» для заучивания, а как инструкция к действию. Скаткин утверждает: в книге должно быть заложено не только что узнать, но и как действовать (какие задачи решать, какие вопросы ставить, какие опыты проводить). Автор вступал в скрытый спор с учеными-отраслевиками (физиками, историками), которые составляли программы. Он заявлял: знание предмета не дает права составлять учебник. Составитель должен быть прежде всего дидактом, понимающим, как работает внимание и мышление ребенка. М. Н. Скаткиным подводится итог его многолетней борьбы с формализмом. Если содержание (факты) отделено от процесса (деятельности), знания не усваиваются. Единство этих сторон превращает «мертвый» текст учебника в живой процесс познания.

В докладе М. Н. Скаткин также четко фиксирует рождение теории школьного учебника (1981 год), где ученый выступает в соавторстве с В. В. Краевским и Д. Д. Зуевым. М. Н. Скаткин впервые заявил, что учебник – это не просто текст, а сложный механизм. При этом внетекстовые компоненты (задания, схемы) важны не меньше, чем сам параграф, так как именно они организуют деятельность ученика. М. Н. Скаткин и В. В. Краевский формулируют фундаментальный закон: учебник является одновременно и информатором (хранилищем знаний), и управленцем (программой действий), диктуя учителю и ученику, как работать с материалом. Учебный курс также перестал быть просто перечнем тем и превратился в строгий алгоритм деятельности как для учителя, так и для ученика. Понятие «курса обучения» значительно расширилось: он стал не

только текстом программы, а целостным инструментальным комплексом. В него органично были включены все доступные ресурсы – от классического учебника до технических средств обучения (ТСО), которые должны были взаимодействовать согласованно для достижения системного результата [219, Ф. 96. Д. вр. н. 6469].

Освещая теорию содержания образования, разработанную им совместно с И. Я. Лернером и В. В. Краевским, М. Н. Скаткин подчеркнул следующее. Во-первых, дидакты впервые разделили содержание на то, что «написано в бумаге» (норма), и то, что «происходит в классе» (процесс), что позволило понять, почему хорошие программы часто дают плохие результаты. Во-вторых, гениальное дополнение И. Я. Лернера – уровень «достояния ученика». Реальное содержание образования – это не то, что сказал учитель, а то, что осталось в голове и душе ребенка. В-третьих, в докладе упоминаются знаменитые элементы, составляющие «социальный опыт»: знания, умения, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностных отношений [219, Ф. 96. Д. вр. н. 6469].

Создавая, совершенствуя и применяя на практике теорию школьного учебника в советской педагогике, М. Н. Скаткин в более поздней своей работе «Проблема учебника в советской дидактике» (1987) [219, Ф. 96. Д. вр. н. 4484] пришел к выводу как о степени разработанности теории, так и о направлении дальнейших исследований в этой области.

Он писал, что усилению внимания к разработке теории учебной книги способствовало создание в 1971 г. в издательстве «Просвещение» научной группы по проблемам школьного учебника. С 1974 г. при самом активном участии этой группы начал выходить теоретический ежегодник «Проблемы школьного учебника». Ежегодник издавался с 1974 по 1991 год благодаря результатам деятельности научной группы по проблемам школьного учебника, созданной в 1971 году в издательстве по инициативе Д. Д. Зуева, которая стала экспертной площадкой для обсуждения основных проблем учебного книгоиздания, формирования подходов к созданию учебных материалов и совершенствования образовательного процесса. Как сообщал М. Н. Скаткин, к сотрудничеству в этом издании удалось привлечь крупных специалистов различного профиля – дидактов,

методистов, психологов, специалистов по книговедению, авторов и редакторов учебников и др. [219, Ф. 96. Д. вр. н. 4484]. Создание конкретных центров силы – группы в «Просвещении» и профильного ежегодника – превратило разработку учебников из «авторского творчества» в государственную технологическую дисциплину.

М. Н. Скаткин подчеркивал, что проблемам учебника было посвящено несколько заседаний Ученого методического совета при Министерстве просвещения СССР и Научного совета по проблемам учебника при президиуме АПН СССР. Все это позволило охватить широкий круг вопросов «теории учебной книги и заметно обогатить фонд научных знаний по некоторым из них» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 4484].

Положительной оценки заслуживали, по мнению М. Н. Скаткина, результаты исследования методологических проблем теории учебной книги: системно-деятельностный подход позволил подойти к рассмотрению учебника как целостной системы, имеющей сложный состав и структуру, позволил определить педагогические функции учебника в целом и его отдельных компонентов. «Раскрыты место и роль учебника в системе других средств обучения» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 4484].

Ученым была убедительно обоснована необходимость и осуществлены первые попытки создания учебного (учебно-методического) книжного комплекса, показана роль дидактики и других педагогических и непедагогических наук в разработке теории учебника, осуществлена попытка классифицировать методы исследования проблемы учебника, однако иерархизированной системы методов исследования пока создать не удалось – «сведения по истории учебника носят фрагментарный характер. Отсутствуют систематические исследования по прогнозированию развития теории и практики учебной книги» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 4484].

Согласно М. Н. Скаткину, значительно продвинулось исследование отдельных педагогических функций учебника, однако не определена их иерархическая система. Одним из самых серьезных недостатков теории учебника

отмечалось отсутствие объективных данных об объеме и глубине раскрытия в учебниках содержания образования – необходимого, достаточного и усиленного для учащихся, что открывало простор для субъективизма авторов и вело к непомерной перегрузке учащихся. Как подчеркивал ученый, не были «найденны оптимальные способы структурирования учебного материала вокруг ключевых идей науки, создания в сознании учащихся целостной научной картины мира, развития у учащихся диалектического мышления» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 4484].

Совершенно недостаточно, по мнению М. Н. Скаткина, была разработана система реализации в учебниках задач развивающего и воспитывающего обучения, а также задач дифференцированного и индивидуального подхода в обучении. «Почти совсем прекращены исследования по проблеме программированных учебников. Не организованы исследования по вопросу изменений функций учебника в связи с компьютеризацией обучения. Продвинулась теоретическая разработка проблемы логической и эмоциональной культуры учебника (В. Г. Бейлинсон), но до сих пор не найдено практических способов воплощения этих требований в конкретных учебных книгах без их чрезмерного разрастания теоретические идеи слабо реализованы в учебниках, которые страдают сухостью, односторонним интеллектуализмом» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 4484].

Дальнейшая научная работа должна была сосредоточиться на устранении теоретических пробелов и качественном повышении уровня исследований в области учебного книгоиздания. «В перспективном плане исследований следовало предусмотреть подготовку обобщающей монографии «Основы теории учебной книги», в которой на основе современных концепций содержания образования и процесса обучения рассмотреть:

- «– предмет этой теории, ее основные категории;
- место в системе педагогических наук и связи с другими педагогическими и непедагогическими науками;
- состав, структуру и функции теории;
- соотношение общей теории и частных теорий по группам учебных предметов и др.» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 4484].

М. Н. Скаткиным предполагалось организовать масштабные исследования, посвященные истории и прогнозированию путей развития теории и практики учебной книги, расширить и углубить изучение структуры и ключевых функций учебника, при этом особое внимание ученый обращал на его воспитательно-развивающий потенциал [219, Ф. 96. Д. вр. н. 4484].

К числу приоритетных направлений М. Н. Скаткин относил исследование следующих проблем:

«1. Научное обоснование содержания общего и политехнического образования – необходимого, достаточного и посильного для усвоения в условиях всеобщего среднего образования на современном историческом этапе развития страны.

2. Гармоничное соотношение рационального и эмоционального в учебнике как необходимое условие успешного решения учебно-воспитательных задач, поставленных перед современной школой.

3. Стратегия развития творческого потенциала личности школьника средствами учебной книги.

4. Пути реализации в учебных книгах функций дифференциации и индивидуализации обучения» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 4484].

Таким образом, в докладе М. Н. Скаткина подводится итог работы по созданию теории учебника и отмечаются «белые пятна» дидактики конца 1970-х годов. Ученый опасался, что без научных критериев «посильности» авторы-ученые вставляют в учебники все, что знают сами, обрекая детей на перегрузку. Ссылка на В. Г. Бейлинсона подчеркивает дилемму: как сделать учебник строгим (логичным) и одновременно увлекательным (эмоциональным), не превратив его при этом в многотомную энциклопедию. М. Н. Скаткин призывал не просто описывать старые учебники, а прогнозировать будущее. Он понимал, что книга должна меняться вместе с развитием науки. Ученый предвидел проблему компьютеризации, осознавая, что появление ЭВМ изменит саму суть книги, и признавая при этом, что педагогическая наука к этому еще не готова. Переход от «одного учебника» к «учебно-методическому комплексу» (УМК) – это идея,

которая стала стандартом только в ХХI веке, но была обоснована М. Н. Скаткиным как необходимость в конце 1970-х годов.

В середине 1960-х годов отечественная педагогика активно переосмысливала традиционные подходы к обучению в свете научно-технического прогресса и новых социальных задач. Доклад М. Н. Скаткина на совещании по дидактике 11 мая 1965 года, представленный в Научно-исследовательском институте общего и политехнического образования Академии педагогических наук РСФСР, стал важным событием в развитии теории активизации познавательной деятельности учащихся. Опираясь на наследие выдающихся педагогов прошлого, – от Я. А. Коменского до П. Ф. Каптерева, – ученый не просто продолжил традицию, а обозначил новые аспекты проблемы, продиктованные требованиями времени: необходимостью непрерывного самообразования, интеграцией умственного и физического труда, всесторонним развитием личности в условиях научно-технической революции [219, Ф. 96. Д. вр. н. 8684].

По утверждению М. Н. Скаткина, XXII съезд КПСС, принявший новую программу партии, поставил как практическую задачу сегодняшнего дня подготовку человека, соединяющего «физический труд с умственным, воспитание у всех членов общества творческого, коммунистического отношения к труду, всестороннее развитие личности каждого человека» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 8684].

М. Н. Скаткин отмечал, что до того момента никто из дидактов не исследовал и не определил четкую структуру проблемы активизации познавательной деятельности. В связи с этим ученый предпринял попытку наметить круг важнейших вопросов, составлявших суть данной проблемы. Прежде всего, в ее структуру включалось точное определение предмета исследования и раскрытие ключевых понятий. Также подчеркивалась необходимость разработки объективных методов для измерения уровня развития познавательной деятельности, чтобы с их помощью охарактеризовать реальное состояние учащихся на разных ступенях обучения. Значительное место в структуре проблемы занимали вопросы об образовательной и воспитательной эффективности различных типов деятельности, а также поиск конкретных способов, приемов

и условий для ее активизации [219, Ф. 96. Д. вр. н. 8684].

М. Н. Скаткин подчеркивает важность того, что дидактика должна не только выявить и классифицировать их, но и проверить на опыте эффективность каждого способа в отдельности и в различных сочетаниях.

Чтобы выявить причины столь низкого уровня развития указанных умственных умений, автор показал структуру. На основании хронометража 184 уроков были установлены следующие данные о соотношении затрат времени на различные виды работы: проверка знаний – 50,7%; изложение нового материала – 37,5%; закрепление изложенного (в форме вопросов и ответов) – 4,0%; самостоятельная работа – 3,3%; задание на дом – 0,1% [219, Ф. 96. Д. вр. н. 8684].

Эти данные указывают на отчетливый недостаток самостоятельной познавательной деятельности учащихся. В ответ на выявленную проблему автор разработал и экспериментально проверил методику организации самостоятельной работы с учебником на уроках истории. Методика включает обучение рациональным приемам работы с текстом и формирование базовых умственных операций (сравнения, обобщения и т. д.), что способствует развитию аналитических навыков учащихся. Педагогическая эффективность этой системы и методики подтверждается результатами ее экспериментальной проверки. Чтобы успешно двигаться дальше по намеченному пути, по мнению М. Н. Скаткина, нужна кооперация сил дидактов, методистов, психологов, творчески работающих учителей [219, Ф. 96. Д. вр. н. 8684].

Рассматривая всесторонность содержания образования [219, Ф. 96. Д. вр. н. 392], М. Н. Скаткин подчеркивал, что важнейшей особенностью содержания образования в советской школе является его политехнический характер. В содержание курсов физики, химии, биологии включены знания о главных отраслях и основных научных принципах современного производства. Программы по общеобразовательным предметам предусматривают также привитие учащимся практических умений и навыков политехнического характера – графических, лабораторных, навыков счета, измерения, построения и др.

Программа по трудовому обучению включает первоначальные знания по

технике и технологии обработки распространенных материалов (бумаги, картона, ткани, древесины, металла), по выращиванию сельскохозяйственных растений и уходу за животными. Учащиеся знакомятся с элементами механизации труда, приобретают электромонтажные умения. Непосредственно участвуя в труде, а также путем экскурсий на фабрики, заводы, стройки, электростанции и демонстрации кинофильмов школьники знакомятся с производством.

«Большое значение для политехнического образования учащихся имеют включенные в учебный план общетехнические курсы – машиноведение, электротехника, черчение. Политехнические знания входят в содержание профессиональной подготовки старших школьников. Все это обеспечивает широту политехнического кругозора учащихся, развитие их творческих технических способностей, воспитание той подвижности функций, о которой писал К. Маркс» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 392].

Размышляя о системе политехнических знаний о производстве в старших классах общеобразовательной школы [219, Ф. 96. Д. вр. н. 550], М. Н. Скаткин настаивал на том, чтобы доказать необходимость изучения основ производства в старших классах средней школы и с этой целью провести следующие исследования:

а) «Анализ роста количества выпускников средней школы, которые ежегодно будут идти на производство в ближайшие 10–15 лет» (обоснование необходимости готовить к труду);

б) «Анализ попыток возложить на общеобразовательную школу задачи профессиональной подготовки. Причины их неудачи»;

в) «Теоретическое обоснование необходимости трудовой политехнической подготовки – идеи В. И. Ленина, Н. К. Крупской»;

г) «Определение объема знаний: какие политехнические знания о производстве и какие политехнические умения необходимо дать в средней школе, чтобы обеспечить быструю ориентировку в любом предприятии и облегчить овладение производственными профессиями:

– анализ типичных задач (технических, технологических, организационно-

экономических), которые чаще всего приходится решать людям массовых перспективных производственных профессий;

– выяснение того, какими политехническими знаниями и умениями надо обладать, чтобы успешно решать эти задачи»;

д) «Оценка текущего состояния: в какой мере современная школа вооружает этими знаниями и умениями (массовое изучение уровня политехнических знаний и умений у выпускников школы, поступающих на производство; выяснение того, каких необходимых политехнических знаний и умений недодала учащимся школа)»;

е) «Анализ причин обнаруженных недостатков политехнической подготовки учащихся. Какое место среди этих причин занимают недостатки в проектировании содержания политехнического образования (анализ сложившейся системы политехнического обучения в I–X классах)?»;

ж) «Теоретический анализ предлагаемых путей устранения обнаруженных недостатков в содержании политехнического обучения в старших классах:

«– введение дифференцированной трудовой подготовки в IX–X классах;

– введение в IX–X классах курса «Основы производства», изучаемого в связи с участием в производительном труде» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 550].

Рассматривая практические формы трудового обучения [219, Ф. 96. Д. вр. н. 8191], М. Н. Скаткин отмечал, что для участия в труде детям необходимы технические и агрономические знания и трудовые навыки. Их дети получают на уроках трудового обучения, количество которых колеблется в разных классах от 2-х до 3-х в неделю. Уроки труда проводятся в школьных учебных мастерских, в кабинетах домоводства, на учебно-опытном участке.

На уроках в мастерских учащиеся знакомятся с обработкой древесины и металла, с электромонтажными работами, получают первоначальные сведения о машинах (токарный и сверлильный станки) и умение обращаться с ними. На учебно-опытном участке дети учатся обрабатывать почву и выращивать цветочные, овощные и плодово-ягодные растения, ставить несложные сельскохозяйственные опыты, полезные для колхоза или совхоза. На уроках по

домоводству девочки получают знания и умения по кулинарии, по уходу за одеждой, обувью, жилищем. Трудовое обучение в восьмилетней школе носит политехнический характер и не ставит задачу подготовки к какой-либо определенной профессии. Дети знакомятся с научными основами производства на примере его главных отраслей, с общими принципами устройства и работы некоторых машин, с начатками электротехники. В восьмилетней школе проводится работа по профессиональной ориентации и консультации учащихся, чтобы помочь каждому правильно выбрать себе профессию [219, Ф. 96. Д. вр. н. 8191].

В старших (IX–XI) классах обучение соединяется с производительным трудом в промышленности, или на стройках, или в сельском хозяйстве. Для того чтобы учащиеся могли успешно трудиться, им необходима не только общеобразовательная и политехническая, но и профессиональная подготовка. «Ее учащиеся получают в процессе производственного обучения. Последнее включает в себя изучение специальных дисциплин и практическое обучение трудовым профессиональным навыкам» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 8191].

«На производственное обучение и производительный труд отводится в IX, X и XI классах $\frac{1}{3}$ часть учебного времени, а $\frac{2}{3}$ идет на изучение общеобразовательных предметов» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 8191].

Порядок чередования периодов обучения и труда устанавливается школой с учетом специфики профессии. В городских школах с индустриальными профессиями чаще всего учащиеся 2 дня в неделю работают на производстве и 4 дня учатся. «В сельских школах для труда и производственного обучения выделяются дни и недели весной, летом, осенью, когда бывает необходимо выполнить те или иные работы в огороде, в саду, в поле» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 8191].

М. Н. Скаткин подчеркивал, практика осуществления профессионального обучения в средней школе показала, что для сознательного овладения некоторыми сложными профессиями недостаточно тех общеобразовательных знаний, которые предусмотрены программами [219, Ф. 96. Д. вр. н. 8191].

В этом отношении одним из важных этапов реализации дидактических идей М. Н. Скаткина на практике стала его совместная работа с Политехническим музеем в начале 1960-х годов. В работе «Политехнический музей. Школьная

комиссия по разработке вопросов дидактики музейной работы. Из лекции члена-корреспондента АПН РСФСР М. Н. Скаткина «Новое в дидактике», прочитанной для сотрудников Политехнического музея 22 февраля 1964 г.)» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 8370] ученый демонстрирует, как теоретические положения о политехническом обучении, проблемном обучении и музейной дидактике реализуются на практике. Эксперимент показал: когда посетитель музея превращается в исследователя, задающего вопросы и ищущего ответы, усвоение знаний становится осмысленным, а интерес к науке и технике – устойчивым. Это подтвердило эффективность подхода ученого, ориентированного на активность и самостоятельность субъекта познания.

М. Н. Скаткин показывал, что обучение происходит везде, где есть познание, становясь предвестником концепции «образования в течение всей жизни». Скаткин М. Н. ставит задачу создания специальной дидактики для музеев. Он понимает, что музей – это не просто склад экспонатов, а активная образовательная среда, где методы школы (урок, учебник) должны быть заменены чем-то иным. Поскольку в музее нет «двоек» и экзаменов, экскурсовод должен удерживать внимание только за счет интереса. Это напрямую подводит ученого к идее проблемного обучения (которую он развернет позже): в музее нужно не просто показывать, а ставить перед посетителем вопросы, тогда ученик получит не «сумму знаний», а яркое, целостное впечатление, которое побудит его учиться дальше самостоятельно.

М. Н. Скаткин считал, что Музей вел большую культурно-просветительную, образовательную работу с посетителями – школьниками и взрослыми. С дидактической точки зрения в залах и лекториях Музея происходил процесс обучения посетителей, которое подчинялось объективным закономерностям, присущим учебно-познавательному процессу и изучаемым дидактикой: «Чем больше люди в своей деятельности опираются на познанные объективные закономерности, тем успешнее они могут достигать поставленные перед собой цели. Это в полной мере относится и к работникам Политехнического музея. Успех их работы с посетителями зависит от того, в какой мере эта деятельность согласуется с объективными закономерностями процесса обучения. Вот почему

работники Политехнического музея должны хорошо знать закономерности процесса обучения и для этого – изучать дидактику, следить за ее развитием» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 8370].

Однако, по мнению М. Н. Скаткина, было бы неправильно механически переносить в свою работу принципы и методы школьного обучения, изложенные в пособиях по дидактике, поскольку процесс обучения, протекающий в стенах Политехнического музея, имеет особенности, которые никак нельзя игнорировать. Эти особенности состоят в следующем:

«Краткость периода общения экскурсовода с обучаемыми – всего 1,5–2 часа, тогда как в школе учитель учит своих учеников в течение нескольких лет, общаясь с ними от 1 до 6 раз в неделю.

Обширный объем информации, который передается посетителям музея в малый отрезок времени.

Наличие в залах музея специально созданных средств наглядности (экспозиций), которыми школа не располагает.

Недостаточное знание экскурсоводом (по сравнению с учителем) своих посетителей – запаса их знаний, уровня общего развития, словаря, жизненного опыта.

Отсутствие в руках работников музея таких средств побуждения слушателей к учению, как регулярная проверка и оценка знаний баллами, экзамены» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 8370].

Наличие этих особенностей процесса обучения, протекающего в залах музея, делало необходимой разработку специфических вопросов дидактики музейной работы. «Исследование их должно показать, как наиболее эффективно использовать в целях обучения сильные стороны, преимущества музея, и как и чем компенсировать недостающие или ослабленные (по сравнению со школой) факторы учебного процесса» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 8370].

Таким образом, в лекции «Новое в дидактике» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 8370] М. Н. Скаткин рассматривал политехническое образование не просто как знакомство с техникой, а как целостный подход, помогающий ученику увидеть

взаимосвязь науки, производства и общественной жизни; сформировать единую картину мира через понимание технологических процессов; развить практические навыки и инженерное мышление. Музей (особенно технический, как Политехнический) идеально подходил для реализации этих задач: здесь можно было наглядно показать эволюцию техники, связь научных открытий с изобретениями, роль труда в развитии общества.

В музейной среде ученый видел естественную площадку для проблемных ситуаций: вместо готовых объяснений экскурсовод ставит вопросы: «Почему эта машина устроена так, а не иначе? Как ее усовершенствовать? Что будет, если изменить параметр?»; посетитель (ученик) становится исследователем: он наблюдает, сравнивает, выдвигает гипотезы, проверяет их на экспонатах; знания усваиваются не механически, а через поиск решения – это соответствует принципам проблемного обучения, которые М. Н. Скаткин развивал совместно с И. Я. Лернером.

В Музее ученый раскрыл и цели проблемного обучения, которое делало акцент на процессе познания, а не на результате; опиралось на наглядность и эксперимент (интерактивные экспонаты, модели); устанавливало связь теории с практикой: «Как это работало раньше? Как работает сейчас? Что можно придумать нового?».

М. Н. Скаткин видел в музее особую образовательную среду, требующую принципиального отказа от традиционных школьных догм – пассивного слушания, заучивания учебника и формального оценивания. В рамках его видения музейное пространство выстраивалось на иных дидактических принципах:

— экскурсовод переставал быть лектором и превращался в проводника, который не транслировал готовые факты, а стимулировал мышление учащихся через систему вопросов;

— учащимся предоставлялась возможность взаимодействовать с экспонатами, моделировать технические процессы и участвовать в экспериментах, что превращало посещение музея в исследовательскую деятельность;

— место школьной оценки занимали естественные «мотиваторы» — удивление, любопытство и радость открытия, которые М. Н. Скаткин считал двигателями познания;

— музейный объект представлялся как многогранное явление, позволяющее одновременно раскрыть законы физики, исторический контекст, экономическую значимость и экологические последствия.

Такое понимание М. Н. Скаткиным музейной педагогики стало практическим воплощением его идей о политехнизме (см.: [507]). Музей демонстрировал единство науки и производства, а использование проблемного метода помогало школьникам самостоятельно осознать и освоить это единство. Преемственность идей музейной педагогики подтверждается деятельностью Института теории и истории педагогики РАО (в нем работал М. Н. Скаткин) в 2011–2015 гг., где они получили развитие в рамках многолетнего проекта РГНФ «Научно-теоретические и прикладные аспекты музейной педагогики в современной России» под руководством С. В. Ивановой [218]. Это обеспечило трансформацию классических дидактических принципов М. Н. Скаткина в современную систему музейно-образовательной деятельности.

Практическая реализация дидактических идей М. Н. Скаткина стала важным этапом развития советской педагогики и позволила сформировать целостную дидактическую концепцию.

Дидактические идеи М. Н. Скаткина нашли применение в его деятельности по следующим направлениям.

1. Педагогическая практика как критерий истины. М. Н. Скаткин рассматривал реальную школьную практику как главный критерий проверки теоретических построений. Его работа в экспериментальных школах и НИИ АПН СССР обеспечила надежную эмпирическую базу для развития дидактики.

2. Ранний опыт и становление взглядов. Значимым этапом в формировании идей М. Н. Скаткина стала работа в Первой опытной станции по народному образованию Наркомпроса под руководством С. Т. Шацкого. Пройдя путь от учителя до исследователя-методиста, ученый заложил основы своих подходов к

политехническому образованию и трудовому обучению.

3. Синтез теории и практики через труд. Ученый трансформировал принцип связи обучения с производительным трудом из механического совмещения занятий в органический синтез теории и практики. В разработанных им программах по естествознанию и труду учебный материал группировался вокруг жизненно важных проблем и практических задач (сельскохозяйственное опытничество, конструирование).

4. Целостный подход к образованию заключается в следующем:

- преодоление разрыва между теорией и практикой;
- деятельностный характер обучения, личностная значимость для ученика;
- труд как средство всестороннего развития личности (интеллектуального, нравственного, социального), а не как отдельный предмет.

5. Развитие познавательной самостоятельности через проблемное обучение. М. Н. Скаткин предложил учителям отходить от суггестивных методов в пользу создания «проблемных ситуаций». Эксперименты в 1960–1970-е годы подтвердили, что поисковые и исследовательские методы существенно повышают интеллектуальный потенциал школьников.

6. Классификация методов обучения (совместно с И. Я. Лернером). Разработанная классификация методов обучения показала недостаточность традиционного деления методов по источнику знаний (словесные, наглядные, практические) для формирования творческой личности. Акцент был сделан на овладении методами научного познания (наблюдение, эксперимент, моделирование).

7. Механизмы внедрения дидактических идей в практическую деятельность и их верификация следующие:

- Всесоюзные педагогические чтения (с 1968 года) – площадка для отбора и верификации лучших педагогических практик. Например, на трех чтениях в 1973 году было представлено более 1,2 тыс. докладов о применении проблемного обучения и методов активизации познавательной деятельности;

- НИИ общей педагогики АПН СССР – центр дидактических нововведений

1960–1980-х годов. Здесь Скаткин курировал создание экспериментальных учебных планов и программ, обеспечивая их прохождение от теоретического обоснования до внедрения в базовые школы института.

8. Учебник как инструмент проверки дидактических идей. Работа над учебником «Природоведение» подтвердила эффективность принципов проблемного обучения и показала, как методическое оформление учебного содержания стимулирует самостоятельность школьников. В работе «Проблема учебника в советской дидактике» (1987) Скаткин обобщил результаты исследований теории школьного учебника.

9. Преодоление формализма в знаниях. Практическая деятельность ученого позволила сместить акцент с заучивания фактов на понимание научных основ и развитие самостоятельного мышления. Он исследовал проблему перегрузки учащихся и раскрыл причины этого явления.

10. Политехнический характер образования. М. Н. Скаткин подчеркивал важность политехнического характера содержания образования в советской школе. Включение знаний о принципах современного производства в курсы физики, химии, биологии и формирование практических умений политехнического характера (графических, лабораторных и др.) обеспечивали связь обучения с реальной жизнью и производством.

11. Инновационные формы обучения. Сотрудничество с Политехническим музеем в начале 1960-х годов показало эффективность музейной дидактики: превращение посетителя музея в исследователя способствовало осмысленному усвоению знаний и устойчивому интересу к науке и технике.

Таким образом, практическая деятельность М. Н. Скаткина не только подтвердила жизнеспособность его методических и дидактических идей, но и стала основой для развития советской педагогики. Его подходы к связи обучения с трудом, проблемному обучению, разработке учебных программ и учебников оказали долгосрочное влияние на теорию и практику образования, способствуя формированию активной, самостоятельной и творческой личности учащегося.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Осуществленное исследование процесса становления и развития методических и дидактических идей М. Н. Скаткина позволяет сделать следующие выводы.

Методические и дидактические идеи М. Н. Скаткина формировались из практики реального школьного обучения и постепенно приобретали общетеоретический характер. Исходным основанием для них стала работа на Первой опытной станции Наркомпроса, где ученый усвоил представление о школе как открытом социальном институте, связанном с окружающей жизнью, природной и производственной средой, трудом, детским коллективом и общественной практикой. Этот опыт определил устойчивую направленность его дальнейших исследований на преодоление отрыва обучения от жизни и на развитие познавательной самостоятельности учащихся.

В ранний период деятельности М. Н. Скаткина особое значение имела разработка методики преподавания естествознания в начальной школе. Наблюдение природы, опытническая работа, связь учебного материала с сельскохозяйственным трудом, краеведческий подход и активное взаимодействие ребенка с предметным миром стали для него не только частно-методическими приемами, но и основой более широких дидактических выводов. В этих работах уже проявилась будущая линия его педагогики: знание должно усваиваться не механически, а через осмысленное действие, наблюдение, сравнение, постановку вопросов и поиск объяснений.

Развитие взглядов М. Н. Скаткина на естественнонаучное образование привело его к переосмыслению традиционных дидактических принципов. Наглядность рассматривалась им не как простая демонстрация, а как средство организации активного познания; деятельность учителя – не как передача готовых сведений, а как руководство мыслительной и практической деятельностью учащихся; учебник и программа – не как набор тем, а как инструмент построения целостной системы знаний и способов деятельности. Поэтому методические

разработки ученого постепенно выходили за пределы конкретного предмета и становились основанием для общей дидактики.

Важным этапом развития идей М. Н. Скаткина стала разработка теории политехнического образования и трудового воспитания. Ученый обосновал необходимость соединения обучения с жизнью и производительным трудом не как внешнего добавления практики к учебным предметам, а как органического единства теоретического знания, понимания научных основ производства и формирования практических умений. Политехническое образование в его трактовке было направлено не на узкую профессионализацию школьника, а на расширение его научного кругозора, развитие технического мышления и осознание связей между наукой, трудом, техникой и обществом.

В 1960–1970-е годы методические поиски М. Н. Скаткина получили развитие в системе общедидактических идей. В центре его внимания оказались содержание общего образования, принципы обучения, методы организации познавательной деятельности, проблема формализма знаний, учебник как средство развития мышления, соотношение теоретического и эмпирического уровней обучения. В этот период складываются положения, оказавшие длительное влияние на отечественную дидактику: культурологическое понимание содержания образования, классификация методов обучения по характеру познавательной деятельности учащихся, принцип научности и ориентация на формирование творческого опыта.

Анализ методических и дидактических идей М. Н. Скаткина показывает, что они объединены общей логикой: обучение должно обеспечивать не только усвоение знаний, но и овладение способами деятельности, развитие самостоятельного мышления, формирование ценностного отношения к миру и готовность к творческому решению новых задач. Поэтому идеи ученого о проблемном обучении, исследовательском подходе, преодолении формализма, активизации познавательной деятельности и научности содержания образования образуют единую концептуальную линию, направленную на становление активной и мыслящей личности учащегося.

Практическая реализация идей М. Н. Скаткина осуществлялась через разработку учебников и программ, экспериментальные исследования, деятельность научно-исследовательских институтов, педагогические чтения, работу с учителями, внедрение новых форм учебной и внеучебной деятельности. Это позволяет рассматривать его дидактические положения не как отвлеченные рекомендации, а как идеи, прошедшие проверку образовательной практикой. Особенно значимым является то, что ученый стремился создавать механизмы перехода от теоретического обоснования к массовому педагогическому применению.

Сотрудничество М. Н. Скаткина с Политехническим музеем показывает широту его понимания образовательного процесса. Музейная среда рассматривалась им как особая дидактическая площадка, где обучение строится на наглядности, проблемности, исследовательском поведении посетителя, эмоциональной мотивации и связи научного знания с техникой и производством. Тем самым идеи политехнизма, проблемного обучения и активности учащихся получили применение за пределами школьного урока, что позволяет видеть в работах ученого предпосылки более широкого понимания образования как непрерывного и многообразного процесса.

Таким образом, становление и развитие методических и дидактических идей М. Н. Скаткина представляет собой движение от конкретной методики естествознания и трудового обучения к целостной теории обучения и содержания образования. Его вклад заключается в том, что он связал школьную практику, педагогический эксперимент, разработку учебных материалов, теорию содержания образования и методологическое осмысление педагогической науки. Благодаря этому наследие М. Н. Скаткина сохраняет значение для современной дидактики, поскольку обращает внимание на научность, доказательность, связь обучения с жизнью, активность учащегося и практическую проверяемость педагогических идей.

ГЛАВА 3. РАЗВИТИЕ И СОДЕРЖАНИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ И НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ М. Н. СКАТКИНА

3.1. Развитие методологических идей М. Н. Скаткина

Изучение генезиса методологических идей Михаила Николаевича Скаткина требует особого подхода: в отличие от многих крупных методологов в области педагогической науки, он не начинал с теоретических построений. Его методологическое мышление складывалось постепенно, из живой педагогической практики, из научно-методической деятельности, через систематическое наблюдение, накопление фактов и их обобщение. Именно поэтому методологические идеи М. Н. Скаткина отличаются особой практической значимостью, укорененностью в реальной образовательной действительности – качеством, которое сам ученый считал неперенным условием подлинно научного педагогического знания. Понять, как формировались эти идеи, невозможно без обращения к биографическому контексту и к институциональной истории советской педагогической науки первой половины XX века.

Методология педагогики – область, которой М. Н. Скаткин посвятил значительную часть своей научной деятельности, – понималась им принципиально широко: не как набор технических предписаний для проведения эмпирических исследований, но как система знаний об исходных педагогической науки – о том, как устроена ее теория и какими способами добываются знания, отражающие педагогическую реальность [238]. Такое понимание методологии М. Н. Скаткин разделял с рядом крупных советских педагогов своего поколения – М. А. Даниловым, В. Е. Гмурманом, В. В. Краевским. Однако его личный вклад в становление методологии педагогики как самостоятельной отрасли знания оказался особенным: он был обусловлен не только теоретической работой, но и специфическим жизненным, педагогическим и научным путем ученого, прошедшего через несколько значительно различавшихся этапов деятельности (Таблица 3.1.1) [45].

Таблица 3.1.1 – Периодизация становления методологических идей М. Н. Скаткина

№	Период	Хронология	Институциональный контекст	Ключевые методологические идеи
1	Первичное накопление	1919–1930	Первая опытная станция Наркомпроса (рук. С. Т. Шацкий)	Систематическое наблюдение как метод познания; картотека педагогических фактов; единство практики, методики и исследования
2	Естественнонаучный	1930–1944	НИИ научной педагогики; Программно-методический институт НКП; НИИ школ	Изучение и обобщение передового опыта как метод педагогического исследования; связь теории и практики в построении учебного предмета
3	Институциональный	1944–1956	АПН РСФСР (ученый секретарь); НИИ теории и истории педагогики АПН РСФСР	Закономерности педагогического процесса; принцип научности как методологическая категория; дискуссии о законах, принципах, правилах в педагогике
4	Теоретико-методологический	1956–1970	НИИ общего и политехнического образования; НИИ общей педагогики АПН СССР	Разработка теоретических основ педагогического исследования; докторская диссертация «Проблемы дидактики» (1970)
5	Зрелый методологический	1970–1991	Отдел методологических и теоретических проблем педагогики НИИ теории и истории педагогики АПН СССР – РАО	Систематическая разработка методологии педагогических исследований; руководство методологическим семинаром; монография 1986 года

Монография «Вопросы теории построения программ в советской школе» [332], опубликованная М. Н. Скаткиным в 1949 г., заслуживает специального рассмотрения именно в методологическом контексте: в ней впервые в отечественной педагогике был поставлен вопрос о научных принципах проектирования педагогических объектов. М. Н. Скаткин подчеркивал: «одна из

главных задач нашего института в работе над содержанием обучения как раз и состоит в определении научно-обоснованной логики учебного плана и учебных предметов» [239, Ф. 96. Д. вр. н. 5024. Л. 1]. Он указывал: «термины "логика учебного предмета", "логика учебного процесса" вполне оправданы и хорошо выражают суть дела. Они выражают наше стремление преодолеть субъективизм и эмпиризм и построить учебный план, учебные предметы и живой учебный процесс в школе на объективной научной основе». М. Н. Скаткин обосновывал: «Говоря о логике учебного процесса, мы подчеркиваем, что это не хаотический процесс и не дело простого вкуса, произвола или каприза учителя, а процесс, имеющий объективную основу, развивающийся по присущим ему внутренним закономерностям, с которыми учитель обязан считаться, если хочет, чтобы обучение шло успешно» [239, Ф. 96. Д. вр. н. 5024. Л. 2].

Рассматривая вопрос о логике учебного плана, М. Н. Скаткин апеллировал к гносеологическому закону: «один из очень важных законов научного познания, который утверждает, что логический ход познания реальности не совпадает с логикой развития самой реальности. Познанию приходится отступить от естественного хода развития природы, чтобы лучше понять это развитие» [239, Ф. 96. Д. вр. н. 5024. Л. 9]. Для практического построения учебного предмета необходимо, по мнению ученого, «логическое исправление исторического пути познания»: «строля логику учебного предмета, мы не будем буквально воспроизводить и повторять ход развития научного познания со всеми его зигзагами, ошибками и заблуждениями. Для построения учебного предмета мы произведем логическое исправление исторического пути познания, отсечем ненужные зигзаги, так сказать, выпрямим линию движения к истине» [239, Ф. 96. Д. вр. н. 5024. Л. 19]. Он указывал на необходимость привлечения данных истории науки: «нам надо глубже изучать историю развития наук, основы которых преподаются в школе, чтобы проследить главнейшие этапы развития основных понятий, законов, теорий. Это поможет правильнее спроектировать логику учебного предмета и логику живого педагогического процесса» [239, Ф. 96. Д. вр. н. 5024. Л. 18]. Эти положения важны не столько как дидактические рекомендации,

сколько как методологические требования к исследователю, проектирующему педагогические системы: ученый-педагог обязан владеть историей науки, логикой познания и инструментарием теоретического анализа.

Наряду с обозначенными выше методологическими дискуссиями о законах, принципах и правилах в педагогике особую роль в развитии дидактических взглядов М. Н. Скаткина сыграла открывшаяся в 1950–1951 годах на страницах журнала «Советская педагогика» дискуссия о принципах обучения, которую сам ученый оценивал как симптом более общего методологического сдвига в педагогической науке. В ее рамках вопрос о принципах обучения рассматривался не изолированно, а как часть проблемы научного обоснования педагогики, критериев педагогического знания и связи теории с практикой.

Принципиальная позиция М. Н. Скаткина в этой дискуссии состояла в следующем: сложившийся к тому времени перечень дидактических принципов – наглядность, сознательность, прочность, систематичность, доступность – методологически неудовлетворителен, поскольку охватывает лишь часть педагогической реальности и игнорирует ее развивающее измерение. В этой полемике уже обнаруживается зрелое методологическое мышление ученого: он доказывал, что педагогические явления, подобно прочим явлениям общественной жизни, возникают закономерно, а значит, доступны научному исследованию; изучая их, педагогика дает учителю средства управлять этими закономерностями и предвидеть ход их развития. Тем самым ставился вопрос о неполноте теоретического языка педагогики, то есть терминологии, – вопрос, являющийся по своей природе методологическим. Именно через этот вопрос М. Н. Скаткин выходил к проблеме предмета педагогической науки и к критериям оценки результатов обучения – проблемам, которые впоследствии заняли центральное место в его методологических построениях.

Введение принципа научности в систему дидактических принципов советской педагогики (1950) имело методологическое значение, выходящее за рамки собственно дидактики. Требование научной достоверности содержания образования, ознакомления учащихся с методами научного познания, создания

у них представлений о закономерностях процесса познания – все это, по существу, означало введение в педагогическую теорию гносеологической проблематики, до тех пор лишь имплицитно присутствовавшей в педагогических текстах [270]. М. Н. Скаткин первым поставил этот вопрос развернуто и системно, показав, что педагогика не может уклоняться от вопросов о природе знания и о методах его получения – вопросов, составляющих существо методологической рефлексии.

Основные методологические идеи М. Н. Скаткина на этапах становления показаны в таблице 3.1.2 [384].

Таблица 3.1.2 – Основные методологические идеи М. Н. Скаткина на этапах становления

Методологическая идея	Период формирования	Источник / контекст возникновения	Дальнейшее развитие
Систематическое наблюдение как научный метод	1920–1930	Педагогическая работа в Первой опытной станции	Разработка методики изучения педагогического опыта (1970–80-е гг.)
Картотека педагогических фактов как инструмент исследования	1920–1930	Рекомендации С. Т. Шацкого	Принцип фактологической базы исследования в монографии 1986 г.
Закономерный характер педагогических явлений	1946–1948	Дискуссия о законах, принципах и правилах в педагогике	Концепция предмета педагогики как науки
Изучение педагогического опыта как самостоятельный метод исследования	1948–1960	Работа ученым секретарем АПН; обобщение передового опыта	Глава «Изучение педагогического опыта» (1979)
Методологическое значение принципа научности	1950	Статья «О принципах обучения в советской школе»	Концепция научного метода в содержании образования
Два пути получения нового педагогического знания	1960-е	Теоретическая работа в НИИ АПН	Центральный тезис монографии 1986 г.
Соотношение эмпирического и теоретического в педагогическом исследовании	1960-е	Всесоюзные дискуссии о методологии педагогики	Структура педагогического исследования
Функции педагогической науки (описание, объяснение, прогноз)	1970-е	Работа в отделе методологических проблем НИИ теории и истории педагогики	Монография 1986 г.; руководство лабораторией прогнозирования

С середины 1950-х годов деятельность М. Н. Скаткина все отчетливее приобретает методологическую направленность в строгом смысле слова. Этот период совпадает с общесоюзной активизацией интереса к методологическим проблемам педагогики – следствием «оттепели» и преодоления догматических ограничений, сковывавших теоретическую мысль в сталинские годы. С конца 1950-х и на протяжении 1960-х шли напряженные споры об объекте и предмете педагогики, о ее соотношении с психологией, о том, чем педагогическое знание отличается от естественнонаучного.

М. Н. Скаткин принял активное участие в этих дискуссиях, разворачивавшихся в рамках Всесоюзного совещания по дидактике (1960), на страницах журнала «Советская педагогика» и в ходе внутриакадемических дискуссий. Его позиция в полемике с рядом коллег обнаруживала зрелое понимание специфики педагогического знания. Во второй половине 1960-х годов под руководство М. Н. Скаткина перешел сектор теоретических основ процесса обучения НИИ общего и политехнического образования, позднее – лаборатория дидактики и отдел методологических и теоретических проблем педагогики НИИ общей педагогики АПН СССР [45]. Само это организационно-кадровое перемещение символично: ученый, прошедший десятилетия в разработке конкретных проблем природоведения и политехнического образования, переходит к систематической работе в области методологии и теоретических проблем педагогики – это свидетельствует как о его личном интеллектуальном развитии, так и о признании его авторитета как методолога академическим сообществом.

Становление методологических идей М. Н. Скаткина разворачивалось в непростом контексте советской академической жизни, где методологические дискуссии нередко приобретали идеологическое измерение. Его письмо Первому секретарю ЦК КПСС Н. С. Хрущеву (1954 г.), подписанное совместно с А. Г. Калашниковым и С. Г. Шаповаленко, является красноречивым свидетельством того, что вопросы методологии педагогических исследований не были для М. Н. Скаткина сугубо академическими: они имели прямое отношение к организации науки и ее способности отвечать на запросы общества. В письме

констатировалась острая нехватка подлинно научной постановки вопросов политехнического образования, тормозившаяся административным произволом руководства Академии; отсутствие системного планирования исследований; неготовность признать, что педагогическая наука нуждается в специальных методах исследования, привлечении широкого круга специалистов и систематической опытной работе в школах [152]. Фактически речь шла о необходимости методологического обновления педагогики как науки – обновления, которое М. Н. Скаткин видел в правильной организации исследовательской деятельности, в выстраивании системных связей между теоретическими построениями и опытной работой в школах.

Характерная черта методологического мышления М. Н. Скаткина, проявившаяся уже в этот период, – его стремление к концептуальному единству: он не мыслил методологию как совокупность изолированных приемов, но как систему, имеющую свое основание, свою логику развертывания и свои критерии оценки результатов. По глубокому убеждению ученого, педагогическое исследование, не опирающееся на ясное понимание предмета педагогики, методов его изучения и критериев оценки полученных данных, не способно выполнить свою основную функцию – открыть новые, более эффективные способы решения образовательных проблем, а не «выдавать» всем хорошо известные истины [307]. Это убеждение, сложившееся в ходе многолетней практической и теоретической работы, образовало тот мировоззренческий стержень, на котором в 1970–1980 годы были выстроены зрелые методологические труды ученого.

Принципиально значимо для понимания периода становления методологических идей М. Н. Скаткина и то, что его методологические взгляды формировались в диалоге – в полемике с коллегами, в дискуссиях на заседаниях лабораторий и на семинарах, в рецензиях и отзывах о материалах диссертантов. М. Н. Скаткин всегда работал с людьми, никогда не замыкаясь в «кабинетном теоретизировании», которое критиковал как одну из главных болезней советской педагогики. Его методологические идеи рождались не в уединении мыслителя, но в живом пространстве научного сообщества – и это обусловило их особый

характер: одновременно системный и практически ориентированный, теоретически строгий и доступный для реального применения исследователями разных уровней [207].

Рассматривая период становления методологических идей М. Н. Скаткина в целом, можно констатировать: к началу 1970-х годов, когда ученый принял руководство отделом методологических и теоретических проблем педагогики НИИ общей педагогики АПН СССР, взгляды его на методологию уже образовали целостную систему. Эта система опиралась на опыт трех десятилетий педагогической и научной деятельности, на широкую эрудицию в области педагогики, философии и психологии, на личный опыт участия в многочисленных научных дискуссиях. Основные контуры его методологической концепции были определены: два пути получения нового педагогического знания (изучение опыта и эксперимент), их соотношение; уровни педагогического исследования (эмпирический и теоретический); функции педагогической науки (описательная, объяснительная, прогностическая); задачи методологии педагогики как особой научной области. Все это предстояло в 1970–1980-е годы систематически изложить, проверить в ходе работы с аспирантами и докторантами и воплотить в монографическом труде [238].

Методологическую зрелость М. Н. Скаткина как исследователя демонстрируют архивные материалы к методологическому семинару 22 января 1973 г. В них ученый критически оценивал состояние педагогической науки с точки зрения недостаточности исследовательского инструментария. Он признавал: «Я разделяю тревогу, высказанную во вступительном сообщении А. Н. Леонтьева 18.XII.72 относительно вопросов, которые беспокоят школу, родителей и не решены наукой». Ученый констатировал: «Мы не справились с проблемой соединения обучения с производительным трудом, особенно в условиях городской школы. На вывеске у нас школа трудовая, а фактически настоящего труда в ней нет». М. Н. Скаткин предупреждал о последствиях этого: «Школа без настоящего труда формирует у учащихся – вопреки нашим благим намерениям – иждивенческую, потребительскую психологию, отрицательно-пренебрежительное

отношение к рабочим профессиям» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 1968. Л. 1]. Он указывал: «От отсутствия серьезного производительного труда расшатывается дисциплина, односторонне-интеллектуальный характер приобретает развитие, ослабляется революционно-пролетарская закалка, а сами школьные знания, не находя практического применения в труде, становятся абстрактными, оторванными от жизни, мало значимыми, нужными только для экзамена» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 1968. Л. 2].

М. Н. Скаткин также фиксировал: «Примерно в таком же неблагоприятном состоянии находится и проблема политехнического обучения: сильно ослаблена практическая работа в школе». «В запущенном состоянии находится и разработка современной педагогической теории политехнического обучения» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 1968. Л. 2]. Ученый подчеркивал: «Без хорошо разработанной теории мы не можем сколько-нибудь обоснованно отобрать содержание политехнических знаний и умений, выстроить их в систему, разработать эффективные методы политехнического обучения» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 1968. Л. 3]. Этот диагноз – не столько предметно-методический, сколько методологический: неразработанность исследовательских инструментов – порождает неспособность науки решать практические задачи.

Общий вывод Скаткина на семинаре был диагнозом исследовательской немощи педагогической науки. М. Н. Скаткин выделял: «Третья проблема, которую я хочу добавить к названным А. Н. Леонтьевым, – это проблема теории содержания общего образования. Неразработанность ее мы все особенно остро почувствовали, когда шла работа по пересмотру программ». Он констатировал: «До сих пор мы не имели сколько-нибудь разработанных и приведенных в систему научных принципов решения проблемы содержания образования» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 1968. Л. 4]. Критикуя сложившееся положение, ученый указывал: «Слабая разработанность теории заставляла программные комиссии решать многие вопросы содержания образования на основе здравого смысла и экспертного метода» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 1968. Л. 5]. «Жизнь сурово наказывает нас за невнимание к разработке теории содержания образования – я имею в виду те

трудности, которые возникли перед школой при переходе на новые программы по математике, физике, общей биологии и другим предметам» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 1968. Л. 6–7]. При этом попытки продвинуть эту тематику наталкивались на организационные препятствия: «Тема была закрыта директором ин-та по принципу “тришкина кафтана”» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 1968. Л. 7]. Переходя к проблеме методов обучения, М. Н. Скаткин отмечал: «Наконец, хочу назвать еще одну проблему, нуждающуюся в разработке, – это теория методов обучения» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 1968. Л. 8].

Период 1960–1970-х годов стал временем интенсивного формирования методологии педагогики как самостоятельной дисциплины советской педагогической науки. Этот процесс разворачивался не в вакууме: он был вписан в широкий интеллектуальный контекст «оттепели», когда в советской гуманитарной науке началось осторожное преодоление сталинского догматизма, открылась возможность обращения к проблематике, прежде замалчивавшейся или деформировавшейся под давлением идеологических требований. В педагогике это выразилось прежде всего в возобновлении полноценных дискуссий о предмете науки, о природе педагогических закономерностей, о взаимосвязи педагогики с психологией, философией и социологией.

Особое значение имело его взаимодействие с В. В. Краевским, ставшим к 1970–1980-м годам одним из ведущих методологов отечественной педагогики. Позднее именно В. В. Краевский сформулирует понятие «предмета методологии педагогики» как «определения соотношения между педагогической действительностью и ее отражением в педагогической науке», опираясь при этом на разработки М. Н. Скаткина; ученого он причислял к тем, кто еще в 1970-е годы «одним из первых подчеркнул роль изучения реальной педагогической практики в развитии педагогической науки» [238]. Это взаимодействие двух крупных методологов – старшего и младшего поколений – было методологически продуктивным: М. Н. Скаткин обеспечивал прочную связь методологии с педагогической практикой, Краевский разрабатывал более формальный, теоретически строгий аппарат. Их сотрудничество воплощало двуединое

требование, которое сам М. Н. Скаткин предъявлял к педагогической науке: быть одновременно теоретически строгой и практически ориентированной.

Важным контекстом для понимания методологических идей Скаткина является его отношение к марксистской методологии – официальной философской рамке, в которой советская педагогическая наука должна была функционировать. М. Н. Скаткин не был ни слепым апологетом марксистской схоластики, ни скрытым критиком диалектического материализма: он был педагогом и ученым, который использовал те философские инструменты, которые действительно помогали понять педагогическую реальность, и отстранялся от тех, которые служили лишь идеологическим требованиям. В своих методологических работах он опирался на марксистское понимание закономерности общественных явлений, на материалистическую концепцию познания – но не как на готовые ответы, а как на отправные точки для собственного теоретического поиска [238].

Уже рассмотренная полемика конца 1940-х – начала 1950-х годов о законах, принципах и правилах в педагогике показывает, что отношение М. Н. Скаткина к марксизму было отношением к методологическому инструменту, а не к догме. Когда ряд участников дискуссии сводил методологические вопросы к цитированию классиков марксизма-ленинизма, М. Н. Скаткин настаивал на необходимости содержательного анализа специфики педагогических явлений, на том, что марксистская методология лишь указывает направление исследования, но не заменяет самого исследования. Его позиция заключалась в том, что педагогические явления закономерны и что их изучение должно опираться на специфические для педагогики методы, а не заимствоваться механически из других наук.

Переход от эмпирического к теоретическому уровню педагогических исследований М. Н. Скаткин осмысливал систематически и фиксировал в архивных рабочих материалах. Он отмечал: «Проблема методов обучения до последнего времени разрабатывалась средствами, характерными для эмпирических исследований. Это дало возможность описать методы обучения как явления педагогической действительности». Ученый констатировал: «В эмпирическом

описании методов зафиксированы виды деятельности учителя и учащихся, наблюдаемые на уроках по всем предметам». «На основе выявленных внешних признаков этой деятельности и их сочетаний построены определения методов». Он указывал на масштаб проблемы: «В дидактической и методической литературе упоминается около 100 различных наименований методов. Возникла необходимость как-то упорядочить это неупорядоченное множество». Описывая попытки классификации, М. Н. Скаткин отмечал: «Были выявлены некоторые сходные /одинаковые признаки у различных методов и на этой основе предложены различные классификации: по источникам, которые использует учитель для передачи знаний /методы словесные, наглядные, практические/, по дидактическим задачам, которые решаются различными методами... по логическим формам /методы: индуктивный, дедуктивный, аналитический, синтетический/ и др.» [219, Ф. 96. Д. 4945. Л. 1].

М. Н. Скаткин признавал: «Все подобные знания, полученные в результате эмпирических исследований, до поры до времени удовлетворяли запросы практики. Рекомендуемые методы обеспечивали восприятие, понимание, заучивание учащимися сообщаемых им готовых знаний и их воспроизведение, а также овладение стандартными способами деятельности по образцу» [219, Ф. 96. Д. 4945. Л. 1–2]. Однако он указывал на изменение ситуации: «Изменившийся под влиянием научно-технической революции характер труда, нарастание в нем элементов творчества, предъявили новые требования к подготовке подрастающего поколения: жизнь остро поставила перед школой задачу развития у всех школьников познавательной самостоятельности, творческого /продуктивного/ мышления». Характеризуя ограниченность эмпирического уровня исследований, ученый отмечал: «Эмпирическое знание отличается абстрактностью, в том смысле, что оно вырывает из объективной реальности лишь многообразие явлений и не доходит до понимания явлений в их единстве, сущности, необходимости, развитии». В связи с этим он писал, «Возникла необходимость познания сущности методов обучения, скрытой, по выражению Гегеля, за корой или завесой явлений. Чтобы проникнуть за эту завесу и за ней обнаружить сущность, потребовалось

применить иные, чем прежде логико-методологические средства, характерные для теоретического уровня исследований» [219, Ф. 96. Д. 4945. Л. 2]. М. Н. Скаткин фиксировал: «В печати последних лет нашли отражение различные попытки применить более совершенные логико-методологические средства к исследованию проблемы методов обучения» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 2744. Л. 2]. Ученый подчеркивал: «Приступая к разработке теории, необходимо было прежде всего представить себе те критерии или требования, которым она должна удовлетворять» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 2744. Л. 3]. Данный фрагмент особенно показателен для понимания восхождения М. Н. Скаткина от дидактики (описание и классификация методов обучения) к методологии (рефлексия над логико-методологическими средствами построения дидактической теории).

В письме В. В. Краевскому от 14 июля 1975 г. М. Н. Скаткин сообщал: «По решению Президиума в конце этого года должно состояться общее собрание или научная сессия АПН, посвященная проблеме методов обучения. Среди других докладов в программу включен и мой доклад на тему “Методологические основы построения теории методов обучения”». Ученый просил: «Поскольку в докладе я опираюсь на исследования Ваши и И. Я. Лернера, прошу Вас с И. Я. прочесть текст и внести в него все изменения, дополнения, которые сочтете необходимыми» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 2445. Л. 1]. Этот фрагмент переписки раскрывает характерную черту методологической деятельности М. Н. Скаткина: он рассматривал разработку методологических оснований как коллективный процесс, в котором руководитель научной школы не директивно задает концепцию, но инициирует совместное осмысление исследовательских принципов и предполагает критическую рефлексия со стороны коллег. К середине 1970-х гг. в тематике работ Скаткина отчетливо проступает собственно методологический уровень: речь идет уже не о разработке конкретных методов обучения, а о методологических основаниях построения теории этих методов.

Одной из постоянных тем в методологических работах М. Н. Скаткина было отстаивание научного статуса педагогики — области, которую нередко воспринимали как прикладную дисциплину, не способную к самостоятельному

теоретическому знанию. М. Н. Скаткин последовательно противостоял этой позиции, развертывая аргументацию на нескольких уровнях.

На уровне онтологии он доказывал, что педагогические явления имеют объективный характер и подчиняются закономерностям, не зависящим от воли конкретных педагогов. Это означает, что педагогика способна открывать закономерности, следовательно, строить теорию, а не только накапливать эмпирические рекомендации [238]. На уровне эпистемологии он показывал, что педагогическое знание обладает специфическими способами получения и верификации, не совпадающими ни с естественнонаучным экспериментом, ни с историческим исследованием, ни с социологическим опросом – при том, что включает элементы всех этих методов [307]. На уровне науковедения М. Н. Скаткин доказывал: педагогике нужна собственная методология, которая разрабатывала бы именно такие, специфические для нее способы получения знания.

Для оформления методологии педагогики как самостоятельной дисциплины принципиально важным было требование ученого, чтобы педагогические исследования «опережали практику, открывали новые, более эффективные способы решения образовательных проблем» [307]. Это требование было методологически сложным: оно предполагало, что исследователь способен увидеть то, чего еще нет в практике, – «завтрашний день» образовательной системы, угадываемый через анализ сегодняшних противоречий. Такая способность требует особого типа теоретического мышления, развитию которого и должна служить методология педагогики. Именно в этой перспективе М. Н. Скаткин понимал главную задачу методологической подготовки исследователей: не снабдить их набором приемов, но сформировать тип мышления, способный к прогностическому видению педагогической реальности.

Вместе с тем М. Н. Скаткин был далек от преувеличения возможностей педагогической науки. В беседах и выступлениях он неоднократно констатировал, что педагогические исследования нередко «выдают всем хорошо известные истины», что «кабинетное теоретизирование» остается распространенным

явлением, что практика педагогики во многом опирается не на научные данные, а на традицию, интуицию и личный опыт педагогов [307]. Эта трезвость в оценке реального состояния педагогической науки была не скептицизмом, но диагнозом, указывавшим на методологические задачи: именно потому, что существующие исследования нередко не выполняют функцию научного знания, необходимо развивать методологию педагогики – культуру исследования, которая повышала бы научный статус педагогических работ.

М. Н. Скаткин последовательно отстаивал необходимость методологических исследований как особого типа научной работы: «Всем ходом социальной жизни и развитием самой науки поставлены настолько сложные и трудные вопросы, что их уже нельзя решать старыми средствами и методами научного познания... Сейчас для решения научных проблем требуются более эффективные методы исследования, более последовательное применение принципов мировоззрения. Поэтому методологические проблемы науки приобретают первостепенное значение» [219, Ф. 96. Д. 5771. Л. 2]. Он описывал работу методологического семинара: «Рассмотрению методологических основ построения педагогической теории была специально посвящена четвертая сессия нашего семинара (октябрь 1971 г.). На ней обсуждались такие важнейшие вопросы, как основополагающая роль теории и метода марксизма-ленинизма в создании научной педагогики; пути развития педагогической теории и способы ее совершенствования, связь педагогической науки и практики». Скаткин подчеркивал: «Было указано на значение для развития педагогической теории методологических и фундаментальных теоретических исследований, поскольку они в значительной степени определяют весь ход исследовательской работы, непосредственно направлены на пополнение и совершенствование теоретических знаний и дают научные средства для прикладных исследований». «За последние годы проведен ряд методологических и теоретических исследований, давших новый материал для дальнейшей разработки и обсуждения вопроса о методологических исследованиях в педагогике – об их функциях в развитии педагогической науки». «Другим важным источником материала для этого послужили многочисленные публикации

по философии и науковедению, посвященные специально вопросам гносеологии науки» [219, Ф. 96. Д. 5771. Л. 3]. Семинар был не только рефлексивной площадкой, но и главным организационным механизмом подготовки исследователей в научной школе М. Н. Скаткина. Систематическое обсуждение методологических вопросов на семинарских сессиях формировало у аспирантов и молодых ученых исследовательскую культуру, без которой невозможно самостоятельное педагогическое исследование. М. Н. Скаткин понимал, что недостаточно дать аспиранту конкретную тему и набор методов; необходимо ввести его в рефлексивную позицию по отношению к собственной исследовательской деятельности, то есть научить ставить вопросы о правомерности применяемых методов, о соотношении эмпирического и теоретического уровней, об основаниях выдвигаемых гипотез. Именно поэтому методологический семинар стал центральным институтом школы.

Выступая по докладу М. А. Данилова на методологическом семинаре в октябре 1969 г., М. Н. Скаткин ставил «Первый вопрос о соотношении между философским и специальными методами познания» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 1722. Л. 1]. Он утверждал: «Чтобы правильно разрабатывать и совершенствовать специальные методы исследования педагогических явлений, необходимо, опираясь на философию, строить предметную теорию и ее частную методологию – методологию педагогической науки». М. Н. Скаткин обосновывал: «Чтобы глубже раскрыть сущность педагогического процесса, необходимо конструировать, изобретать и применять специальные методы, адекватные его природе» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 1722. Л. 3]. Он указывал на диалектическую взаимосвязь теории и метода: «Каждый серьезный шаг в развитии педагогической теории будет способствовать совершенствованию методов исследования, потому что метод представляет собою знание, обращенное в способ получения нового знания» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 1722. Л. 3–4]. Это положение принципиально для понимания методологической позиции М. Н. Скаткина: метод не является автономным технологическим инструментом, нейтральным к предмету исследования, он несет в себе теоретические предпосылки и определяет границы получаемого знания. Развитие методологии педагогики

неотделимо от развития педагогической теории. Особое место в исследовательской концепции М. Н. Скаткина занимало изучение и обобщение передового педагогического опыта как источника исследовательского материала. Он различал два вида такого опыта: педагогическое мастерство (рациональное использование установленных наукой принципов) и педагогическое новаторство (собственные методические находки учителя). Согласно мнению ученого, «опыт учителя может и не содержать в себе чего-либо нового, оригинального, но, основанный на успешном применении установленных наукой принципов и методов, он явится хорошим образцом для тех учителей, которые еще не овладели педагогическим мастерством» [521]. Данный подход расширял понимание научной ценности педагогической практики как исследовательского источника: подлинная научность требует систематического изучения обоих видов опыта, поскольку каждый несет информацию о разных аспектах педагогического процесса.

М. Н. Скаткин выделял уровни педагогического исследования и обосновывал необходимость комплексного применения методов: наблюдения, эксперимента, изучения опыта, теоретического анализа [497]. Его исследовательская позиция строилась на принципах объективности, целостности рассмотрения педагогических явлений, изучения их в развитии и взаимосвязи. Эти установки определили научную основу для многих поколений педагогов-исследователей, подготовленных в рамках его школы. Обращаясь к вопросам прогнозирования развития школы, М. Н. Скаткин писал о том, что «альфа и омега прогнозирования, — как об этом пишут современные специалисты в области прогностики, — заключается в том, что оно покоится на объективных законах и исходит из точного анализа предыдущего этапа развития и современного состояния объекта прогноза». Он подчеркивал: «Будущая школа не свалится к нам в готовом виде, как «манна небесная». Она будет органически вырастать из современной практики обучения и воспитания» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 5541. Л. 2]. Прогностическая функция педагогического исследования рассматривалась Скаткиным как органическое продолжение его теоретической и методологической работы: прогноз, не

опирающийся на научно установленные закономерности, не имеет научной ценности.

В материалах к докладу на президиуме АПН СССР 9 февраля 1977 г. М. Н. Скаткин подводил итог коллективной методологической работы: «Наше исследование является продолжением и развитием ранее выполненных исследований, которые нашли отражение в 4-х монографиях по вопросам методологии и методики педагогических исследований, в 7 выпусках тезисов и докладов VI, VII и VIII сессий методологического семинара, в монографии-отчете о прогнозировании развития школы, в докторских диссертациях И. Я. Лернера, В. В. Краевского, П. И. Ставского и др.». Он отмечал: «Эти исследования позволили в известной мере выяснить предмет, задачи и функции методологии педагогики, ее взаимоотношение с общей методологией науки, взаимоотношение педагогики с другими науками, взаимосвязь исторического и логического в педагогических исследованиях, вопросы о педагогическом эксперименте, о количественных методах оценки и измерения педагогических явлений и процессов, возможностях построения идеальных объектов, применения моделирования, метода восхождения от абстрактного к конкретному в педагогических исследованиях и ряд других методологических вопросов» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 1436. Л. 2]. Данный фрагмент показывает, что к середине 1970 гг. Скаткин работал уже на собственно методологическом уровне – уровне рефлексии над методами и принципами самого педагогического познания.

Методологическое самосознание научной школы выразилось в планомерной разработке методологии педагогического исследования. Труды В. В. Краевского о методологии педагогики вместе с обобщающей монографией М. Н. Скаткина «Методология и методика педагогических исследований» (1986) заложили основы понимания педагогики как специфической области научного познания, обладающей собственным предметом, методами и критериями научности [180]. Педагогическое исследование было осмыслено как особый тип познавательной деятельности, направленный на получение нового знания о закономерностях образовательного процесса и на проектирование способов его совершенствования.

В этой работе М. Н. Скаткин определил педагогический эксперимент как «метод познания, с помощью которого исследуются педагогические явления, факты, опыт». Методология «обеспечивает всесторонность получения информации об изучаемом процессе или явлении» и «создает систему информации, опирающуюся на объективные факты и логико-аналитический инструмент научного познания» [396]. Именно этот выход на уровень методологической рефлексии – осмысления принципов самого научного познания в педагогике – стал вершиной научного пути Скаткина, органически выросшей из его частно-методической деятельности.

В завершение параграфа сформулируем основные положения.

Период становления научно-педагогических идей М. Н. Скаткина завершился формированием трех базовых методологических установок, определивших направление его дальнейшей деятельности. Первая – единство эмпирического и теоретического познания – восходит к опыту работы на Первой опытной станции и предполагает необходимость сочетания индуктивных и дедуктивных методов в педагогическом исследовании [74]. Эмпирические данные, получаемые в ходе изучения образовательной практики, должны обобщаться и объясняться с помощью теоретических конструктов, а теоретические положения – проверяться и уточняться на эмпирическом материале. Такое понимание соотношения эмпирического и теоретического противостояло как эмпиризму, сводящему педагогическое исследование к простому описанию практики, так и умозрительному теоретизированию, игнорирующему данные опыта. Вторая – единство исследования и конструирования – отражает понимание М. Н. Скаткиным специфики педагогического знания как знания нормативно-проектировочного характера [180]. Педагогическая наука не только описывает и объясняет образовательную действительность, но и проектирует ее желательное состояние, разрабатывает средства достижения педагогических целей. Исследование образовательной практики неразрывно связано с ее преобразованием, а результаты преобразования становятся материалом для дальнейшего исследования. Третья – системность анализа педагогических явлений – предполагает рассмотрение объектов педагогической действительности как

целостных образований, включенных в более широкие системы [497]. Системный подход требует изучения не только отдельных элементов педагогического процесса, но и связей между ними; изменение любого компонента системы влечет за собой изменения в других компонентах, поэтому совершенствование исследовательского инструментария требует системных преобразований.

Научный путь ученого представляет собой закономерное восхождение от частной методики – через общую дидактику – к методологии педагогического исследования, причем каждый последующий уровень органически вырастал из предыдущего.

Важной чертой методологической позиции М. Н. Скаткина, нередко остающейся в тени его позитивных разработок, была острая критичность в оценке состояния советской педагогики. Эта критичность не была позой или академическим скептицизмом: она опиралась на десятилетия наблюдения за тем, как реальные педагогические исследования соотносятся с провозглашаемыми методологическими стандартами. И это наблюдение нередко давало основания для резких оценок.

Особой критике М. Н. Скаткин подвергал явление, которое можно назвать «методологической имитацией»: когда исследования внешне соответствуют всем формальным требованиям научного труда – имеют объект, предмет, гипотезу, эксперимент, – но, по существу, лишь подтверждают то, что и так хорошо известно, или воспроизводят банальные рекомендации, облаченные в псевдонаучный язык. Это явление, по убеждению М. Н. Скаткина, имело глубокие методологические корни: оно было следствием того, что исследователи не умели или боялись ставить действительно значимые проблемы, что научное сообщество не вырабатывало критериев отличия подлинного знания от имитации, что методологический контроль над качеством исследований оставался слабым [307].

Реформирование этого положения дел М. Н. Скаткин видел прежде всего в развитии методологической культуры педагогов-исследователей – и именно этой задаче в конечном счете служила вся его методологическая деятельность: семинары, монографии, руководство аспирантами. В «Материале для научного

завещания» он констатировал, что «командная система» мешала осуществлению прогрессивных педагогических идей, что «для решения некоторых задач не была готова наука» [384]. Это разграничение – между внешними, институциональными препятствиями и внутренними, научными – было методологически принципиальным: оно означало, что педагогическая наука несет часть ответственности за собственные неудачи, и что эта ответственность связана в том числе с методологическими слабостями.

Выступая перед аспирантами и молодыми исследователями, М. Н. Скаткин нередко возвращался к образу, ставшему лейтмотивом его методологических работ: науку не делают в тиши кабинетов, оторванных от живой практики. «Педагогика, вообще, все проблемы нельзя решить с помощью науки», поскольку «здесь еще и прежде всего нужна личная активность учителей и учащихся» [307] – это признание границ науки было для него не поводом для скептицизма, но методологическим ориентиром: наука должна знать свои границы и не претендовать на то, что ей недоступно. В этой трезвости взгляда – один из признаков методологической зрелости, отличавшей М. Н. Скаткина от тех его современников, которые склонялись либо к сциентистскому преувеличению возможностей педагогики, либо к скептическому отрицанию ее научного статуса.

3.2. Аналитический обзор методологии М. Н. Скаткина

Методологическая концепция М. Н. Скаткина представляет собой целостную систему взаимосвязанных принципов, методов и процедур организации педагогического исследования; складывалась она на протяжении долгих лет работы ученого в Академии педагогических наук СССР. Систематическое изложение данной концепции содержится в монографии «Методология и методика педагогических исследований», выпущенной издательством «Педагогика» в 1986 г. для начинающих исследователей-педагогов. Книга вобрала наработки, которые ученый копил десятилетиями работы в дидактике и методологии педагогической науки, – по сути это концентрат его методологических воззрений. Методологию

педагогической науки он трактовал как «систему знаний об исходных положениях, о принципах построения, формах и способах научно-исследовательской деятельности в области педагогики» [396]. Значимость этой работы определяется тем обстоятельством, что в ней впервые в отечественной педагогике осуществлена систематизация методологического инструментария педагогического исследования применительно к специфике образовательной деятельности как особого вида социальной практики. Общая цель методологического исследования, по М. Н. Скаткину, состояла в том, чтобы «создать и разработать методологическую основу для обеспечения оптимального уровня педагогических исследований и эффективной реализации научных результатов» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 1436. Л. 1].

Отправным пунктом методологической концепции М. Н. Скаткина является определение предмета методологии педагогики и ее задач. Сам ученый разделял ту позицию, которая складывалась в советской педагогике 1960–1970-х годов усилиями М. А. Данилова, В. Е. Гмурмана, В. И. Загвязинского и других исследователей: методология педагогики есть система знаний о том, на каких исходных положениях и основаниях строится педагогическая теория, как она устроена, какими принципами и способами добывается знание, отражающее педагогическую реальность [238]. Вместе с тем в трактовке М. Н. Скаткина это общее определение наполнялось специфическим содержанием, обусловленным его исследовательским опытом и научными интересами.

Методология педагогики у М. Н. Скаткина выполняла двоякую функцию. Во-первых, она являлась орудием теоретической критики: позволяла выявлять методологические слабости конкретных исследований – надуманность противоречий, некорректность понятийного аппарата, отрыв теоретических построений от реальной практики. Во-вторых, она служила позитивным ориентиром: давала исследователю – особенно начинающему – систему требований к научной работе, логику развертывания исследовательской деятельности, критерии оценки ее результатов [396]. Эта практическая направленность методологии, ее обращенность к конкретному исследователю

отличала подход М. Н. Скаткина от ряда более абстрактных методологических концепций его современников и объясняла широкую популярность его книги среди аспирантов и молодых педагогических исследователей.

Особенностью методологической позиции М. Н. Скаткина было то, что он рассматривал методологию не как внешнюю по отношению к педагогическому исследованию надстройку, но как его органическую составляющую. Методологическая культура исследователя проявляется не в умении воспроизвести определения «предмета», «объекта» и «гипотезы» в тексте автореферата, но в реальной способности видеть значимую проблему там, где другие видят лишь привычный порядок вещей; в умении выбрать адекватные методы исследования и корректно интерпретировать полученные данные; в готовности к принципиальному научному спору и к самокритике [307]. Именно поэтому М. Н. Скаткин много внимания уделял методологической подготовке начинающих исследователей – не как трансляции готовых схем и алгоритмов, но как формированию особого типа мышления.

Формирование методологических взглядов М. Н. Скаткина происходило в контексте общего развития отечественной педагогической методологии второй половины XX столетия, когда актуализировалась проблема повышения научной обоснованности педагогических исследований и внедрения их результатов в образовательную практику. Работа М. Н. Скаткина над методологическими проблемами педагогики осуществлялась параллельно с исследованиями М. А. Данилова, разрабатывавшего концепцию методологии педагогики как самостоятельной отрасли педагогического знания [67]. М. А. Данилов сформулировал определение, которое В. В. Краевский впоследствии охарактеризовал как «четкое»: «методология педагогики представляет собой систему знаний об исходных положениях, об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, верно отражающих непрерывно изменяющуюся педагогическую действительность» [65]. М. Н. Скаткин разделял данную позицию, однако акцентировал внимание на прикладном аспекте методологического знания, его непосредственной

направленности на обеспечение качества конкретных педагогических исследований. М. Н. Скаткин подчеркивал, что «новые сложные задачи, возникшие перед педагогикой, вызвали потребность в разработке методологических проблем нашей науки» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 1421. Л. 20], а одна из важнейших функций методологических исследований – выработка логико-методологических средств, необходимых для успешного решения задач, возникающих перед педагогической наукой» [219, Ф. 96. Д. 5771. Л. 4].

Особенностью методологической деятельности М. Н. Скаткина являлась ее тесная связь с практикой научного руководства начинающими исследователями. Монография 1986 г. адресована прежде всего аспирантам и соискателям ученых степеней, и вся ее структура подчинена задаче методологической помощи исследователю на каждом этапе работы. М. Н. Скаткин указывал, что «"попутное" обращение к методологии науки в ходе разработки того или иного конкретного вопроса само по себе недостаточно, так как суживает эмпирический базис методологических исследований. Оно является лишь предпосылкой развертывания методологических исследований, охватывающих опыт научной работы по педагогике в целом» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 1421. Л. 22]. М. Н. Скаткин также подчеркивал, что «при проведении методологических, так же, как и специально-научных исследований по педагогике не только возможно, но и необходимо использование понятий и методов других наук» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 1421. Л. 23]. Среди педагогов, как отмечал ученый, «возникли разногласия по вопросу о путях разработки методологических проблем» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 1421. Л. 20], а их преодоление возможно лишь через системную организацию специальных методологических исследований.

По оценке А. А. Орлова, «книга как бы предваряет начало процесса перехода педагогической науки к парадигме постнеклассической рациональности», поскольку ее «научная идеология ориентирует внимание молодых ученых не только на объект исследования, но и на ценностно-целевые позиции субъектов и средства их научной деятельности» [238].

Монография в полной мере воплощает уже сложившуюся к тому времени установку на целостное изучение педагогических процессов и явлений – А. А. Орлов характеризует ее как «идею системно-структурного анализа их свойств как в качественном, так и количественном отношении». В его оценке такая «тенденция есть прямое следствие зрелого методологического осмысления самого понятия научного знания, которое понимается как один из важнейших системных объектов науки» [238].

Монография в полной мере воплощает уже сложившуюся к тому времени установку на целостное изучение педагогических процессов и явлений – А. А. Орлов характеризует ее как «идею системно-структурного анализа их свойств как в качественном, так и количественном отношении». В его оценке такая «тенденция есть прямое следствие зрелого методологического осмысления самого понятия научного знания, которое понимается как один из важнейших системных объектов науки» [238]. М. Н. Скаткин стремился не просто описать отдельные методы педагогического исследования, но выстроить их в систему, обнаруживающую внутреннюю логику: от поиска проблемы к построению гипотезы, от гипотезы к выбору методов, от эмпирических данных к теоретическому обобщению, от теоретических выводов к практическим рекомендациям.

Особое место в монографии занимает концепция передового педагогического опыта и критериев его выявления. Главным критерием оценки передового опыта М. Н. Скаткин считал «результативность» и уточнял его значимые признаки: соответствие тенденциям общественного развития, устойчивые положительные результаты, оптимальный расход сил и средств педагогов и учащихся, элементы новизны [238]. Этот перечень не случаен: он воплощает методологический принцип системности, требующий оценивать педагогический опыт не по какому-то одному параметру (например, «получил хорошие результаты»), но в совокупности взаимодополняющих характеристик.

Следуя принципу, сформулированному в свое время К. Д. Ушинским, М. Н. Скаткин настаивал: при изучении и обобщении передового педагогического

опыта передается не сам опыт, а мысль, идея, выведенная из него [238]. Это методологическое требование имело принципиальное значение: оно означало, что работа по обобщению педагогического опыта является теоретической работой, предполагающей концептуализацию и обобщение, а не механическое воспроизведение успешных методических приемов.

Центральным в методологической концепции М. Н. Скаткина был вопрос о предмете педагогической науки и о характере педагогических закономерностей. Это вопрос принципиальный: от того, как он решается, зависит весь строй педагогического исследования – его цели, выбор методов, критерии оценки результатов.

Важнейшей методологической идеей, пронизывающей весь корпус методологических работ М. Н. Скаткина, является идея системности. Она проявляется на нескольких уровнях: в понимании педагогического процесса как целостной системы, не сводимой к сумме отдельных элементов; в требовании системного подхода к педагогическому исследованию; в системном осмыслении самого педагогического знания.

В монографии 1986 года системный подход реализуется через разработку логики педагогического исследования как цепочки взаимосвязанных шагов: постановка проблемы и выбор темы, определение ведущей идеи, построение гипотезы, выстраивание логики исследования, подбор методов, организация опытной работы и оформление полученных результатов. М. Н. Скаткин подчеркивал, что эти шаги не представляют собой произвольной последовательности операций: каждый последующий шаг логически вытекает из предыдущего, и произвол на любом из этих этапов неизбежно ведет к методологическим ошибкам [396].

Принципиальным для методологической концепции М. Н. Скаткина было разграничение «опытной работы исследователя» и «научного эксперимента». «Опытная работа» – это проектирование и апробация усовершенствованной системы учебной или воспитательной работы на основе изучения передового опыта и научных данных; это деятельность, непосредственно встроенная в практику

школы и нацеленная на ее совершенствование. «Научный эксперимент» – целенаправленное наблюдение в специально созданных условиях, главной функцией которого является выявление причинных связей. Смещение этих двух видов деятельности в советской педагогической литературе было, по мнению М. Н. Скаткина, одной из наиболее распространенных методологических ошибок, приводившей к тому, что практические инновации выдавались за научные открытия, а «исследования» оказывались, по существу, лишь отчетами об успешной работе [238].

Вместе с тем М. Н. Скаткин трезво оценивал специфику педагогической реальности, принципиально отличающую педагогику от естественных наук. Эта специфика состоит в том, что субъективная педагогическая деятельность, осуществляемая конкретными людьми в конкретных исторических условиях, подчиняется объективным законам общественного развития, «которые, подобно законам природы, действуют как слепые бессознательные силы» – и вместе с тем включает неустранимый субъективный момент личностной свободы, творчества, ценностного самоопределения [238]. Это означает, что педагогическое исследование не может быть редуцировано к образцам естественнонаучного эксперимента: оно требует особых методов, учитывающих эту двойственную природу своего предмета.

М. Н. Скаткин настаивал: между группами явлений педагогика обязана «открывать закономерные связи» – в первую очередь между действиями педагога, деятельностью воспитуемых и ее результатами. Связи эти не прямые и не механические, а опосредованные: действия воспитателя → деятельность воспитуемых → знания, умения, навыки, развитие. Именно такие опосредованные отношения педагогике и предстоит исследовать [222]. Такое понимание предмета педагогики как науки принципиально отличало позицию М. Н. Скаткина от тех педагогов, которые сводили педагогическое исследование к описанию деятельности учителя или к разработке методических рекомендаций.

М. Н. Скаткин имплицитно реализует в своих работах идею многоуровневой организации методологического знания, которая получила развернутое

теоретическое обоснование в трудах Э. Г. Юдина [626]. Концепция уровней методологии, разработанная Э. Г. Юдиным в контексте системных исследований, предполагает выделение четырех качественно различных уровней методологического анализа: философского, общенаучного, конкретно-научного и технологического. М. Н. Скаткин адаптирует данную структуру применительно к педагогическому исследованию, наполняя каждый уровень конкретным содержанием, релевантным специфике педагогической науки. М. Н. Скаткин определял методологию как «учение о методах познания и преобразования действительности и как применение принципов мировоззрения к процессу познания, к духовному творчеству и практике» [219, Ф. 96. Д. 5771. Л. 3] и указывал, что, «опираясь на всеобщую методологию, педагогика сама определяет, выясняет свой предмет, его границы и методы, связь с другими науками, раскрывает сущность и цель воспитания, разрабатывает принципы воспитания и образования, выясняет соотношение развития и воспитания личности и многие другие вопросы методологического характера» [219, Ф. 96. Д. 5771. Л. 4].

Философско-мировоззренческий уровень в интерпретации М. Н. Скаткина определяет общие принципы познания педагогических явлений и категориальный аппарат педагогической науки. На данном уровне исследователь определяет свои мировоззренческие позиции, выбирает философскую базу исследования, формулирует общие методологические ориентиры.

Общенаучный уровень методологии в концепции М. Н. Скаткина включает системный подход, структурно-функциональный анализ, моделирование и другие общенаучные методы и подходы, применимые в различных отраслях научного знания. И. В. Блауберг и Э. Г. Юдин, разрабатывавшие теоретические основания системного подхода, отмечали, что системный подход выступает как конкретизация принципов диалектики применительно к исследованию сложных объектов [23]. М. Н. Скаткин отмечал, что «логико-методологические подходы и средства, успешно обслуживавшие педагогическую науку на протяжении многих лет, все чаще и чаще начинают не срабатывать по той простой причине, что они оказываются неадекватными новым задачам» [219, Ф. 96. Д. 5771. Л. 6], что

обуславливает необходимость развития методологического аппарата педагогики. Ученый призывал к «построению системы, или “древа“ субординационно связанных проблем, т.е. целостной их иерархии» [239, Ф. 96. Д. вр. н. 4915. Л. 15.].

Конкретно-научный уровень методологии представлен в работах М. Н. Скаткина специфическими для педагогики принципами исследования образовательного процесса. На данном уровне формулируются требования к педагогическому исследованию, обусловленные особенностями педагогической действительности как объекта научного познания. М. Н. Скаткин подчеркивал, что «общая педагогика, например, выполняет методологическую роль в отношении более узких разделов и отраслей педагогической науки» [219, Ф. 96. Д. 5771. Л. 4–5], а «дидактика выполняет аналогичную роль по отношению к частным методикам» [219, Ф. 96. Д. 5771. Л. 5].

Технологический уровень охватывает процедуры и техники исследования, методику сбора и обработки эмпирических данных, конкретные исследовательские операции. В. В. Краевский, развивая идеи М. Н. Скаткина, отмечал, что на технологическом уровне методологическое знание носит четко выраженный нормативный характер и непосредственно регулирует исследовательскую деятельность [173]. Взаимосвязь уровней методологии обеспечивает целостность методологического обеспечения педагогического исследования, при этом вышележащие уровни определяют содержание нижележащих, а конкретизация методологических положений осуществляется в направлении от философского уровня к технологическому.

Уровневая структура методологического знания в концепции М. Н. Скаткина, отраженная в таблице 3.2.1 [396].

Таблица 3.2.1 – Уровневая структура методологического знания в концепции М. Н. Скаткина

Уровень методологии	Основное содержание	Функция в исследовании	Примеры реализации	Соотношение с концепцией Э. Г. Юдина
Философско-мировоззренческий	Общие принципы познания	Определение мировоззренческих позиций	Диалектический материализм	Философская методология
Общенаучный	Системный подход, моделирование	Обеспечение научности исследования	Структурно-функциональный анализ	Общенаучные концепции
Конкретно-научный	Принципы педагогического исследования	Учет специфики педагогических объектов	Принцип единства теории и практики	Конкретно-научная методология
Технологический	Процедуры и техники исследования	Непосредственная регуляция деятельности	Методики наблюдения, эксперимента	Методика и техника исследования

Центральное методологическое положение концепции М. Н. Скаткина состоит в признании двойственной природы педагогического исследования, которое одновременно выполняет дескриптивную и прескриптивную функции. Дескриптивная функция связана с изучением процесса обучения и воспитания как объективной реальности, существующей независимо от исследователя и подлежащей научному описанию и объяснению. Прескриптивная функция состоит в обосновании программ педагогической деятельности, разработке рекомендаций для образовательной практики, конструировании педагогических систем и технологий [497]. Данное положение имеет принципиальное значение для понимания специфики педагогического исследования, отличающей его от исследований в естественных науках, где преобладает дескриптивная ориентация. М. Н. Скаткин с тревогой констатировал, что «педагогика до сих пор больше занималась обоснованием задним числом уже осуществленных преобразований практики, чем предвидением будущих запросов общества и своевременной разработкой проблем, результаты исследования которых могли бы послужить основой для конструирования новой, более совершенной практики» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 1436. Л. 1].

Одним из наиболее оригинальных элементов методологической концепции М. Н. Скаткина стало учение о двух основных путях, какими добывается новое

педагогическое знание: изучение опыта специальными методами и педагогический эксперимент. Оба пути признавались равно необходимыми и взаимодополняющими; ни один из них не рассматривался как методологически достаточный сам по себе.

Первый путь – изучение педагогического опыта – М. Н. Скаткин разрабатывал особенно детально, поскольку именно здесь советская педагогика, по его оценке, испытывала острую нехватку методологической культуры. Опыт изучается по двум линиям. Первая – массовый охват многих школ, дающий картину состояния практики «в общем виде». Вторая – углубленная работа с одной или несколькими типичными школами, позволяющая «глубже вникнуть в суть явления, понять закономерные связи» [238]. Оба направления необходимы: первое дает широту, второе – глубину; только их сочетание позволяет строить доказательные теоретические обобщения.

При этом изучение педагогического опыта М. Н. Скаткин принципиально разграничивал с простой регистрацией удачных приемов и методов. Цель такого изучения – «непосредственно ознакомиться с педагогической реальностью, описать ее в научных терминах» [238]. Последнее – описание в научных терминах – является ключевым требованием: оно означает, что педагогический опыт не просто документируется, но концептуализируется, то есть включается в систему теоретических понятий, позволяющую объяснить, почему данный опыт является успешным, какие педагогические закономерности он воплощает. В этом принципиальное отличие научного изучения опыта от методической работы по его распространению.

Изучать и анализировать педагогический опыт М. Н. Скаткин предлагал прежде всего через анкетирование, беседы и школьную документацию. Анализ, по его мысли, подлежит весь круг компонентов обучения: задачи, содержание, работа учителя, учебная деятельность школьников на уроке, вне класса и дома, материальное оснащение, внешние условия и результаты обучения [238].

Анализ опыта М. Н. Скаткин трактовал как «мысленное расчленение целостного педагогического процесса на составляющие его элементы», после чего

«выделяемые путем анализа элементы педагогического опыта подвергаются оценке с точки зрения их педагогической эффективности» [238].

Второй путь получения нового педагогического знания – педагогический эксперимент – М. Н. Скаткин понимал как наблюдение систематическое, организованное в специально созданных условиях и нацеленное на причинные связи, которые дают научное объяснение педагогическим явлениям. Ключевая роль здесь принадлежит тщательно выверенной гипотезе, а само наблюдение дает возможность предвидеть результаты педагогических воздействий [238]. Такое понимание эксперимента принципиально отличалось от широко распространенной в советской педагогике практики «опытной работы», которая нередко подменяла строгий эксперимент описанием деятельности учителей-энтузиастов. М. Н. Скаткин настаивал на необходимости четкого гипотетического основания, на разграничении экспериментальных и контрольных условий, на корректной интерпретации результатов.

В методологической концепции М. Н. Скаткина педагогическое исследование рассматривалось как деятельность, развертывающаяся на двух взаимосвязанных уровнях – эмпирическом и теоретическом. Это разграничение, ставшее к 1970-м годам общепринятым в советской методологии науки, у М. Н. Скаткина наполнялось специфическим педагогическим содержанием.

Эмпирический уровень педагогического исследования предполагает непосредственное обращение к педагогической реальности – через изучение опыта, наблюдение, анкетирование, беседу, изучение школьной документации. На этом уровне исследователь собирает и первично систематизирует факты, выявляет типичные закономерности на материале конкретных педагогических явлений. Вместе с тем эмпирический уровень принципиально недостаточен: он позволяет описывать педагогическую реальность, но не объяснять ее. Для объяснения необходим переход на теоретический уровень.

Теоретический уровень педагогического исследования предполагает концептуализацию собранных данных – их включение в систему педагогических понятий, построение теоретических моделей изучаемых явлений, формулировку

обобщающих положений, имеющих прогностическую силу. Именно на этом уровне, по М. Н. Скаткину, создается собственно научное педагогическое знание – знание, способное не просто фиксировать имеющиеся факты, но открывать закономерные связи между явлениями и на их основании предвидеть результаты педагогических воздействий [238].

Особое место в методологии М. Н. Скаткина занимает разработка методологических оснований педагогического прогнозирования – области, ставшей одним из приоритетных направлений его работы в 1970–1980-е годы. Научное предвидение, по М. Н. Скаткину, «отличается от житейского тем, что оно основывается на знании законов природы и общественной жизни, на исследовании объективных связей явлений. Знание этих законов позволяет предвидеть, что при наличии определенных условий наступит ожидаемое событие или желательный результат» [222].

Применительно к педагогической реальности это означало: прогнозирование возможно лишь в той мере, в какой выявлены закономерности педагогического процесса и установлены связи между образованием и социальным развитием. Именно поэтому М. Н. Скаткин настаивал на том, что методология педагогики неотделима от теории педагогики: без развитой теории педагогики прогностическая функция науки остается нереализованной, а «прогнозирование» – лишь более или менее обоснованными личными предположениями.

Для тех педагогических компонентов, которые не поддаются математическому подсчету и моделированию, М. Н. Скаткин предлагал прогнозные методы иного рода: аналогию, экстраполяцию, анкетирование, опрос экспертов [222]. Разработка этих методов применительно к специфическим задачам педагогического прогнозирования составляла, по его оценке, одну из актуальных методологических задач – задач, решение которых могло существенно повысить научный статус педагогики и ее авторитет при принятии управленческих решений в сфере образования.

Разграничение уровней исследования тесно связано у М. Н. Скаткина с его концепцией функций педагогической науки. Он выделял три основные функции:

описательную (фиксация педагогических явлений в научных терминах), объяснительную (раскрытие закономерных связей между явлениями, ответ на вопрос «почему?») и прогностическую (предвидение результатов педагогических воздействий, разработка образовательных прогнозов). Все три функции взаимосвязаны и взаимообусловлены: описание без объяснения остается феноменологией, а объяснение без прогноза – ретроспективной реконструкцией; только единство всех трех функций делает педагогику полноценной наукой [238].

Реализация прогностической функции педагогической науки являлась, по убеждению М. Н. Скаткина, одной из ключевых задач методологии. Именно в 1970-е годы, когда ученый руководил отделом методологических и теоретических проблем педагогики НИИ общей педагогики АПН СССР, вопросы педагогического прогнозирования приобрели для него особую значимость. Он был включен в состав научной группы, разрабатывавшей прогноз развития советской системы образования на тридцатилетний период по поручению ЦК КПСС [45], что потребовало систематического осмысления методологических оснований прогностической деятельности в педагогике.

В. В. Краевский, развивая идеи М. Н. Скаткина, детально разработал проблему соотношения дескриптивной и прескриптивной функций педагогического исследования. Дескриптивное методологическое знание, по мнению В. В. Краевского, включает знание о структуре научного знания, закономерностях научного познания и может служить ориентиром в процессе исследования. Прескриптивное, нормативное знание прямо направлено на регуляцию исследовательской деятельности и включает конкретные рекомендации и правила осуществления научной работы [171]. М. Н. Скаткин подчеркивал, что методология педагогики должна обеспечивать как познание педагогических явлений, так и конструирование педагогических систем, при этом оба аспекта находятся в органическом единстве и взаимно обуславливают друг друга. Как указывал М. Н. Скаткин, «основная функция методологических исследований в педагогике – самопознание (рефлексия) педагогической науки» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 1421. Л. 20].

Двойственная природа педагогического исследования обуславливает специфику его методологии, которая должна включать как средства научного познания педагогических явлений, так и средства научного обоснования практических рекомендаций. М. Н. Скаткин отмечал, что педагогические исследования нередко страдают либо от абстрактного теоретизирования, оторванного от образовательной практики, либо от эмпиризма, не поднимающегося до уровня теоретических обобщений [437]. В одном из своих докладов М. Н. Скаткин указывал, что «все существующие и вновь появляющиеся концепции необходимо оценить с точки зрения того, насколько они отвечают принятым в науке логико-методологическим требованиям, независимо от того, насколько они стали привычными и употребимыми», а «невыдержанность логическая, методологическая, несоответствие концепции целям обучения являются критериями для оценки концепций единственно существенными» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 2746. Л. 8]. Соотношение дескриптивного и прескриптивного компонентов варьируется в различных типах педагогических исследований: в фундаментальных исследованиях преобладает дескриптивная ориентация, в прикладных и разработческих – прескриптивная, однако полное отсутствие одного из компонентов невозможно в силу специфики педагогической науки.

М. Н. Скаткин строго разграничивает объекты методологического и специально-научного анализа в педагогике – без такого разграничения трудно понять статус и задачи методологии педагогики как особой отрасли знания. Объектом специально-научного исследования выступает педагогическая деятельность во всем многообразии ее проявлений. Методологическое же исследование берет своим объектом саму педагогическую науку, изучающую эту деятельность: ее структуру, функции, методы, категориальный аппарат, закономерности развития [175]. Сам ученый формулировал водораздел так: «объект специально-научного педагогического исследования – воспитание (в широком смысле); объект методологического исследования – отражение воспитания в педагогической науке, научно-исследовательская деятельность по изучению воспитания» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 1421. Л. 21]. Методология педагогики,

стало быть, – это рефлексия педагогической науки над собственными основаниями, методами и результатами.

Данное разграничение позволяет избежать смешения предметного и методологического уровней анализа. М. Н. Скаткин подчеркивал необходимость точного определения предмета каждой смежной науки, указывая, что «для статуса любой науки очень важно точное определение предмета исследования. От этого зависит, чем должна заниматься каждая из смежных наук, за что каждая из них отвечает, между какими явлениями действительности она должна открывать закономерные связи» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 1968. Л. 8]. При этом «разграничение смежных наук не означает, разумеется, их разобщения, отрыва друг от друга» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 1968. Л. 9], а «педагогика имеет не только прикладную часть, но и свою теорию и опирается она при разработке теории не только на психологию, но и на логику, социологию, кибернетику, не говоря уже о философии» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 1968. Л. 10].

В. В. Краевский, систематизируя методологические идеи М. Н. Скаткина, выделил основные задачи методологии педагогики: определение предмета педагогики и ее положения среди других наук; поиск закономерностей научно-педагогического познания; построение логики и методов исследования; оценка качества выполненных работ; анализ языка педагогической науки [172]. Эмпирический материал методологического исследования, по М. Н. Скаткину, составляет состояние различных разделов педагогической науки, характер обоснования нормативных материалов, факты разработки педагогических концепций и теорий [175].

Разграничение объектов методологического и специально-научного анализа в педагогике, отраженное в таблице 3.2.2 [175], [173] систематизирует ключевые характеристики обоих типов исследований.

Таблица 3.2.2 – Разграничение объектов методологического и специально-научного анализа в педагогике

Характеристика	Специально-научное исследование	Методологическое исследование
Объект исследования	Педагогическая деятельность	Педагогическая наука
Предмет исследования	Процессы обучения и воспитания	Способы научного познания
Эмпирический материал	Факты педагогической практики	Состояние разделов науки
Результат исследования	Закономерности педагогического процесса	Нормы научной деятельности
Адресат результатов	Педагоги-практики	Педагоги-исследователи

М. Н. Скаткин осуществил систематизацию методов педагогического исследования, которая получила широкое признание в отечественной педагогической науке и стала основой для последующих классификаций. В основу систематизации положен функциональный принцип: методы группируются в соответствии с их ролью в исследовательском процессе и характером получаемого знания. М. Н. Скаткин выделяет три основные группы методов: методы изучения педагогического опыта, методы теоретического исследования и экспериментальные методы. Каждая группа включает совокупность конкретных методов, имеющих специфические познавательные возможности и ограничения. Данная классификация отражает логику научного познания педагогических явлений, предполагающую движение от эмпирического изучения педагогического опыта через теоретическое осмысление к экспериментальной проверке гипотез [396].

Методы изучения педагогического опыта в классификации М. Н. Скаткина включают наблюдение, беседу, анкетирование, изучение продуктов деятельности учащихся и изучение педагогической документации. М. Н. Скаткин формулирует требования к научному наблюдению: целенаправленность, систематичность, объективность фиксации результатов [396]. Изучение педагогической документации предполагает анализ планов, отчетов, протоколов, журналов и других документов, отражающих ход и результаты педагогического процесса.

Методы теоретического исследования в систематизации М. Н. Скаткина включают теоретический анализ, индуктивные и дедуктивные методы, моделирование. М. Н. Скаткин подчеркивал, что теоретические методы не изолированы от эмпирических, а находятся с ними в диалектическом единстве: теоретические конструкции опираются на эмпирические данные и проверяются ими. Ученый указывал, что «теоретическое исследование, имеющее целью познать сущность методов обучения, вынуждено сначала рассматривать эту сущность абстрактно, в отрыве от явлений, строить модели, идеальные объекты, упрощающие и огрубляющие сложные явления действительности, чтобы познать их сущность, структуру, объективные связи между компонентами в чистом виде» [219, Ф. 96. Д. 5771. Л. 7].

Экспериментальные методы в классификации М. Н. Скаткина подразделяются на констатирующий и формирующий эксперимент. Констатирующий эксперимент направлен на установление фактического состояния изучаемого объекта, диагностику исходного уровня педагогических явлений. Формирующий эксперимент предполагает активное воздействие на педагогический процесс с целью его преобразования в соответствии с гипотезой исследования. Согласно определению М. Н. Скаткина, «педагогический эксперимент – это специально организованная проверка того или иного метода, приема работы для выявления его педагогической эффективности» [396]. М. Н. Скаткин отмечал, что педагогический эксперимент отличается от эксперимента в естественных науках тем, что объектом экспериментального воздействия являются люди, что налагает особые этические требования на исследователя.

Важной характеристикой методологии М. Н. Скаткина является ее педагогическая направленность в широком смысле слова: она была создана для того, чтобы помочь конкретному исследователю – особенно молодому – правильно поставить проблему, выстроить исследование, интерпретировать результаты. Это не академическая методология «для методологов», но инструмент повышения качества реальных педагогических исследований. Именно отсюда – особый стиль

монографии 1986 года: ясный, конкретный, лишенный как излишнего теоретического усложнения, так и упрощенного практицизма. В. В. Краевский, ставший впоследствии одним из ведущих методологов педагогики, говорил, что М. Н. Скаткин умел выражать свою мысль «ярко, точно и понятно» – и в этом видел «признак высокого профессионализма ученого» [240].

Аналитический обзор методологических взглядов М. Н. Скаткина позволяет констатировать: его методологическая концепция обладает системной целостностью. Она опирается на ясную онтологию (педагогические явления закономерны и познаваемы), гносеологию (знание добывается двумя путями – изучением опыта и экспериментом), разведение уровней исследования (эмпирического и теоретического), понятие трех функций педагогической науки (описательной, объяснительной, прогностической) и систему методологических требований к педагогическому исследованию. Эта концепция не отличается формальной архитектурой современных методологических систем, но отличается особой жизненностью и убедительностью – качествами, которые обеспечили ей долгосрочное влияние на советскую и постсоветскую педагогику [207].

М. Н. Скаткин принципиально разграничивал педагогические закономерности и закономерности психологические или физиологические, лежащие в их основе. Педагогическая наука «открывает закономерные связи между действиями воспитателя – деятельностью воспитуемых – знаниями, умениями, навыками, развитием» – это собственно педагогические закономерности; психология и физиология «объясняют, почему и как данная деятельность воспитуемых, вызванная действиями воспитателя, приводит к определенным результатам» – это объяснительный аппарат, привлекаемый педагогикой из смежных наук [222]. Такое разграничение позволяло сохранить предметную самостоятельность педагогики при одновременном признании ее зависимости от научных данных психологии и физиологии.

Методологически значимой чертой позиции М. Н. Скаткина в этих дискуссиях была его способность удерживать несколько уровней рассмотрения одновременно. Он мог обсуждать конкретные методические проблемы

преподавания естествознания и тут же подниматься до общетеоретических вопросов о природе научного обобщения в педагогике; мог разворачивать аргументацию в категориях диалектического материализма и одновременно апеллировать к конкретным наблюдениям из практики сельских школ. Именно эта многоуровневость методологического мышления делала его позицию в дискуссиях особенно убедительной: он не просто выдвигал теоретические тезисы, но показывал, как они работают применительно к реальным педагогическим проблемам.

М. Н. Скаткин разработал схему логики педагогического исследования, представляющую последовательность взаимосвязанных этапов научного познания педагогических явлений. Данная схема получила широкое распространение в практике подготовки диссертационных исследований по педагогике и до настоящего времени сохраняет свое методологическое значение [396].

Первый этап – выявление проблемы – предполагает обнаружение противоречия между потребностями педагогической практики и недостаточностью научного знания для их удовлетворения. М. Н. Скаткин подчеркивал, что проблема не является простым вопросом, требующим ответа, а представляет собой осознанное противоречие, разрешение которого требует научного исследования [396]. На данном этапе определяются объект исследования – область педагогической действительности, подлежащая изучению, и предмет исследования – конкретный аспект объекта, на котором фокусируется внимание исследователя.

Второй этап – изучение состояния проблемы – включает анализ научной литературы для выявления степени разработанности проблемы и изучение практики для определения реального состояния исследуемого явления. М. Н. Скаткин отмечал, что литературный обзор не должен сводиться к механическому реферированию источников, а должен представлять критический анализ существующих подходов и выявление лакун в научном знании [396].

Третий этап – формулирование гипотезы – является ключевым в логике исследования, поскольку гипотеза определяет направление дальнейшей исследовательской работы. М. Н. Скаткин определял гипотезу как научно

обоснованное предположение о сущности изучаемого явления, о связях между явлениями, о путях решения проблемы [396]. Требования к гипотезе включают непротиворечивость, проверяемость, приложимость к широкому кругу явлений.

Четвертый этап – разработка методики исследования – предполагает определение методов сбора данных, инструментария, выборки, процедур обработки данных. М. Н. Скаткин особо подчеркивал, что методика должна обеспечивать валидность и надежность [396].

Пятый и шестой этапы – констатирующий и формирующий эксперимент – составляют эмпирическую часть исследования. Формирующий эксперимент предполагает реализацию экспериментальной педагогической системы, предусмотренной гипотезой, с систематической фиксацией хода и результатов. Седьмой и восьмой этапы – анализ и интерпретация результатов, теоретическое обобщение – завершают исследовательский цикл. М. Н. Скаткин указывал на необходимость использования статистических методов для обработки количественных данных и методов качественного анализа для интерпретации результатов [396].

Логика педагогического исследования по М. Н. Скаткину, систематизированная в таблице 3.2.3 [396], фиксирует восемь последовательных этапов с их содержанием, методами реализации и результатами.

М. Н. Скаткин сформулировал систему критериев научности педагогического исследования, позволяющих оценивать качество исследовательской работы и ее соответствие стандартам научности. Данная система включает шесть основных критериев: проблемность, новизна, теоретическая обоснованность, эмпирическая верифицируемость, методологическая корректность, практическая значимость [396].

Критерий проблемности требует, чтобы исследование решало актуальную научную или практическую проблему. М. Н. Скаткин подчеркивал, что проблема должна быть четко сформулирована как вопрос, на который наука пока не дала ответа.

Таблица 3.2.3 – Логика педагогического исследования по М. Н. Скаткину

Этап	Содержание этапа	Методы реализации	Результат этапа	Связь с другими этапами
1. Выявление проблемы	Обнаружение противоречия	Анализ практики и теории	Формулировка проблемы	Определяет направление исследования
2. Изучение состояния	Обзор литературы, диагностика	Теоретический анализ	Обоснование актуальности	Уточняет проблему и гипотезу
3. Формулирование гипотезы	Выдвижение предположения	Теоретическое конструирование	Рабочая гипотеза	Определяет содержание эксперимента
4. Разработка методики	Определение процедур	Операционализация	Методический аппарат	Обеспечивает проверку гипотезы
5. Констатирующий эксперимент	Диагностика исходного состояния	Эмпирические методы	Исходные данные	База для сравнения
6. Формирующий эксперимент	Реализация воздействия	Экспериментальные методы	Экспериментальные данные	Проверка гипотезы
7. Анализ результатов	Обработка данных	Статистические методы	Выводы об эффективности	Верификация гипотезы
8. Теоретическое обобщение	Формулирование выводов	Теоретический синтез	Теоретические положения	Вклад в науку

Критерий новизны предполагает, что результаты исследования содержат новое научное знание: новые факты, закономерности, концепции, методы. Критерий теоретической обоснованности требует, чтобы выводы исследования опирались на теоретические положения, вытекали из анализа сущности изучаемых явлений: педагогическое исследование не должно ограничиваться описанием «что есть», а должно объяснять «почему так». Критерий эмпирической верифицируемости требует, чтобы теоретические положения подтверждались эмпирическими данными, – М. Н. Скаткин подчеркивал необходимость установления связи между теоретическими конструктами и наблюдаемыми явлениями. Критерий методологической корректности предполагает, что используемые методы соответствуют природе изучаемого объекта; М. Н. Скаткин указывал на типичные методологические ошибки: несоответствие методов задачам

исследования, некорректное применение статистических методов, нарушение требований репрезентативности выборки. Критерий практической значимости требует, чтобы результаты исследования имели потенциал применения в педагогической практике [396].

М. Н. Скаткин обосновал необходимость органического единства эмпирического и теоретического уровней познания в педагогическом исследовании, критикуя как чистый эмпиризм, так и отвлеченное теоретизирование. М. Н. Скаткин подчеркивал, что «характерной особенностью эмпирического подхода является его односторонность» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 2746. Л. 1–2], поскольку «явления, выражаясь словами Гегеля, представляют собой как бы кору или завесу, за которой скрывается сущность. Пока сущность не раскрыта, явления могут порождать обманчивую видимость, которую порой принимают и выдают за истинное знание о предмете» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 2746. Л. 2]. Путь познания в концепции М. Н. Скаткина представляет собой циклическое движение от эмпирических фактов через их теоретическое осмысление к новым эмпирическим фактам [521]. М. Н. Скаткин указывал, что «применительно к проблеме методов обучения главная трудность в настоящее время состоит не в том, что у нас мало фактов, а в слабости их теоретического осмысления: мысль исследователя прикована к их внешней стороне, к тому, что лежит на поверхности и бросается в глаза, а внутренняя сущность остается скрытой» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 2746. Л. 7], а «путь к ее раскрытию лежит сегодня не через умножение фактов, а через углубление теоретического исследования проблемы, построение целостной концепции» [313].

Ю. К. Бабанский, развивая идеи М. Н. Скаткина в контексте теории оптимизации обучения, отмечал, что соотношение эмпирического и теоретического зависит от типа исследования [15]. И. Я. Лернер, многолетний соратник М. Н. Скаткина, подчеркивал, что теоретическое знание в педагогике имеет особый статус: оно не только описывает и объясняет педагогические явления, но и предписывает способы педагогической деятельности [189]. М. Н. Скаткин утверждал, что «теоретические исследования, раскрывая сущность

явлений, позволяют объяснить их многообразие, понять сложный системный объект в его целостности, обнаружить его компоненты и структуру, функциональные связи между компонентами, жизнь (функционирование), происхождение и развитие объекта», и подчеркивал, что «теоретическое исследование не только объясняет известные явления, но и выводит (предвидит) неизвестные. Теоретические знания являются надежным руководством к действию» [219, Ф. 96. Д. 5771. Л. 9] Ученый также указывал, что «импровизации, основанные на эмпирическом знании, никогда не вносили тех изменений, например, в общественную жизнь, которые необходимы. Только теория, раскрывающая сущность и формы проявления тех или иных общественных процессов, может явиться основой для эффективного воздействия на них» [219, Ф. 96. Д. 5771. Л. 10]. При этом М. Н. Скаткин отмечал, что «дидактические знания, добытые в результате эмпирических исследований, не отбрасываются, а используются в теоретическом исследовании» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 2746. Л. 8].

М. Н. Скаткин последовательно реализовал системный подход в своих педагогических исследованиях. Системный подход получил теоретическое обоснование в работах советских методологов – И. В. Блауберга [23], В. Н. Садовского [300], Э. Г. Юдина [626] – и М. Н. Скаткин творчески адаптировал их идеи к специфике педагогического исследования. Э. Г. Юдин, рассматривая применение системного подхода в различных областях научного знания, указывал, что «системные принципы конкретизируются применительно к природе изучаемых объектов, обретая специфическое содержание в каждой области знания» [625]. Системный анализ педагогических объектов в интерпретации М. Н. Скаткина включает несколько взаимосвязанных процедур: выделение элементов системы, выявление связей между элементами, определение функций элементов и системы в целом, изучение иерархии систем, анализ системообразующих факторов.

В своем выступлении на XI сессии Всесоюзного методологического семинара М. Н. Скаткин отмечал, что «в педагогических исследованиях и публикациях последних лет все громче звучит методологическая идея

целостности, усиления интегративных процессов в педагогической теории и школьной практике» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 3958. Л. 1]. Ученый указывал, что «сама система народного образования тоже должна рассматриваться как сложная многоуровневая динамическая система, состоящая из многих взаимосвязанных компонентов» и что «для успешного прогнозирования народного образования и педагогической науки необходим системно-структурный подход» [239, Ф. 96. Д. вр. н. 4915. Л. 3]. Э. Г. Юдин определял системный подход как «направление методологии научного познания, в основе которого лежит рассмотрение объектов как систем» [626]. И. В. Блауберг и Э. Г. Юдин обосновывали, что «системный подход представляет собой одно из методологических направлений современной науки, связанное с представлением и изучением объектов как систем» [23].

В. В. Краевский отмечал, что системный подход в педагогике имеет не только познавательное, но и конструктивное значение: он позволяет проектировать педагогические системы с заданными свойствами [167]. Как отмечала И. М. Осмоловская, характеризуя методологический вклад ученого, «системный подход позволил М. Н. Скаткину представить процесс обучения как целостную систему, функционирование которой подчиняется определенным закономерностям» [240].

Практическая реализация системного подхода в методологии исследования отражена в характеристике ученого о взаимообусловленности компонентов педагогического процесса. М. Н. Скаткин указывал, что «изменение одного из компонентов процесса обучения неизбежно влечет за собой изменение других компонентов» [497], а системообразующим фактором процесса обучения он считал его цели: «Цели обучения определяют отбор содержания образования, выбор методов и форм организации учебного процесса, конструирование средств обучения» [394]. В докладе на методологическом семинаре ученый подчеркивал, что метод обучения «должен рассматриваться как компонент сложного целого, каким является обучение. Это одно из требований системного подхода» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 2746. Л. 17].

В зрелой методологической концепции М. Н. Скаткина особое место занимала проблема предмета и объекта педагогики – проблема, без решения которой невозможно корректное построение педагогического исследования. В советской педагогической методологии 1960–1970-х годов эта проблема была предметом острых дискуссий: различные авторы предлагали несовпадающие определения предмета педагогики, и это несовпадение имело прямые последствия для понимания методов исследования и критериев оценки его результатов.

Позиция М. Н. Скаткина состояла в том, что предмет педагогики – это «целенаправленная деятельность» по воспитанию и образованию человека, рассматриваемая в ее системных связях с результатами этой деятельности и с условиями, в которых она осуществляется [238]. Это широкое определение принципиально важно: оно включает в предмет педагогики не только действия учителя, но и деятельность учащихся, и их взаимодействие, и условия образовательного процесса, и его результаты. Педагогика, понятая таким образом, не может изучать лишь «технику» преподавания: она должна охватывать весь комплекс факторов, определяющих успешность или неуспешность педагогического воздействия.

Методологически это означало, что педагогическое исследование не может ограничиваться изучением одного элемента педагогического процесса. По убеждению М. Н. Скаткина, задача педагогического исследования – «за внешними проявлениями субъективных действий учителя и учеников обнаружить объективную основу, закономерную связь явлений» [238]. Это требование «проникновения за поверхность» было для него методологической аксиомой: педагогика перестает быть наукой в тот момент, когда ограничивается описанием внешне наблюдаемых феноменов, не поднимаясь до уровня объяснения и тем более прогнозирования.

В контексте обсуждения предмета педагогики М. Н. Скаткин занимал четкую позицию по вопросу о специфике педагогического знания. Он принципиально разграничивал описательное и нормативное знание в педагогике: «суть опытной работы исследователя» он раскрывал через понятие «проекта» – исследователь

«намечает возможные пути преобразования, дальнейшего усовершенствования существующей школьной практики, разрабатывает способы преодоления типичных недостатков и затруднений» [238]. Это означало, что педагогическая теория не нейтральна по отношению к практике: она несет в себе нормативный момент, указывая на то, как должно быть устроено образование. Вопрос об источнике этого «должного» – вопрос, который М. Н. Скаткин ставил последовательно и на который отвечал через обращение к выявленным педагогическим закономерностям.

М. Н. Скаткин разработал методологию изучения и обобщения передового педагогического опыта, которая занимает особое место в его методологической концепции. Передовой педагогический опыт определяется им как практика обучения и воспитания, дающая высокие устойчивые результаты и содержащая элементы новизны [396]. М. Н. Скаткин различает два вида передового опыта: педагогическое мастерство и новаторство.

Изучение передового педагогического опыта в концепции М. Н. Скаткина является важным методом педагогического исследования, позволяющим выявлять эффективные педагогические решения, анализировать условия их успешности, теоретически осмысливать практические находки [396]. Систематизируя собственный опыт изучения и обобщения передового педагогического опыта, М. Н. Скаткин расписал этот процесс по основным этапам, включив сюда выявление и отбор опыта, его описание и анализ, определение условий успешности, теоретическое обобщение, разработку рекомендаций по распространению [497]. Изучение опыта требует использования комплекса методов: наблюдения за работой педагога, бесед с ним и его учениками, анализа документации и продуктов деятельности, экспериментальной проверки выявленных закономерностей. М. Н. Скаткин подчеркивал, что распространение опыта не должно быть механическим копированием: необходимо выделять инвариантное ядро опыта, которое может быть перенесено в другие условия, и вариативную составляющую, зависящую от личности педагога и конкретных условий работы.

Осуществление ретроспективного анализа развития дидактики составляло важнейшую методологическую функцию в научной деятельности М. Н. Скаткина. В монографии «Проблемы современной дидактики» ученый осуществил систематический ретроспективный анализ развития основных дидактических проблем, рассматривая историю как необходимое основание для понимания современного состояния науки. Рассматривая эволюцию представлений о содержании образования, он отмечал: «История вопроса о содержании образования насчитывает несколько веков. Уже в средневековых университетах существовала определенная система учебных предметов, включавшая тривиум и квадривиум» [497]. М. Н. Скаткин характеризовал вклад Я. А. Коменского в становление дидактики как науки, подчеркивая, что «Коменский впервые в истории педагогики создал стройную систему дидактических принципов, многие из которых сохраняют свое значение и в наши дни» [567]. При этом в докладе на методологическом семинаре М. Н. Скаткин указывал, что «мы не можем закрывать глаза и на серьезные недостатки классно-урочной системы: разобщенность систем предметных знаний и недостаточная гибкость ее с точки зрения учета индивидуальных особенностей учащихся» [10].

М. Н. Скаткин выявлял повторяющиеся дискуссии в истории дидактики, свидетельствующие о фундаментальных противоречиях образовательного процесса. Для их методологического обобщения ученый использовал историко-педагогический метод: характеризуя дискуссию о соотношении материального и формального образования, он указывал, что «сторонники материального образования придавали главное значение усвоению учащимися фактических знаний, сторонники формального образования – развитию умственных способностей» [363]. М. Н. Скаткин формулировал: «Изучение истории дидактики показывает, что развитие дидактической мысли идет по пути все более глубокого познания закономерностей процесса обучения, все более полного учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся» [453]. Ретроспективный анализ составлял, таким образом, методологический фундамент для обоснования

перспектив развития науки, выявления устойчивых закономерностей и незавершенных дискуссий педагогической мысли.

Создание научно обоснованного прогноза развития образования составляло одну из важнейших методологических функций педагогической науки в концепции М. Н. Скаткина. М. Н. Скаткин выдвигал методологические требования к педагогическому прогнозированию: «Прогноз развития школы должен опираться на анализ объективных тенденций общественного развития, достижений науки и техники, возможностей педагогической науки и практики» [560]. М. Н. Скаткин подчеркивал: «Не приходится много говорить о том, какое значение имеет предвидение будущего: оно вооружает перспективой, позволяет действовать целеустремленно, со знанием дела, а не вслепую». Ученый указывал, что «прогнозирование народного образования, как и всех других компонентов общества, должно основываться на знании объективных законов, исходить из точного анализа предыдущего этапа развития и современного состояния объекта прогноза, из анализа назревших и назревающих противоречий и выявления ростков нового, прогрессивного» [239, Ф. 96. Д. вр. н. 4915. Л. 3.]. М. Н. Скаткин отмечал: «Будущая школа не свалится к нам в готовом виде, как "манна небесная". Она будет органически вырастать из современной практики обучения и воспитания», и подчеркивал, что «мы можем строить картину будущей школы не как субъективную мечту, а на научной основе, как научное предвидение». При этом ученый акцентировал: «работа по прогнозированию развития школы может быть успешной, если она опирается на фундаментальные исследования, раскрывающие объективные закономерности обучения и воспитания» [10].

М. Н. Скаткин также указывал: «Определение перспектив развития школы – проблема комплексная и разрабатываться она должна педагогами в содружестве с философами, социологами, экономистами, психологами, физиологами, гигиенистами и специалистами других наук». Ученый отмечал, что «при определении перспектив развития школы должно быть проявлено самое бережное отношение к существующему опыту школы, ко всему, что себя оправдало

и подлежит сохранению и развитию. Вместе с тем следует избегать некритического преклонения перед прошлым и настоящим» [10].

М. Н. Скаткин подчеркивал связь прогностической и теоретической функций педагогической науки: «успешная реализация дидактической прогностической функции находится в прямой зависимости от ее теоретического уровня. Это и понятно: теория позволяет раскрыть объективные законы воспитания и обучения, а знание законов развития и функционирования объекта прогноза является основой для научного предвидения». При этом он констатировал: «педагогика в настоящее время еще не располагает системой четко сформулированных и однозначно понимаемых законов обучения и воспитания», однако указывал, что «каждая отдельная эмпирическая закономерная связь – это еще не сам закон, а только частная форма его проявления или, как говорят философы, его абстрактно-односторонний момент. Через эти частные закономерности как бы просвечивает закон» [569]. М. Н. Скаткин подчеркивал, что «располагая знанием большого количества эмпирических закономерностей, исследователь может усмотреть сквозь них общую тенденцию и, соотнеся ее с социальным заказом к школе будущего, с известной степенью достоверности предвидеть будущее состояние объекта прогноза» [239, Ф. 96. Д. вр. н. 4915. Л. 8–9.], и делал вывод: «для дальнейшего успешного развития работ по педагогическому прогнозированию необходимо повышение теоретического уровня нашей науки. Этого возможно добиться путем широкого развертывания фундаментальных исследований» [239, Ф. 96. Д. вр. н. 4915. Л. 4].

М. Н. Скаткин видел в прогнозировании и средство диагностики пробелов в науке: «Я вижу большую пользу работы по прогнозированию развития школы для педагогической науки в том, что она очень отчетливо обнаруживает, где у нас в науке имеются серьезные пробелы, недоработки, а это послужит стимулом для развертывания соответствующих фундаментальных исследований». Применительно к методам и техническим средствам ученый ожидал, что «развитие методов обучения будет идти по пути активизации познавательной деятельности учащихся, расширения применения проблемных и исследовательских методов,

использования технических средств обучения» [317], а «технические средства обучения, включая компьютеры и обучающие машины, будут играть все более важную роль в учебном процессе, но не заменят учителя, а станут средством повышения эффективности его работы» [539]. Это положение сохраняет актуальность в условиях современной цифровизации образования. М. Н. Скаткин также отмечал, что «в нашем Институте была предпринята интересная попытка применить методы информационного моделирования для расчета оптимальной последовательности изучения некоторых тем программы по физике... Разработанная методика дает возможность "проиграть" на электронно-вычислительной машине различные варианты обучающей последовательности еще до того, как ставить эксперимент в школе» [10].

Проведение систематической оценки современного состояния педагогической науки составляло необходимый компонент методологической деятельности М. Н. Скаткина. Оценивая достижения советской дидактики, М. Н. Скаткин констатировал: «Советская дидактика внесла значительный вклад в разработку теоретических основ обучения, создала ряд концепций, получивших признание в мировой педагогической науке» [533]. Вместе с тем М. Н. Скаткин выявлял нерешенные проблемы: «Недостаточно изучены психологические механизмы усвоения знаний и формирования умений; требует углубления теория развивающего обучения; необходима дальнейшая разработка проблем индивидуализации обучения» [318]. М. Н. Скаткин также констатировал, что «в проведенных исследованиях, в подготовленных к печати и в опубликованных трудах еще не получили достаточно глубокой и всесторонней разработки такие важные методологические проблемы, как взаимодействие теории и практики, выяснение условий, при которых педагогическая наука может успешно осуществлять опережающую функцию, способы построения теории целостного процесса формирования всесторонне развитой личности» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 1436. Л. 2–3].

Особое место в методологической концепции М. Н. Скаткина занимала разработка теории педагогического эксперимента – метода, которому в советской

педагогике уделялось формально много внимания, но который нередко применялся некорректно. Среди первых, кто системно поставил вопрос о специфике педагогического эксперимента – о том, чем он отличается и от эксперимента естественнонаучного, и от «опытной работы» педагогов-практиков, – был М. Н. Скаткин.

Педагогический эксперимент, по М. Н. Скаткину, – это «целенаправленное наблюдение в специально созданных условиях», нацеленное на «выявление причинных связей для научного объяснения педагогических явлений». При его организации «важную роль играет тщательно выверенная гипотеза», само же наблюдение ведется так, чтобы «предвидеть результаты педагогических воздействий» [238]. При всей лаконичности определение это несет принципиальную методологическую нагрузку. Во-первых, эксперимент здесь – целенаправленное наблюдение: он не стихийен, но организован в соответствии с заранее разработанным планом. Во-вторых, он предполагает «специально созданные условия»: в отличие от изучения стихийно складывающегося опыта, эксперимент в педагогике строится на сознательном конструировании ситуации. В-третьих, он нацелен на выявление именно причинных связей – а не просто на фиксацию корреляций между теми или иными педагогическими явлениями.

М. Н. Скаткин последовательно разграничивал педагогический эксперимент и «опытную работу» учителей-новаторов. Второе – значимый источник педагогического знания, требующий научного изучения; первое – самостоятельный метод получения нового знания, предполагающий строгую методологическую организацию. Смещение этих двух видов деятельности было, по его оценке, одной из наиболее распространенных и опасных ошибок советской педагогической науки: оно вело к тому, что яркие педагогические находки отдельных учителей получали статус «научных открытий» без необходимой проверки в разных условиях и с разными контингентами учащихся [307]. Методологически корректный педагогический эксперимент, настаивал М. Н. Скаткин, требует четкого определения экспериментальных и контрольных условий, систематической фиксации данных и строгой интерпретации результатов.

Вместе с тем М. Н. Скаткин понимал, что педагогический эксперимент обладает рядом методологических особенностей, делающих прямое заимствование естественнонаучных стандартов эксперимента невозможным. Главная из этих особенностей – то, что «педагог-исследователь сам создает те явления и процессы, которые изучает» [307].

Критически оценивая методологическую культуру педагогических исследований, М. Н. Скаткин указывал на типичные ошибки: «Нередко исследователи недостаточно четко определяют предмет исследования, смешивая его с объектом; формулируют гипотезы, не поддающиеся эмпирической проверке; выбирают методы, не адекватные задачам исследования». Анализируя связь педагогической науки с практикой, М. Н. Скаткин констатировал: «Результаты педагогических исследований слишком медленно внедряются в практику школы. Между получением научного результата и его массовым применением проходят годы, а иногда десятилетия» [396]. М. Н. Скаткин отмечал, что «до сих пор проблематика исследований строилась как механическая сумма заявленных отдельными институтами и отдельными учеными тем. Каждую из этих тем можно исследовать независимо от других и разрабатывать их можно в любом порядке – по принципу "от перемены места слагаемых сумма не меняется"» [239, Ф. 96. Д. вр. н. 4915. Л. 15]. Оценка междисциплинарных связей педагогики показывала необходимость их развития: «Педагогика должна развивать сотрудничество с психологией, физиологией, социологией, экономикой образования, использовать достижения этих наук для решения своих проблем» [409]. М. Н. Скаткин также указывал, что «для изучения предыдущего развития и современного состояния школы используются имеющиеся отчетно-статистические данные ЦСУ СССР, Министерства просвещения, результаты педагогических, психологических, социологических, гигиенических и других исследований, а в необходимых случаях проводятся специальные исследования с применением статистических методов», а «при прогнозировании компонентов, не поддающихся математическому моделированию, используются методы аналогии, экстраполяции, анкетирования,

опросы экспертов, а некоторые намечаемые изменения в содержании, методах и организации обучения и воспитания проверяются экспериментально» [10].

Проведенная М. Н. Скаткиным оценка состояния педагогической науки выполняла несколько методологических функций: рефлексивную – осмысление пройденного пути развития; критическую – выявление недостатков и проблем; ориентирующую – определение перспективных направлений исследований; стимулирующую – побуждение к повышению качества научной работы.

М. Н. Скаткин разработал методологическую типологию педагогических исследований, выделив фундаментальные и прикладные: «Фундаментальные исследования направлены на выявление общих закономерностей обучения и воспитания, прикладные – на решение конкретных педагогических проблем» [396]. Данная типология определяет методологическую стратегию организации педагогических исследований различного уровня. Проблемные зоны педагогической науки, обозначенные М. Н. Скаткиным, охватывают: недостаточную методологическую подготовку части педагогов-исследователей; медленное внедрение научных результатов в массовую педагогическую практику; слабую интеграцию педагогики с социологией и экономикой образования; недостаточную разработку методов изучения и обобщения передового педагогического опыта; необходимость совершенствования подготовки научно-педагогических кадров через аспирантуру.

Существенным элементом методологической концепции М. Н. Скаткина была постановка проблемы категориального аппарата педагогики – проблемы, которая в советской педагогике до 1970-х годов нередко замалчивалась или решалась сугубо дескриптивно, через инвентаризацию используемых терминов без анализа их концептуального содержания.

М. Н. Скаткин настаивал на том, что категориальная неупорядоченность педагогики – серьезное методологическое препятствие для развития науки. Когда разные авторы используют одни и те же слова в разных значениях (или, напротив, называют разными словами одно и то же явление), сопоставление результатов различных исследований становится невозможным, а кумулятивное накопление

педагогического знания – иллюзорным. В этом контексте его монография «Методология и методика педагогических исследований» (1986) является в том числе попыткой дать системное определение ключевых понятий педагогического исследования – «проблемы», «объекта», «предмета», «гипотезы», «метода» – таким образом, чтобы эти понятия могли служить надежным инструментом коммуникации в научном сообществе [396].

Категориальная работа в методологии педагогики требовала, по М. Н. Скаткину, постоянного соотнесения понятий с той реальностью, которую они призваны обозначать. Одной из устойчивых методологических ошибок советской педагогической науки было, по его убеждению, «пристрастие к абстрактным, красиво звучащим формулировкам», которые теряли содержательную связь с реальными педагогическими явлениями. Это явление – «псевдонаучность» в противовес подлинной науке – было предметом систематической критики М. Н. Скаткина, который в своих работах и в устных выступлениях неизменно требовал: педагогическое понятие должно быть проверено на конкретном педагогическом материале, оно должно «работать» – позволять описывать, объяснять и предвидеть реальные педагогические явления [240].

Методологические идеи М. Н. Скаткина оказали существенное влияние на развитие отечественной педагогической науки второй половины XX – начала XXI века. И. М. Осмоловская, характеризуя вклад М. Н. Скаткина в педагогику, отмечала, что он представляет собой «эпоху в дидактике», а в его работах виден мастерский навык систематизации – и состояния дидактики в целом, и отдельных ее проблем, – который придает их совокупности концептуальную целостность. Методологические разработки М. Н. Скаткина стали основой для формирования научных школ в области дидактики и методологии педагогики.

Методологическая концепция М. Н. Скаткина характеризуется несколькими принципиальными особенностями, определяющими ее научное значение. Во-первых, это единство теоретической фундаментальности и практической применимости [41]. Во-вторых, интеграция различных уровней методологии – от

философского до технологического – в целостную систему методологического знания. В-третьих, органическая связь дескриптивного и прескриптивного аспектов методологии. В-четвертых, системность и концептуальная целостность методологической концепции.

Идеи М. Н. Скаткина получили развитие в работах его учеников и последователей. В. В. Краевский систематизировал и развил методологические идеи М. Н. Скаткина в ряде монографий. И. Я. Лернер продолжил разработку теории содержания образования и методов обучения [189]. Ю. К. Бабанский развил методологические идеи М. Н. Скаткина в контексте теории оптимизации обучения. Современные исследователи – Н. В. Бордовская, В. И. Загвязинский, С. В. Иванова, В. В. Сериков и другие – продолжают традиции методологической школы М. Н. Скаткина [87].

3.3. Опыт практического применения методологических идей

М. Н. Скаткина в его деятельности

Методологические идеи М. Н. Скаткина получили верификацию в его исследовательской практике, охватывающей более семи десятилетий непрерывной научно-педагогической деятельности. Анализ конкретных исследований, осуществленных ученым в различные периоды творческого пути, позволяет выявить механизмы применения методологии педагогического познания, сформулированной им на теоретическом уровне. Практическая реализация методологических установок прослеживается в исследовательских стратегиях, примененных при создании учебно-методического комплекса по естествознанию, при решении проблем политехнического образования, в организации коллективных исследований лаборатории дидактики, в методологическом сопровождении диссертационных работ и написании обобщающих монографий [396]. Именно в этих конкретных исследовательских проектах методологические принципы М. Н. Скаткина обретали операциональный характер, трансформируясь из абстрактных положений в инструментарий решения актуальных педагогических

проблем. М. Н. Скаткин подчеркивал: «Новые сложные задачи, возникшие перед педагогикой, выявили потребность в разработке методологических проблем нашей науки», при этом «основная функция методологических исследований в педагогике – самопознание (рефлексия) педагогической науки» [219, Ф. 96. Д. 5771. Л. 20]. Рассмотрение практического опыта применения методологии позволяет оценить ее эвристический потенциал и способность генерировать новое научное знание в педагогике.

Формирование методологического арсенала М. Н. Скаткина происходило в процессе решения конкретной исследовательской задачи – создания научно обоснованного курса естествознания для начальной школы. Этот проект, охвативший период с 1930 по 1946 гг., стал первой масштабной апробацией методологических подходов ученого и завершился защитой кандидатской диссертации «Научные основы методики начального естествознания» в 1943 г. [401, с. 5–24]. Проблема исследования формулировалась как противоречие между отсутствием научно обоснованного содержания естественнонаучного образования для младших школьников, с одной стороны, и реальными потребностями школьной практики – с другой. Существовавшие к началу 1930-х гг. программы и учебники по естествознанию для начальной школы характеризовались фрагментарностью, эклектичностью содержания, отсутствием учета психологических особенностей младшего школьного возраста. Именно в процессе работы над этим проектом М. Н. Скаткин вырабатывал ставшие впоследствии инвариантными методологические принципы: необходимость четкой формулировки проблемы через выявление реального противоречия, опора на комплекс взаимодополняющих методов, обязательная экспериментальная апробация теоретических построений.

Методологическое своеобразие подхода М. Н. Скаткина определялось интеграцией нескольких исследовательских стратегий, каждая из которых вносила специфический вклад в итоговый результат. Первая стратегия предполагала теоретический анализ научной литературы: систематическое изучение монографий и периодических изданий с целью выявления фундаментальных понятий и закономерностей, составляющих ядро каждой научной дисциплины, параллельно

с анализом программ и учебников по природоведению, использовавшихся в дореволюционной и советской школе [331]. Результатом этой аналитической работы становилось определение минимума научных знаний, необходимого и достаточного для формирования у младших школьников первоначальных представлений о природе. Вторая стратегия включала психологический анализ особенностей познавательной деятельности учащихся на основе работ отечественных и зарубежных психологов; полученные данные становились критериями оценки различных вариантов построения курса [299]. Третья стратегия реализовывалась посредством педагогического эксперимента в школах Первой опытной станции по народному образованию Наркомпроса РСФСР, которой руководил С. Т. Шацкий: каждый из сравниваемых вариантов структурирования учебного материала – концентрический, линейный, тематический – апробировался в течение полного учебного года, после чего проводился сравнительный анализ результатов обучения [617]. Критериями оценки служили полнота и прочность усвоения знаний, сформированность умений наблюдать природные явления, интерес учащихся к изучению природы, способность применять знания в практической деятельности. Четвертую стратегию составляло систематическое наблюдение за деятельностью учащихся на уроках, экскурсиях, практических работах с протоколированием результатов, дополнявшееся анализом продуктов деятельности – письменных работ, рисунков, гербариев [389]. Беседы с учителями и учащимися выступали методом получения субъективной информации об изучаемом процессе и использовались для корректировки исследовательских процедур [197]. М. Н. Скаткин формулировал общий принцип организации деятельностного исследования: «Наукой о человеке установлен объективный закон: развитие человека – результат его деятельности. Развиваются те органы, функции, способности, которые активно работают, упражняются» [240, Ф. 96. Д. вр. н. 4913. Л. 6. [план доклада и рукописный текст доклада на методологическом семинаре]].

Методы исследования, примененные М. Н. Скаткиным при создании учебно-методического комплекса по естествознанию (1930—1946), систематизированы

в таблице 3.3.1, составленной на основе анализа монографических трудов ученого [401, с. 5–24].

Таблица 3.3.1 – Методы исследования, примененные М. Н. Скаткиным при создании учебно-методического комплекса по естествознанию (1930–1946 гг.)

Метод исследования	Содержание применения	Основные результаты	Период применения
Теоретический анализ	Изучение научной литературы по естественным наукам	Определение базового содержания	1930--1935
Психологический анализ	Изучение познавательных особенностей младших школьников	Требования к содержанию	1931--1936
Педагогический эксперимент	Апробация вариантов содержания	Выбор оптимального варианта	1933--1942
Наблюдение	Фиксация деятельности учащихся	Выявление трудностей освоения	1933--1943
Анализ продуктов деятельности	Изучение письменных работ учащихся	Оценка качества усвоения	1934--1943
Беседа	Интервью с учителями и учащимися	Субъективные оценки	1935--1943

Логика исследования, реализованная М. Н. Скаткиным в данном проекте, воспроизводит последовательность методологических операций: выявление проблемы как противоречия между существующей практикой и научными требованиями; разработка нескольких альтернативных решений; экспериментальная апробация каждого варианта с четко заданными критериями оценки; сравнительный анализ эффективности; выбор оптимального варианта; создание практико-ориентированного продукта, пригодного к внедрению в массовую школу [521]. Существенной методологической чертой данного исследования было то, что все три стратегии – теоретическая, психологическая, экспериментальная – осуществлялись не последовательно, а параллельно и взаимно корректировали друг друга. Данные эксперимента возвращали исследователя к теоретическому анализу; результаты наблюдений уточняли психологические гипотезы; беседы с учителями указывали на методологические лакуны, не обнаруженные в кабинетной работе. Именно такая

взаимообусловленность теоретического и эмпирического уровней стала отличительной чертой методологии М. Н. Скаткина, которую он воспроизводил во всех последующих исследовательских проектах. Методологическое значение данного исследования определяется апробацией комплексного подхода, интегрирующего теоретические и эмпирические методы, индивидуальный анализ и коллективное обсуждение результатов. Впоследствии М. Н. Скаткин высоко оценивал значение длительных исследований для развития педагогической науки, указывая: «Многолетнее исследование Л. В. Занкова, М. В. Зверевой и их сотрудников по проблеме обучения и развития явилось опережающей основой новой системы трехлетнего обучения в начальной школе» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 1436. Л. 4].

Последовательность этапов исследования включала: определение минимума научных знаний о природе, необходимого младшему школьнику; выявление психологических особенностей усвоения естественнонаучных понятий в данном возрасте; разработку нескольких вариантов структурирования содержания; экспериментальную апробацию каждого варианта в течение полного учебного года; сравнительный анализ эффективности по нескольким критериям; выбор оптимального варианта и его доработку с учетом выявленных недостатков; создание учебника и методического аппарата для массовой школы. Эта последовательность, впервые апробированная в исследовании естествознания, стала устойчивой методологической схемой, которую М. Н. Скаткин воспроизводил в дальнейших исследовательских проектах и рекомендовал своим аспирантам как образец организации педагогического исследования.

Исследование проблем политехнического образования представляет второй крупный исследовательский проект М. Н. Скаткина, в котором методологические принципы получили дальнейшее развитие и конкретизацию применительно к иному предметному содержанию. В отличие от предшествующего исследования, направленного на решение частно-методической задачи, данный проект требовал разработки общепедагогических положений, что обусловило значительно большую степень теоретизации и ориентацию на построение концептуальной

модели. Проблема исследования формулировалась как определение теоретических оснований политехнического образования, критериев отбора его содержания, способов включения этого содержания в учебные программы общеобразовательной школы. М. Н. Скаткин отмечал значение диалектического подхода к аналитической работе: «Учение диалектического материализма о развитии, как непрестанном возникновении нового, дает нам возможность вскрыть, выявить элементы нового, когда они находятся еще в начальной стадии своего развития» [239, Ф. 96. Д. вр. н. 5541. Л. 2].

Методологический арсенал исследования включал несколько взаимосвязанных компонентов. Теоретический анализ философских оснований исследуемого явления позволял определить его место в системе педагогических понятий и разграничить его от смежных феноменов. Существенной методологической чертой этой аналитической работы было требование различать собственно научное содержание исследуемого понятия и его идеологическую оболочку: М. Н. Скаткин последовательно стремился выявить педагогически значимое ядро исследуемого явления, не позволяя политической конъюнктуре подменять научный анализ. Метод моделирования применялся для построения системы с определением ее компонентов и связей, что обеспечивало концептуальную целостность разрабатываемой теории. М. Н. Скаткин вместе с сотрудниками Лаборатории политехнического образования НИИ общей педагогики АПН СССР систематически изучал передовой опыт школ: посещал уроки, разбирал школьную документацию, беседовал с администрацией, учителями, учащимися; результаты фиксировались в специальных картотеках, которые ученый рекомендовал вести всем исследователям педагогических проблем [133]. Массовое анкетирование обеспечивало сбор информации о типичных трудностях реализации изучаемого явления. Педагогический эксперимент предусматривал апробацию различных моделей в базовых школах лаборатории с последующим сравнительным анализом их эффективности.

Этапы исследования проблем политехнического образования М. Н. Скаткиным (1949–1956 гг.) представлены в таблице 3.3.2, составленной на основе анализа монографических трудов и статей ученого [469].

Таблица 3.3.2 – Этапы исследования проблем политехнического образования М. Н. Скаткиным (1949–1956 гг.)

Этап	Содержание работы	Методы	Результат	Год
Философско-методологический	Анализ оснований политехнизма	Теоретический анализ	Определение сущности	1949--1950
Целеполагающий	Определение целей и задач	Моделирование	Система целей	1950--1951
Содержательный	Выявление общетехнических принципов	Анализ производства	Критерии отбора	1951--1953
Структурный	Разработка структуры системы	Моделирование	Трехкомпонентная модель	1953--1954
Экспериментальный	Апробация модели	Педагогический эксперимент	Верификация концепции	1954--1955
Внедренческий	Разработка рекомендаций	Обобщение опыта	Методические материалы	1955--1956

Логика исследования проблем политехнического образования отличалась от логики предшествующего проекта большей степенью теоретизации. Исходным этапом служил анализ философских и социально-экономических оснований изучаемого явления, позволявший определить его место в системе образования. Затем осуществлялось определение целей и задач применительно к различным ступеням обучения. Следующий этап предполагал выявление общетехнических принципов современного производства, составляющих инвариантное ядро знания. На основании анализа этих принципов формулировались критерии отбора содержания для включения в школьные программы. Далее шла разработка модели. Разработанная модель подвергалась экспериментальной апробации в базовых школах с последующей корректировкой. Завершающим этапом являлось формулирование рекомендаций для массовой школы, внедрявшихся через систему методических пособий, инструктивных писем, курсов повышения квалификации учителей. Методологическое значение данного исследования определяется несколькими аспектами. М. Н. Скаткин продемонстрировал возможность

построения педагогической концепции на основе интеграции философского, социологического, психологического и собственно педагогического анализа. Исследование подтвердило, что метод моделирования продуктивен при конструировании педагогических систем; прошел апробацию и подход, при котором содержание исследования определяется через анализ социального заказа и структуры деятельности, к которой готовят учащегося. Опыт организации коллективного исследования силами лаборатории стал прообразом научной школы М. Н. Скаткина [180]. В докладе на методологическом семинаре он подчеркивал перспективную задачу: «Предстоит обеспечить более гармоническое сочетание в учебном плане предметов гуманитарного, естественно-математического и трудового политехнического циклов» [239, Ф. 96. Д. вр. н. 5541. Л. 4], а впоследствии уточнял: «Будут разработаны методологические основы теории содержания и процесса политехнического образования, способные обеспечивать требуемый уровень и мобильность политехнической подготовки школьников» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 1436. Л. 6].

Руководство подразделениями Академии педагогических наук, разрабатывающими проблемы дидактики, составляло важнейшее направление деятельности М. Н. Скаткина на протяжении более трех десятилетий – с 1957 г. до конца жизни [435]. Эта деятельность потребовала разработки специфической методологии организации коллективных исследований, обеспечивающей координацию индивидуальных научных работ в рамках единой исследовательской программы. Проблема организации коллективных исследований в педагогике приобретала особую остроту в связи с масштабностью дидактических проблем, которые невозможно решить усилиями отдельного исследователя, и необходимостью интеграции частных результатов в целостные теоретические концепции. М. Н. Скаткин подчеркивал: «Учитывая важную роль методологических исследований в развитии педагогической науки, в повышении эффективности и качества проводимых педагогических исследований, следует добиваться расширения фронта методологических исследований и выделения квалифицированных кадров для их проведения» [219, Ф. 96. Д. 5771. Л. 23].

Он констатировал: «По поручению Министерства просвещения СССР Академия педагогических наук приступила к разработке перспектив развития советской школы. В работе участвуют все институты АПН СССР» [10].

Организацию коллективных исследований М. Н. Скаткин выстроил на нескольких взаимосвязанных принципах. Принцип программности требовал единой исследовательской программы подразделения на основе выявленных приоритетных проблем. Программа определяла общую цель, ведущую идею (гипотезу), основные направления работы, ожидаемые результаты, сроки выполнения [3]. Разработка программы осуществлялась коллективно, при участии всех научных сотрудников лаборатории, что обеспечивало понимание каждым участником своего места в общей работе и принятие ответственности за итоговый результат. Принципиально важным методологическим требованием при этом было формулирование программы не как перечня запланированных действий, а как системы исследовательских гипотез, подлежащих проверке: именно наличие проверяемой гипотезы отличало научную программу от административного плана. М. Н. Скаткин указывал на масштаб планируемой работы: «Результаты исследования будут оформлены в виде монографии в 20 печатных листов» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 1436. Л. 7]. Принцип координации реализовывался через распределение частных исследовательских задач между научными сотрудниками в соответствии с их квалификацией, интересами, накопленным опытом: каждый сотрудник получал задание, вносящее вклад в решение общей проблемы и одновременно имеющее самостоятельную научную ценность.

Принцип систематического взаимодействия обеспечивался регулярными научными семинарами, на которых обсуждались промежуточные результаты индивидуальных исследований, выявлялись точки соприкосновения между ними, согласовывалась терминология, координировались подходы к решению общих методологических проблем [297]. М. Н. Скаткин рассматривал семинары как инструмент формирования научного сообщества, разделяющего общие методологические установки и ценности. На семинарах обсуждались не только собственные исследования, но и новейшие публикации отечественных

и зарубежных авторов, что поддерживало актуальность научной проблематики. Особое значение придавалось критическому разбору методологических решений, принятых участниками семинара в своих исследованиях: именно здесь шло «методологическое обнажение» исследовательских процедур: вскрывались их скрытые допущения, проверялась обоснованность примененных методов, оценивалась корректность интерпретации результатов. Подводя итоги VII сессии Всесоюзного семинара по методологии педагогики, М. Н. Скаткин констатировал: «Мы находимся в самом начале пути, сделали только первые шаги в прогнозировании школы и науки. Сессия помогла нам обозреть поле поиска – увидеть, что мы наработали, где у нас пробелы, отставание». И далее: «Очень ценно, что сессия помогла нам увидеть существующие и назревающие противоречия в педагогической практике и науке, заострила эти противоречия. Осознание их подсказывает, на что надо обратить внимание науке, какие исследования необходимо организовать, чтобы найти оптимальные пути разрешения противоречий». Он также отмечал: «Сессия показала нам, какие методы исследования мы можем в первую очередь использовать при прогнозировании, каковы познавательные возможности каждого метода, сфера и границы их применения» [239, Ф. 96. Д. вр. н. 4915. Л. 17].

Принцип методологической экспертизы предусматривал оценку промежуточных результатов исследований по критериям научной корректности, позволявшую своевременно выявлять методологические ошибки и корректировать исследовательскую стратегию до завершения работы. Экспертиза осуществлялась как руководителем подразделения, так и коллегами, что снижало риск субъективности оценок [406]. М. Н. Скаткин особо подчеркивал значение этой функции: методологическая экспертиза – не контроль над исполнением планов, но содержательное обсуждение того, насколько примененные исследовательские процедуры соответствуют заявленным целям и обеспечивают достижение достоверного знания. Принцип интеграции результатов обеспечивал синтез частных исследовательских результатов в целостные концепции, изложенные в коллективных монографиях. Инструментом такого синтеза служила

разработанная М. Н. Скаткиным система единых категориальных оснований, позволявшая соотнести результаты различных исследований между собой, выявить точки их соприкосновения и расхождения, определить направления дальнейшей работы.

Методологическое сопровождение диссертационных исследований составляло особое направление деятельности М. Н. Скаткина как научного руководителя и консультанта. За годы работы он «подготовил 25 аспирантов, которые успешно защитили кандидатские диссертации. Консультировал 15 соискателей докторской степени» [10]. М. Н. Скаткин разработал процедуру экспертизы качества педагогических исследований, применявшуюся на различных этапах работы над диссертацией – при определении темы, формулировании научного аппарата, планировании эксперимента, анализе результатов, подготовке текста к защите. Критерии экспертизы включали: корректность постановки проблемы (наличие реального противоречия между требуемым и существующим состоянием педагогической практики), обоснованность гипотезы (ее проверяемость эмпирическими методами), адекватность методов предмету и задачам исследования, достоверность результатов (воспроизводимость при повторении), новизна (отличие полученного знания от имеющегося), теоретическая значимость (вклад в развитие педагогической теории), практическая значимость (возможность использования результатов в педагогической практике) [497].

В работе с аспирантами М. Н. Скаткин последовательно добивался того, чтобы каждый исследователь мог четко ответить на ряд методологических вопросов: в чем состоит реальное противоречие, породившее исследовательскую проблему? что именно изменится в педагогической практике, если гипотеза исследования подтвердится? каков механизм связи между применяемыми методами и проверяемой гипотезой? как обеспечена воспроизводимость полученных результатов? Неспособность исследователя ответить на эти вопросы расценивалась М. Н. Скаткиным как свидетельство методологической незрелости работы, требующей доработки. Такой подход к научному руководству формировал

у аспирантов не набор конкретных умений, но методологическую культуру – привычку к рефлексивному отношению к собственным исследовательским процедурам.

Процедура экспертизы предусматривала несколько этапов. На начальном этапе оценивалось обоснование темы – ее актуальность, степень разработанности в литературе, научная и практическая значимость. На этапе планирования анализировался научный аппарат исследования: формулировки проблемы, объекта, предмета, цели, гипотезы, задач, методов. Особое внимание уделялось проверке соответствия между элементами научного аппарата – способности выбранных методов обеспечить проверку гипотезы и достижение заявленной цели [86]. На этапе проведения эксперимента оценивалась корректность организации исследования – репрезентативность выборки, контролируемость условий, фиксация результатов. На завершающем этапе разбору подвергались выводы исследования: насколько они отвечают полученным данным, что нового дают по сравнению с имеющимся знанием, какова их теоретическая и практическая значимость. Многоэтапная экспертиза позволяла корректировать методологию исследования до его завершения, что существенно повышало качество диссертационных работ. М. Н. Скаткин формулировал требования к итоговым выводам: «Будут разработаны методологические основы построения процесса педагогического исследования, начиная от выявления источников научной проблематики и кончая оформлением результатов исследования и определением степени общности, границ и условий применения вывода» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 1436. Л. 6].

Критерии экспертизы качества педагогических исследований по М. Н. Скаткину систематизированы в таблице 3.3.3, составленной на основе его методологических трудов [396].

Результатом деятельности М. Н. Скаткина по руководству коллективными исследованиями и методологическому сопровождению диссертаций стало формирование научной школы, объединяющей исследователей проблем дидактики. Помимо научно-исследовательской работы М. Н. Скаткин «читал большое

количество лекций для учителей, директоров школ, институтов, заведующих районных отделов народного образования, областных отделов народного образования, работников министерств, аспирантов».

Таблица 3.3.3 – Критерии экспертизы качества педагогических исследований по М. Н. Скаткину

Критерий	Содержание требования	Показатели соответствия	Метод оценки	Этап экспертизы
Корректность проблемы	Реальное противоречие практики	Эмпирическая подтвержденность	Анализ литературы	Начальный
Обоснованность гипотезы	Проверяемость предположения	Операциональность формулировки	Логический анализ	Планирование
Адекватность методов	Соответствие предмету	Обоснование выбора	Методологический анализ	Планирование
Достоверность результатов	Воспроизводимость данных	Статистическая значимость	Проверка расчетов	Завершающий
Научная новизна	Отличие от известного	Сравнение с литературой	Анализ источников	Завершающий
Теоретическая значимость	Вклад в теорию	Развитие концепций	Экспертная оценка	Завершающий
Практическая значимость	Применимость результатов	Рекомендации для практики	Экспертная оценка	Завершающий

Представители научной школы – П. Р. Атутов, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, Н. М. Шахмаев и другие – продолжили разработку проблем дидактики, развивая методологические идеи учителя. Научная школа сохраняет влияние в современной педагогике, о чем свидетельствует учреждение в 2012 г. медали имени М. Н. Скаткина Российской академией образования, а также присвоение в 2024 г. имени М. Н. Скаткина лаборатории дидактики общего и профессионального образования Института содержания и методов обучения имени В. С. Леднева.

Анализируя особенности научной школы М. Н. Скаткина как методологического феномена, необходимо обратить внимание на специфический механизм трансляции методологической культуры, реализовывавшийся в ее рамках. В отличие от формального обучения методологии, которое сводится к изложению правил и процедур, включение в научную школу предполагало непосредственное участие начинающего исследователя в решении реальных научных проблем под руководством опытного наставника. Такое включение

обеспечивало не только освоение методологических знаний, но и формирование методологических умений, развитие методологического мышления. М. Н. Скаткин уделял значительное внимание обсуждению методологических аспектов исследований своих учеников на семинарах и индивидуальных консультациях, демонстрируя образцы методологического анализа проблем, корректной постановки исследовательских вопросов, обоснования гипотез и выбора методов. Принципиально важным в этой практике было то, что М. Н. Скаткин никогда не давал готовых решений методологических затруднений, с которыми сталкивались его аспиранты: он направлял исследователя к самостоятельному осознанию источника затруднения и поиску пути его преодоления. Освоение методологической культуры происходило в процессе наблюдения за методологической деятельностью учителя и собственной методологической практики под его руководством – именно такой механизм трансляции обеспечивал воспроизводство методологической традиции из поколения в поколение. М. Н. Скаткин формулировал этот принцип применительно к педагогической науке в целом: «Чтобы педагогическая теория не только опиралась на практику, но и опережала практику, указывала ей путь, и, более того, создавала на научной основе новую практику, отвечающую не только сегодняшним, но и завтрашним требованиям общества» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 1436. Л. 3–4]. Он указывал на перспективы: «Будет более основательно раскрыт сложный механизм взаимодействия всех видов педагогической деятельности – методологической, теоретической, методической и практической – в жизни общества», а также: «Будут выявлены эффективные пути и средства усиления опережающей функции педагогической науки» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 1436. Л. 6].

Важнейшим институциональным воплощением методологических идей М. Н. Скаткина стало его участие в организации и руководстве Всесоюзным семинаром по методологии педагогики и методике педагогических исследований. Этот семинар, сыгравший значительную роль в становлении методологии педагогики как самостоятельной научной области в советской педагогике, стал

площадкой, на которой апробировались и получали научную критику ключевые методологические идеи эпохи.

М. Н. Скаткин входил в число организаторов и активных участников Всесоюзного семинара по методологии педагогики [240]. Его участие в работе семинара «способствовало значительному повышению теоретического уровня отечественных научно-педагогических исследований» [207]. Эта оценка, данная коллегами ученого, отражает реальное значение методологической работы М. Н. Скаткина: она не оставалась в рамках теоретической полемики, но непосредственно сказывалась на качестве конкретных исследований, проводившихся в институтах АПН СССР.

Характер выступлений М. Н. Скаткина на семинарах раскрывает практическую направленность его методологических взглядов. В докладе на 5-й сессии семинара в Москве (1972) он предложил конкретные шаги по совершенствованию педагогических исследований: гармоничнее сочетать в учебном плане предметы гуманитарного, естественно-математического и трудового политехнического цикла; насытить содержание учебных предметов поисковыми задачами, развивающими творческое мышление, «учить самостоятельному обновлению знаний и их творческому применению»; расширяя практику программированного обучения, «не стремиться превратить все обучение в программированное» [240]. Каждое из этих предложений имело методологическое измерение: оно опиралось на определенную концепцию педагогического знания и педагогического исследования, требовало системного обоснования.

В начале 1970-х годов под научное руководство М. Н. Скаткина перешел один из первых в АПН СССР методологических семинаров для аспирантов – при Институте общей педагогики [238]. Это был принципиально новый формат работы с молодыми исследователями: до этого аспиранты получали методологическую подготовку преимущественно в ходе работы над диссертацией под руководством конкретного научного руководителя, без систематического освещения общих методологических вопросов. М. Н. Скаткин исходил из убеждения, что

методологическая культура не может быть сформирована «на ходу»: она требует специального, системного освещения, создающего у аспиранта целостное представление о природе педагогического исследования, его логике и критериях оценки.

Его научная редакция стоит за рядом сборников трудов о проблемах методологии и методах научных исследований [238]. Сборники эти – важный источник для понимания того, как методологические идеи М. Н. Скаткина воплощались в конкретных педагогических разработках его учеников и коллег. В них отражены результаты работы методологического семинара, зафиксированы основные дискуссии и достигнутые соглашения по ключевым методологическим вопросам.

Редактирование коллективных монографий и написание индивидуальных обобщающих работ требовало от М. Н. Скаткина специфической методологии систематизации научного знания, позволяющей упорядочить разрозненные исследовательские результаты в концептуально целостную систему. Наиболее значительными обобщающими трудами М. Н. Скаткина являются коллективные монографии «Дидактика средней школы» (под редакцией М. А. Данилова и М. Н. Скаткина, 1975 [73, с. 159–198]; 2-е издание под редакцией М. Н. Скаткина, 1982) [74] и индивидуальная монография «Проблемы современной дидактики» (1980, 2-е издание, 1984) [497].

Методологические операции, применявшиеся М. Н. Скаткиным при написании обобщающих трудов, включали несколько последовательных процедур. Первая операция – анализ состояния научной разработки проблемы – предполагала систематический обзор литературы с выявлением того, что достоверно установлено, что остается дискуссионным, что еще не исследовано. М. Н. Скаткин создавал детальные библиографии по каждой проблеме, включавшие как классические работы, так и новейшие публикации [560]. Он констатировал наличие серьезных пробелов в науке: «У нас до сих пор нет той конкретной программы человеческой личности, о необходимости которой в свое время писал А. С. Макаренко... Нет ни одного фундаментального исследования, посвященного

специально разработке этой проблемы». Аналогично: «Нам надо определить перспективы дальнейшего развития содержания общего образования, но у нас до сих пор нет “сколько-нибудь разработанных и приведенных в систему общих научных принципов решения проблемы содержания образования”» [10]. Критический анализ литературы позволял определять «точки роста» научного знания и направления перспективных исследований.

Вторая операция – систематизация научного знания – требовала упорядочения разрозненных положений, полученных разными исследователями, в логически связную систему на основе единых категориальных оснований. М. Н. Скаткин разрабатывал понятийно-терминологический аппарат, обеспечивающий однозначность и сопоставимость научного языка в научной отрасли.

Третья операция – выявление противоречий между различными концепциями – позволяла обнаружить проблемные зоны, требующие дополнительного исследования. М. Н. Скаткин не сглаживал расхождения между позициями различных авторов, а эксплицировал их, показывая основания для каждой позиции и возможные пути разрешения противоречий [551]. Такой подход обеспечивал проблемность изложения, стимулирующую критическое мышление читателя, и одновременно точно указывал на актуальные проблемы, нуждающиеся в специальном исследовании.

Четвертая операция – поиск оснований для интеграции различных подходов – была направлена на преодоление эклектизма и построение целостной концепции путем выявления инвариантных положений, признаваемых представителями различных направлений.

Пятая операция – определение перспективных направлений исследований – завершала обобщающий труд указанием на нерешенные проблемы и возможные пути их изучения, превращая монографию в исследовательскую программу для следующего поколения ученых. М. Н. Скаткин обосновывал перспективный характер научной работы: «Видя впереди цельную картину будущей школы, наметив принципы ее создания и этапы движения к конечной цели, мы успешнее

сможем двигаться вперед и не отступать от этих целей и принципов под влиянием временных трудностей и конъюнктурных обстоятельств» [10].

Таким образом, последовательность методологических операций при написании обобщающих трудов [204].

Обобщающие труды М. Н. Скаткина и их методологические характеристики представлены в таблице 3.3.4, составленной на основе библиографии его трудов [396].

Таблица 3.3.4 – Обобщающие труды М. Н. Скаткина: характеристика методологии создания

Труд	Год издания	Тип	Объем (стр.)	Методологические операции	Научная значимость
Дидактика средней школы (1-е изд.) [73, с. 159–198]	1975	Коллективная монография	304	Систематизация, интеграция	Концептуальная монография
Дидактика средней школы (2-е изд.) [74]	1982	Коллективная монография	319	Анализ состояния, систематизация	Обновленная монография
Проблемы современной дидактики [497]	1980/1984	Индивидуальная монография	96	Анализ противоречий, перспективы	Программа исследований
Методология и методика педагогических исследований [396]	1986	Индивидуальная монография	152	Систематизация методологии	Руководство для исследователей
Совершенствование процесса обучения [521]	1971	Индивидуальная монография	206	Анализ, интеграция	Практические рекомендации

М. Н. Скаткин подчеркивал: «Для научного обоснования необходимых изменений учебно-воспитательной работы школы необходимо использовать результаты ранее проведенных исследований и организовать новые исследования теоретического и прикладного характера по наиболее важным и недостаточно разработанным вопросам. Исходя из разработанных исследователями теоретических концепций, должна создаваться новая практика обучения и воспитания, предвосхищающая основные черты школы будущего» [10]. Он также указывал: «Известное постановление ЦК КПСС об основных направлениях работы Академии педагогических наук обязало Академию развернуть фундаментальные

теоретические исследования. А для этого необходимо усилить разработку методологических проблем педагогики в целом и отдельных ее отраслей и проблем» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 2746. Л. 22]. Об актуальности данной монографии как инструмента формирования методологической культуры исследователя свидетельствует то обстоятельство, что она остается востребованной в академической среде спустя четыре десятилетия после первого издания.

Анализ конкретных исследований М. Н. Скаткина позволяет выявить инвариантные принципы практического применения методологии педагогического исследования, определявшие продуктивность его научной деятельности. Эти принципы не были сформулированы ученым в эксплицитной форме, но могут быть реконструированы на основании сопоставительного анализа различных исследовательских проектов.

Принцип единства теории и практики реализовывался посредством постоянного взаимодействия теоретического анализа и эмпирической апробации: ни одно теоретическое положение не формулировалось без предварительного изучения педагогической практики; ни один практический вывод не делался без теоретического обоснования [516]. Исследование естествознания начиналось с анализа практики преподавания и завершилось созданием практико-ориентированного учебно-методического комплекса. Исследование политехнического образования опиралось на изучение передового педагогического опыта и вылилось в рекомендации для массовой школы. Принцип единства теории и практики обеспечивал, с одной стороны, эмпирическую обоснованность теоретических положений, с другой – теоретическую осмысленность практических рекомендаций.

Принцип комплексности методов предполагал использование совокупности взаимодополняющих методов исследования, позволяющих получить разностороннюю информацию об изучаемом явлении. М. Н. Скаткин никогда не ограничивался одним методом, даже если он казался достаточным для решения задачи. Теоретический анализ дополнялся изучением практического опыта; педагогический эксперимент сопровождался наблюдением, анкетированием,

беседами; количественные данные интерпретировались с привлечением качественных характеристик [396]. Комплексность методов обеспечивала надежность выводов, компенсируя ограничения каждого отдельного метода за счет преимуществ других. Обязательным требованием при этом было согласование применяемых методов с проверяемой гипотезой: не разнообразие методов само по себе, но их соответствие исследовательской задаче обеспечивало методологическую состоятельность работы.

Принцип историзма требовал рассмотрения педагогических явлений в их историческом развитии, учета накопленного опыта при решении современных проблем. М. Н. Скаткин систематически обращался к истории педагогики, изучая, как решались аналогичные проблемы предшествующими поколениями исследователей [497]. При разработке теоретических концепций он строил работу с учетом всех предшествующих попыток решения данной задачи, их достоинств и недостатков. Принцип историзма предотвращал повторное открытие уже известных положений и обеспечивал преемственность в развитии педагогического знания: каждое новое исследование должно было демонстрировать при необходимости осознанный отказ от прежних решений и его обоснование, а не простое их игнорирование, либо обоснованное предложение дальнейшего развития ранее проведенных исследований.

Принцип системности ориентировал на рассмотрение педагогических явлений как целостных систем, обладающих структурой, функциями, связями с другими системами. М. Н. Скаткин избегал изолированного рассмотрения отдельных элементов педагогического процесса, стремясь выявить их место в целостной системе образования [171]. Принцип системности обеспечивал концептуальную целостность исследований, их вписанность в общую педагогическую теорию и предохранял от эклектизма, неизбежно возникающего при отрыве отдельных элементов педагогического процесса от их системного контекста.

Принцип практической направленности определял ориентацию исследований на решение актуальных проблем педагогической практики, на

создание продуктов, непосредственно применимых в образовательном процессе. М. Н. Скаткин не ограничивался теоретическими выводами, а доводил исследование до уровня практических рекомендаций, методических пособий, учебников [24]. Принцип практической направленности обеспечивал социальную значимость исследований, их востребованность педагогическим сообществом. При этом М. Н. Скаткин проводил принципиальное различие между «практической направленностью» и «практицизмом»: первая означает ориентацию на решение практических проблем средствами теоретического исследования; второй – подмену исследования описанием практики без ее теоретического осмысления.

Принцип коллективности исследования, последовательно реализовывавшийся М. Н. Скаткиным, начиная со второй половины 1950-х гг., определял организацию научной работы как совместной деятельности группы исследователей, объединенных общей программой и разделяющих методологические установки руководителя. Коллективность не означала унификации индивидуальных подходов – каждый сотрудник лаборатории разрабатывал свою исследовательскую тему, вносил вклад в общую теорию. Однако координация индивидуальных исследований в рамках единой программы обеспечивала интеграцию частных результатов, взаимную методологическую экспертизу, формирование общего понятийного аппарата. Принцип коллективности позволял достигать масштабности результатов, недоступной индивидуальному исследователю, и одновременно поддерживал методологическое единство научной школы. М. Н. Скаткин также призывал к включению методологической рефлексии в программу коллективной работы: «Свое выступление я хочу закончить призывом к специалистам по методологии педагогики – включить в программу исследований тему о необходимости, возможности и методологических подходах и средствах создания единой целостной программы коммунистического воспитания, в которой обучение было бы органически включено в воспитание, как его органическая часть, а воспитание перестало бы быть простым придатком к обучению» [219, Ф. 96. Д. вр. н. 3958. Л. 3].

Принципы практического применения методологии педагогического исследования М. Н. Скаткина систематизированы в таблице 3.3.5 на основе реконструкции его исследовательского опыта [396].

Таблица 3.3.5 – Принципы практического применения методологии педагогического исследования М. Н. Скаткина

Принцип	Содержание	Механизм реализации	Пример из практики	Методологическое значение
Единство теории и практики	Взаимосвязь теоретического анализа и эмпирической апробации	Теоретическое обоснование практических выводов	Учебник естествознания	Эмпирическая обоснованность
Комплексность методов	Совокупность взаимодополняющих методов	Компенсация ограничений одного метода другими	Исследование естествознания	Надежность выводов
Историзм	Учет исторического развития явлений	Анализ опыта предшественников	Разработка теоретических концепций	Преемственность знания
Системность	Рассмотрение явлений как целостных систем	Выявление структуры и связей	Концепция содержания образования	Концептуальная целостность
Практическая направленность	Ориентация на решение практических проблем	Создание применимых продуктов	Методические монографии	Социальная значимость
Коллективность	Организация совместных исследований	Координация индивидуальных работ	Научная школа	Масштабность результатов

Опыт практического применения методологических идей М. Н. Скаткина демонстрирует продуктивность разработанной им методологии для решения разнообразных исследовательских задач – от частно-методических до общепедагогических. Анализ конкретных исследовательских проектов выявляет органическое единство теоретических и эмпирических методов, их интеграцию в целостную исследовательскую стратегию. Методология М. Н. Скаткина обладает способностью генерировать новое научное знание, о чем свидетельствуют результаты его исследований, сохраняющие значение для современной педагогики [572]. Возможность трансляции методологии следующим поколениям исследователей подтверждается существованием его научной школы.

Универсальность методологических принципов при вариативности конкретных процедур их реализации обеспечивает применимость методологии к новым предметным областям педагогического исследования.

Непосредственным воплощением методологических идей М. Н. Скаткина было его руководство аспирантами и докторантами. Каждое из этих руководств было, по существу, живым воплощением его методологической концепции: работая с начинающим исследователем, М. Н. Скаткин последовательно реализовывал те требования к педагогическому исследованию, которые сформулировал в своих теоретических работах.

О том, как выглядела эта работа в действительности, красноречиво свидетельствует эпизод, который приводит И. М. Осмоловская. Когда аспирантка отчитывалась о ходе работы над диссертацией, с нескрываемым удовольствием «жонглируя» научными терминами, заведующий лабораторией Н. М. Шахмаев заметил: «Удивительное дело, слушаю я сейчас аспирантку и с трудом понимаю, а вчера отчитывался Михаил Николаевич Скаткин, действительный член АПН СССР, и все, до мелочей, было понятно» [240]. Этот эпизод точно схватывает ключевое методологическое требование М. Н. Скаткина: ясность, точность и доступность научного текста – не компромисс с популяризацией, но признак подлинного понимания предмета. Наукообразность без ясности – симптом концептуальной неразработанности.

Методологический стиль руководства Скаткина отличался редким сочетанием строгости и поддержки. Он последовательно требовал от аспирантов: четкого определения объекта и предмета исследования; формулировки значимой (а не надуманной) проблемы; построения гипотезы, которая может быть доказана или опровергнута; выбора адекватных методов исследования; корректной интерпретации полученных данных. Каждое из этих требований было прямым следствием его методологической концепции: они вытекали не из педагогических традиций или личных предпочтений, но из принципиальных взглядов ученого на природу педагогического знания.

Особое внимание М. Н. Скаткин уделял качеству концептуального аппарата

диссертации. По его убеждению, одной из ключевых методологических проблем советской педагогики была неупорядоченность категорий: когда одни и те же явления описывались разными терминами, а одни и те же термины употреблялись в различных значениях. Это делало сопоставление результатов разных исследований крайне затрудненным и препятствовало кумулятивному накоплению педагогического знания. В работе с аспирантами он систематически добивался строгости и последовательности в использовании понятий, понимая это как методологическое требование, имеющее принципиальное значение для науки в целом [384].

Одним из направлений, в котором методологические идеи М. Н. Скаткина получили наиболее детальную практическую разработку, была методика изучения и обобщения педагогического опыта. Эта область занимала М. Н. Скаткина на протяжении многих десятилетий – начиная с работы в Первой опытной станции и до последних лет научной деятельности – и отражала его устойчивое убеждение в том, что изучение реальной педагогической практики является не вспомогательным инструментом научного исследования, но одним из его главных методов.

Для реализации этой задачи М. Н. Скаткин предложил детально разработанную систему объектов анализа опыта обучения – от педагогических задач, содержания обучения и работы учителя до учебной деятельности школьников на уроке, вне класса и дома, материального оснащения, внешних условий и результатов обучения [238]. Принципиальная черта системы – учет не только «видимых» сторон педагогического процесса (действий учителя, реакций учеников), но и контекстуальных условий (материальная база, внешние условия), которые нередко оказывают на результаты обучения не меньшее влияние, чем сами педагогические методы.

Практическую реализацию своей методологии изучения педагогического опыта М. Н. Скаткин осуществлял еще в 1940–1950-е годы, когда, по собственному свидетельству, сам читал циклы лекций о политехническом обучении при Центральном институте повышения квалификации работников образования, вел

обширную картотеку фактов положительного опыта самого разного рода и советовал то же своим многочисленным ученикам и слушателям. Картотека – инструмент, освоенный еще под руководством С. Т. Шацкого, – в зрелой научной практике М. Н. Скаткина превратилась в систематизированную базу эмпирических данных, служившую основой для теоретических обобщений.

В 1970-е годы важнейшим направлением практического применения методологических идей М. Н. Скаткина стала работа в области педагогического прогнозирования – деятельность, которая требовала особого методологического уровня, поскольку предполагала не просто описание или объяснение уже имеющихся педагогических фактов, но построение обоснованных прогнозов о будущем развитии образования.

В 1970 г. ЦК КПСС поручил разработать прогноз развития советской системы образования на тридцать лет вперед; для этого в НИИ общей педагогики АПН СССР собрали специальную научную группу. В ее состав был включен М. Н. Скаткин [45], и его участие в этой работе оказалось не формальным: он разрабатывал методологические основания педагогического прогнозирования, добиваясь, чтобы прогнозы опирались на выявленные закономерности, а не на личные предпочтения составителей.

Для педагогического прогнозирования М. Н. Скаткин выделял особую роль ретроспективного анализа: чтобы предвидеть, как будет развиваться образовательная система, необходимо понять, как она развивалась в прошлом. По его убеждению, «для успеха прогнозирования очень важно правильно понять отношение между прошлым, настоящим и будущим» [222]. Это требование было прямым следствием его методологической позиции: педагогические явления закономерны, а закономерности проявляются не в отдельных моментах, но в процессах развития, постигаемых через сравнение разновременных состояний системы.

Наиболее детальной методологической разработкой в рамках прогностической деятельности М. Н. Скаткина стала постановка конкретных педагогических проблем, требующих решения для успешного прогнозирования.

Он, в частности, фиксировал: «Надо определить, как будет развиваться содержание общего образования, а у нас, по признанию руководителя общеакадемической комиссии по совершенствованию содержания образования вице-президента АПН СССР А. И. Маркушевича, до сих пор нет сколько-нибудь разработанных и приведенных в систему общих научных принципов решения проблемы содержания образования»; «Надо определить пути дальнейшего совершенствования политехнического обучения, а у нас до сих пор нет современной, глубоко разработанной педагогической теории»; «Так же обстоит дело и с фундаментальными исследованиями по теории методов и организационных форм обучения» [222]. Каждое из этих констатаций было не критикой ради критики, но методологической программой: указанием на те теоретические задачи, решение которых является необходимым условием обоснованного педагогического прогнозирования.

Практическая методологическая деятельность М. Н. Скаткина привела к формированию вокруг него круга исследователей, разделявших его методологические взгляды и развивавших их в своих работах. Этот круг образовал, по существу, неформальную научную школу методологии педагогики – школу, которая не имела институционального оформления в качестве отдельного научного направления, но обладала реальной интеллектуальной общностью, отличавшей ее от других методологических течений советской педагогики.

М. Н. Скаткина отличала «способность объединять вокруг себя молодые творческие силы в педагогике, чему немало способствовал руководимый им ряд лет республиканский дидактический семинар» [222]. Эта способность была методологически значима: М. Н. Скаткин последовательно создавал коммуникативные пространства, в которых педагогическое исследование становилось предметом коллективной рефлексии. Семинар для аспирантов при НИИ общей педагогики АПН СССР, Всесоюзный методологический семинар, дискуссии в лаборатории – все это были не просто формы научного общения, но педагогически выстроенные пространства формирования методологической культуры.

Принципиальной чертой руководства М. Н. Скаткина научной работой было уважение к научному суверенитету своих учеников и коллег: он никогда не насаждал единомыслия, но добивался методологической строгости, оставляя пространство для самостоятельных решений. Академик М. Н. Скаткин, «с большой открытостью и заинтересованностью откликающийся на перспективные исследования, с удовольствием открывающий новые имена в педагогической науке», заметно продвинул сферу научно-педагогического прогнозирования [207]. Это описание схватывает важную черту его научного руководства: он не требовал воспроизведения собственных взглядов, но создавал условия для самостоятельного творческого поиска, направляемого методологическими принципами.

В «Материале для научного завещания» (1990 г.) М. Н. Скаткин формулировал нерешенные, по его убеждению, проблемы педагогики – проблемы, которые он передавал последующим поколениям исследователей. Среди них центральное место занимали вопросы, имеющие большое методологическое значение: «В науке не исследован процесс преобразования социальной позиции школьника, не разработана педагогическая психология постепенной передачи школьникам таких функций деятельности, которые сейчас выполняются педагогом и навязываются ученикам: целеполагание...; планирование, проектирование преобразований...; обеспечение намеченных преобразований знаниями и навыками...; контроль, критическая оценка процесса и результата; выявление и постановка новых задач» [384]. Эта формулировка – не дидактические рекомендации, но методологическая программа: указание на те закономерности педагогического процесса, которые еще не раскрыты наукой и требуют специально организованного изучения.

Практическое влияние методологических идей М. Н. Скаткина на развитие советской педагогики проявилось в нескольких измерениях, поддающихся историческому анализу.

Во-первых, его работы по методологии педагогики содействовали признанию методологии как самостоятельной области педагогического знания. Если в начале 1960-х годов методологическая рефлексия оставались уделом

немногих, то к концу 1970-х «методология педагогики» стала полноправной академической дисциплиной с устойчивым кругом проблем, понятийным аппаратом и исследовательским сообществом. М. Н. Скаткин – наряду с М. А. Даниловым, В. В. Краевским и рядом других ученых – был одним из тех, кто сделал этот переход возможным [238].

Во-вторых, его монография 1986 года стала учебным пособием для нескольких поколений аспирантов педагогических специальностей. «Многие положения книги сегодня не потеряли своей актуальности и значимости» [238] – эта оценка, данная А. А. Орловым спустя почти тридцать лет после выхода книги, свидетельствует о ее непреходящем педагогическом значении. Книга М. Н. Скаткина решала задачу формирования методологической культуры исследователя – задачу, не утратившую актуальности и в условиях современной педагогики.

В-третьих, работа М. Н. Скаткина в методологических семинарах и его руководство аспирантами создали устойчивую традицию методологической рефлексии в советской педагогической науке. Исследователи, прошедшие через его семинар или работавшие под его руководством, несли эту традицию в свои лаборатории и на кафедры, где она воспроизводилась и развивалась. Именно поэтому влияние М. Н. Скаткина на методологию советской педагогики следует оценивать не только через его публикации, но и через эту сеть личных научных связей и педагогических влияний.

В-четвертых, участие М. Н. Скаткина в работе по педагогическому прогнозированию содействовало утверждению прогностической функции педагогической науки как одной из центральных. Его настойчивое требование разрабатывать теоретические основания прогнозирования – такие, что опираются на выявленные педагогические закономерности, – подорвало практику «волевого» планирования образования и показало: образовательной политике необходимо научное сопровождение [207].

Одной из наиболее острых методологических проблем, которые М. Н. Скаткин ставил в своих выступлениях на протяжении всей научной

деятельности, была проблема отставания педагогической науки от образовательной практики. Это отставание он рассматривал не как случайное явление, но как следствие методологических слабостей советской педагогики – прежде всего слабости прогностической функции науки.

«Педагогические исследования часто проводятся после того, как инновации уже совершились», – констатировал он. – «Начинаются объяснения, интерпретации, оценка и корректировка их последствий. Отсюда вполне резонные высказывания общественности о «бесполезности» педагогики». Диагноз методологически точен: наука, которая лишь реагирует на уже свершившиеся перемены, а не предвидит и не направляет их, утрачивает главную функцию – ту, что оправдывает само ее существование как особого вида интеллектуальной деятельности.

Практический ответ на эту проблему М. Н. Скаткин видел в нескольких направлениях. Во-первых, в перестройке исследовательской практики: исследователи должны уметь выявлять «завтрашний день» образовательной системы через анализ сегодняшних противоречий, а не описывать вчерашний день. Во-вторых, в изменении характера связи науки с практикой: наука должна не следовать за практическими инновациями, но опережать их, разрабатывая научное обоснование для тех изменений, которые еще только предстоит осуществить. В-третьих, в развитии педагогического прогнозирования как самостоятельного научного направления, опирающегося на выявленные педагогические закономерности [207]. Каждое из этих направлений требовало методологической работы: без развитой методологии педагогики ни одно из них не могло быть реализовано.

М. Н. Скаткин последовательно реализовывал эту задачу на практике. Его участие в разработке прогноза развития советского образования на тридцатилетний период было не просто выполнением организационного поручения, но опытом применения методологических принципов к конкретной практической задаче – и опытом, позволившим проверить эти принципы на прочность. Разработка прогноза обнаруживала пробелы в теоретических основаниях педагогики – именно те пробелы, которые М. Н. Скаткин называл в своих методологических работах:

«Надо определить, как будет развиваться содержание общего образования, а у нас до сих пор нет сколько-нибудь разработанных и приведенных в систему общих научных принципов решения проблемы содержания образования» [222]. Это признание было одновременно итогом прогностической работы и методологической программой для будущих исследований.

Важным, но нередко упускаемым из виду аспектом практической методологической деятельности М. Н. Скаткина была его готовность к научной полемике и к самокритике. Эта готовность была не просто личностной чертой, но методологическим принципом: М. Н. Скаткин был убежден, что педагогическая наука развивается только через живую дискуссию, через столкновение и проверку конкурирующих концепций. Атмосфера консенсуса, не основанного на реальном теоретическом единстве, была для него методологически опасной – она создавала иллюзию разрешенности проблем, которые на самом деле оставались открытыми.

В дискуссии о законах, принципах и правилах в педагогике (конец 1940-х – начало 1950-х годов) М. Н. Скаткин открыто полемизировал с позицией П. Н. Шимбирева, который критиковал предложенный М. Н. Скаткиным набор принципов обучения как «слишком новый» и неустоявшийся. Отвечая на эту критику, М. Н. Скаткин не уходил в оборону, но разворачивал принципиальную аргументацию: устойчивость традиции не является методологическим аргументом в пользу истинности того или иного положения; «давность» принципа сама по себе не свидетельствует ни о его корректности, ни о его полноте как теоретического инструмента [207]. Это был пример методологически зрелой полемики: ученый не апеллировал к авторитетам, но апеллировал к аргументам, к педагогической реальности, к которой должны быть применены обсуждаемые принципы.

Готовность к самокритике проявлялась у М. Н. Скаткина ярче всего в «Материале для научного завещания» – документе, где он честно перечислил все, чего педагогическая наука так и не сумела сделать за полвека его научной деятельности. «Ученик не стал активным субъектом педагогического процесса. По-прежнему он объект педагогических воздействий... Качественной перестройки педагогического процесса в духе гуманизма, демократизма, включения в преобразующую деятельность не произошло» [384]. Это признание требовало

методологического мужества: ученый, получивший все высшие академические награды советской педагогики, в конце жизни констатировал, что центральные задачи, которые он ставил перед собой и своей наукой, остались нерешенными. Такая трезвость оценки – сама по себе воплощение методологического принципа: научное знание должно быть проверено на соответствие реальности, и никакие институциональные успехи не освобождают ученого от этой проверки.

ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

Проведенное исследование процесса становления, развития и практической реализации методологических и научно-педагогических идей М. Н. Скаткина подводит к следующим выводам.

Методологические идеи М. Н. Скаткина вызревали в ходе долгой практической, методической, исследовательской и организационно-научной работы. Истоки их – служба в Первой опытной станции Народного комиссариата просвещения под руководством С. Т. Шацкого, где у будущего ученого сложились навыки систематического наблюдения, фиксации педагогических фактов, их анализа и обобщения. Именно этот опыт определил ключевую особенность его дальнейшего научного мышления: неразрывную связь педагогической теории с реальной образовательной практикой.

Становление методологических взглядов М. Н. Скаткина проходило несколько последовательных этапов: от первичного накопления педагогического опыта и разработки методики начального естествознания до институциональной работы в Академии педагогических наук, теоретического осмысления дидактических проблем и планомерной разработки методологии педагогического исследования. На каждом этапе предметное поле его интересов раздвигалось: от конкретного педагогического опыта – к общим вопросам о закономерностях педагогического процесса, принципе научности, содержании образования, функциях педагогической науки и способах получения нового педагогического знания.

Проведенный анализ показал, что методология педагогики понималась М. Н. Скаткиным как система научно обоснованных принципов, методов и процедур, обеспечивающих достоверность педагогического исследования. Педагогический процесс рассматривался им как сложная целостная система, включающая цели и задачи обучения, содержание образования, деятельность учителя, учебную деятельность учащихся, материальные условия, методы, формы организации и результаты обучения. Поэтому исследователь, по его убеждению, не может ограничиваться описанием отдельных приемов или фактов, а должен выявлять закономерные связи между педагогическими воздействиями, деятельностью обучающихся и достигаемыми результатами.

Существенное значение в методологической концепции М. Н. Скаткина имело разграничение двух путей получения нового педагогического знания: изучения и обобщения передового педагогического опыта и педагогического эксперимента. Передовой опыт рассматривался им не как совокупность приемов, подлежащих механическому переносу, а как источник идеи, которая должна быть теоретически осмыслена, проверена и включена в систему педагогического знания. Педагогический эксперимент, в свою очередь, понимался как специально организованная исследовательская процедура, направленная на выявление причинных связей, а не как простая апробация заранее принятых практических решений.

В работах М. Н. Скаткина была последовательно раскрыта логика педагогического исследования: выявление реального противоречия, формулирование проблемы и темы, определение ведущей идеи и гипотезы, выбор методов, организация опытной и экспериментальной работы, анализ результатов, теоретическое обобщение, подготовка практических рекомендаций. Ученый тем самым показал: все элементы исследования должны быть внутренне согласованы. Проверимость гипотезы, соответствие методов предмету и задачам, достоверность результатов, научная новизна, теоретическая и практическая значимость выступали для него не формальными требованиями, а критериями научной состоятельности педагогической работы.

Практическое применение методологических идей М. Н. Скаткина подтвердило их продуктивность в различных областях педагогической науки. Исследования по методике начального естествознания, проблемам политехнического образования, построению содержания общего среднего образования, подготовке коллективных дидактических монографий и организации методологических семинаров показали, что разработанные им принципы не сводились к отвлеченной схеме. Они выступали реальным инструментом проектирования, проверки и обобщения педагогических решений, ориентированных на массовую образовательную практику.

Особым результатом деятельности М. Н. Скаткина стало формирование механизма трансляции методологической культуры через научную школу. Организация коллективных исследований, регулярные семинары, методологическая экспертиза диссертаций, уважение к самостоятельности исследователя и требование научной строгости обеспечивали не механическое усвоение готовых правил, а становление культуры педагогического мышления. В этом проявилась важнейшая особенность научного руководства М. Н. Скаткина: он передавал ученикам и коллегам не только отдельные идеи, но и способ постановки исследовательских вопросов, оценки фактов и построения доказательного научного рассуждения.

В целом методология М. Н. Скаткина представляет собой целостную систему, в которой соединены историзм, системность, единство теории и практики, комплексность методов, ориентация на научную доказательность и практическую значимость результатов. Ее актуальность для современной педагогической науки определяется тем, что основные методологические проблемы, поставленные ученым, не утратили значения: необходимость преодоления формализма в педагогических исследованиях, обоснования критериев качества научной работы, связи теоретических выводов с практикой школы и подготовки исследователя, способного самостоятельно и ответственно работать с педагогической реальностью. Поэтому наследие М. Н. Скаткина следует рассматривать не как завершенную историческую схему, а как развивающийся методологический ресурс отечественной педагогики.

ГЛАВА 4. ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ И ДИДАКТИЧЕСКИХ ИДЕЙ М. Н. СКАТКИНА В РАЗВИТИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

4.1. Реализация М. Н. Скаткиным прогностической функции педагогической науки

Прогностическая работа М. Н. Скаткина разворачивалась в специфической институциональной обстановке второй половины 1960-х – первой половины 1980-х годов. Руководство АПН РСФСР, к середине 1960-х годов обеспокоенное тем, что школьная реформа 1958 года не дала ожидаемого эффекта (что было закреплено постановлением ЦК КПСС и СМ СССР от 10 августа 1964 г. о возвращении к десятилетнему сроку обучения), поставило перед педагогической наукой задачу выработки долгосрочных ориентиров. После преобразования Академии в АПН СССР (постановление ЦК КПСС и СМ СССР от 1 августа 1966 г. № 596) эта задача перешла к ее правопреемнику. Реформа же 1966 года (постановление ЦК КПСС и СМ СССР от 10 ноября 1966 г. № 874), готовившаяся под давлением внешних обстоятельств, лишь усилила потребность в долгосрочном научном прогнозировании. В 1971 году Бюро президиума АПН СССР утвердило тематику «Перспективы развития советской школы», в рамках которой работало несколько лабораторий и групп; М. Н. Скаткин принимал участие в координации этих исследований [330]. Применительно к содержанию и методам обучения прогностический раздел отчета Академии в Министерство просвещения готовился под руководством М. Н. Скаткина, И. Я. Лернера и В. В. Краевского – итогом этой работы стали брошюра «О школе будущего» (1974 г.), вышедшая в серии «Знание» тиражом 75 000 экземпляров, и более поздняя работа «Школа и всестороннее развитие детей» (1980 г.) [435]. Жанр первого из этих изданий – научно-популярная брошюра объемом 64 страницы, и это обстоятельство существенно для оценки содержащегося там прогноза: ученый намеренно ограничил аппарат и описывал укрупненными мазками, не разворачивая детальные сценарии.

Установка о том, что прогноз должен опираться не на воображение, а на анализ объективных тенденций, была характерна для всей школы М. Н. Скаткина и предвосхищала появление специальной области педагогической прогностики, чья методология позднее систематизировалась в работах Б. С. Гершунского [59]. Сам М. Н. Скаткин термин «прогностика» в 1970-е годы практически не использовал, предпочитая говорить о «предвидении», «перспективах развития школы» и «опережающей функции педагогической науки». Эта особенность словоупотребления зафиксирована М. В. Богуславским и С. З. Занаевым: ученый, мнению этих исследователей, рассматривал прогноз как разновидность теоретической работы, а не как самостоятельный метод [38]. Подобное понимание прогностической функции существенно отличает позицию М. Н. Скаткина от более позднего взгляда на педагогическую прогностику как методологически обособленное направление, и при сопоставлении его прогнозов с реальностью необходимо удерживать эту терминологическую и методологическую специфику.

Анализ степени реализации предсказаний М. Н. Скаткина впервые систематически провела И. М. Осмоловская в статье «Дидактические идеи М. Н. Скаткина и их развитие», приуроченной к 115-летию со дня рождения ученого [240]. Ее вывод состоял в том, что прогнозы реализовались неравномерно: одни из них («научность содержания», «использование технических средств», «дифференциация и индивидуализация обучения») воплотились в практике массовой школы и нормативной базе; другие («связь обучения с жизнью», «политехническая подготовка», «гармония умственного и физического труда») реализовались в усеченной форме либо ситуативно. Самостоятельную интерпретацию методологических идей М. Н. Скаткина в контексте школы будущего предложила С. В. Иванова: для автора этой работы корпус дидактических прогностических идей Скаткина – не сумма частных рекомендаций, а целостная программа исследовательского проектирования образования, предвосхитившая ряд решений XXI века [143].

Целесообразно начать анализ с содержания самой брошюры «О школе будущего». М. Н. Скаткин выстроил в ней не одну, а несколько ветвей прогноза.

Первая — перемены в содержании образования: укрупнение его вокруг ведущих научных идей, появление элементов кибернетики и биохимии, наращивание методологической составляющей обучения. Вторая — изменения в методах: переход от объяснительно-иллюстративных и репродуктивных методов к проблемному изложению, эвристической беседе и исследовательскому методу. Третья — технологизация: распространение программированного обучения, использование кино, телевидения, обучающих машин. Четвертая — дифференциация: углубленное изучение цикла родственных предметов в старших классах при сохранении единого ядра общего образования. Пятая — изменение роли учителя: от транслятора знаний к организатору самостоятельной познавательной деятельности. Шестая — гармонизация умственного и физического труда через политехническое образование. М. Н. Скаткин не претендовал на детальные сценарии: он формулировал направление движения, оставляя открытыми механизмы реализации.

Прогноз об укрупнении содержания вокруг ведущих научных идей опирался на анализ темпов роста научной информации и был типичен для дидактических дискуссий 1960-х годов. В работе «Совершенствование процесса обучения» (1971) М. Н. Скаткин зафиксировал противоречие между удвоением объема научной информации каждые десять лет и ограниченными возможностями школьника по ее усвоению [521]. Сходные оценки в тот же период приводились В. В. Давыдовым, П. Я. Гальпериным, Л. В. Занковым, так что приоритет здесь не безусловен. Однако именно в работах его лаборатории впервые было сформулировано конкретное методическое решение: построение программ вокруг «ключевых идей» соответствующей науки и явное выделение «методов ее получения». Это решение спустя несколько десятилетий было воплощено в концепции «больших идей» (big ideas), пришедшей из англо-американской дидактики Дж. Брунера и Й. Шваба [634], и в современной структуре федеральных рабочих программ, где в начале каждого раздела явно перечисляются ключевые понятия и закономерности соответствующей предметной области [594]. В федеральной рабочей программе по физике для базового уровня среднего общего образования материал курса

организован вокруг физических теорий, и ведущим в курсе является формирование представлений о структурных уровнях материи, веществе и поле – этот подход разработчики программы называют «идеей генерализации» [597].

Введение в школьное образование элементов современной науки реализовано в ФГОС и федеральных рабочих программах неравномерно. Генетика и молекулярная биология действительно вошли в школьный курс биологии: в федеральной рабочей программе по биологии для среднего общего образования (углубленный уровень) выделены разделы, посвященные молекулярным основам наследственности, биотехнологии, синтетической биологии [596]. Информатика как обязательный предмет введена с начала 1990-х годов, что произошло позже, чем предсказывал М. Н. Скаткин (он ожидал ее введения уже к концу 1970-х). Однако ряд предметных областей, на необходимости включения которых ученый настаивал, – психология, философия, технoзнание – в обязательную часть учебного плана общего образования так и не вошли. Психология остается факультативным курсом или элементом раздела «Биология человека»; философия не входит в школьный учебный план. Учебный предмет «Технология» с 1 сентября 2024 года в начальной и основной школе преобразован в «Труд (технология)» в соответствии с приказом Минпросвещения России от 22.01.2024 № 31; модульная структура объединила пять обязательных и три вариативных модуля и выводит обучающихся к практическим аспектам современного производства [227]. Содержание этой образовательной области в последние десятилетия пересматривалось несколько раз (1993, 2010, 2018, 2024), и каждая из редакций имела собственное соотношение с исходной идеей политехнизма [164].

Прогноз о включении элементов кибернетики, который в 1974 году выглядел как смелое предположение, реализовался в форме, существенно отличающейся от ожидаемой. Кибернетика как самостоятельный предмет в школу не вошла, но ее содержательное ядро – представления об управлении, обратной связи, информации – растворилось в курсах информатики, биологии, обществознания. С 2022 года в обновленном ФГОС основного общего образования выделена самостоятельная предметная область «Математика и информатика», и в курс информатики

включены разделы, посвященные алгоритмизации, моделированию, основам искусственного интеллекта [599]. Такая трансформация указывает на нелинейность реализации прогноза: содержательная идея сохраняется, организационная форма радикально меняется.

Особый случай представляет проект Концепции технологического просвещения, подготовленный в 2024 году. Документ существует в статусе проекта стратегического документа Минпросвещения России. В нем технологическое просвещение определено как просветительская деятельность образовательной организации по реализации государственной политики укрепления технологического суверенитета страны, направленная на распространение знаний, опыта, формирование умений, навыков, ценностных установок и компетенций в целях интеллектуального и предпрофессионального развития обучающихся [581]. Сопоставление приоритетных направлений (передовые цифровые и интеллектуальные производственные технологии, новые материалы, искусственный интеллект, экологически чистая энергетика, персонализированная медицина, высокопродуктивное агрохозяйство, освоение космического и воздушного пространства, Мирового океана, Арктики и Антарктики) с прогнозами М. Н. Скаткина 1970-х годов показывает, что общая идея связи школьного образования с потребностями научно-технологического развития воспроизводится, но конкретное предметное наполнение принципиально иное: М. Н. Скаткин не мог предвидеть ни искусственного интеллекта, ни биотехнологий, ни проблем технологического суверенитета в их современной постановке. Понятие технологической грамотности, на которое проект опирается, методологически восходит к международным образовательным стандартам ИТЕЕА и UNESCO [641], а не напрямую к отечественной дидактической традиции; переключка с настойчивым требованием М. Н. Скаткина о связи обучения с жизнью здесь опосредована.

Концепция естественно-научной грамотности, разрабатываемая в международных и отечественных исследованиях, представляет собой точное современное прочтение того, что М. Н. Скаткин называл связью обучения

с жизнью и преодолением формализма знаний. В международной практике естественно-научная грамотность определяется как способность использовать естественно-научные знания для распознавания и постановки научных вопросов, освоения новых знаний, объяснения естественно-научных явлений, разрешения проблем с помощью научных методов, для получения выводов на основе наблюдений и экспериментов. Эти положения, как отмечают А. Ю. Пентин, Н. А. Заграничная и Л. А. Паршутина, фактически эквивалентны требованиям ФГОС к предметным и метапредметным результатам освоения основной образовательной программы в части естественно-научных предметов [264]. Преемственность здесь не декларативная, а структурная: установка М. Н. Скаткина на переход от воспроизведения к самостоятельной поисковой деятельности как условию развития обучающегося переведена в нормативную плоскость через концепцию функциональной грамотности.

Прогноз о методах обучения, основанный на разработанной совместно с И. Я. Лернером классификации, реализовался в нормативной базе российского образования через системно-деятельностный подход ФГОС. Соотношение прогноза и реальности здесь неоднозначно. Системно-деятельностный подход в том виде, в каком он зафиксирован в обновленных ФГОС 2021 года и поправках 2024–2025 годов, концептуально опирается не столько на классификацию М. Н. Скаткина и И. Я. Лернера, сколько на психологическую теорию деятельности А. Н. Леонтьева, В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина и на разработки А. Г. Асмолова по универсальным учебным действиям [12]. Дидактическая школа М. Н. Скаткина создала условия для восприятия деятельностного подхода – но прямой генетической связи между его классификацией методов и системно-деятельностным подходом нет. Современные методические рекомендации по системе оценки достижения планируемых предметных результатов прямо указывают, что системно-деятельностный подход к оценке проявляется в оценке способности обучающихся к решению учебно-познавательных и учебно-практических задач, а также в оценке уровня функциональной грамотности обучающихся [312]. Первая часть этой формулировки восходит к работам

А. Г. Асмолова, вторая – к концепции функциональной грамотности, разработанной в международных исследованиях OECD [648] и системно представленной в отечественных публикациях коллектива под руководством Г. С. Ковалевой и коллектива авторов под руководством Н. Ф. Виноградовой; в последние годы соответствующий блок аналитической работы и сопровождения международных сравнительных процедур вынесен в Федеральный институт оценки качества образования (ФИОКО), являющийся подведомственной организацией Рособнадзора и работающий в координации с Министерством просвещения Российской Федерации [246].

Уровневый подход к оценке достижений обучающихся, реализованный в современной системе государственной итоговой аттестации, имеет более сложное происхождение, чем простая преемственность от трех уровней усвоения по М. Н. Скаткину и И. Я. Лернеру. Концепция уровневого подхода в ее современном виде восходит к таксономии Б. С. Блума (1956) и ее более поздней редакции, выполненной Л. У. Андерсоном и Д. Р. Кратволом (2001) [628]. Шесть уровней по Б. С. Блуму (запоминание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка) находят отражение в типологии заданий ЕГЭ и ОГЭ. Отечественные дидакты, в том числе М. Н. Скаткин, также различали уровни усвоения; в «Дидактике средней школы» зафиксирована трехуровневая шкала. Уровневая интерпретация в современной российской методике – это контаминация двух традиций: международной (Б. Блум) и отечественной (М. Н. Скаткин – И. Я. Лернер). Прямая преемственность здесь отсутствует, сводить ее исключительно к работам отечественной школы было бы упрощением.

Прогноз о развитии исследовательских и эвристических методов обучения, который М. Н. Скаткин сформулировал в брошюре 1974 года и в работе «Школа и всестороннее развитие детей» 1980 года, реализовался через введение обязательной проектной и исследовательской деятельности обучающихся. Индивидуальный проект является обязательным компонентом учебного плана среднего общего образования согласно ФГОС, утвержденному приказом Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 (с последующими редакциями) [600].

Параметры оценивания учебного исследования (исследовательский проект) в современной школе включают постановку цели и планирование путей ее достижения, постановку и обоснование проблемы работы, глубину проработки темы, разнообразие и уместность привлеченных источников, соответствие избранных способов работы цели и содержанию, разбор хода работы с выводами, личную заинтересованность автора и творческий подход к работе [311]. Эта система критериев представляет собой технологическое развертывание идеи исследовательского метода, описанной в «Дидактике средней школы» [73]. Реальная глубина учебной проектно-исследовательской деятельности в массовой школе остается, однако, проблемой: исследования зафиксировали, что лишь часть учебных проектно-исследовательских работ содержит самостоятельный исследовательский компонент, а большинство представляет собой реферативные работы или пересказ материалов учебника.

Самостоятельным сюжетом является воплощение прогноза о методе научного познания через цикл, описанный академиком РАО В. Г. Разумовским и развиваемый его научной школой. Цикл выстроен в соответствии с методологией Г. Галилея и А. Эйнштейна и включает четыре связанных звена: факты из наблюдений и проблема – гипотеза или аксиома – следствия и предвидение – экспериментальная проверка. Подтвержденные экспериментом следствия переходят в разряд исходных фактов, а противоречащие гипотезе служат основанием для нового цикла познания. Согласно В. Г. Разумовскому, по этой схеме оформились специальная теория относительности и квантовая теория; в школьной практике она обеспечивает разъяснение учащимся эвристической функции науки – объяснения незнакомых и предсказания новых явлений. Эта линия прямо продолжает скаткинскую установку на освоение школьниками не только готового знания, но и способа его получения. Опытнo-экспериментальная работа Института стратегии развития образования РАО в 2010-е годы на экспериментальной площадке Раменского района Московской области зафиксировала системный разрыв между декларируемыми целями ФГОС и реальной педагогической практикой: у 90 % учителей физики экспериментальная

деятельность учащихся сводится к выполнению лабораторных работ по пошаговым инструкциям учебника, что формирует исключительно исполнительские компетенции; около половины кабинетов региона не имеют электроснабжения рабочих столов; лишь 5 % учителей способны провести демонстрационный эксперимент с современным оборудованием [224]. Эти данные показывают, что прогноз об освоении научного метода реализован преимущественно нормативно, но не методически.

Прогноз о технологизации обучения, основанный на анализе тенденций развития технических средств обучения в 1960–1970-е годы, был перекрыт цифровой революцией, которую М. Н. Скаткин не предвидел и не мог предвидеть. Он писал о магнитофоне, кино, телевидении, программированном обучении, «обучающих машинах». Реальность с 2000-х годов оказалась иной: интернет, мобильные устройства, облачные платформы, генеративный искусственный интеллект. Однако методологическая установка Скаткина о том, что технические средства должны не заменять учителя, а расширять его возможности, сохранила силу. В современных методических рекомендациях по биологии цифровые образовательные ресурсы определены как средства обучения, представленные в электронном формате, применение которых направлено на повышение эффективности образовательного процесса и выполнение основных задач обучения и воспитания [312]. Эта рамка соответствует методологической установке Скаткина, хотя сама технология принципиально иная.

Конкретные данные о цифровизации российского школьного образования показывают разные стадии реализации этого направления. Платформа «Сферум», запущенная в марте 2021 года, к 2023 году охватила миллионы пользователей; федеральная государственная информационная система «Моя школа» с января 2023 года подключила все школы Российской Федерации, и в ее электронной библиотеке размещено более 6,5 тыс. верифицированных образовательных материалов [594]. Региональные мониторинги, однако, фиксируют, что цифровые образовательные ресурсы постоянно задействует лишь часть учителей-предметников; более половины обращаются к ним от случая к случаю – показать

презентацию, заполнить электронный журнал [610]. Воплощение прогноза М. Н. Скаткина о технологизации обучения протекает асимметрично: инфраструктура развернута повсеместно, но содержательное использование цифровых средств происходит не в полной мере.

Прогноз о дифференциации обучения, который М. Н. Скаткин совместно с Н. М. Шахмаевым формулировал еще в коллективной монографии «Дидактика средней школы» (1975 г.), реализован наиболее полно. Н. М. Шахмаев обосновывал в этой работе принцип циклового построения профильного обучения: углубленно изучается не один предмет, а цикл родственных предметов, в который входят основной предмет, прикладной предмет и родственный учебный предмет, знание которого существенно для изучения основного [612]. Современная система профилей в старшей школе – естественно-научный, гуманитарный, технологический, социально-экономический, универсальный – построена именно по этому принципу. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования, утвержденная приказом Минобрнауки России от 18.07.2002 № 2783, ввела дифференциацию обучения как обязательный элемент образовательной системы [165]. Принцип сохранения единого образовательного пространства, на котором настаивали М. Н. Скаткин и Н. М. Шахмаев, реализован в виде базового и углубленного уровней изучения учебных предметов в ФГОС среднего общего образования. Реальная картина, тем не менее, неоднородна: выбор профиля во многих случаях определяется не интересами обучающегося, а наличием соответствующего профиля в конкретной школе (особенно в малых населенных пунктах), требованиями вузов к ЕГЭ и социально-экономическим положением семьи. В сельских школах возможность выбора профиля обучения в 10–11 классах нередко отсутствует или сведена к одному варианту [166]. Идеальная модель дифференциации, описанная М. Н. Скаткиным и Н. М. Шахмаевым, сталкивается с инфраструктурными ограничениями.

Прогноз об индивидуализации обучения реализован в виде системы индивидуальных учебных планов и индивидуальных образовательных траекторий. Право обучающегося на индивидуальный учебный план – личный план освоения

образовательной программы с возможностью выбора отдельных учебных предметов, курсов и темпа их изучения – закреплено в части 1.3 статьи 34 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [298]. На уровне высшего образования индивидуальные образовательные траектории работают с 2015 года в Тюменском государственном университете, с 2020 года – в Уральском федеральном университете, Санкт-Петербургском политехническом университете, НИУ «Высшая школа экономики» [149]. Трансфер этой практики в школу остается, однако, ограниченным: индивидуальные образовательные траектории в российской школе чаще существуют в формате внеурочной деятельности, а не основной программы, а индивидуальный учебный план используется преимущественно для одаренных обучающихся и для детей с особыми образовательными потребностями. На это указывают И. М. Осмоловская, А. В. Хуторской, А. Г. Асмолов: индивидуализация обучения в массовой школе реализуется скорее как декларация, чем как ежедневная практика [11; 261; 650].

Прогноз об изменении роли учителя, согласно которому учитель должен превратиться из транслятора знаний в организатора познавательной деятельности учащихся, закреплён в нормативной базе – в Профессиональном стандарте педагога (приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н) и ФГОС [286]. Профессиональный стандарт закрепляет трудовые функции, сопряженные с проектированием образовательного процесса, организацией исследовательской деятельности, формированием универсальных учебных действий. Реальная картина функционирования учителя в массовой школе по-прежнему ближе к традиционному типу. Смене роли учителя в современной школе мешает и кадровый дефицит: нехватка педагогов по отдельным предметам (математика, физика, химия, информатика) в ряде регионов весьма ощутима, а распределение по возрасту и нагрузке (средняя нагрузка учителя в массовой школе – 22–28 часов в неделю при норме 18) существенно ограничивает возможности качественной методической работы [234].

Прогноз о связи школы с наукой воплотился в сетевой форме организации образовательных программ, специализированных учебно-научных центрах (СУНЦ), профильных классах при вузах, системе поддержки одаренных школьников. СУНЦ при ведущих университетах создавали в позднесоветский и постсоветский период особую модель ранней профориентации одаренных школьников через погружение в среду университетской науки [576]. Сетевая школа НИЯУ МИФИ работает с 2010-х годов и реализует технологию сетевого взаимодействия, при которой сетевые кафедры университета обеспечивают дистанционное обучение учителей школ-партнеров, транслируют лекции по профильным программам, осуществляют поддержку одаренных школьников, участвующих в олимпиадах и проектной деятельности [582]. Образовательные комплексы «Сириус» (г. Сочи) и «Малая академия наук» представляют собой развитие этого направления с государственным финансированием [235]. Связь с прогнозом М. Н. Скаткина имеет, однако, нелинейный характер: большинство современных форм взаимодействия школы и вуза опирается не на советскую традицию политехнического образования, а на более позднюю модель элитной подготовки одаренных учащихся в международной практике.

Анализ нереализованных прогнозов дает не менее информативную картину, чем анализ реализованных. Прогноз о формировании всесторонне развитой личности, в которой гармонически сочетаются умственное, нравственное, эстетическое, физическое и трудовое воспитание, остался в значительной мере декларативным. Современная школа фрагментирует образовательный процесс между урочной и внеурочной деятельностью, а воспитательная работа в форме рабочей программы воспитания (введена с 2021 года) лишь начинает интегрироваться с предметным обучением [284]. Прогноз о соединении обучения с производительным трудом, на котором М. Н. Скаткин настаивал особо, реализуется неполно: учебный предмет «Труд (технология)» в действующей конфигурации сохраняет связь с реальными производственно-технологическими практиками лишь в части модулей, и попытки восстановить трудовое воспитание

в школах ряда регионов России пока, по экспертным оценкам, не дают системного эффекта.

Прогноз о демократизации управления образованием, расширении участия педагогов и обучающихся в формировании содержания образования реализован минимально. Современный ФГОС основного общего образования предусматривает вариативную часть учебного плана, формируемую участниками образовательных отношений, в объеме около 30 % от общего объема часов; фактическое наполнение этой части определяется не педагогами и не обучающимися, а администрацией общеобразовательной организации [599]. Право обучающихся на свободный выбор учебных курсов, элективных дисциплин, профиля обучения существует законодательно, но в реальности существенно ограничено инфраструктурными возможностями школы и необходимостью выбора предметов для сдачи ЕГЭ и требованиями вузов к поступлению абитуриентов.

Прогноз о становлении непрерывного образования (lifelong learning), к которому М. Н. Скаткин подошел в работе «Школа и всестороннее развитие детей», реализован в международной образовательной политике (Меморандум ЮНЕСКО о непрерывном образовании 1996 года, Лиссабонская стратегия ЕС, Болонский процесс) [203]. но в российской системе образования закреплён скорее декларативно. Реализация этого прогноза в России идет через систему дополнительного профессионального образования, корпоративных университетов, цифровых образовательных платформ, что соответствует общему направлению, но не воспроизводит модель, которую обрисовывал М. Н. Скаткин.

Особый случай представляет реализация прогноза о методологической подготовке обучающихся. М. Н. Скаткин в работах 1970-х годов настаивал, что школьник должен освоить не только знания, но и понимание структуры научного знания, логики научного исследования, критериев научности, границ применимости научных теорий. Этот прогноз нашел прямое воплощение в современной концепции естественно-научной грамотности, разработанной в международном исследовании PISA, и в отечественной концепции функциональной грамотности. Естественно-научная грамотность как компонент

функциональной грамотности предполагает три ключевые компетенции: научное объяснение явлений, понимание особенностей естественно-научного исследования, интерпретация данных и использование научных доказательств для получения выводов [648]. Эти три компетенции содержательно соответствуют трем уровням методологического анализа, которые обосновывал М. Н. Скаткин в дидактических работах. Концепция естественно-научной грамотности в ее современном виде восходит, тем не менее, к работам Ю. Хабермаса о научной рациональности, к работам Т. С. Куна о структуре научных революций, к концепции «public understanding of science», развивавшейся в Великобритании и США с 1980-х годов [186; 605]. Отечественная дидактическая школа М. Н. Скаткина создала благоприятный концептуальный фон для восприятия этих международных подходов, но не выступала их непосредственным источником.

Сравнение результатов российских школьников в TIMSS и PISA (до 2022г.) позволяет точнее оценить степень реализации идеи преодоления формализма знаний. Циклы этих исследований, совпавшие в 2015 году, дают редкую возможность сопоставить два измерения. В TIMSS-2015 российские восьмиклассники заняли 7-е место по естествознанию с баллом 544, существенно превышающим среднее международное значение; в PISA-2015 пятнадцатилетние учащиеся (преимущественно девятиклассники) расположились в четвертом десятке стран с баллом 487 – ниже среднего международного. Среди 28 стран, участвовавших в обоих исследованиях, Россия дала наибольшую разницу рейтингов в пользу TIMSS; сопоставимый по абсолютной величине, но противоположный по знаку разрыв обнаружили только Канада и Новая Зеландия. Различие отражает целевые установки измерителей: TIMSS оценивает освоение учебных программ, PISA исследует естественно-научную грамотность через три компетенции. Анализ заданий TIMSS в координатах PISA показал, что к научному объяснению явлений может быть отнесено около 45 % заданий TIMSS (в PISA – 48 %), к применению методов естественно-научного исследования – 5 % (в PISA – 21 %), к интерпретации данных – 9 % (в PISA – 31 %); оставшиеся 40 % заданий TIMSS относятся к репродуктивному типу [265]. В PISA-2018 российские

школьники получили 478 баллов по естественно-научной грамотности при среднем балле ОЭСР 489 [651]; в TIMSS-2019 российские восьмиклассники заняли 6-е место по математике (543 балла) и 5-е место по естествознанию (543 балла), а четвероклассники – 6-е место по математике и 3-е место по естествознанию [657].

Эти данные интерпретируются двояко. С одной стороны, они показывают высокий уровень предметных знаний, что соответствует реализации одного из аспектов прогноза М. Н. Скаткина – углублению научности содержания. С другой стороны, более низкие результаты PISA по сравнению с TIMSS свидетельствуют о трудностях с применением знаний в нестандартных ситуациях, то есть о сохранении того формализма знаний, который М. Н. Скаткин анализировал в работе 1956 года и считал необходимым преодолеть в школе будущего [551]. Парадоксальным образом прогноз о преодолении формализма знаний реализован менее успешно, чем прогноз об углублении научности содержания. По данным анализа, выполненного в коллективе А. Ю. Пентина и Г. С. Ковалевой, наибольшие затруднения у российских школьников вызывают задания на интерпретацию данных и использование научных доказательств – то есть именно те, которые требуют методологически грамотной работы со знанием. Авторы связывают зафиксированный разрыв с двумя обстоятельствами: в российских программах, учебниках и контрольно-измерительных материалах государственной аттестации недостаточно представлены аспекты, характеризующие задания PISA (применение знаний к задачам с реальным жизненным контекстом, осмысление развернутых описаний, исследовательский анализ и интерпретация реальных данных), и в массовой практике обучения сохраняется доминирующая роль учителя над активной ролью учащегося [265].

Отдельного внимания заслуживает методологическая ситуация с курсом естествознания. Авторы анализа показывают, что отсутствие в 5–6 классах интегрированного курса «Естествознание» при сохранении биологии и географии и двух-трехлетний разрыв в полноценном естественно-научном образовании до начала курсов физики (7 класс) и химии (8 класс) приводят к утрате интереса к естественным наукам и забыванию первоначальных умений, формируемых

в начальной школе в рамках предмета «Окружающий мир» [265]. Возраст 10–12 лет отличается повышенной любознательностью и стремлением исследовать природу, и именно в этот период наиболее активно формируются первоначальные исследовательские умения и основы научного мировоззрения. Постановка вопроса о непрерывности естественно-научного образования и о включении в его содержание элементов всех естественно-научных дисциплин на каждом этапе обучения прямо продолжает скаткинскую традицию рассмотрения пропедевтического курса естествознания как опоры в системе общего среднего образования.

Реалистичная оценка степени реализации прогностических идей М. Н. Скаткина приводит к выводу, существенно отличающемуся от того, что можно встретить в различных публикациях. Прогнозы реализованы избирательно: в наибольшей степени – в части содержания образования и нормативной базы, в меньшей – в живой практике массовой школы, в наименьшей – в социокультурных эффектах (всестороннее развитие, политехнизм, демократизация). Избирательность эта – не изъян прогнозов и не случайность: прогноз в педагогике зависит не от одной лишь внутренней логики дидактики, но и от множества внешних условий – экономических, политических, кадровых, инфраструктурных. М. Н. Скаткин это понимал и в работе «Школа и всестороннее развитие детей» подчеркивал, что прогноз – не предсказание, а инструмент стратегического проектирования [560]. Точность прогноза измеряется не только тем, что предсказано верно, но и тем, что в результате прогноза удалось спроектировать.

Институциональные механизмы реализации прогностических идей М. Н. Скаткина отчасти продолжают действовать в работе Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт содержания и методов обучения имени В. С. Леднева» – научного центра, образованного в ходе институциональной реорганизации 2024–2025 годов на базе Института стратегии развития образования РАО (далее – ИСМО им. В. С. Леднева). В этом Институте функционирует лаборатория дидактики общего и профессионального образования,

носящая с 2020 года имя М. Н. Скаткина [195]. ИСМО им. В. С. Леднева призвано обеспечивать научно-методическое сопровождение реализации ФГОС, разработку федеральных рабочих программ, экспертизу учебников, мониторинг качества образования. В 2012 году президиумом Российской академии образования учреждена медаль имени М. Н. Скаткина «За заслуги в развитии педагогики»; ею отмечают ученых за выдающийся вклад в развитие дидактики и методики обучения [273]. Эти институциональные формы обеспечивают преемственность научной школы, но прямой связи с конкретными нормативными решениями в большинстве случаев не имеют, последние принимаются на уровне Министерства просвещения Российской Федерации, и роль академического сообщества консультативная и экспертная, но не определяющая.

Особое внимание заслуживает методологическое замечание, сделанное М. В. Богуславским и С. З. Занаевым: прогностическая работа М. Н. Скаткина была неотделима от его теоретической работы и не существовала как отдельный жанр [38]. М. Н. Скаткин в той же мере проектировал школу будущего, в какой описывал и анализировал школу настоящего и прошлого. Это означает, что граница между его теоретическими и прогностическими работами условна, и прогностический потенциал содержится в равной мере во всех его работах – от ранней книги «Формализм в знаниях учащихся и меры борьбы с ним» (1956) до поздней «Методологии и методики педагогических исследований» (1986). Любая попытка выделить «прогностические работы» Скаткина как особый корпус упирается в то обстоятельство, что прогноз для него был мыслительной операцией, а не внешней задачей.

Сопоставление прогнозов 1970-х годов с прогностическими разработками современных исследователей образования показывает существенные различия в подходах. Современная педагогическая прогностика, представленная работами Б. С. Гершунского, А. Ф. Присяжной, Л. В. Моисеевой, использует формализованные методы – экспертные оценки методом Дельфи, сценарное планирование, форсайт-сессии, экстраполяцию количественных трендов [58; 210; 285]. М. Н. Скаткин таких методов не использовал и не пытался формализовать

прогностические процедуры; его прогноз был результатом теоретического анализа, основанного на качественной интуиции ученого-дидакта. Эта особенность не снижает ценности его прогнозов – некоторые из них оказались более точными, чем формализованные прогнозы более позднего периода – но указывает на специфику прогностической работы в дидактике 1970-х годов и на трудности ее прямого продолжения в современной педагогической прогностике.

Аналитическая работа И. М. Осмоловской и более позднее исследование А. В. Овчинникова и Е. А. Никитиной показывают, что М. Н. Скаткин не претендовал на полноту охвата всех будущих изменений [157; 240]. Он ограничивался теми направлениями, которые видел в современной ему практике – ее ростки, по его выражению, – и экстраполировал их с учетом анализа объективных тенденций. Это методологически корректная позиция: прогноз ограничен горизонтом наблюдаемого. Ряд значимых изменений конца XX – начала XXI века в его прогнозах поэтому отсутствует: глобализация образования, появление онлайн-обучения, искусственный интеллект, проблематика инклюзии, образовательное неравенство в международной перспективе, экологическое образование как самостоятельная область. Исследователь, работающий с наследием М. Н. Скаткина в 2020-е годы, должен соотносить его прогнозы с тем горизонтом, который был доступен ученому в 1970-е годы, и не приписывать ему ни предвидения тех тенденций, которых он не мог видеть, ни ответственности за то, что эти тенденции в его работах не отражены.

В современной российской педагогике сложилась традиция, восходящая к юбилейным публикациям 2000–2010-х годов, представлять М. Н. Скаткина как мыслителя, предвидевшего едва ли не все ключевые черты современного образования. Эта традиция содержит элементы преувеличения, и более взвешенная оценка, представленная в работах М. В. Богуславского, И. М. Осмоловской, А. Н. Джуринского, Е. В. Бережновой, показывает, что прогностическая работа ученого – работа конкретного автора, ограниченная методологически, эпохально и социокультурно [21; 29; 72]. Признание этих ограничений не уменьшает значения работы, а наоборот, делает ее более ясной как образец научной добросовестности.

Неравномерность реализации прогнозов связана с действием механизмов, которые в 1970-е годы не были предметом дидактической рефлексии. Прежде всего, это механизмы образовательной политики, функционирующие по логике, отличной от логики научного развития дидактики. Решение о введении того или иного предмета, о пересмотре содержания, о переходе на новые ФГОС принимается Минпросвещения России с учетом политических, бюджетных, кадровых ограничений; научная обоснованность решения – лишь один из факторов, причем не всегда решающий [153]. Второй механизм – сопротивление образовательной практики нормативным новациям: изменение учебника, программы, ФГОС, профессионального стандарта педагога не приводит автоматически к изменению урока. Учитель воспроизводит привычные практики, и для их изменения необходимы не только нормативные изменения, но и системная переподготовка, изменение системы оценки качества образования и карьерных стимулов [575]. Третий механизм – глобализация образования, которая в 1970-е годы только намечалась. Четвертый механизм – цифровая трансформация образования, развернувшаяся с 2010-х годов и получившая ускорение в период пандемии COVID-19 в 2020–2021 годах. Цифровая трансформация качественно изменила условия реализации почти всех прогнозов: дала новые средства индивидуализации (адаптивные обучающие системы), расширила возможности дифференциации (онлайн-курсы по любому предмету и уровню сложности), изменила роль учителя (доступ обучающегося к информации больше не опосредуется учителем). Она же породила новые проблемы – цифровое неравенство, экранную зависимость, потерю концентрации внимания, кризис академической добросовестности в эпоху генеративного искусственного интеллекта.

Прогностическая функция педагогической науки, обоснованная М. Н. Скаткиным, остается актуальной задачей и в 2020-е годы. Решение этой задачи не может опираться только на наследие ученого – оно требует освоения новых методологических средств, новых данных, новых концептуальных рамок. Современная педагогическая прогностика интегрирует методы качественной

экспертизы (метод форсайта), количественного моделирования (нейросетевые модели образовательных траекторий), сценарного анализа [51: 609]. Доклад «Образование 2030» под редакцией П. О. Лукши и Д. Н. Пескова представляет один из примеров такого подхода – он использует экспертные сессии, сценарии, картирование рисков и возможностей, что качественно отличает его от текстов 1970-х годов [233]. Но при всех различиях методологий есть общая черта: прогнозирование в педагогике остается работой, требующей одновременно внимания к объективным тенденциям и интуиции исследователя, способного увидеть в современной практике ростки будущего.

Прогностическая функция педагогической науки в работах М. Н. Скаткина выполнялась не как академическое предвосхищение, а как часть стратегического проектирования образовательной политики. Когда в брошюре 1974 года он писал о необходимости введения генетики или информатики в школьную программу, он не столько предсказывал, что это произойдет, сколько предлагал, чтобы это произошло. Прогноз и проект в его работах сливаются. Это методологическая особенность, существенно отличающая педагогический прогноз от прогноза в естественных или технических науках, где предсказание не зависит от того, что предсказатель хотел бы видеть. В педагогике прогноз и желаемое будущее переплетены, и реализация прогноза зависит от того, насколько активно его автор и его школа влияют на принятие решений.

С учетом этого обстоятельства можно констатировать, что научная школа М. Н. Скаткина – И. Я. Лернера – В. В. Краевского сохраняет до настоящего времени влияние на формирование российской образовательной политики через два канала: через институциональную работу лаборатории дидактики общего и профессионального образования ИСМО им. В. С. Леднева, который участвует в разработке федеральных рабочих программ, экспертизе учебников, мониторинге качества образования; и через работу учеников и последователей школы – В. В. Серикова, А. В. Хуторского, И. М. Осмоловской, Л. М. Перминовой, М. В. Богуславского, Е. В. Бережновой, М. А. Лукацкого, А. И. Умана и др., занимающих ключевые экспертные позиции в академическом сообществе [29; 156;

239; 308; 589]. Это влияние нельзя считать решающим, образовательная политика в современной России формируется под действием многих факторов, и академические дидактические школы – лишь один из них, но и нельзя признать незначительным (Приложение Б).

Подводя итог анализа прогностической работы М. Н. Скаткина, следует выделить три принципиальных вывода. Первый: прогнозы Скаткина не равноудалены друг от друга по степени реализации, и оценка должна быть дифференцированной – от высокой степени реализации в части дифференциации обучения и углубления научности содержания до минимальной в части политехнического образования и всестороннего развития личности. Второй: реализация прогнозов носит нелинейный характер и опосредована множеством механизмов – политических, кадровых, инфраструктурных, технологических, – которые М. Н. Скаткин учитывал и мог учесть ограниченно. Третий: прогностическая функция педагогической науки в современных условиях не сводима к продолжению дела Скаткина и требует освоения новых методологических средств, но методологическая установка ученого – опираться на анализ объективных тенденций и наблюдать ростки будущего в современной практике – сохраняет силу как принцип качественного педагогического прогнозирования и используется в работах И. М. Осмоловской, М. А. Лукацкого, В. В. Серикова и других исследователей [193; 239; 309].

4.2. Воплощение дидактических идей М. Н. Скаткина в современном школьном образовании

Дидактические идеи М. Н. Скаткина существуют в современной российской школе не как корпус цитат, периодически воспроизводимых в юбилейных публикациях, а как работающий концептуальный аппарат, встроенный в нормативные документы, учебники, систему оценки и повседневную методическую практику. Степень этого воплощения неодинакова: в одних направлениях идеи школы М. Н. Скаткина – И. Я. Лернера – В. В. Краевского

определяют дидактические решения непосредственно, в других – функционируют как фон, на котором разворачиваются заимствования из иных научных традиций. Цель настоящего параграфа – описать механизмы этого функционирования на конкретном материале современных федеральных образовательных программ, научно-методического обеспечения, разработка которого началась в Институте стратегии развития образования с 2016–2017 гг. Также учтена практика работы российской школы примерно последних десяти лет. Изложение организовано по концептуальным узлам дидактической системы М. Н. Скаткина: четырехкомпонентная модель содержания образования; методы обучения и уровни усвоения; принцип научности; проблемно-исследовательское обучение; связь обучения с жизнью и функциональная грамотность; единство обучения и воспитания; средства обучения и форма урока; условия реализации в массовой практике. Обобщенное сопоставление дидактических и методологических идей М. Н. Скаткина с формами их воплощения в современном образовании и педагогической науке представлено в *Приложении Б*.

Прежде всего необходимо сделать общее замечание, относящееся ко всему массиву научно-методических ресурсов, который будет цитироваться ниже. Институт стратегии развития образования подготовил проекты федеральных образовательных стандартов начального общего, основного общего, среднего общего образования, в которых описаны требования к предметным, метапредметным (коллектив под руководством А. Ю. Лазебниковой и личностным (коллектив под руководством С. В. Ивановой) результатам обучения, а затем была осуществлена подготовка федеральных образовательных программ, ИСМО им. В. С. Леднева, продолжая научно-методическую работу, в 2023–2025 годах подготовил серию методических рекомендаций по достижению планируемых предметных и метапредметных результатов и по организации системы оценки – для биологии, физики, химии, географии, информатики и других учебных предметов. Все эти рекомендации построены по единому плану и опираются на общую дидактическую рамку. Их подготовка велась авторскими коллективами, в числе которых Л. А. Паршутина, Н. А. Заграничная, А. В. Теремов, А. Ю. Пентин,

М. Ю. Демидова, Л. И. Асанова и другие. Поэтому в настоящем параграфе опираемся на этот пакет как на единое методическое целое и при цитировании указываем конкретных авторов соответствующего материала, не повторяя институциональную атрибуцию в каждом случае [71; 75; 92; 312].

Четырехкомпонентная концепция содержания образования, разработанная под редакцией М. А. Данилова и М. Н. Скаткина (1975 г.) и развитая в монографии «Теоретические основы содержания общего среднего образования» под редакцией В. В. Краевского и И. Я. Лернера (1983), составляет дидактическое ядро современной структуры планируемых результатов ФГОС [73; 580]. Четыре компонента содержания образования – знания, опыт известных способов деятельности, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения – соотносятся с тремя группами планируемых результатов ФГОС (предметными, метапредметными, личностными) не напрямую, а в трансформированном виде. Знания и опыт известных способов деятельности интегрированы в категорию предметных результатов; опыт творческой деятельности раскрыт в категории метапредметных результатов через универсальные учебные действия познавательного характера; опыт эмоционально-ценностного отношения переведен в категорию личностных результатов с расширением в направлении гражданской идентичности и социализации. Эта трансформация принципиально важна: она не воспроизводит концепцию М. Н. Скаткина и И. Я. Лернера буквально, а развивает ее с учетом теории учебной деятельности В. В. Давыдова, концепции универсальных учебных действий А. Г. Асмолова, компетентного подхода в его европейской версии (DeSeCo) [12; 64; 652].

Применительно к учебному предмету «Биология» среднего общего образования планируемые предметные результаты, как показывают Л. А. Паршутина, Н. А. Заграничная и А. В. Теремов, включают четыре содержательных блока: сформированность знаний о месте и роли биологии в системе научного знания естественных наук; владение методами научного познания в биологии (наблюдение и описание живых систем, организация

и проведение биологического эксперимента, выдвижение гипотез); умение применять полученные знания для объяснения биологических процессов и явлений; сформированность ценностного отношения к живой природе и собственному здоровью [312]. Эти четыре блока соотносятся со знаниевым, операциональным, творческим и эмоционально-ценностным компонентами в концепции М. Н. Скаткина и И. Я. Лернера, но их формулировки восходят также к современным международным стандартам преподавания естественно-научных дисциплин (NGSS, UK National Curriculum) [637; 647]. Преемственность здесь сложная: четырехкомпонентная структура удерживается, но конкретное наполнение каждого компонента переосмысливается под задачи XXI века.

Знаниевый компонент работает в современных программах не как набор сведений для заучивания, а как система основных понятий, теорий и законов, выстроенная вокруг ведущих научных идей. Установка эта прямо восходит к работам М. Н. Скаткина 1970-х годов, в которых обосновывалась необходимость структурирования знаний вокруг ключевых научных идей как средства борьбы с перегрузкой и обеспечения прочности усвоения. В федеральной рабочей программе по биологии (углубленный уровень) для среднего общего образования это требование реализовано через выделение системы основных биологических понятий: жизнь, клетка, организм, метаболизм, гомеостаз, уровневая организация живых систем [596]. Аналогичный подход наблюдается в программах по физике и химии: в физике структурирование строится вокруг физических теорий и идеи структурных уровней материи, вещества и поля; в химии – вокруг двух систем понятий о химическом элементе и веществе и системы понятий о химической реакции. Обе эти системы структурно организованы по принципу последовательного развития знаний на основе теоретических представлений разного уровня (атомно-молекулярного учения, Периодического закона Д. И. Менделеева, теории строения вещества и теории химической связи, теории электролитической диссоциации веществ в растворах, теории строения органических веществ) [596; 597].

Операциональный компонент содержания образования в современных программах развернут как требование к овладению предметными умениями. В программе по биологии выделены пять групп таких умений: умения раскрывать содержание биологических терминов; умения объяснять биологические процессы и явления; умения проводить наблюдение и эксперимент; умения работать с биологической информацией; умения применять знания для решения практических задач [312]. Эта градация представляет собой технологическое развертывание идеи Лернера – Скаткина об умениях как воплощении опыта известных способов деятельности; одновременно она опирается на типологию познавательных действий по таксономии Б. С. Блума и на международные стандарты IB Biology [640]. Скрещивание двух традиций – отечественной и международной – характерно для всей структуры планируемых результатов современных российских программ.

Опыт творческой деятельности как третий компонент содержания образования по М. Н. Скаткину и И. Я. Лернеру представлен в современной школе через метапредметные результаты, конкретизированные в концепции универсальных учебных действий, и через обязательную проектную и исследовательскую деятельность обучающихся. Здесь связь с традицией школы М. Н. Скаткина наиболее прямая: разработанные И. Я. Лернером черты творческой деятельности – умение самостоятельно перенести знания в новую ситуацию, разглядеть новую проблему в знакомой обстановке, увидеть структуру объекта, отыскать разные способы решения – почти буквально воспроизведены в формулировках познавательных универсальных учебных действий ФГОС, хотя и оформлены в иной терминологии [189]. Современные методические рекомендации по биологии для основной школы детализируют структуру учебного исследования: постановка проблемы, формулирование гипотезы, планирование исследования, проведение наблюдения или эксперимента, анализ полученных данных, формулирование выводов, оформление результатов [75]. Эта структура – современное оформление того цикла научного познания, который М. Н. Скаткин в дидактических трудах 1960–1970-х годов брал за образец при построении исследовательского метода обучения.

Опыт эмоционально-ценностного отношения как четвертый компонент в современных программах реализован в виде личностных результатов и через программу воспитания, обязательную для всех общеобразовательных организаций с 2021 года. Программа воспитания включает модули, охватывающие основные направления воспитательной деятельности; модуль «Школьный урок» прямо опирается на положение М. Н. Скаткина о воспитательном потенциале каждого урока [284]. Реальная связь предметного обучения и воспитательной работы в массовой школе остается проблемой: учителя-предметники нередко рассматривают рабочую программу воспитания как формальный документ, не связанный с их предметной работой. Дидактическая идея единства обучения и воспитания, последовательно отстаивавшаяся М. Н. Скаткиным, сталкивается в современных условиях с организационным разрывом между предметным обучением и воспитательной работой.

Системно-деятельностный подход, провозглашенный методологической основой ФГОС, имеет более сложное генетическое происхождение, чем простая преемственность от классификации Скаткина – Лернера. Концептуальные основания подхода восходят к психологической теории деятельности А. Н. Леонтьева, теории учебной деятельности В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина, концепции универсальных учебных действий А. Г. Асмолова. Дидактическая школа М. Н. Скаткина – И. Я. Лернера – В. В. Краевского создала концептуальный фон для восприятия деятельностного подхода в дидактике, но не выступала его непосредственным источником [624]. Признание этой генетической сложности существенно для корректного понимания преемственности дидактических идей: сводить системно-деятельностный подход исключительно к работам М. Н. Скаткина было бы фактическим упрощением.

Классификация методов обучения по характеру познавательной деятельности учащихся, разработанная М. Н. Скаткиным и И. Я. Лернером и впервые представленная в журнале «Советская педагогика» в 1965 году, остается работающим инструментом анализа дидактических ситуаций в современной школе. Ее роль в современной методике несколько изменилась: классификация

используется не как нормативная схема, по которой учитель выбирает метод, а как аналитический инструмент для оценки познавательной деятельности учащихся. Современный методический дискурс оперирует понятиями «технология», «прием», «учебная ситуация» в большей мере, чем понятием «метод», и классификация Скаткина – Лернера встраивается в этот дискурс как один из инструментов наряду с другими (методы по источнику знаний Е. Я. Голанта, методы по логике познания Ю. К. Бабанского, методы развивающего обучения Л. В. Занкова, методы технологии полного усвоения Б. Блума и Дж. Кэрролла) [15; 60; 631].

Практическое воплощение идеи о градации методов по характеру познавательной деятельности обнаруживается в системе типологии заданий в современных контрольных измерительных материалах. В кодификаторах ФИПИ (2024–2025) задания различаются по уровням сложности – базовому, повышенному и высокому, – и эти уровни соотносятся с уровнями познавательной самостоятельности обучающегося [8]. Базовый уровень предполагает воспроизведение знаний и применение их по образцу, что соответствует объяснительно-иллюстративному и репродуктивному методам в классификации Скаткина – Лернера. Повышенный уровень предполагает применение знаний в измененной ситуации, что соответствует частично-поисковому методу. Высокий уровень предполагает решение проблем в новой ситуации, что соответствует исследовательскому методу. Методические рекомендации по системе оценки в среднем общем образовании, подготовленные в коллективе Л. А. Паршутинной и А. В. Теримова, вводят более детализированную четырехуровневую градацию: уровень распознавания и воспроизведения, уровень применения в знакомой ситуации, уровень переноса в измененную ситуацию, уровень функциональности знаний [312]. Эта градация – современное оформление классификации Скаткина – Лернера, дополненное концепцией функциональной грамотности.

Уровневая система оценки достижений обучающихся, реализованная в современной российской школе, представляет собой технологическое воплощение нескольких дидактических идей, в том числе и идей школы

М. Н. Скаткина. Современная система оценки строится на трех взаимосвязанных подходах: системно-деятельностном, уровневом и комплексном. Содержанием оценки выступают предметные и метапредметные результаты обучения, выраженные в деятельностной форме; предметом оценки является способность обучающихся к решению учебно-практических и учебно-познавательных задач [71]. Уровневый подход реализуется через использование заданий разного уровня сложности, направленных на проверку одного и того же предметного результата, и через выделение уровней освоения предметного материала. Комплексный подход – через одновременное оценивание трех групп результатов и через использование разнообразных оценочных процедур.

Уровневая дифференциация заданий имеет прямое отношение к идее уровней усвоения знаний, разработанной М. Н. Скаткиным и И. Я. Лернером. В «Дидактике средней школы» (1975 г.) выделены три уровня усвоения: первый – воспроизведение (восприятие, осознание, запоминание); второй – применение по образцу; третий – творческое применение в новой ситуации. [444]. Современные методические рекомендации расширяют эту схему до четырех уровней. На уровне распознавания и воспроизведения школьник узнает, различает объекты, устанавливает подобие, воспроизводит по памяти термины, факты, основные понятия, правила, методы и процедуры, выполняет практические действия по инструкции. На уровне применения в знакомой ситуации обучающийся осознанно воспроизводит объект изучения, описывает и анализирует объекты, факты, понятия, объясняет правила и принципы. На уровне переноса в измененную ситуацию школьник свободно владеет программным материалом, может осуществлять перенос знаний и умений в измененную ситуацию, анализ, синтез, реконструкцию ранее усвоенной информации. На уровне функциональности знаний реализуется осознанное использование приобретенных знаний и способов действий при решении внеучебных проблем [312]. Эта четырехуровневая структура – современное развитие схемы Скаткина – Лернера, обогащенное концепцией функциональной грамотности и таксономией Б. Блума.

В отдельных предметных моделях (ЕГЭ по биологии в редакции 2024–2025 годов и аналитические материалы ФИПИ) распределение заданий приблизительно таково: задания на распознавание и воспроизведение составляют около трети комплекта, задания на применение в знакомой ситуации – также около трети, задания на перенос в измененную ситуацию – около четверти, задания на функциональность знаний – около десятой части [8]. Это распределение указывает на то, что современная система оценки в значительной степени ориентирована на проверку знаний и умений, тогда как доля заданий на реальное творческое применение остается ограниченной. С точки зрения дидактики Скаткина – Лернера, такое распределение свидетельствует о неполной реализации требования о ведущей роли третьего уровня усвоения, на которое они указывали в работах 1970-х годов, и о том, что разрыв между декларируемыми целями ФГОС и ориентацией процедур внешней оценки сохраняется.

Критериальное оценивание как форма организации оценочной деятельности в современной школе реализует методологическое требование школы М. Н. Скаткина – В. В. Краевского о необходимости явной фиксации критериев оценки и ознакомления обучающихся с этими критериями. Современные методические рекомендации определяют критериальное оценивание как процесс, основанный на анализе и оценке образовательных достижений обучающихся по комплексу взаимосвязанных показателей; различие с традиционным нормативным оцениванием – в методике: критериальное оценивание осуществляется методом прибавления, нормативное – методом вычитания из эталонного ответа [71]. Условием критериального оценивания является предварительное ознакомление всех участников образовательного процесса, прежде всего обучающихся, с используемыми критериями.

Прозрачность критериев оценивания имеет многоуровневое обоснование. С позиций психологии учения (Б. С. Блум, Дж. Б. Кэрролл, теория мастерского обучения), она необходима для эффективного управления учебной деятельностью обучающимся. С позиций дидактики М. Н. Скаткина – выступает условием сознательности и активности учения. С позиций современной концепции

формирующего оценивания (П. Блэк, Д. Уильям, Дж. Хэтти) – условием эффективной обратной связи и развития саморегуляции обучающегося [630; 639]. Скрещивание этих традиций обеспечивает многомерное обоснование требования прозрачности критериев в современной системе оценки. Формирующее оценивание развивает рефлексию и самооценку обучающихся; учитель, обеспечивая регулярную обратную связь, мотивирует обучающихся совершенствовать свое обучение, осознавать критерии оценивания, вовлекаться в самооценку и рефлексию [71].

Принцип научности обучения, который М. Н. Скаткин первым обосновал как самостоятельный дидактический принцип в работе 1950 года [426], воплощается в современных программах и учебниках через несколько; взаимосвязанных требований. Содержание принципа научности Н. А. Заграничная, Л. А. Паршутина и А. Ю. Пентин раскрывают так: учебные знания соответствуют научным; обучающиеся знакомятся с методами научного познания; складываются представления о процессе познания; осваиваются структура и функции научного знания [92]. Это прямое наследие позиции М. Н. Скаткина, в которой он впервые в отечественной педагогике поставил вопрос о методологическом измерении принципа научности. Однако между нормативной декларацией и образовательной практикой при реализации этих требований заметен существенный разрыв.

Соответствие содержания образования уровню современной науки в массовой школе достигается с задержкой, типичной для образовательных систем во всем мире: между научным открытием и его включением в обязательную школьную программу в среднем проходит 15–25 лет [653]. В современной российской школе обнаруживаются и более серьезные разрывы: ряд элементов современной науки (CRISPR-технологии, синтетическая биология, теория относительности на содержательном, а не формальном уровне, квантовая информатика, нелинейная динамика) присутствует в программах в усеченной форме, а основы машинного обучения, статистики, теории игр в обязательной части школьной программы практически отсутствуют. Это указывает на

ограниченность реализации принципа научности применительно к новейшим научным дисциплинам.

Ознакомление обучающихся с методами научного познания, на котором последовательно настаивал М. Н. Скаткин, реализуется в современной школе через включение в курсы естественно-научных дисциплин разделов, посвященных методологии науки. Методические рекомендации по достижению метапредметных результатов в естественно-научном блоке для основной школы прямо обосновывают необходимость включения межпредметного модуля «Методы научного познания», в рамках которого происходит знакомство с целостным циклом процесса познания и со структурой научного знания. Цикл научного познания развернут в виде последовательности этапов: наблюдение явлений, выявление фактов и формулирование проблемы; выдвижение гипотезы как возможного решения проблемы; экспериментальная проверка гипотезы; анализ результатов и формулирование выводов [75]. Описанная структура воспроизводит логику научного исследования, обоснованную М. Н. Скаткиным в его дидактических работах, и соотносится с циклом познания, разработанным научной школой В. Г. Разумовского применительно к преподаванию физики. Линия Разумовского получила развитие в исследованиях Г. Г. Никифорова, продолжившего разработку методики самостоятельных экспериментальных исследований школьников в условиях современной образовательной среды. Совместно с А. Ю. Пентиним и Г. М. Поповой им предложена модель обновления методики изучения физики, в которой освоение операций научного метода выделено в качестве самостоятельной дидактической цели, а экспериментальная деятельность учащихся структурирована по этапам, воспроизводящим логику научного познания [224].

Эффективное освоение умений, составляющих научный метод, происходит в условиях, когда у школьников сформированы представления о последовательности выполнения всех операций; систематическое приучение учащихся к работе по определенному алгоритму формирует в их сознании ориентировочную основу действий [75]. Эта позиция Н. А. Заграничной

и Л. А. Паршутиной развертывает скаткинскую идею о том, что научный метод – не разовый прием, а форма организации учебной работы, проходящая через все обучение. Формирующий этап исследования в Раменском муниципальном районе Московской области показал, что в курсе физики 7-го класса по десяти видам деятельности учащихся (от проведения и обобщения наблюдений, постановки вопросов к излагаемому материалу и формулирования вопроса, вытекающего из наблюдений – через анализ данных в графиках, таблицах и рисунках, объяснение фактов с опорой на имеющиеся знания, выдвижение гипотез, предсказание следствий – до планирования экспериментального исследования, выполнения лабораторного эксперимента с обработкой результатов и их обсуждения) распределены звенья цикла научного познания. К полностью самостоятельным исследованиям при этом отнесены работы по изучению силы трения и условий плавания тел; в раздел «Взаимодействие тел» включены проверки гипотез о пропорциональности массы объему, силы упругости – деформации, об обратной зависимости силы трения от площади соприкосновения; в разделе «Работа и мощность» предусмотрена проверка гипотезы о пропорциональности кинетической энергии скорости либо квадрату скорости [224]. Тем самым продолжена линия М. Н. Скаткина, рассматривавшего метод познания не как иллюстративный прием, а как способ организации содержания и деятельности учащихся.

Признание научного метода познания «высочайшей духовной ценностью» школьного образования, последовательно отстаивавшееся В. Г. Разумовским и Ю. А. Сауровым [290], в категориальном отношении смыкается с трактовкой М. Н. Скаткиным дидактических принципов как формы трансляции методологии науки в логику учебного предмета. Проблема преодоления формализма при обучении физике, поставленная В. Г. Разумовским, В. В. Майером и Е. И. Вараксиной [291], продолжает скаткинскую критику словесно-репродуктивного обучения. Реализация ФГОС через учебные исследования как средство овладения методами научного познания явлений природы и техники [292]

прямо опирается на разработанные М. Н. Скаткиным представления о связи методов обучения и методов науки.

Формирование научной картины мира как требование принципа научности реализуется в современной школе через концепцию метапредметных результатов и через установление межпредметных связей. В методических рекомендациях по достижению метапредметных результатов в естественно-научном блоке выделены межпредметные понятия двух типов: содержательные (объект, система, признак, факт, закономерность, теория, гипотеза) и методологические (опыт, феномен, анализ, синтез, классификация, моделирование). Эти понятия формируются последовательно, сквозь все естественно-научные предметы, и обеспечивают целостность научной картины мира. Научные факты при таком взгляде предстают не как сами явления природы, а как «описанные на языке науки достоверные свойства предметов, процессы или явления», поддающиеся экспериментальному подтверждению, повторению и объяснению через существующие законы и теории [75]. Такое определение научного факта проводит разграничение между явлением и знанием о явлении, на котором настаивал М. Н. Скаткин в методологических работах, и формирует у обучающихся методологически грамотное представление о структуре научного знания.

Концепция гипотезы как методологического инструмента в современной науке различает описательные и объяснительные гипотезы, а также рабочую гипотезу – предположение первых этапов работы, которое помогает систематизировать фактические данные, дать им первоначальное объяснение, наметить пути дальнейших поисков. Этот понятийный аппарат непосредственно вытекает из методологических работ школы Скаткина и обогащен современными представлениями о методологии науки. Концепция теории как высшей формы организации научного знания развернута в структурно-логическую схему: накопление фактов – основные понятия – гипотезы – их экспериментальная проверка – основные положения теории – круг объясняемых явлений – возможность предсказывать новые явления и свойства веществ [75]. Это представление прямо соответствует методологической позиции М. Н. Скаткина

о трех функциях теории – описательно-систематизирующей, объяснительной и предсказательной.

Развитие научного типа мышления реализуется в современной школе через формирование познавательных универсальных учебных действий. В обновленном ФГОС 2021 года познавательные УУД дифференцированы на три группы: базовые логические действия, базовые исследовательские действия, работа с информацией. Базовые логические действия включают анализ, сравнение, обобщение, классификацию, установление причинно-следственных связей. К базовым исследовательским действиям отнесены формулирование вопроса, выдвижение гипотезы, планирование исследования, интерпретация результатов; к работе с информацией – поиск, отбор, оценку достоверности, преобразование, передачу информации [599]. Эта система познавательных УУД представляет современное оформление того, что М. Н. Скаткин называл «опытом творческой деятельности» и «методами научного познания», но ее конкретное содержание расширено за счет включения работы с информацией – направления, которое в 1970-е годы только намечалось.

Структурно-логическая схема описания понятия, используемая в современных методических рекомендациях, обнаруживает прямую связь с дидактической концепцией формирования понятий школы М. Н. Скаткина. Согласно методическим рекомендациям, в описание понятия входят его определение (формулировка), качественные и количественные характеристики (существенные признаки, единицы измерения), примеры обобщаемых объектов, связи с другими понятиями, границы применимости – предметные, межпредметные, метапредметные. Эта схема – методический инструмент, восходящий к работам школы М. Н. Скаткина по теории учебного предмета и обогащенный позднейшими наработками А. В. Усовой по формированию научных понятий [592]. Этапы формирования межпредметных понятий выделены следующим образом: образование (первоначальное определение понятия и выявление его структуры, содержания и объема); развитие (изменение определения и структуры понятия в сторону углубления содержания); интеграция

– слияние отдельных понятий в общие системы, формирующие у школьников научные представления о природе [75].

Проблемное обучение как самостоятельная дидактическая концепция, в развитие которой М. Н. Скаткин внес существенный вклад совместно с И. Я. Лернером, М. И. Махмутовым, А. М. Матюшкиным, Т. В. Кудрявцевым, занимает особое место в современной школьной дидактике. Концепция проблемного обучения, систематизированная М. И. Махмутовым в монографии «Проблемное обучение: основные вопросы теории» (1975 г.), определяет проблемное обучение как тип развивающего обучения, в котором сочетается систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением готовых выводов науки [200]. Современная школа использует проблемное обучение преимущественно через две методические формы: технологию проблемно-диалогического обучения Е. Л. Мельниковой [202], и технологию развивающего обучения по системе Эльконина – Давыдова. Научный метод на уроках химии или биологии осваивается всего эффективнее в условиях проблемного обучения, цель которого – развитие исследовательских умений и исследовательской культуры ученика [75].

Современные методические рекомендации описывают алгоритм работы обучающихся при реализации исследовательского и проблемного подходов: сначала обсуждается проблемная ситуация и выделяется проблема, затем создаются условия, в которых школьники формулируют гипотезу о возможном пути ее решения и составляют план исследования, проводят наблюдение или эксперимент, анализируют результаты и формулируют выводы [75]. Этот алгоритм воспроизводит логику исследовательского метода Скаткина – Лернера, но переоформлен в технологическую процедуру, доступную для тиражирования в массовой школе. Методическая трансформация концепции «метод» – «технология» характерна для эволюции дидактики 1990–2020-х годов: то, что в 1970-е годы описывалось как метод (высокоуровневая методическая категория, требующая интерпретации учителем), в 2010-е годы оформляется как технология (стандартизированная пошаговая процедура с предсказуемым результатом).

Проектная и исследовательская деятельность обучающихся как обязательный компонент образовательного процесса в современной российской школе – едва ли не самое яркое воплощение идей школы М. Н. Скаткина. Учебно-исследовательскую и проектную деятельность закрепили обновленные ФГОС всех уровней общего образования, а индивидуальный проект вошел обязательным элементом в учебный план среднего общего образования [600]. Структура учебного исследования реализует логику исследовательского метода, обоснованного в работах М. Н. Скаткина и И. Я. Лернера, но методически дополнена элементами проектного менеджмента. Дидактической целью организации проектной или исследовательской деятельности школьников, согласно методическим рекомендациям, является развитие личности, а не получение объективно нового результата [312]. Это положение содержательно соответствует позиции М. Н. Скаткина о субъектной направленности учебного исследования: цель учебного исследования – не научное открытие, а формирование исследовательской компетенции обучающегося.

Цикл научного познания как ориентировочная основа познавательной и исследовательской деятельности учащихся – методическое решение, в котором сходятся две линии преемственности. С одной стороны, методологическая концепция М. Н. Скаткина о научном методе как универсальной форме организации познания; с другой – современная теория универсальных учебных действий, для которой эта концепция служит непосредственным источником. Учебно-исследовательская деятельность опирается на научный метод познания – ориентировочную основу самостоятельных универсальных познавательных действий ученика, поскольку этот метод представляет собой исторически сложившуюся систему представлений человека о цели, структуре и средствах осуществления выполняемых действий [95].

Лабораторный эксперимент как метод обучения и как форма организации учебной деятельности обнаруживает в современной школе прямое продолжение идей школы М. Н. Скаткина об активной познавательной деятельности обучающихся. Согласно современным методическим рекомендациям,

лабораторные работы в отличие от урока проводятся методом самостоятельной работы – наблюдения и эксперимента; они пронизывают всю структуру занятия, а не являются фрагментами урока; на лабораторных занятиях осуществляется принцип связи теории с практикой, формируются специальные и общеучебные умения и навыки, происходит обобщение полученных знаний [312]. В современной программе по физике (углубленный уровень) выделены два типа лабораторных работ: фронтальные ученические опыты, выполняемые при изучении нового материала в небольшое время, и работы практикума, представляющие собой самостоятельное исследование, проводимое по руководству свернутого, обобщенного вида без пошаговой инструкции. Самостоятельный исследовательский эксперимент предполагает овладение умениями проводить прямые и косвенные измерения, исследования зависимостей физических величин и постановку опытов по проверке предложенных гипотез. Большое внимание уделяется решению расчетных и качественных задач, причем для расчетных задач приоритетом являются задачи с явно заданной и неявно заданной физической моделью; для качественных – задания на объяснение или предсказание протекания физических явлений и процессов в окружающей жизни, требующие выбора физической модели для ситуации практико-ориентированного характера [596].

Современные учебные пособия по биологии последовательно реализуют четырехкомпонентную модель содержания. В практикуме Л. А. Паршутиной для обучающихся СПО, разработанном как дополнение к курсу «Естествознание. Биология», каждый параграф разделен на четыре содержательных блока: биологические задачи, лабораторные и практические работы, задания для закрепления и проверки знаний, тестовые задания. Биологические задачи включают учебную информацию, содержащую условие, противоречие и вопрос, ответ на который предстоит найти; решение биологических задач требует умения мыслить логически, рассуждать, анализировать описываемые условия или процессы, делать выводы. Здесь без труда узнается скаткинская трактовка проблемного обучения: задача формулируется не как механическое упражнение, а как познавательное противоречие, требующее самостоятельного поиска решения.

Лабораторные и практические работы дополняют теоретический материал и помогают овладеть практическими умениями и навыками работы с натуральными биологическими объектами, фиксированными материалами, лабораторным оборудованием и приборами. Установка на овладение именно практическими умениями, а не только воспроизведение теоретических положений, отражает ту переориентацию образования с трансляции знаний на формирование способов деятельности, которую М. Н. Скаткин прогнозировал еще в 1960–1970-е годы. Включение проектных заданий – например, работы «Биологические системы вокруг нас», в которой обучающимся предлагается выбрать экосистему, изучить ее видовой состав и оформить результаты в виде проекта [251], – продолжает скаткинскую идею о том, что школа будущего должна формировать у обучающихся опыт самостоятельного научного поиска.

Принципиальное значение имеет то, что современная методика связывает идеи М. Н. Скаткина с практикой проектной и учебно-исследовательской деятельности – формы работы, которая в его время существовала лишь в зачаточном виде. Сегодня эта связь явная: проектная и учебно-исследовательская деятельность призвана не только решать познавательные задачи, но и ориентировать учащихся в ключевых проблемах современного мира, формировать у них коммуникативные качества, обеспечивающие успешную деятельность в будущей жизни [259]. В программе курса внеурочной деятельности «Современные агробιοтехнологии (агробιοтехнологический профиль)» предусмотрено формирование современного теоретического уровня знаний, а также практического опыта работы с лабораторным оборудованием, овладение приемами исследовательской деятельности; методы организации образовательной и научно-исследовательской деятельности направлены на формирование у обучающихся нестандартного творческого мышления, свободы самовыражения и индивидуальности суждений. Установка на нестандартное творческое мышление и индивидуальность суждений – прямое продолжение скаткинской позиции о том, что школа будущего должна обеспечить условия для проявления индивидуальности каждого обучающегося. Логика построения программы –

движение по спирали от общего к частному и обратно – воплощает то, что М. Н. Скаткин называл принципом систематичности и последовательности обучения [288].

Связь обучения с жизнью, которую М. Н. Скаткин рассматривал как один из ведущих дидактических принципов, реализуется в современной школе через концепцию функциональной грамотности. Под функциональной грамотностью понимается способность человека применять накапливаемые в течение жизни знания и умения к широкому кругу жизненных задач – в разных сферах деятельности, общения, социальных отношений. В обновленных ФГОС 2021 года формирование функциональной грамотности зафиксировано как один из обязательных метапредметных результатов основного общего и среднего общего образования [599]. Структура функциональной грамотности включает шесть компонентов: читательскую, математическую, естественно-научную, финансовую грамотность, креативное мышление, глобальные компетенции. Естественно-научная грамотность как компонент функциональной грамотности предполагает три ключевые компетенции: научное объяснение явлений, понимание особенностей естественно-научного исследования, интерпретация данных и использование научных доказательств для получения выводов [648]. Координация мониторинговой работы по функциональной грамотности в последние годы перенесена в Федеральный институт оценки качества образования (ФИОКО), где работает связанная с ним команда исследователей [246].

Связь между концепцией функциональной грамотности и работой М. Н. Скаткина «Формализм в знаниях учащихся и меры борьбы с ним» (1956 г.) показана в ряде современных исследований [551]. Формализм знаний по М. Н. Скаткину – это усвоение знаний в отрыве от их применения, без понимания их связи с практикой и без способности использовать их в нестандартных ситуациях. Преодоление формализма требует, согласно автору, систематической работы по связи теоретических знаний с жизненной практикой, обеспечения опыта применения знаний в разнообразных ситуациях, формирования способности к самостоятельному переносу знаний. Эта позиция содержательно совпадает

с задачей формирования функциональной грамотности, и в этом смысле дидактическая традиция школы Скаткина создает благоприятный концептуальный фон для современного развития концепции функциональной грамотности. Сама концепция функциональной грамотности, однако, не выводится из работ М. Н. Скаткина – она имеет независимое происхождение в международной образовательной практике 1960—1990 годов.

Структура функциональной грамотности в ее естественно-научной составляющей, как показывают Н. А. Заграничная, Л. А. Паршутина и А. Ю. Пентин, включает три тесно связанные части: «знаниевую (содержательные и процедурные знания – адаптированные научные знания, предметные, межпредметные, надпредметные); деятельностьную (компетенции естественно-научной грамотности, метапредметные и предметные способы деятельности, научный метод познания); личностную (научное мировоззрение, экологическое сознание, эмоционально-ценностные отношения)» [93]. Эта структура воспроизводит логику М. Н. Скаткина с поразительной точностью, показывая, что разработанная им теоретическая схема выдержала проверку временем и подтвердила свою системную полноту.

Самостоятельным жанром, в котором последовательно воплощается идея связи обучения с жизнью, выступают контекстные задачи. Авторы методического пособия по контекстным задачам Л. А. Паршутина и Л. И. Асанова отмечают, что в структуру контекстной задачи входит текст и задания к этому тексту, а информационной основой для контекстной задачи может служить ситуация из повседневной жизни, научные факты, адаптированные научные и научно-популярные статьи, фрагменты из художественных произведений и другие источники. Решение контекстных задач способствует формированию функциональной грамотности обучающихся и направлено на достижение комплекса образовательных результатов (личностных, метапредметных, предметных). Контекстные задачи могут способствовать формированию важнейших компонентов функциональной грамотности – читательской и математической, а не только естественно-научной; они дают школьникам

возможность продемонстрировать не только имеющиеся теоретические знания, но и умения создавать обобщения, классифицировать, выявлять аналогии, устанавливать причинно-следственные связи, делать выводы, предлагать и находить пути решения проблемы [163]. Тот спектр умений, который перечислен здесь, прямо соответствует тому набору поисковых умений, который М. Н. Скаткин и И. Я. Лернер описали в «Дидактике средней школы» как ядро творческой деятельности обучающихся.

Воспитание читателя в широком смысле – формирование способности обучающегося к работе с разнотипными текстами, к критическому анализу информации, к самостоятельному поиску и оценке источников – направление, имеющее в дидактике школы М. Н. Скаткина концептуальные основания и развитое в современной методике через концепцию читательской грамотности. Читательская грамотность как компонент функциональной грамотности предполагает три группы умений: поиск и извлечение информации из текста; интегрирование и интерпретация информации; осмысление и оценка содержания и формы текста [648]. Высокий результат российских четвероклассников в PIRLS-2021 показывает уровень читательской грамотности на этапе начальной школы; данные PISA-2018 фиксируют существенное снижение этого результата к старшим классам, что указывает на проблему преемственности развития читательской грамотности между уровнями общего образования [650; 651].

Идея экологизации содержания образования, реализуемая в современных программах по естественно-научным дисциплинам, представляет собой направление, в котором традиция школы М. Н. Скаткина встречается с современными международными подходами. Идея экологизации в программе по физике (базовый уровень) реализуется посредством введения элементов содержания, посвященных экологическим проблемам современности; в программе по химии (углубленный уровень) формирование умений и навыков разумного природопользования и развитие экологической культуры отнесены к воспитательным задачам предмета [597], [596]. Эта работа методически

продолжает идеи школы М. Н. Скаткина о связи обучения с жизнью и о воспитательном потенциале естественно-научного образования.

Воспитательный потенциал постановки опытов в современных методических рекомендациях формулируется в духе, прямо восходящем к работам М. Н. Скаткина: постановка опытов должна приучать обучающихся к дисциплине мысли, к культуре, точности, достоверности и честности в исследованиях [312]. Каждая работа, в основе которой лежит наблюдение или самонаблюдение, заканчивается отчетным заданием; важно научить школьников не только проводить наблюдения над собственным организмом, но и уметь объяснять их. Эта связь между формированием исследовательской культуры и нравственным воспитанием обучающегося – одна из центральных идей дидактики М. Н. Скаткина.

Интеграция учебных предметов как направление развития содержания образования обнаруживает прямую связь с идеями школы М. Н. Скаткина. Межпредметные связи и интеграция знаний были одним из системообразующих требований дидактической концепции, разработанной в коллективе М. А. Данилова и М. Н. Скаткина. Современные методические рекомендации прямо указывают: «интеграция естественно-научных предметов необходима при рассмотрении реальных проблем, которые возникают на стыке наук, при включении в содержание обучения общенаучных методологических знаний, общенаучных и межпредметных понятий, при реализации в обучении общенаучных методов познания» [75]. Применительно к курсам химии и биологии Н. А. Заграничная и Л. А. Паршутина различают два направления интеграции с целью обеспечения возможности формирования естественно-научной грамотности – обновление содержания обучения и использование общих методов, обеспечивающих достижение запланированных результатов; в части обновления содержания значительную роль должно играть взаимодействие учебных предметов на уровне общих проблем и понятий, их полифункциональных теоретических систем как конструкторов формирования научной картины природы [94]. Сходная логика реализуется и в современных диссертационных исследованиях по методике

естественно-математического цикла, где интеграция физики, геометрии и алгебры трактуется как условие формирования у обучающихся целостного представления о математическом аппарате описания физических процессов и геометрических интерпретациях физических законов.

Учебник как ведущее средство обучения в современной школе – продукт методической традиции, в формирование которой школа М. Н. Скаткина – Д. Д. Зуева внесла существенный вклад. Концепция школьного учебника, разработанная Д. Д. Зуевым в 1970–1980-е годы, опирается на культурологическую концепцию содержания образования и выделяет в структуре учебника компоненты, соответствующие элементам содержания образования по Скаткину – Лернеру – Краевскому: текст, представляющий знание; систему вопросов и заданий, организующую деятельность; иллюстративный материал, обеспечивающий наглядность; справочный аппарат, обеспечивающий ориентацию [138]. Эта структура воспроизводится в современных учебниках, входящих в федеральный перечень, и контролируется через процедуру экспертизы по критериям, разработанным Министерством просвещения Российской Федерации [230]. Особые критерии экспертизы учебников разработаны в РАН, отвечающей на содержание текста учебника и в РАО, дающей педагогическую экспертизу. Современный школьный учебник, однако, существенно отличается от учебника 1970-х годов: он стал более иллюстративным, более вариативным, нередко электронным и более результативным инструментом организации деятельности обучающегося. Дидактическая работа с учебником включает специальные приемы: чтение текста с пометками, составление кластеров и схем, формулирование вопросов к тексту, работа в парах, групповое обсуждение – приемы, заимствованные из технологий развития критического мышления через чтение и письмо (RWCT) и адаптированные к российской школе [84].

Урок как основная организационная форма обучения сохраняет в современной российской школе ту структуру, которая была обоснована в работах школы М. Н. Скаткина. Современные методические рекомендации различают типы уроков по дидактической цели: урок изучения нового материала, урок

закрепления, урок обобщения, урок контроля, комбинированный урок, урок-практикум. Эта типология восходит к работам М. А. Данилова и М. Н. Скаткина 1950–1970-х годов [66; 231; 593], вместе с тем нормативный аспект составляет лишь одну сторону вопроса. Дидактические основания домашней учебной работы школьников в условиях современной информационно-образовательной среды детально исследованы И. В. Усковой [591]. В концепции же М. Н. Скаткина домашняя работа рассматривается прежде всего как форма развития самостоятельности учащихся – продолжение начатой на уроке учебно-познавательной деятельности в условиях, требующих от школьника собственной организации труда, планирования и самоконтроля [317].

Идея активизации познавательной деятельности обучающихся, разработанная М. Н. Скаткиным в брошюре 1965 года и развитая в последующих работах [317], реализуется через систему методических средств: технологию проблемно-диалогического обучения, технологию развития критического мышления, технологию проектной деятельности, технологию учебной дискуссии, технологию игрового обучения. Дифференцированный и индивидуализированный подходы к обучению, обоснованные в работах школы М. Н. Скаткина и Н. М. Шахмаева, реализуются на двух уровнях: на уровне организации учебного плана (профильное обучение, индивидуальные учебные планы, элективные курсы) и на уровне организации работы на уроке (дифференцированные задания, разноуровневые упражнения, групповая работа смешанного состава). Уровневый подход, как формулируют А. Ю. Пентин и М. Ю. Демидова, служит важнейшей основой для организации индивидуальной работы с обучающимися [71]; это методическое требование непосредственно опирается на дидактическую традицию школы М. Н. Скаткина и одновременно встраивается в международную практику дифференцированного обучения [658].

Цифровая образовательная среда как современный контекст реализации дидактических идей школы М. Н. Скаткина создает новые возможности и новые ограничения. Как показано в работах И. М. Осмоловской, прорывные образовательные технологии, ориентированные на работу обучающихся

в информационно-образовательной среде, – смешанное обучение, «перевернутый класс», массовые открытые онлайн-курсы (MOOK) – имеют прототипы в классической дидактике, а их продуктивная разработка и использование возможны лишь при опоре на дидактические основания [239]. Культурологическая концепция содержания общего среднего образования, разработанная В. В. Краевским, И. Я. Лернером и М. Н. Скаткиным, прямо рассматривается ею как теоретическая база, позволяющая конструировать содержание образования и в системно-деятельностном, и в компетентностном подходах; четырехкомпонентная структура содержания при этом сохраняется, лишь несколько трансформируясь под новые требования. В дидактическом отношении это означает, что цифровизация не отменяет базовую модель процесса обучения – взаимодействие учителя и ученика через содержание образования, – а перестраивает ее: все участники процесса оказываются погруженными в информационно-образовательную среду, содержание распределяется по информационным объектам (электронным учебникам и их электронным формам, тренажерам, источникам дополнительной информации), а активность ученика во взаимодействии с этими объектами и с другими учащимися заметно усиливается. Цифровые образовательные ресурсы определяются в современных методических рекомендациях как средства обучения, представленные в электронном формате, применение которых направлено на повышение эффективности образовательного процесса и выполнение основных задач обучения и воспитания [312]. Эта методическая установка вписывается в дидактическую традицию школы М. Н. Скаткина, для которой средства обучения рассматривались как инструмент расширения возможностей учителя, а не как самоцель. Реальное использование цифровых образовательных ресурсов в массовой российской школе характеризуется, однако, преобладанием репродуктивных форм: наиболее распространены демонстрация презентаций, использование учебных видеороликов, работа с электронным учебником, выполнение онлайн-тестов; формы, связанные с продуктивной познавательной деятельностью (работа с симуляторами научного эксперимента, выполнение цифровых проектов, участие

в онлайн-исследовательских сообществах), остаются маргинальными [610]. Эта структура использования цифровых ресурсов воспроизводит на новом технологическом материале то распределение методов обучения, которое характерно для традиционного учебного процесса.

Появление генеративных систем искусственного интеллекта в 2022–2024 годах создает принципиально новый контекст для реализации идей школы М. Н. Скаткина. Эти системы способны выполнять задания, требующие применения знаний и умений, что ставит под вопрос традиционные формы оценивания результатов обучения. В этих условиях особую значимость приобретает формирование опыта творческой деятельности – четвертого компонента содержания образования в культурологической концепции В. В. Краевского, И. Я. Лернера и М. Н. Скаткина, который ученые выделяли как несводимый к знаниям и умениям [189]. Творческая деятельность в подлинном смысле – самостоятельный перенос знаний в принципиально новые ситуации, видение новых проблем, нестандартное комбинирование известных способов деятельности – не воспроизводится генеративными моделями ИИ, и ее формирование становится стратегическим направлением развития школьной дидактики.

Современный учитель как субъект реализации дидактических идей в практике обучения занимает центральное место в воплощении идей школы М. Н. Скаткина. Профессиональный стандарт педагога фиксирует трудовые функции, охватывающие проектирование образовательного процесса, реализацию программ, контроль и оценку образовательных результатов, работу с родителями, методическую работу [286]. Содержание профессионального стандарта концептуально соответствует представлению о роли учителя, обоснованному в дидактических работах школы Скаткина. Реальное соответствие практики работы учителя требованиям профессионального стандарта остается, однако, проблемой: высокая нагрузка, ограниченные возможности методической поддержки, инфраструктурные ограничения школ. Курсы повышения квалификации по обновленным ФГОС к 2024–2025 годам прошли практически все учителя, однако

содержательная глубина этих программ часто оказывается недостаточной: формальное прохождение курсов не гарантирует переноса полученных знаний в практику работы. Для устойчивого изменения педагогической практики требуется не только знание методики, но и долгосрочное методическое сопровождение, поддержка коллег, наличие профессионального сообщества практиков [638]. Важно отметить и то, что М. Н. Скаткин предвидел и желал реализации новой роли учителя как организатора деятельности учащихся. Об изменении роли учителя в этих условиях немало написано, начиная с 1990-х годов: уже в работе С. В. Ивановой обоснованы педагогические условия гуманизации процесса обучения, при которых учитель перестает быть единственным транслятором знаний и принимает на себя функции организатора познавательной деятельности и субъекта диалогического взаимодействия с учеником [145]. В современных условиях, когда информацию может предоставить не только и не столько учитель, эта тенденция приобретает практическое измерение: учитель становится прежде всего проектировщиком учебной среды, навигатором в информационных потоках и организатором рефлексии, что закономерно меняет и сам тип взаимодействия в системе «учитель – содержание образования – ученик».

4.3. Методологическое наследие М. Н. Скаткина в современной педагогической науке

Методологическая работа М. Н. Скаткина, сосредоточенная преимущественно во второй половине 1960-х–1980-х годов, представляет собой обособленную страницу его научного творчества, имеющую самостоятельное значение, не менее важное со значением его дидактических концепций. Если дидактические идеи ученого направлены на содержание и организацию обучения, то методологические идеи касаются самой педагогики как науки – ее предмета, структуры, методов, отношения к практике, способов организации научного знания. Эта область работы М. Н. Скаткина в настоящем параграфе рассматривается в ее связи с современным состоянием отечественной

педагогической науки, с практикой подготовки научных кадров, с функционированием научных школ и с методологическими дискуссиями 2010–2020-х годов. Систематизированное сопоставление методологических идей М. Н. Скаткина с формами их актуализации в современной педагогической науке приведено в *Приложении Б*.

Центром методологической работы М. Н. Скаткина был Всесоюзный семинар по методологии педагогики и методике педагогических исследований при АПН СССР, действовавший с конца 1960-х годов и проводивший за время существования более десяти сессий. Заседания семинара объединяли ведущих советских педагогов-методологов: М. Н. Скаткина, М. А. Данилова, В. Е. Гмурмана, А. М. Арсеньева, Ю. К. Бабанского, В. В. Краевского, Г. В. Воробьева, Ф. Ф. Королева, Н. К. Гончарова, Л. В. Занкова, А. И. Пискунова, Ф. А. Фрадкина и других. Материалы семинара, частично сохранившиеся в Научном архиве Российской академии образования, представляют собой ценный источник для понимания методологической мысли советской педагогики 1970-х годов и ее связей с философией науки, психологией, кибернетикой, науковедением. Эти материалы лишь частично введены в научный оборот – систематическое их издание началось только в 2010-е годы благодаря работе М. В. Богуславского, С. З. Занаева и сотрудников Института стратегии развития образования РАО (ныне – ИСМО им. В. С. Леднева) [133].

Монография М. Н. Скаткина «Методология и методика педагогических исследований», изданная в 1986 году в серии «Библиотека учителя» тиражом 50 000 экземпляров, была предназначена автором «В помощь начинающему исследователю» [396]. Этот подзаголовок указывает на жанр работы: не систематический трактат по методологии науки, а учебно-методическое пособие для аспирантов и педагогов-практиков, начинающих научную работу. Это обстоятельство существенно для оценки методологического наследия ученого: его работа была ориентирована на практику педагогического исследования, а не на построение метатеории педагогики. Систематизация методологии педагогики как самостоятельной науки была осуществлена позже – в работах В. В. Краевского

совместно с Е. В. Бережной, В. И. Загвязинского, А. М. Новикова совместно с Д. А. Новиковым, Н. В. Бордовской и других ученых, опиравшихся на наследие М. Н. Скаткина [21; 88; 172; 225].

Концепция методологии педагогики, сложившаяся в работах М. Н. Скаткина и развитая его последователями, опирается на философское различие трех уровней методологического знания: философского (общенаучные принципы и категории), общенаучного (системный подход, структурно-функциональный анализ, моделирование, кибернетический подход) и конкретно-научного (методология педагогики как самостоятельная дисциплина, рассматривающая специфические черты педагогического познания). М. Н. Скаткин последовательно отстаивал право методологии педагогики на самостоятельное существование, противопоставляя свою позицию точке зрения, согласно которой педагогика обходится общими принципами марксистско-ленинской методологии. В материалах методологического семинара 1979 года он аргументировал необходимость специальной методологической работы тем, что общие философские принципы не могут заменить конкретно-научную методологию: они дают ориентиры, но не дают рабочих инструментов для решения исследовательских задач педагогики [523]. Этот аргумент был развит В. В. Краевским в работах 1990–2000-х годов и приобрел оформление в виде концепции методологии педагогики как самостоятельной педагогической дисциплины [171].

Предмет методологии педагогики в концепции М. Н. Скаткина определялся через различие объекта и предмета педагогической науки и ее методологии. Объект педагогики – образование как сфера общественной практики; предмет педагогики – закономерности и принципы организации образовательного процесса. Объект методологии педагогики – сама педагогическая наука; предмет методологии педагогики – закономерности и принципы организации педагогического знания и педагогического исследования. Это различие позволяло рассматривать методологическую рефлекссию как работу, направленную не на образовательную действительность непосредственно, а на способы ее

научного познания. Современная методология педагогики сохраняет это различие и развивает его в направлении более детального анализа структуры педагогического знания: фундаментального и прикладного, дескриптивного и нормативного, объяснительного и проектировочного [570].

Соотношение теоретического и эмпирического уровней педагогического познания – одна из центральных тем методологической работы М. Н. Скаткина. Он последовательно отстаивал положение о том, что педагогическая наука не может ограничиваться обобщением практического опыта и должна выходить на уровень теоретических обобщений, выявляющих закономерности образовательного процесса. В выступлении на методологическом семинаре в октябре 1971 года М. Н. Скаткин аргументировал необходимость усиления теоретических исследований в педагогике тем, что традиционные представления о педагогике как исключительно эмпирической и прикладной науке препятствуют развитию педагогического знания и не позволяют решать задачи стратегического планирования развития образования [335]. Этот тезис в 1970-е годы был полемическим – он направлен против «опытного» направления в советской педагогике, сводившего научную работу к описанию и обобщению передового педагогического опыта.

Полемика М. Н. Скаткина с эмпиризмом велась по нескольким линиям. Методологическая: без теоретической рамки эмпирическое исследование не может быть собственно научным, поскольку даже отбор фактов для наблюдения предполагает теоретическую установку. Историческая: в науках высокой степени развития (физике, биологии, экономике) теория давно опережает практику и создает условия для проектирования новых видов практической деятельности; педагогика должна двигаться в этом же направлении. Практическая: только теоретическое исследование может дать педагогической практике рекомендации, способные обеспечить ее устойчивое развитие, тогда как эмпирические обобщения неизбежно остаются ситуативными [556]. Эти три линии в современной методологии педагогики перестали быть предметом полемики, сохраняют актуальность и позиционируются для исследователей в аксиоматическом плане.

Принцип единства теоретического и эмпирического в педагогике, отстаивавшийся М. Н. Скаткиным, требовал не противопоставления двух уровней, а их взаимодействия. М. Н. Скаткин фиксировал диалектику: эмпирическое исследование без теоретической рамки бесплодно; теоретическое исследование без эмпирической проверки умозрительно. Соотношение эмпирического и теоретического уровней в научном познании подвижно и диалектично, и эти уровни нельзя противопоставлять друг другу [335]. Современная методология педагогики развивает этот принцип в направлении смешанных методологий (*mixed methods*), сочетающих количественные и качественные методы исследования, что соответствует общей тенденции методологии социально-гуманитарных наук в международной практике [636].

Концепция педагогического исследования в методологическом наследии М. Н. Скаткина включает несколько обязательных компонентов: формулирование проблемы исследования; теоретический анализ степени ее разработанности в науке; выдвижение гипотезы; разработку методики исследования; проведение констатирующего эксперимента; реализацию формирующего эксперимента; анализ полученных результатов; формулирование теоретических выводов; разработку практических рекомендаций. Эта структура исследования, обоснованная в монографии 1986 года и в более ранних работах ученого, лежит в основе требований к диссертационным исследованиям по педагогике, закрепленных в нормативных документах Высшей аттестационной комиссии при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации [275]. Содержательно эти требования во многом совпадают с теми методологическими принципами, которые формулировались М. Н. Скаткиным в работах 1970–1980-х годов, что свидетельствует об устойчивом методологическом ядре отечественной педагогической науки.

Как и в годы работы М. Н. Скаткина, В. В. Краевского, так и в настоящее время современными методологами С. В. Ивановой, А. И. Савенковым, В. В. Сериковым отмечается, что современная практика диссертационных исследований по педагогике не всегда соответствует методологическим

требованиям, восходящим к школе М. Н. Скаткина. Публикации по качеству диссертационных исследований, аналитические обзоры диссертационных работ, публикуемые в журналах «Педагогика», «Отечественная и зарубежная педагогика», «Вопросы образования», «Известия Российской академии образования» фиксируют систематические методологические недостатки: декларативность обоснования актуальности, неадекватное соотношение объекта и предмета исследования, формальный характер гипотезы, отсутствие реальной экспериментальной проверки, эклектичность методологической базы и мн.др. [48; 89]. Эти недостатки указывают на разрыв между нормативными требованиями к диссертационному исследованию и реальной практикой его выполнения. Преодоление этого разрыва – задача, требующая не только нормативных изменений, но и системной работы по методологической подготовке аспирантов по педагогическим направлениям. Особо надо сказать, что невысокое качество диссертационных исследований вызывает серьезную озабоченность Российской академии образования. Так, в 2022 году создан Совет РАО по развитию диссертационных исследований в области наук об образовании под председательством академика РАО В. М. Филиппова в бытность его председателем ВАК. За три года по тематике «Качество диссертационных исследований» прошло обсуждение на пяти заседаниях президиума РАО: «Качество диссертационных исследований в области наук об образовании: актуальные тенденции и проблемы (В. М. Филиппов, Е. Н. Геворкян, В. В. Сериков, 2022 г.); «О критериях доказательности диссертационных исследований в сфере наук об образовании (В. М. Филиппов, С. В. Иванова, 2023 г.)», «Об актуальных тематиках диссертационных исследований в сфере наук об образовании (В. М. Филиппов, М. Н. Стриханов, 2023 г.)», «Актуальные тематика диссертационных исследований в сфере наук об образовании (В. М. Филиппов, В. С. Басюк, С. В. Иванова, 2024 г.); «Рекомендации по подготовке научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре в условиях федеральных государственных требований (ФГТ) по педагогическим научным специальностям (В. М. Филиппов, С. В. Иванова, 2025 г.).

При Совете по развитию диссертационных исследований в области наук об образовании РАО создана постоянно действующая рабочая группа, проводящая исследования и готовящая ряд рекомендаций РАО и ВАК, направленных на повышение качества диссертационных исследований. К числу таких документов относятся «Критерии доказательности диссертационных исследований в сфере наук об образовании», утвержденные постановлением Президиума РАО от 23 марта 2023 г. № 2/1 и рекомендованные к применению президиумом ВАК при Минобрнауки России (рекомендация от 21 апреля 2023 г. № 12/2-разн), а также Методические рекомендации «Применение критериев доказательности диссертационных исследований в области наук об образовании» [206], подготовленные коллективом ученых РАО и членов Экспертного совета ВАК по педагогике и психологии. Этим документам предшествовало учебно-методическое пособие С. В. Ивановой [144], в котором были раскрыты природа педагогического знания, специфика гуманитарного типа познания и методологические основания современных диссертационных исследований по педагогике. Имя М. Н. Скаткина регулярно звучит на заседаниях Рабочей группы – как при обсуждении вопросов методологии дидактического исследования, так и при анализе образцов теоретического и эмпирического обоснования в работах его школы.

Концепция эксперимента в педагогике, разработанная в работах М. Н. Скаткина и его соратников по семинару, опирается на дифференциацию констатирующего, формирующего и контрольного этапов. Эта схема имеет ограничения, которые осознаются в современной методологии: педагогический эксперимент в реальных школьных условиях не может быть строго контролируемым в том смысле, в каком им является лабораторный эксперимент в физике или химии; на образовательный процесс влияет множество факторов, которые не поддаются полному учету; результаты педагогического эксперимента имеют ограниченную обобщаемость [170]. Сам М. Н. Скаткин признавал эти ограничения и в материалах методологического семинара 1973 года указывал на необходимость особой осторожности при обобщении экспериментальных результатов в педагогике [568]. Современные методологи, в частности,

С. В. Иванова, рассуждают следующим образом: вслед за М. Н. Скаткиным можно следовать традиции и проводить на разных этапах опытной работы разные виды эксперимента (констатирующий, формирующий и этап контроля), однако целесообразнее считать все это частями единого педагогического эксперимента: констатирующий этап (диагностика), формирующий (основной) и контрольный этап. С. В. Иванова включает также подготовительный этап (первым) и заключительный (подготовка рекомендаций по внедрению). Постулаты М. Н. Скаткина активно применяются даже при том, что современные исследователи вынуждены отходить от термина «педагогический эксперимент» и использовать термин «опытно-экспериментальная работа» по той причине, что ст.20 ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» предписано педагогический эксперимент проводить по распоряжению Правительства Российской Федерации. Это вносит некоторые коррективы, но они не мешают применять идеи М. Н. Скаткина и других методологов предшествующих лет.

Современная методология педагогического исследования, развивающая идеи М. Н. Скаткина, дополняет классическую схему эксперимента методами и технологиями, заимствованными из других областей социально-гуманитарного знания: педагогической этнографией, кейс-методом, аналитической индукцией, теорией обоснования (*grounded theory*), экспериментально-методическим дизайном (*design-based research*), мониторинговым исследованием, лонгитюдным исследованием [644]. Каждый из этих методов имеет свои дисциплинарные основания и свою область эффективного применения. Их интеграция в инструментарий педагогического исследования расширяет возможности познания образовательной действительности и позволяет ставить исследовательские задачи, которые не поддаются решению средствами классического педагогического эксперимента.

Например, экспериментально-методический дизайн (*design-based research*) как один из развивающихся методов, определяющих изначально структуру педагогического исследования, заслуживает внимания. Этот метод, обоснованный в работах А. Коллинса, Э. Л. Браун и развиваемый в международной практике

с 1990-х годов, объединяет проектирование педагогических новаций и их научное исследование в единый процесс [633]. Исследователь выступает одновременно как разработчик образовательного продукта и как ученый, систематически анализирующий эффективность этого продукта в реальных образовательных условиях. Этот подход содержательно близок к позиции М. Н. Скаткина о единстве научного исследования и педагогического проектирования, хотя терминологически он формулировался независимо. Однако с этим методом не все отечественные методологи согласны, именно потому, что он мало что нового добавляет к позиции М. Н. Скаткина. Для отечественных исследователей является очевидным факт, что тот, кто разрабатывает и внедряет педагогическое новшество, тот и ведет его апробацию и исследует результативность применения.

Концепция педагогической прогностики как самостоятельной области педагогического знания, разработанная Б. С. Гершунским в монографии «Педагогическая прогностика: методология, теория, практика» (1986 г.) и развитая в его более поздней работе «Образовательно-педагогическая прогностика: теория, методология, практика» (2003 г.), опирается в значительной мере на методологические работы М. Н. Скаткина [58; 59]. Б. С. Гершунский систематизировал методологию педагогического прогнозирования, выделил уровни прогнозирования (стратегическое, тактическое, оперативное), описал методы прогнозирования (экстраполяция, экспертные оценки, моделирование, сценарный анализ), сформулировал требования к качеству прогноза. Современная российская педагогическая прогностика, представленная работами А. Ф. Присяжной, Л. В. Моисеевой, А. В. Рождественского, развивает эту методологию применительно к разным уровням образовательной системы [210; 285; 294]. Концептуальные основания этой работы восходят к методологическому наследию М. Н. Скаткина, хотя в современной педагогической прогностике используются более формализованные процедуры, не существовавшие в методологии 1970-х годов.

Методологические работы М. Н. Скаткина имели ярко выраженную аналитическую направленность. Ученый последовательно разграничивал понятия,

проверял их применимость в педагогическом контексте, выявлял внутренние противоречия в употреблении терминов. В материалах методологического семинара 1973 года он анализировал понятие «метод обучения», показывая, что в педагогической литературе оно употребляется в нескольких разных значениях, и эта многозначность порождает терминологический разнобой и затрудняет научную коммуникацию [316]. Подобная работа по терминологическому уточнению характерна для всей методологической традиции М. Н. Скаткина и сохраняет актуальность в современной педагогике, где терминологический хаос – одна из системных проблем.

Терминология современной отечественной педагогики складывается из параллельного сосуществования нескольких тезаурусов: классического советского (метод, принцип, средство обучения, дидактическая система), компетентностного (компетенция, компетентность, метакомпетенция, образовательный результат), системно-деятельностного (универсальное учебное действие, способ деятельности, познавательная задача), психолого-педагогического (когнитивный, метакогнитивный, регулятивный, личностный), цифрового (цифровая компетентность, цифровая грамотность, цифровая образовательная среда, цифровой след), международного (skill, competency, literacy, mindset). Эти тезаурусы частично пересекаются, частично конкурируют, и работа по их согласованию остается в значительной мере незавершенной. Методологическая работа М. Н. Скаткина по уточнению понятий служит образцом для современных усилий в этом направлении.

Концепция научной школы как формы организации педагогического знания получила в работах школы М. Н. Скаткина систематическое обоснование. Научная школа определяется как сообщество исследователей, объединенных общей теоретической программой, общими методологическими подходами, общими стандартами научной коммуникации, общим тезаурусом, передачей научных традиций между поколениями. Научная школа М. Н. Скаткина – И. Я. Лернера – Н. М. Шахмаева институционализирована наряду с рядом других научных школ в Институте теории и истории педагогики РАО в 2014 году. В этой школе можно

зафиксировать все необходимые признаки: ее теоретическая программа была сформулирована в коллективных монографиях 1970–1980-х годов; методологические подходы оформлены в работах М. Н. Скаткина по методологии педагогики; тезаурус разрабатывался систематически; преемственность поколений осуществлялась через подготовку аспирантов и докторантов; стандарты научной коммуникации поддерживались через регулярные семинары и конференции [42]. Руководителем научной школы стала заведующая лабораторией дидактики доктор педагогических наук И. М. Осмоловская – представитель третьего поколения научной школы, чье научное становление связано с традицией Л. Я. Зориной и непосредственной работой с В. В. Краевским. Исследовательская программа лаборатории, разрабатываемая под ее руководством, включает несколько направлений: теоретико-методологические основы дидактики; характеристики и функции дидактического знания; методы, технологии и формы обучения в информационно-образовательной среде; дидактические основы конструирования учебников нового поколения; индивидуализация обучения [187]. Эта программа развивает традицию школы М. Н. Скаткина в направлении задач, актуальных для образования XXI века: цифровизации, индивидуализации, формирования метапредметных результатов, развития критического мышления и креативности. И. М. Осмоловская в монографии «Дидактика: от классики к современности» (2020 г.) систематизировала эволюцию дидактического знания и обосновала позицию современной дидактики в отношении к классическому наследию: дидактика XXI века не отказывается от классических концепций, но переосмысливает их в новом социокультурном контексте [239].

В 2024 году уже в ИСМО им. В. С. Леднева лаборатория под названием лаборатория дидактики общего и профессионального образования получила имя М. Н. Скаткина. Лабораторией руководит академик РАО В. В. Сериков [195]. В. В. Сериков разрабатывает концепцию личностно ориентированного образования, опираясь на культурологическую теорию содержания образования школы М. Н. Скаткина и развивая ее в направлении персонализации образовательного процесса. Его монография «Образование и личность: теория

и практика проектирования педагогических систем» (1999 г.) и последующие работы заложили концептуальные основы для понимания личностно ориентированного подхода как методологической альтернативы знаниецентрированной педагогике [308]. В. В. Сериков последовательно проводит линию преемственности между классической дидактикой школы М. Н. Скаткина и современной педагогикой: личностно ориентированный подход не отказывается от четырехкомпонентной модели содержания образования, а конкретизирует ее в направлении субъектности обучающегося. Систематическое развитие этой линии представлено в его монографии «Развитие личности в образовательном процессе» (2012 г.) и в коллективных работах последних лет [309].

В. В. Краевский (1926–2010 гг.), непосредственный ученик и соратник М. Н. Скаткина, занимает особое место в развитии методологического наследия научной школы. Его монографии «Проблемы научного обоснования обучения: методологический анализ» (1977), «Методология педагогики» (2001), «Методология педагогики: новый этап» (в соавторстве с Е. В. Бережновой, 2006) представляют систематическое развитие методологических идей М. Н. Скаткина применительно к новым задачам педагогической науки [171; 177; 181]. В. В. Краевский ввел понятия «педагогическое исследование как разновидность научной деятельности», «связь педагогической науки и педагогической практики», «концептуальная модель педагогического исследования», которые стали базовыми для современной методологии педагогики. Его работы используются в качестве основной литературы при подготовке аспирантов педагогических специальностей в большинстве педагогических университетов России. Е. В. Бережнова, ученица В. В. Краевского, в монографии «Методология педагогики: новый этап» и в более поздних работах развивает методологию педагогики в направлении методологической рефлексии о современном состоянии педагогического знания [19]. Она ставит вопросы о статусе педагогики в системе наук, о соотношении педагогики с психологией, социологией образования, философией образования, культурологией. Эта работа существенно расширяет методологический горизонт педагогической науки и встраивает ее в более широкий контекст социально-

гуманитарного знания. Концептуальное обоснование такой работы восходит к методологической позиции М. Н. Скаткина о необходимости видеть педагогику в системе родственных наук, а не как изолированную дисциплину.

И. К. Журавлев, Л. Я. Зорина, В. С. Цетлин – представители второго поколения научной школы М. Н. Скаткина – внесли существенный вклад в теоретические основы построения учебного предмета и в методологию конструирования содержания школьных программ. Работы И. К. Журавлева о соотношении теоретического и эмпирического в учебном предмете, исследования Л. Я. Зориной о формировании системы знаний у школьников, методологические работы В. С. Цетлин о структуре учебника составляют значимую часть теоретического наследия научной школы [81; 136; 607]. Их идеи получили развитие в работах третьего поколения школы и сохраняют значение для современных дискуссий о структуре учебного предмета в условиях цифровой трансформации образования.

И. И. Логвинов в работах 1990-х–2000-х годов разрабатывал философские основания дидактики и методологию системного подхода к образовательным процессам [190]. Его исследования анализируют дидактические процессы в их связи с социокультурным контекстом и обосновывают необходимость междисциплинарной методологии для решения комплексных образовательных задач.

М. А. Лукацкий, член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией философии образования и методологии педагогики в ИТИП в 2010-е гг., в работах тех лет развивал методологическое наследие в направлении философских оснований педагогики и методологии педагогических исследований в условиях информационного общества [193]. Его монография «Картина мира и образ человека в современном учебнике: модель когнитивно-лингвистического изучения» (2017, в соавторстве с М. И. Макаровым и Ю. Г. Куровской) применяет методы когнитивной лингвистики и философии науки к анализу школьного учебника как культурного феномена [192].

М. В. Кларин, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, в монографии «Инновационные модели обучения: исследование мирового опыта» (2016 г.) систематизировал современные инновационные образовательные практики и обосновал их типологию по характеру познавательной деятельности обучающихся [156]. Эта работа опирается на классификацию методов школы М. Н. Скаткина – И. Я. Лернера, но существенно расширяет ее содержание материалом международной практики. Систематизация М. В. Кларина включает технологии исследовательского обучения, проектные технологии, технологии развития критического мышления, технологии проблемно-ориентированного обучения (PBL), технологии перевернутого класса (flipped classroom), технологии смешанного обучения (blended learning). Каждая из этих технологий вписывается в традицию школы М. Н. Скаткина по характеру организуемой познавательной деятельности, но имеет собственное методическое оформление.

А. И. Уман, доктор педагогических наук, профессор, развивает технологический подход к обучению, опираясь на дидактическое наследие школы М. Н. Скаткина и на концепцию педагогической технологии, разработанную В. П. Беспалько, П. Я. Гальпериным, Дж. Б. Кэрроллом, Б. С. Блумом [589]. А. И. Уман прорабатывает методологические основания построения педагогических технологий и обосновывает их типологию в контексте современных образовательных задач. Его работы используются в качестве теоретической основы для разработки региональных программ повышения квалификации педагогов.

Л. М. Перминова, доктор педагогических наук, профессор, развивает логико-дидактический подход к конструированию содержания образования и к формулированию дидактических принципов современной школы. В ее работах обосновывается эволюционный путь развития отечественной школы на основе классических дидактических идей и одновременно поднимается вопрос о развитии дидактического принципа научности в контексте современности [270]. Л. М. Перминова дополняет принцип научности обучения требованием овладения учащимися структурой и функциями научного знания, что согласуется

с метапредметными результатами ФГОС в части формирования умений работать с информацией и основами научного типа мышления.

Е. Н. Селиверстова в докторском исследовании «Дидактическая концепция развивающей функции обучения» (2006 г.) развивает идеи культурологической теории содержания образования и теоретические положения, раскрывающие дидактическую природу процесса обучения как единства его содержательной и процессуальной сторон [304]. Эта работа представляет собой пример системного развития концептуального аппарата научной школы М. Н. Скаткина применительно к задачам современной дидактики. Владимирский государственный университет, в котором ведутся исследования автора, традиционно поддерживает связь со многими последователями М. Н. Скаткина и И. Я. Лернера через регулярные Педагогические чтения памяти И. Я. Лернера.

Историографическая работа по наследию М. Н. Скаткина началась в 2010 году в Институте теории и истории педагогики РАО (далее – в Институте стратегии развития образования РАО). Архивная работа по фондам архива научного наследия Скаткина оживилась в результате передачи архива М. Н. Скаткина Институту теории и истории педагогики РАО его детьми 30 января 2012 года его детьми на торжественном заседании Ученого совета Института под руководством С. В. Ивановой. В настоящее время архивы М. Н. Скаткина хранятся в Российской академии образования, и в ИСМО им. В. С. Леднева. В фондах сохранены машинописные и рукописные материалы выступлений ученого на методологических семинарах, тексты докладов, проекты статей, фрагменты неопубликованных работ. Систематическая каталогизация и публикация этих материалов – задача, требующая многолетней работы; первые публикации в этом направлении (Е. Н. Астафьева, С. З. Занаев) показывают значительный потенциал такой работы для уточнения существующих представлений о методологическом и дидактическом наследии ученого [13; 128]. Монография М. В. Богуславского и С. З. Занаева «Педагогическая система Михаила Николаевича Скаткина: генезис и значение» (2018 г.) представляет собой первое исследование творческого пути ученого, основанное на изучении его опубликованных работ, материалов архива

и воспоминаний учеников и соратников [38]. Авторы реконструируют биографию М. Н. Скаткина, анализируют этапы развития его научных взглядов, систематизируют основные концепции, оценивают влияние идей на отечественную педагогику. Эта работа создает фундаментальную основу для дальнейших исследований научного наследия М. Н. Скаткина и задает высокий стандарт историографической работы в области педагогики.

Серия публикаций М. В. Богуславского и С. З. Занаева в журналах «Народное образование», «Педагогика», «Отечественная и зарубежная педагогика» в 2018–2023 годах вводит в научный оборот значительный массив архивных материалов и фрагментов неопубликованных работ М. Н. Скаткина [41; 45; 139]. В этих публикациях анализируются такие сюжеты, как ранний период научной работы ученого в исследовательской группе под руководством Н. К. Крупской в 1920-е годы; работа М. Н. Скаткина в Институте содержания и методов обучения Академии педагогических наук РСФСР с 1945 года; разработка концепции политехнического образования; участие в подготовке школьных программ 1960-х годов; работа в качестве заместителя главного редактора журнала «Советская педагогика»; организация Всесоюзного семинара по методологии педагогики.

Преемственность научной школы М. Н. Скаткина и изучения его наследия обеспечивается несколькими механизмами: Институциональный – отделение философии образования и теоретической педагогики РАО, лаборатория дидактики общего и профессионального образования имени М. Н. Скаткина в составе ИСМО им. В. С. Леднева; кадровый – подготовка кандидатов и докторов наук в рамках научной школы и на основе научного наследия М. Н. Скаткина; публикационный – систематическое издание работ, касающихся изучения архивного наследия М. Н. Скаткина, а также продолжения его идей в области методологии, дидактики, частных методик; научно-информационный – регулярные конференции, мемориальные мероприятия, педагогические чтения создают коммуникативное пространство для развития и продвижений идей ученого; институционально-наградной – учрежденная в 2012 году президиумом РАО медаль имени

М. Н. Скаткина «За заслуги в развитии педагогики», присуждаемая за выдающийся вклад в развитие дидактики, актуализирует наследие М. Н. Скаткина и легитимирует преемственность школы [228; 273]. В числе первых награжденных были академик РАО Е. В. Ткаченко и С. В. Иванова как инициаторы данной награды РАО, далее медалью награждались М. В. Богуславский, С. З. Занаев, Е. Н. Селиверстова, А. В. Хуторской и многие другие, развивающие наследие ученого и в целом педагогическую науку.

Деятельность по развитию научных школ Российской академии образования началась по инициативе президента РАО, академика РАО Васильевой, по ее поручению эту работу координирует главный ученый секретарь РАО академик РАО С. В. Иванова, инициатор институционализации научных школ в ИТИП РАО, затем в ИСРО РАО (с 2014 по 2019 гг.), автор публикаций [142] о научных школах. В Российской академии образования в настоящее время под руководством академика-секретаря отделения философии образования и теоретической педагогики, академика РАО М. Л. Левицкого и члена-корреспондента РАО И. М. Осмоловской ведется работа по институционализации научной школы РАО академика РАО М. Н. Скаткина

Международное признание работ М. Н. Скаткина осуществлялось преимущественно в социалистических странах в советский период. Его работы переводились на немецкий язык в ГДР, на чешский в Чехословакии, на польский в Польше, на болгарский в Болгарии, на венгерский в Венгрии, на монгольский в МНР, на китайский в КНР [38]. Влияние идей М. Н. Скаткина на дидактическую науку этих стран было значительным и сохраняется в академических традициях, восходящих к советской педагогической школе. В постсоветский период международное распространение работ М. Н. Скаткина существенно сократилось.

Соотношение методологических идей М. Н. Скаткина с международной педагогической методологией заслуживает специального анализа. Концепция методологии педагогики, разрабатывавшаяся М. Н. Скаткиным и его соратниками, развивалась в значительной степени параллельно с разработкой методологии педагогического исследования в западной педагогике (работы Н. Л. Гэйджа,

Б. С. Блума, Дж. Б. Кэрролла, Ж. Пиаже, Дж. С. Брунера в США; работы Л. Клингберга в ГДР; работы В. Брезинки в немецкоязычной педагогике; работы В. Оконя в Польше) [643].

Концепция педагогического знания как многоуровневого образования, обоснованная М. Н. Скаткиным и развитая В. В. Краевским, имеет аналог в концепции уровней педагогического знания и в концепции «педагогической дисциплины» в немецкой педагогике [629]. Концепция эксперимента в педагогике, разработанная в школе М. Н. Скаткина, соотносится с концепцией экспериментального педагогического исследования Д. Т. Кэмпбелла и Дж. К. Стэнли в американской педагогике (1963) и с концепцией педагогического эксперимента В. Брезинки в австрийско-немецкой педагогике (1971), [632; 635]. Концепция связи науки и практики в педагогике, занимавшая М. Н. Скаткина и В. В. Краевского, имеет аналогии в работах Д. А. Шена о рефлексивной практике и в концепции обучающейся организации П. М. Сенге [654; 655]. Это сопоставление показывает, что методологические идеи отечественной педагогики 1970–1980-х годов содержательно вписываются в общий контекст развития педагогической методологии XX века.

Специфика отечественной методологической традиции состоит в последовательном проведении установки на единство теоретического и проектировочного компонентов педагогического исследования: педагогика должна не только описывать и объяснять образовательную действительность, но и проектировать ее преобразование. Эта позиция отличается от господствовавшего в западной педагогике 1960–1970-х годов «позитивистского» подхода, разделявшего описательное и нормативное знание. Современная педагогика во всем мире движется в направлении сближения этих компонентов через концепции *design-based research* и *educational engineering*, что свидетельствует о методологической перспективности позиции, последовательно отстаивавшейся М. Н. Скаткиным [646] и его последователями.

Цифровая трансформация образования ставит перед методологией педагогики новые задачи, не имевшие аналогов в эпоху работы М. Н. Скаткина.

Появление цифровой образовательной среды, генеративного искусственного интеллекта, систем адаптивного обучения, образовательных платформ требует разработки новой методологии исследования образовательных процессов, опосредованных цифровыми технологиями. Современная дидактика в эпоху цифровизации, разрабатываемая в работах И. М. Осмоловской, И. В. Роберт, А. Ю. Уварова, исследует методологические особенности образовательного процесса в условиях цифровой трансформации [239; 293; 586]. Эта работа сохраняет преемственность с методологической традицией школы М. Н. Скаткина по основным методологическим установкам – на системность исследования, на единство теоретического и эмпирического, на проектирование как компонент научной работы – но содержательно обогащается материалом, не имевшим аналогов в работах ученого.

Методологические вызовы, связанные с появлением генеративных систем искусственного интеллекта (ChatGPT, GigaChat, Claude, YandexGPT), особенно остры применительно к проблеме формирования творческой деятельности обучающихся. Если генеративная модель ИИ способна имитировать творческую деятельность с высокой степенью убедительности, то задача дидактики – сформировать у обучающегося такую творческую деятельность, которая принципиально отличалась бы от имитации. Это требует переосмысления самого понятия творческой деятельности, на которое опиралась дидактическая концепция школы М. Н. Скаткина. Современная дискуссия в педагогике предлагает несколько подходов к этой проблеме: усиление акцента на этический и рефлексивный компонент творческой деятельности; развитие способности к критическому диалогу с ИИ-инструментами; формирование навыков совместного с ИИ творчества [642; 645].

Методологические идеи М. Н. Скаткина о соотношении дидактики и частных методик обучения сохраняют актуальность в современной педагогической науке. М. Н. Скаткин обосновывал, что общая дидактика и предметные методики имеют разный уровень общности: общая дидактика выявляет универсальные закономерности обучения, частные методики раскрывают эти закономерности

применительно к специфике учебного предмета. Это методологическое различие позволяет избежать двух крайностей: универсализма (когда дидактика игнорирует предметную специфику) и партикуляризма (когда частная методика игнорирует общие дидактические принципы). Современная методическая работа в области преподавания биологии (Л. А. Паршутина, Н. А. Заграничная, А. В. Теремов), физики (М. Ю. Демидова, А. Ю. Пентин), химии (Е. А. Никитина, Н. Е. Кузнецова, Н. А. Заграничная [90; 91; 97; 98]) опирается на это методологическое различие и систематически развивает его в направлении интеграции общедидактических и предметно-методических исследований [71; 184; 312].

Связь методологического наследия М. Н. Скаткина с современной педагогической прогностикой представляет особый интерес. Прогностическая функция педагогической науки реализуется в современных условиях через систему стратегических документов в сфере образования: государственные программы Российской Федерации в сфере образования, концепции развития образования по предметным областям, стратегии развития системы общего образования регионов России [62]. Концепция технологического просвещения, существующая в статусе проекта стратегического документа Минпросвещения России (2024), представляет пример современной формы прогностической работы в образовании [581]. Структура документа методологически согласуется с концепцией прогностической работы, обоснованной М. Н. Скаткиным, но содержательно отражает реалии 2020-х годов; в нем общая идея связи школы с потребностями научно-технологического развития, разделявшаяся отечественной педагогической традицией, реализуется в принципиально ином предметном горизонте, чем тот, который удерживался в работах ученого 1970-х годов.

Методология педагогических исследований составляет еще одну область, в которой наследие М. Н. Скаткина продолжает работать. Программы подготовки магистров педагогики и аспирантов по направлению «Образование и педагогические науки» включают обязательные курсы по методологии педагогического исследования, и в этих курсах работы М. Н. Скаткина и В. В. Краевского остаются базовой литературой [232]. Однако методологические

аспекты не остаются неизменными и развиваются современными методологами [144; 636]. Освоение этого расширенного методологического арсенала – задача современной аспирантуры по педагогическим наукам.

Журналы по педагогическим наукам в современной России – институциональная форма поддержания методологических стандартов научной работы. Журнал «Педагогика», основанный в 1937 году под названием «Советская педагогика» и в редколлегии которого М. Н. Скаткин многие годы работал, остается одним из ведущих изданий в области педагогической теории. Журналы «Отечественная и зарубежная педагогика», «Вопросы образования», «Образование и наука», «Высшее образование в России», «Известия Российской академии образования», «Ценности и смыслы» обеспечивают современную научную коммуникацию по вопросам теории и методологии образования. Эти журналы предъявляют требования к публикуемым работам, восходящие к методологической традиции школы М. Н. Скаткина, и одновременно обеспечивают связь отечественной педагогической науки с международным академическим сообществом через двуязычные публикации, реферативные базы и международные индексы цитирования.

Методологические дискуссии в современной российской педагогике сохраняют преемственность с дискуссиями школы М. Н. Скаткина: о соотношении педагогики как науки и педагогики как практической деятельности; о статусе педагогики в системе наук; о методологии педагогического исследования; о соотношении общедидактического и предметно-методического знания; о критериях научного качества педагогических работ. Среди относительно новых методологических дискуссий, возникших в 2010–2020-е годы, особое место занимает дискуссия о роли доказательной педагогики (evidence-based pedagogy) в отечественной образовательной науке. Концепция доказательной педагогики, разработанная в международной практике в начале 2000-х годов и активно поддерживаемая такими организациями, как What Works Clearinghouse в США и Education Endowment Foundation в Великобритании, требует, чтобы педагогические рекомендации опирались на результаты строго контролируемых эмпирических

исследований [656]. Эта концепция ставит под вопрос традиционную роль теоретико-методологических работ в педагогике и выдвигает на первый план эмпирические исследования по типу рандомизированных контролируемых испытаний (RCT). Российское академическое сообщество относится к этой концепции неоднозначно: одни исследователи (А. Г. Каспржак, П. А. Сергоманов) видят в ней путь повышения качества педагогических рекомендаций; другие (С. В. Иванова, И. М. Осмоловская, В. В. Сериков) указывают на ее ограничения и на несовместимость с гуманитарной природой педагогики [52; 287].

Положения о конструктивной дидактике, развиваемые И. М. Осмоловской, представляют собой попытку соединить классическое дидактическое наследие школы М. Н. Скаткина с современными требованиями к практической применимости педагогической науки [239]. Конструктивная дидактика определяется как дидактика, ориентированная на разработку концептуально обоснованных и практически применимых средств совершенствования образовательного процесса. Концептуальной основой конструктивной дидактики выступает культурологическая теория содержания образования и классификация методов обучения школы М. Н. Скаткина – И. Я. Лернера; методологической основой – концепция педагогического исследования В. В. Краевского; практической направленностью – установка на разработку конкретных дидактических инструментов, применимых в массовой школе.

Цифровая образовательная среда как контекст функционирования современной педагогики ставит перед методологией ряд новых вопросов. Один из них – вопрос о статусе дидактики в условиях информатизации и цифрового общества. С. В. Иванова, И. М. Осмоловская, И. В. Роберт в работах последних лет обосновывают позицию, согласно которой цифровая дидактика как самостоятельная дисциплина не существует, информационные ресурсы являются новыми средствами и формами обучения, которые должна исследовать дидактика в новых условиях [239]. Конечно, это в определенной мере смещает ракурс исследований в области дидактики, чем в частности, и занимаются И. В. Роберт и А. Ю. Уваров [293; 586].

Связь методологического наследия М. Н. Скаткина с современной педагогической прогностикой разворачивается также через работы по интеграции естественно-научных предметов. Положение о том, что описательная, объяснительная и прогностическая функции педагогического знания едины, получает развитие в современных подходах к интеграции содержания. Применительно к курсам химии и биологии Н. А. Заграничная и Л. А. Паршутина выделяют два направления интеграции с целью обеспечения возможности формирования естественно-научной грамотности – обновление содержания обучения и использование общих методов; в части обновления содержания значительную роль должно играть взаимодействие учебных предметов на уровне общих проблем и понятий, их полифункциональных теоретических систем как конструкторов формирования научной картины природы [94]. Эта формулировка прямо унаследована от методологических установок М. Н. Скаткина о роли межпредметных связей.

Важнейший методологический результат школы М. Н. Скаткина – концептуальное выделение метапредметного измерения учебного содержания – находит свое продолжение в современных представлениях об общеучебных умениях как ядре содержания образования [83]. Освоение учениками общеучебных способов деятельности и общенаучных методов познания в процессе изучения предметного содержания, как формулируют Н. А. Заграничная и Л. А. Паршутина, есть важный шаг в направлении формирования естественно-научной грамотности; обучение школьников общим приемам, алгоритмам, схемам, образцам познавательной работы, которые универсальны, но формируются при усвоении конкретного материала каждого учебного предмета, является разворачиванием идеи М. Н. Скаткина о различении предметного и общедидактического содержания, причем именно последнее обеспечивает развивающий эффект обучения [94].

В области методологии педагогического исследования наследие М. Н. Скаткина проявляется в системном подходе к проектированию диагностических процедур. Концепция функциональной грамотности, разрабатываемая в современных публикациях, опирается на систему практико-

ориентированных исследований, в которых выделены подходы к пониманию сущности этого понятия, предложены концептуальные решения в области формирования и развития естественно-научной грамотности и составляющих ее компонентов [93]. Сама структура такого исследования – с обязательным выделением теоретического обоснования, диагностического инструментария, аналитической и прогностической частей – наследует методологические каноны М. Н. Скаткина, изложенные им в работе «Методология и методика педагогических исследований».

Принцип единства теоретического и эмпирического уровней познания, особенно важный в дидактике М. Н. Скаткина, реализуется в современной методике через систему лабораторных и практических работ исследовательского характера. В современной программе учебного предмета «Биология» большое количество лабораторных и практических работ исследовательского характера; этому аспекту уделено особое внимание в углубленном уровне изучения биологии, который предусматривает более глубокое освоение обучающимися различных экспериментальных умений [256]. В этой формулировке угадывается классическое положение М. Н. Скаткина о невозможности подлинного усвоения научных знаний вне практической деятельности по их добыванию.

Возвращаясь к методологическому наследию М. Н. Скаткина в его собственных границах, следует указать на ряд работ, которые остаются недостаточно изученными в современной педагогике. Работа «Формализм в знаниях учащихся и меры борьбы с ним» (1956) содержит ранний анализ проблемы соотношения знаний и умения их применять, который имеет прямое отношение к современной концепции функциональной грамотности, но в современных публикациях о функциональной грамотности упоминается редко [551]. Работа «Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении» (1965) содержит обоснование активного учения, концептуально близкое к более поздним международным концепциям активного обучения (active learning), но прямого систематического сопоставления с этими концепциями не проводилось [317]. Работы по политехническому образованию 1950-х годов содержат

обоснование интеграции общего и профессионального образования, актуальное в современных дискуссиях об инженерной педагогике и предпрофессиональной подготовке [470]. Систематическое введение этих работ в современный научный оборот – задача историографической работы по наследию ученого.

Современные авторы констатируют, что «опора на научный метод познания является не только эффективным методическим приемом формирования естественно-научной грамотности, но и интегрирующим фактором при выработке общих подходов к обновлению методик обучения в области естественно-научных учебных предметов» [94]. Тем самым подтверждается фундаментальная установка М. Н. Скаткина: подлинная методология педагогики не остается внешним обрамлением исследовательской работы, а проникает в ее содержание, обеспечивая системность, преемственность и научную состоятельность результатов.

Подведение методологических итогов работы по наследию М. Н. Скаткина показывает, что его идеи продолжают функционировать в современной педагогической науке не как исторический материал, а как действующий теоретико-методологический ресурс. Культурологическая концепция содержания общего среднего образования (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин) сохраняет статус базовой рамки при конструировании содержания в рамках системно-деятельностного и компетентностного подходов; типология уроков, разработанная в школе Скаткина, удерживает структурную основу современной классно-урочной организации; представление о домашней работе как форме развития самостоятельности учащегося сохраняет свою объяснительную силу в условиях информационно-образовательной среды. Принципиально важным остается и сам способ построения дидактического исследования, опробованный М. Н. Скаткиным: сочетание теоретического анализа, эмпирической проверки и проектировочной направленности – модель, к которой обращаются современные нормативно-методические документы по доказательности педагогических исследований.

При этом методологическое наследие М. Н. Скаткина не есть готовый набор решений, применимый к любой современной педагогической задаче. Оно

представляет собой методологический ресурс, требующий критического освоения, переинтерпретации применительно к новым задачам, дополнения новыми методологическими средствами. Каждое новое поколение исследователей в области педагогики решает задачу такого освоения заново – и качество этого освоения определяет качество отечественной педагогической науки в целом.

Перспективы методологического наследия М. Н. Скаткина в современной педагогической науке связаны с несколькими направлениями работы. Углубление историографического исследования творчества ученого на основе систематического введения в научный оборот его архивных материалов. Критическое сопоставление методологических идей М. Н. Скаткина с международными методологическими подходами в педагогике 1970-х–2020-х годов. Развитие методологии научно-педагогических исследований, концепции конструктивной дидактики и других направлений, опирающихся на наследие школы. Разработка методологии педагогической прогностики и педагогического проектирования в условиях цифровой трансформации образования и распространения генеративного искусственного интеллекта. Каждое из этих направлений требует систематической работы исследовательских коллективов и индивидуальных ученых, и каждое из них имеет потенциал для значимого вклада в развитие отечественной педагогической науки.

Преемственность научной школы М. Н. Скаткина – И. Я. Лернера – Н. М. Шахмаева обеспечивается несколькими механизмами. Институциональным ядром выступает работа по дидактике в ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения имени В. С. Леднева» (до 10 октября 2024 г. – Институт стратегии развития образования; переименование произведено приказом Минпросвещения России от 10.10.2024 № 705) – преемнике Института теории и истории педагогики, где в разные годы трудились М. А. Данилов, Л. В. Занков, М. Н. Скаткин, П. Р. Атутов, Н. М. Шахмаев, И. Я. Лернер. Кадровая преемственность реализуется через подготовку аспирантов и докторантов, через работу представителей последующих поколений научной школы – И. М. Осмоловской, В. В. Серикова, М. В. Кларина, А. И. Умана, Л. М. Перминовой,

Е. Н. Селиверстовой, Е. В. Бережновой. Публикационная преемственность поддерживается переизданием работ М. Н. Скаткина, систематическим введением его архивных материалов в научный оборот силами М. В. Богуславского и С. З. Занаева, цитированием в современных диссертационных исследованиях. Институционально-наградная преемственность закреплена медалью имени М. Н. Скаткина, которой отмечаются исследователи за заслуги в развитии педагогической науки.

Цифровая трансформация образования и появление генеративных систем искусственного интеллекта ставят перед методологией педагогики задачи нового масштаба, продолжая, однако, линию рассуждений, начатую еще в 1990-е годы: о множественности источников информации и изменении функций учителя [157]. Ответом отечественной педагогики на эти вызовы стала, с одной стороны, систематизация методологических оснований педагогического исследования – учебно-методическое пособие С. В. Ивановой «Организационно-методологические основы подготовки диссертации» [156], «Критерии доказательности диссертационных исследований в сфере наук об образовании» (постановление Президиума РАО от 23 марта 2023 г. № 2/1; рекомендация Президиума ВАК при Минобрнауки России от 21 апреля 2023 г. № 12/2-разн.) [182] и сопровождающие их Методические рекомендации «Применение критериев доказательности диссертационных исследований в области наук об образовании», в опоре на которые сегодня готовятся диссертационные работы в области наук об образовании. С другой стороны – продолжающаяся теоретическая работа по осмыслению специфики дидактики как гуманитарной науки и процесса обучения в информационно-образовательной среде [252]. Развернувшееся в 2010-е годы обсуждение роли доказательной педагогики (evidence-based pedagogy) в отечественной образовательной науке привело не к закреплению противоположных позиций, а к выработке общей нормативно-методической рамки, в которой требование доказательности эмпирических результатов сочетается с признанием гуманитарной природы педагогического знания и допустимостью гуманитарных методов исследования. Методологическое

наследие М. Н. Скаткина в этих условиях функционирует не как готовый набор решений, а как методологический ресурс, востребованный при критическом освоении и переинтерпретации применительно к новым задачам; качество этого освоения определяет качество отечественной педагогической науки в целом.

4.4. Научно-педагогическое наследие и профессионально-личностный образ М. Н. Скаткина в воспоминаниях учеников, соратников и коллег (на основе анализа экспертных интервью)

Эмпирическую основу параграфа составляют материалы экспертного интервью, проведенного с целью реконструкции научной школы М. Н. Скаткина, установления линий преемственности его идей в современной педагогической науке и воссоздания профессионально-личностного образа ученого. Обращение к методу устной истории обусловлено ограниченностью документальной источниковой базы. Опубликованные труды и архивные материалы фиксируют результаты теоретической работы, но не раскрывают механизмы трансляции научных традиций, особенности научного руководства, организацию коллективной работы лаборатории общих проблем дидактики, характер личного влияния ученого на становление исследователей. Эти измерения можно проследить только по свидетельствам непосредственных участников научного процесса, что определяет методологическую необходимость экспертного интервью как инструмента, дополняющего документальное источниковедение в режиме триангуляции источников.

Экспертное интервью с двадцатью двумя респондентами, отобранными по принципу максимальной вариативности отношения к наследию ученого. Выделены пять групп: прямые ученики и аспиранты, работавшие под руководством М. Н. Скаткина либо на базе руководимой им лаборатории; коллеги по Институту общей педагогики АПН СССР (впоследствии Институту теории и истории педагогики РАО); исследователи, развивавшие его идеи опосредованно, не будучи лично знакомы с ученым; методисты-предметники, применявшие его

дидактические положения в частных методиках (химия, биология, физика); психологи и представители смежных наук. Такая структура выборки обеспечивает многоракурсность реконструкции и возможность сопоставления независимых свидетельств, относящихся к разным сегментам научного сообщества и разным периодам.

Вопросы интервью сгруппированы в тематические блоки; каждый блок соотнесен с конкретной исследовательской задачей и обеспечивает определенный аспект реконструкции (*Приложение В*).

Свидетельства подвергались тематической систематизации с последующим сопоставлением: фиксировались как совпадения позиций разных респондентов относительно ключевых черт научной школы, так и различия акцентов, обусловленные спецификой их научных интересов. Сочетание устно-исторического и документального источниковедения, а также независимость свидетельств представителей разных групп обеспечивают обоснованность реконструкции и контроль ее достоверности. Тексты интервью с личными подписями респондентов хранятся в личном архиве соискателя и представлены в *Приложении Г*.

Состав респондентов отражает многогранность научного влияния М. Н. Скаткина на развитие отечественной педагогической науки и образования. К числу непосредственных учеников ученого, а также аспирантов, обучавшихся в лаборатории общих проблем дидактики, относятся М. П. Пальянов, В. В. Сериков, И. М. Осмоловская, Е. Н. Селиверстова, Л. М. Перминова. Коллеги по институту и работавшие в то время в параллельных лабораториях и партнерских структурах представлены в лице М. В. Богуславского, В. М. Полонского, Н. Ф. Виноградовой, Г. Б. Корнетова, М. Л. Левицкого. Представители последующих поколений ученых, развивавших наследие М. Н. Скаткина опосредованно – через его труды и через коллег, лично знавших ученого, – это С. В. Иванова, Е. В. Бережнова, М. А. Гончаров, А. В. Овчинников, И. Ю. Тарханова и др. Особую группу составляют методисты-предметники и психологи: А. А. Каверина (методика химии), Т. А. Козлова (методика биологии), В. З. Резникова (методика биологии),

Н. А. Заграничная (методика химии), М. А. Бражников (методика физики), О. Г. Карпович (политология) и И. В. Гайдамашко (педагогическая психология).

Материалы интервью позволяют реконструировать научную школу М. Н. Скаткина в нескольких измерениях: институциональном (лаборатория общих проблем дидактики, Волгоградский филиал, Всесоюзный методологический семинар), содержательном (приоритетные направления исследований), коммуникативном (стиль научного общения, формы передачи традиций), аксиологическом (ценности научной работы, этические принципы). Анализ свидетельств выявляет как совпадения позиций разных респондентов относительно ключевых черт научной школы М. Н. Скаткина, так и различия акцентов, обусловленные спецификой научных интересов каждого из них. Методологически такая многомерная реконструкция отвечает требованиям современной историко-педагогической эпистемологии, в которой сочетание документального и устно-исторического источниковедения признается необходимым условием воссоздания целостного образа научной школы.

Процесс воссоздания научно-педагогического наследия М. Н. Скаткина по воспоминаниям участников экспертного интервью начинался с анализа **первичного этапа профессионального взаимодействия респондентов с ученым**. Особое внимание уделялось обстоятельствам **первых встреч, которые в большинстве случаев становились отправной точкой для формирования научного интереса к его идеям**.

Обстоятельства знакомства респондентов с М. Н. Скаткиным существенно разнятся в зависимости от их возрастной группы и времени вхождения в профессиональное сообщество. Для представителей старшего поколения, чья научная биография сформировалась в 1970–1980-х годы, характерно непосредственное общение с ученым в стенах Института общей педагогики АПН СССР, впоследствии – Института теории и истории педагогики РАО.

Доктор педагогических наук, профессор М. П. Пальянов, поступивший в очную аспирантуру в первой половине 1970-х годов, свидетельствует: «Поступил в очную аспирантуру НИИ общей педагогики АПН СССР (г. Москва) по

направлению Департамента общего образования Томской области и был прикреплен к лаборатории М. Н. Скаткина». Прикрепление состоялось благодаря рекомендации академика АПН СССР З. А. Мальковой: «Рекомендовала обратиться в эту лабораторию З. А. Малькова, академик АПН СССР, заместитель директора, затем директор Научно-исследовательского института общей педагогики, который в 1989 году был переименован в НИИ теории и истории педагогики». Этот путь – через рекомендацию авторитетного ученого АПН – был типичен для региональных соискателей, стремившихся попасть в ведущий центр советской дидактики. Первое впечатление М. П. Пальянов формулирует так: «Впечатлило отношение М. Н. Скаткина к аспирантам. Очень внимательное, доброжелательное. Чувствовалось желание М. Н. Скаткина помочь аспирантам».

Академик РАО В. В. Сериков вспоминает об иной траектории: «Первый контакт с М. Н. Скаткиным в 1978 году был “заочным”: он выступил рецензентом моей статьи в журнале АПН СССР “Новые исследования в педагогических науках”. На М. Н. Скаткина меня “вывел” мой научный руководитель профессор В. С. Ильин – ученик М. Н. Скаткина. В это время я был аспирантом при лаборатории методологии педагогических исследований, в которой в то время работал М. Н. Скаткин». Личная беседа состоялась непосредственно после защиты В. В. Сериковым кандидатской диссертации: «Первая непосредственная беседа с М. Н. Скаткиным состоялась 7 февраля 1980 года через 15 минут после заседания диссовета НИИ общей педагогики АПН СССР, на котором я защитил свою кандидатскую диссертацию. М. Н. Скаткин выступал на защите, поддержал работу и попросил после заседания зайти к нему в кабинет. Состоялась беседа. М. Н. Скаткин выступал на защите, поддержал работу и попросил после заседания зайти к нему в кабинет. В ходе беседы М. Н. Скаткин расспрашивал о моих научных интересах и планах, рассказал мне о своих работах в области педагогического прогнозирования и подарил мне свою книгу “О школе будущего” [435], сделав в ней такую надпись “В. В. Серикову с пожеланием принять активное участие в строительстве школы будущего... М. Н. Скаткин”». Этот эпизод

характерен для стиля М. Н. Скаткина – внимательное отношение к молодым исследователям, готовность к неформальному научному общению.

Иная картина возникает в свидетельствах профессора, доктора педагогических наук Л. М. Перминовой, которая с 1976 года обучалась в очной аспирантуре Института общей педагогики и была прикреплена к лаборатории общих проблем дидактики: «В 1976 году пришла в очную аспирантуру, в лабораторию общих проблем дидактики НИИ общей педагогики АПН СССР». Она отмечает, что за три года обучения не имела возможности лично общаться с М. Н. Скаткиным: «За три года обучения мне не довелось ни разу пересечься с М. Н. Скаткиным. Я его видела только на дистанции». Это наблюдение существенно дополняет картину работы лаборатории: М. Н. Скаткин, заведовавший отделом теории и методологии педагогических исследований, и В. В. Краевский, руководивший лабораторией дидактики, занимали общий кабинет, но непосредственное научное руководство аспирантами осуществлял, как правило, заведующий лабораторией или конкретный научный руководитель. Л. М. Перминова приводит характерную деталь: «Слева от окна сидел М. Н. Скаткин, я его видела только в одной позе: он склонился над столом и что-то писал. Иногда он поднимал голову от бумаги, потому что разговаривал с В. В. Краевским, сидевшим напротив него». Этот образ ученого, погруженного в текст, стал символическим для целого поколения аспирантов лаборатории.

Член-корреспондент РАО И. М. Осмоловская, пришедшая в лабораторию общих проблем дидактики аспирантом в 1985 году, также не имела прямого общения с М. Н. Скаткиным, но неоднократно слушала его выступления: «Я пришла аспирантом в лабораторию общих проблем дидактики в Институт общей педагогики АПН СССР в 1985 году. В этой лаборатории работал М. Н. Скаткин. Лично я с ним не общалась, но неоднократно слушала его выступления в лаборатории и в институте». Она характеризует внешние черты ученого: «М. Н. Скаткин был небольшого роста, худенький, говорил тихо. Я ни разу не слышала, чтобы он на кого-то кричал. Обратила внимание, что он говорил всегда очень четко, систематизировал излагаемый материал, и очень понятно».

Отдельного внимания заслуживает свидетельство члена-корреспондента РАО В. М. Полонского, бывшего коллегой М. Н. Скаткина по Институту общей педагогики АПН СССР: «Мы с Михаилом Николаевичем Скаткиным были коллегами. В 1966 году я планировал поступать в аспирантуру к М. Н. Скаткину. М. Н. Скаткин обратился к директору института А. М. Арсеньеву с просьбой зачислить меня. Однако жизнь распорядилась иначе, и я оказался в МГУ». Это свидетельство, при всей кратковременности описанного эпизода, подчеркивает ту же важную черту М. Н. Скаткина – готовность помочь молодому исследователю.

Позиция Т. А. Козловой, познакомившейся с М. Н. Скаткиным в 1962 году в бытность свою школьным учителем, представляет собой еще один тип знакомства – через непосредственную педагогическую практику: «Впервые познакомилась с М. Н. Скаткиным в 1962 году, когда занимала должность учителя в общеобразовательной школе. В тот период преподавали по его учебнику “Естествознание”. Впоследствии профессиональные пути пересеклись в стенах Научно-исследовательского института содержания и методов обучения АПН СССР, куда была приглашена на работу». Однажды М. Н. Скаткин посетил легендарную школу в Горках Ленинских (Московская область): «Ученый приехал в школу, где я работала, – это стало для меня настоящим событием. Его присутствие, как авторитетного педагога, вызывало глубокое уважение и трепет». Характерно описание первых впечатлений Т. А. Козловой: «М. Н. Скаткин обладал миниатюрным телосложением, но его интеллект и проницательность, отраженные в его глазах, вызывали глубокое уважение среди нас, простых учителей. Его присутствие в нашей школе воспринималось как явление высшего научного порядка, а его вклад в образовательную сферу был столь значим, что мы невольно сравнивали его с выдающимися представителями научного сообщества».

Член-корреспондент РАО М. В. Богуславский описывает свою первую встречу с М. Н. Скаткиным в январе 1984 года: «В январе 1984 года я впервые встретился с М. Н. Скаткиным. Это произошло в НИИ общей педагогики АПН СССР, где я учился в очной аспирантуре и на заседании Ученого совета обсуждалась тема моего диссертационного исследования. Мой научный

руководитель – академик РАО З. И. Равкин. Он представил мою работу под названием “Идея стимулирования радости познания в педагогических трудах и творчестве Сухомлинского”». По свидетельству М. В. Богуславского, М. Н. Скаткин, отличавшийся молчаливостью на заседаниях, высказался по просьбе З. И. Равкина и поддержал работу: «М. Н. Скаткин своим тихим голосом сказал: “О Сухомлинском написано уже много. Однако в диссертации заявлен педагогический эксперимент на историческом материале, а это уже интересно...”». Научного взаимодействия, как подчеркивает М. В. Богуславский, у него с М. Н. Скаткиным не могло быть, поскольку «он работал в лаборатории дидактики, а я – в лаборатории истории советской школы и педагогики».

Для профессора, доктора педагогических наук Г. Б. Корнетова знакомство с М. Н. Скаткиным носило пунктирный характер: «С М. Н. Скаткиным я познакомился осенью 1983 года, когда пришел на работу в НИИ общей педагогики АПН СССР. Научного взаимодействия с М. Н. Скаткиным у меня не было». Г. Б. Корнетов фиксирует, что М. Н. Скаткин «произвел на меня впечатлением достаточно замкнутого, доброжелательного, вежливого человека». Он также отмечает поддержку, оказанную ему ученым накануне защиты кандидатской диссертации в декабре 1988 года: «Я помню, что накануне защиты моей кандидатской диссертации в декабре 1988 года, он, встретив меня в коридоре, поддержал меня в выборе темы и пожелал удачной защиты».

Член-корреспондент РАО Н. Ф. Виноградова освещает единственную точку личного взаимодействия: «В далеком 1972 году я защищала кандидатскую диссертацию в Совете, членом которого был М. Н. Скаткин. Тема моей работы касалась ознакомления с природой с целью развития мышления и речи детей. М. Н. Скаткин задал мне несколько вопросов, потом выступил с поддержкой моей работы. Было очень волнительно и приятно».

Отдельное место среди свидетельств занимают воспоминания академика РАО М. Л. Левицкого, познакомившегося с ученым в середине 1980-х годов: «С Михаилом Николаевичем Скаткиным я познакомился в 1984 году, когда он работал в Институте теории и истории педагогики. Он был академиком

и руководил лабораторией дидактики. Я пришел туда относительно молодым докторантом – в те годы мне было около 40–41 года». М. Л. Левицкий характеризует свое первое впечатление так: «Я пошел к М. Н. Скаткину, проходя мимо кабинетов, на дверях которых висели таблички с именами основателей научных направлений. Я сильно нервничал, но когда к нему зашел, то увидел его доброжелательные глаза. Он был абсолютно, как теперь говорят, коммуникабельным человеком. И принял меня так тепло, что вся моя нервозность перед табличкой на двери мгновенно улетучилась – мы стали с ним просто и непринужденно говорить».

В. З. Резникова, работавшая ведущим научным сотрудником лаборатории биологии Института общего среднего образования РАО, не была лично знакома со М. Н. Скаткиным: «М. Н. Скаткин был ключевой фигурой в НИИ содержания и методов обучения АПН. Я не была лично знакома с ним, однако его научные работы мне хорошо известны. В наших исследованиях мы часто обращались к его учебникам и методическим рекомендациям для учителей». Это свидетельство фиксирует важную для понимания масштаба научной школы М. Н. Скаткина особенность: его влияние распространялось не только на круг непосредственных учеников и сотрудников, но и на исследователей смежных институтов, что свидетельствует о трансинституциональном характере его научного влияния.

В целом показательна позиция исследователей, знакомившихся с идеями М. Н. Скаткина опосредованно, через его опубликованные труды. А. В. Овчинников начал работать в одном из институтов АПН СССР незадолго до кончины М. Н. Скаткина: «Лично знаком с М. Н. Скаткиным не был. Он скончался 7 августа 1991 года. Совсем близко к этой дате я приступил к работе в одном из институтов АПН СССР, которая вскоре будет реформирована в Российскую академию образования». Однако имя М. Н. Скаткина было ему хорошо известно: «Имя М. Н. Скаткина было на устах, преподававших педагогику, к которой студенты исторических факультетов относились, мягко говоря, снисходительно. Но имя М. Н. Скаткина знали практически все. Я по собственной инициативе, приобрел “Дидактику средней школы” [337], под его редакцией, изданную в 1982

году, как раз тогда нам читали курс педагогики. Использовал ее при сдаче госэкзамена и в дальнейшем, когда уже сам читал курс истории педагогики студентам и аспирантам».

Е. В. Бережнова, приехавшая на стажировку в Институт теории и истории образования РАО в 1991 году, также не застала М. Н. Скаткина: «В 1991 году, когда я приехала на стажировку в Институт теории и истории педагогики, его уже не было. Но мои исследования, посвященные методологической культуре педагога, были связаны с рядом его опубликованных работ».

Представители следующего поколения – С. В. Иванова, М. А. Гончаров, Н. А. Заграничная, И. Ю. Тарханова, М. А. Бражников – познакомились с наследием М. Н. Скаткина исключительно через его труды. М. А. Гончаров отмечает: «Впервые о М. Н. Скаткине я услышал на лекциях академика В. А. Сластенина, он читал нам курс “Дидаскология” и рассказывал о нем как примере настоящего ученого и гражданина». С. В. Иванова приводит особый ракурс – знакомство через печатное слово: «Личного знакомства с М. Н. Скаткиным у меня не было, потому что я переехала в Москву из Новосибирска тогда, когда уже М. Н. Скаткин был в серьезном возрасте и практически мало где бывал. Но первое знакомство с его работами состоялось очень рано. Издательство “Знание” выпустило брошюру “Школа будущего” в 1974 году. А я познакомилась с этой брошюрой немножко позже в 1977 году».

Анализ первых впечатлений респондентов позволяет выделить устойчивые характеристики личности М. Н. Скаткина. Данный методологический прием – выявление инвариантных характеристик через сопоставление независимых свидетельств – позволяет повысить достоверность реконструируемого образа. К числу таких устойчивых черт относятся: невысокий рост и худощавое телосложение (И. М. Осмоловская, М. В. Богуславский, Т. А. Козлова), тихая речь (М. В. Богуславский, И. М. Осмоловская), замкнутость и немногословность (М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов), но при этом четкость и ясность высказываний (И. М. Осмоловская). М. В. Богуславский формулирует точный образ: «М. Н. Скаткина я впервые встретил, когда ему было уже 84 года. Он был

невысоким, худощавым и очень подвижным, ходил быстро. Было заметно, что внутри него есть сильная внутренняя опора. Внешне он производил впечатление застенчивого человека. У него была манера замкнутого человека, который не стремился к общению. Трудно было представить М. Н. Скаткина в роли оратора, собирающего большие аудитории. В его возрасте это было бы сложно. Однако за каждым его словом чувствовалась глубокая убежденность». В. М. Полонский, со своей стороны, подчеркивает иные грани образа ученого: «М. Н. Скаткин являлся известным ученым и образцом профессионализма, обладавшим исключительной добротой и скромностью. Его личность и деятельность представляют собой эталон для научных сотрудников, демонстрируя высокий уровень и преданности своему делу. Образ М. Н. Скаткина сформировался в условиях сельской учительской среды. В широких слоях научного общества он пользовался авторитетом и уважением. Этот статус поддерживался им на протяжении всей научной деятельности».

Следующим этапом исследования стали **выявление и характеристика основных направлений научных интересов М. Н. Скаткина.**

Реконструкция приоритетных направлений научной деятельности М. Н. Скаткина на основе интервью демонстрирует единство мнений, зафиксированных в работах как прямых учеников, так и исследователей последующих поколений.

И. Ю. Тарханова дает развернутую характеристику эволюции приоритетов М. Н. Скаткина: «Его приоритеты действительно менялись от решения конкретных теоретических задач в 1950-е годы к более фундаментальным, методологическим и прогностическим проблемам в 1970-1980-е годы и в конце жизни. В 1950–1960 годы главной для М. Н. Скаткина была проблема дидактического обоснования развивающей роли обучения. К 1970-м годам, возглавляя отдел методологических проблем, он начинает больше внимания уделять общим, стратегическим и методологическим вопросам». По ее наблюдению, «в своем “научном завещании” М. Н. Скаткин обозначил проблемы, которые считал вечными, нерешенными и которые завещал решать будущим ученым. Эти проблемы

демонстрируют, что его приоритеты сместились в сторону гуманизации и демократизации образования, а также управления образовательной системой».

И. М. Осмоловская перечисляет конкретные проблемы, разрабатывавшиеся М. Н. Скаткиным: «Проблемы урока, требований к нему, преодоления формализма в знаниях учащихся, борьба с перегрузкой учащихся, учебные предметы, их направленность на творческое развитие учащихся и другие. Важно отметить, что проблемы он ставил так, что теоретическое и практическое в них существовало в единстве, и все они были направлены на то, чтобы процесс обучения стал совершеннее. Приоритеты, конечно, изменялись. Он ставил и решал те проблемы, которые в определенный период времени были наиболее актуальны, например, проблема формализма знаний учащихся. Но многие из поставленных М. Н. Скаткиным проблем актуальны и сейчас».

В. В. Сериков, в свою очередь, выделяет так называемые «вечные» проблемы, обоснованные М. Н. Скаткиным: «Анализируя миссию дидактики, можно назвать ее, так называемые, “вечные” проблемы, которые ей предстоит решать постоянно. Это – обоснование содержания общего образования (в первую очередь, его надпредметных компонентов, т.е. видов культурного опыта, которые будут распределены по разным предметным сферам) и способов его усвоения. В связи с общественно-историческим прогрессом виды культурного опыта постоянно расширяются и совершенствуются и потому приходится практически непрерывно обосновывать состав и структуру содержания образования, технологии организации различных видов учебной деятельности, обеспечивающей их усвоение».

Особого внимания заслуживает характеристика М. Н. Скаткина как основоположника научной школы «Дидактика общего образования», которую дает М. П. Пальянов: «Масштаб личности М. Н. Скаткина в истории отечественной педагогики величайший. Вклад его в педагогическую науку неоценим. Его трудно сравнивать с другими выдающимися педагогами потому, что М. Н. Скаткин не только незаурядная личность, но и выдающийся ученый, разработчик ряда дидактических идей, концепций, теорий».

В. М. Полонский, коллега М. Н. Скаткина по Институту общей педагогики АПН СССР, лаконично, но весомо характеризует значение основных направлений его научной деятельности: «Концепции “Культурологическая концепция содержания образования”, “Концепция политехнического образования”, “Принцип научности обучения”, предложенные М. Н. Скаткиным и его коллегами, представляли собой новаторские разработки, которые оказали влияние на педагогическую теорию и практику своего времени, продолжают оказывать и сегодня». Эта оценка, идущая от методолога образования, фиксирует принципиальное качество научного стиля М. Н. Скаткина – именно новаторский характер его разработок.

М. В. Богуславский в свою очередь характеризует тематический состав творчества ученого. Он отмечает: «Цикл рефлексивно-прогностических работ М. Н. Скаткина, начавшийся в 1984 году, стал ответом на реформы в сфере образования. Реформа общеобразовательной школы, проведенная в том же году, вдохновила его на создание этих трудов. Он увидел в материалах реформы и несколько позднее начавшейся перестройке перспективы открыть новую эпоху советского образования. М. Н. Скаткин написал цикл статей, которые, к сожалению, при его жизни так и не были опубликованы. Они были небольшими, часто незавершенными и занимали по 2–4 страницы. В этих статьях он делился своими философско-педагогическими размышлениями».

Переходя от общей оценки исторического вклада к содержательному анализу мнений, следует выделить **принцип научности** (1950 г.), значимость которого находит прямое подтверждение в высказываниях экспертов.

Обоснование М. Н. Скаткиным принципа научности как самостоятельного дидактического принципа единодушно оценивается респондентами как важный этап в развитии отечественной дидактики. Наиболее систематическую реконструкцию этого принципа дает Л. М. Перминова, воспроизводящая восемь положений, сформулированных М. Н. Скаткиным в статье «О принципах обучения в советской школе» 1950 года. Она подчеркивает прогностическое значение этих положений. По ее мнению, «если бы эту идею внедрили в современные стандарты,

то от многого лишнего удалось бы избавиться. В частности, от случайных слов, которые затрудняют использование точных выражений учителями». Л. М. Перминова обращает особое внимание на исторический контекст возникновения принципа: «Эта статья была написана, когда закончилась война, и, казалось бы, надо думать о чем-то другом, а М. Н. Скаткина заботит именно вопрос о научности обучения. Этот принцип ученый сформулировал в виде восьми положений. Эти положения никогда не правятся».

М. А. Бражников, исследовавший становление отечественного учебника физики [49], существенно дополняет картину историческим контекстом возникновения принципа научности: «Принцип научности складывался в педагогике постепенно. Его истоки можно увидеть и в работах дидактов начала XX века, например, П. Ф. Каптерева в “Дидактических очерках” (1915 г.), и в работах методистов: Н. В. Кашин “Методика физики” (1922 г.), И. И. Соколов „Методика физики” (1934 г.). М. Н. Скаткин обобщил принцип научности до принципа дидактики, одного из общих принципов обучения». Установление подобной историко-генетической линии преемственности принципа научности от работ начала XX века до его дидактического обобщения у М. Н. Скаткина имеет принципиальное значение для адекватной оценки масштаба теоретической работы, осуществленной ученым.

И. Ю. Тарханова акцентирует внимание на том, что М. Н. Скаткин обосновывал принцип научности в полемике с П. Н. Шимбиревым и другими дидактами: «М. Н. Скаткин не просто “впервые выделил” этот принцип, а обосновывал его необходимость в ходе острой полемики с П. Н. Шимбиревым и другими дидактами. Его аргументация строилась на нескольких ключевых тезисах: недостаточность традиционного набора принципов, преодоление узкого взгляда на обучение, развивающий эффект зависит не только от содержания, но и от метода, связь научного и учебного познания». Содержание принципа, согласно ее интерпретации, «было многогранным и выходило далеко за рамки требования „изучать то, что соответствует науке”. Он рассматривал его в единстве

с требованием посильной трудности (доступности) и коммунистической идейности».

М. В. Богуславский вносит уточнение в понимание этого принципа: «В соответствии с идеологией советской школы 1930-1940-х годов, принцип научности был основополагающим для содержания общего образования. Основная задача школы заключалась в том, чтобы учащиеся овладели основами наук. Эта цель была статичной, поскольку не включала аспект практического применения знаний. М. Н. Скаткин придавал особое значение принципу научности. Он утверждал, что содержание предметов в учебном плане средней школы, особенно старших классов, должно соответствовать трем критериям. Первый критерий – соответствие объективным научным знаниям. Это предполагало достоверность учебного материала и отсутствие в нем фактических ошибок. Второй и самый важный критерий – соответствие современному уровню развития наук. В то время физика, химия и другие области науки развивались очень стремительно. Менялись научные позиции, появлялись новые подходы и даже новые отрасли науки, такие как генетика. Третий критерий, который М. Н. Скаткин считал важным, – овладение учащимися и учителями активно-деятельностными и проблемно-эвристическими способами оперирования научными знаниями».

А. В. Овчинников отмечает, что М. Н. Скаткин формулировал принцип научности в неразрывной связи с принципом доступности: «О принципе научности в обучении во времена активного научно-педагогического творчества М. Н. Скаткина говорили очень много. Естественно, что и выдающийся педагог-дидакт не мог обойти вниманием этот вопрос. Научность обучения в большинстве работ рассматривалась ученым в тесной связи с другим важнейшим принципом – доступности обучения. М. Н. Скаткин формулировал его как „принцип научности и посильной трудности”». Это соединение двух требований имеет принципиальное значение: научность не противопоставляется доступности, а диалектически соединяется с ней.

Н. А. Заграничная прослеживает развитие содержания принципа научности в работах последователей М. Н. Скаткина: «Принцип научности, требования

которого определяют дидактические основания решения главных задач в области теории и практики обучения естественным наукам, получил дальнейшее развитие в работах Л. Я. Зориной, Л. М. Перминовой, С. А. Шапоринского, В. Г. Разумовского, Н. А. Заграничной, А. Ю. Пентина, Л. А. Паршутиной и др., которые развили дидактическое содержание этого принципа».

М. А. Гончаров представляет иное понимание принципа научности – как «требования формирования у учащихся представлений о научных методах познания, развития способности к критическому анализу информации и приобщения к посильной исследовательской деятельности». Этот взгляд показывает, как современная педагогическая мысль развивает исходную формулировку М. Н. Скаткина, сохраняя ее сущностные характеристики.

В интервью с Т. А. Козловой принцип научности получает отдельную интерпретацию в связи с проблемой формирования научных понятий в курсе естествознания: «Овладение научными понятиями связывается с дидактическим принципом научности. Эта идея фактически соответствует сегодня требованиям ФГОС о достижении метапредметных результатов обучения. М. Н. Скаткин писал: “Без овладения научной терминологией невозможно успешное изучение учебного предмета”». Т. А. Козлова отстаивает тезис о прогностическом характере разработок М. Н. Скаткина: «М. Н. Скаткин работал на будущее российского образования. Его дидактические подходы актуальны и сегодня, хотя самого ученого уже нет на этом свете более 30 лет».

Особый ракурс раскрывает в интервью С. В. Иванова, говоря о значимости принципа научности для рассматриваемого периода: «По сути дела, М. Н. Скаткин был первым, кто обосновал принцип научности, основываясь на том, что в содержание образования должны вводиться самые достоверные научные данные. Это первое, а второе – должны быть данные, которые основываются на последних достижениях науки. И он осознавал это препятствие, которое сегодня только обостряется, – это противоречие, когда школьные учебники, содержание школьных учебных предметов не успевает за развитием науки».

М. Л. Левицкий формулирует свою точку зрения на современное звучание этого принципа: «Работая в этом направлении, я часто обращаюсь к тем основополагающим идеям, которые были в свое время определены Михаилом Николаевичем. Сегодня они кажутся настолько очевидными, что даже удивительно, как их можно было считать научным открытием. Например, знаменитый принцип научности содержания обучения. Казалось бы, разве может быть иначе? Но в 1950 году, когда Михаил Николаевич впервые его сформулировал, это звучало очень свежо и смело».

В. В. Сериков особо подчеркивает значение принципа научности применительно к процессуальной стороне обучения: «Принцип научности относится и к содержательным, и к процессуальным характеристикам обучения, т.е. не только содержание, но способы организации учебной деятельности должны строиться на достижениях науки, в частности психологии усвоения различных видов культурного опыта».

Глубокую рефлексию в структуре проведенных экспертных интервью вызвал вопрос о **теории содержания образования и вкладе М. Н. Скаткина в ее создание.**

Участие М. Н. Скаткина в разработке культурологической теории содержания образования оценивается респондентами как один из важнейших аспектов его научного наследия. Е. Н. Селиверстова выделяет эту теорию среди трех наиболее значимых идей М. Н. Скаткина: «Идея несводимости содержания образования к научному знанию, которая отразилась в разработке совместно с И. Я. Лернером культурологической теории содержания образования. Уверена в том, что на сегодняшний день профессиональное сознание учителей, да и во многом преподавателей высшей школы, еще остается в плену старых представлений середины прошлого века...». По ее оценке, «к сожалению, до сих пор научный потенциал культурологической теории содержания образования не существенно влияет на уровень профессиональной грамотности учителей-практиков, как, впрочем, и авторов достаточно большого арсенала школьных учебников, что находит прямое отражение в понижении качества образования,

которое как тенденция фиксируется от года к году в течение последних десятилетий, несмотря на достаточно актуальные целевые установки ФГОС».

М. В. Богуславский представляет генезис четырехкомпонентной модели содержания образования: «В традиционной знаниевой дидактике концепция содержания образования имела бинарную или двухкомпонентную структуру, включающую в себя знания, умения и навыки, так называемые ЗУНы. Первый уровень представлял собой – знание, второй – умения и навыки. Значительным вкладом М. Н. Скаткина стало его участие в формировании идеи о необходимости введения третьего уровня, который впоследствии стал ключевым элементом в развитии теории содержания образования. Третий уровень, который был особенно важен для М. Н. Скаткина, представлял собой способность школьника применять знания в различных контекстах. Таким образом, содержание образования стало включать в себя не только усвоение основ наук, но и развитие способности учащихся применять эти знания на практике». Далее М. В. Богуславский констатирует: «С приходом В. В. Краевского заведующим лабораторией общей дидактики начался новый этап в развитии теории содержания общего образования. Под руководством В. В. Краевского был введен четвертый уровень содержания образования, который включал в себя освоение школьниками не только основ наук, но и культурных образцов». Позиция М. В. Богуславского по вопросу об авторстве теории отличается нюансированностью: «Скаткин не был главным разработчиком культурологической концепции содержания общего образования, но он действительно способствовал ее продвижению в научном сообществе и формированию представления о культурологической концепции содержания образования как о четырехкомпонентной системе».

И. М. Осмоловская представляет иной взгляд на вклад М. Н. Скаткина в разработку теории: «Основные положения теории обсуждались всеми членами исследовательского коллектива. М. Н. Скаткин в книге “Теоретические основы содержания общего среднего образования” [579], опубликованной в 1983 году под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера, написал два параграфа: “Проблема содержания образования в советской педагогике” и “Требования общества

развитого социализма к содержанию образования». В них он рассмотрел исторические подходы к отбору содержания образования и показал, как на содержание образования влияют целевые ориентации образования». Принципиально важным является зафиксированное И. М. Осмоловской уточнение: «Как отмечала Л. Я. Зорина, один из компонентов содержания образования в начале формирования теории назывался опыт эмоционально-чувственного отношения к миру. Именно М. Н. Скаткин уточнил название этого компонента, и он стал называться “опыт эмоционально-ценностного отношения к миру”, что сразу усилило значимость данного компонента, а также воспитательную функцию содержания образования».

А. А. Каверина, рассматривающая вопрос с позиций методики обучения химии, дает развернутую характеристику значимости этой теории для методистов-предметников: «Предметом особого внимания методистов сегодня становятся концептуальные идеи М. Н. Скаткина относительно подходов к структурированию содержания учебных предметов».

Л. М. Перминова в своем интервью предлагает развернутое описание трех уровней содержания образования, разработанных в лаборатории дидактики: «В 1983 г. была издана монография “Теоретические основы содержания общего среднего образования”, в которой изложены три уровня культурологической теории содержания образования: теоретический уровень социокультурности, уровень учебного предмета, нормируемого учебной программой, и учебника».

И. Ю. Тарханова систематически излагает четырехкомпонентную структуру содержания образования. Иерархический характер модели И. Ю. Тарханова поясняет следующим образом: «М. Н. Скаткин подчеркивал, что эти элементы находятся в определенной иерархии и взаимосвязи. Предшествующие элементы могут существовать отдельно от последующих, но каждый последующий невозможен без предшествующих: можно знать, но не уметь; можно знать и уметь, но не быть готовым к творчеству; можно знать, уметь и творить, но при разном (в том числе и негативном) отношении к этой деятельности».

С. В. Иванова обращается к вопросу о генезисе и идейных истоках культурологической концепции: «У концепции культурно-исторического содержания образования три имени: В. В. Краевский, И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин. В. В. Краевский и И. Я. Лернер – его ученики, и концепция разрабатывалась совместными усилиями». Свою позицию С. В. Иванова дополняет наблюдением о специфическом вкладе М. Н. Скаткина: «М. Н. Скаткин приложил свои умения, свой опыт методолога к тому, как конструировать содержание образования. Причем он был в этом плане очень полезен, потому что именно М. Н. Скаткин был, как бы сказать, приземлен. Он учитель, он методист. В. В. Краевский изначально формировался как ученый-теоретик, как методолог. А практически – как проектировать, как создавать содержание и как потом на основе этого создавать учебники – здесь, конечно, большой вклад М. Н. Скаткина». С. В. Иванова формулирует и собственную позицию по вопросу о четвертом, эмоционально-ценностном компоненте: «Для меня очень особенной идеей является четырехкомпонентная структура содержания. Считаю очень важным последний компонент. М. Н. Скаткин дал ему название – опыт эмоционально-ценностного отношения. Формирование опыта эмоционально-ценностного отношения к тому, что ребенок изучает, что ему становится дорогим, на что он откликается своими чувствами, для меня в педагогике очень значимо...»

М. Л. Левицкий со своей стороны обращает внимание на парадигмальный характер культурологической концепции: «Содержание образования – это не набор отдельно взятых знаний, а педагогически адаптированная модель социального опыта».

А. В. Овчинников отмечает: «Важно помнить о том, что для того времени, в условиях того политического и социального климата в стране, уровня развития педагогической науки той поры, это были прорывные идеи, открывавшие новые направления развития педагогической науки и развития школьного образования в нашей стране».

И. В. Гайдамашко особо выделяет новаторский характер включения эмоционально-ценностного компонента в содержание образования: «Включение

эмоционально-ценностного компонента в структуру содержания образования явилось новаторским. В 1970-е годы, когда эта идея формулировалась, доминирующие образовательные парадигмы (в том числе бихевиоризм на Западе и когнитивистская ориентация в СССР) фокусировались на знаниях и умениях. М. Н. Скаткин и И. Я. Лернер, по сути, интегрировали аффективную сферу в целевую модель образования». Важную лакуну, фиксируемую психологами, отмечает И. В. Гайдамашко: «Проблема, однако, в том, что авторы не выделили самостоятельного метода обучения для усвоения этого компонента: если знания усваиваются информационно-рецептивным методом, умения – репродуктивным, творческий опыт – исследовательским, то для эмоционально-ценностного опыта соответствующий метод остался нечетко определенным. Эта лакуна была впоследствии зафиксирована самими исследователями (И. М. Осмоловская, С. И. Маслов)». Это наблюдение указывает на направление дальнейшего развития теории, которое признается и самими продолжателями научной школы М. Н. Скаткина.

Особый поворот проблема содержания образования получает в интервью Н. Ф. Виноградовой, которая соотносит идеи М. Н. Скаткина с концепцией Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития: «Его учебники приучали школьников к серьезной работе: правильному восприятию формулировки задания, достаточно сложным текстам и упражнениям. Меня это сначала удивляло, я не была согласна с такой позицией автора, но с опытом пришло понимание того, что ребята любят, когда с ними разговаривают по-взрослому, “на равных”. Вот эта дидактическая идея Скаткина точно согласовывается с концепцией Выготского о зоне ближайшего развития и с теориями развивающего обучения Эльконина, Давыдова, Занкова». Это свидетельство показывает, что культурологическая теория содержания образования М. Н. Скаткина и др. воспринималась методистами-практиками не как абстрактная конструкция, а как реально работающий ориентир, согласующийся с психологическими концепциями развития.

Классификация методов обучения, разработанная М. Н. Скаткиным совместно с И. Я. Лернером в 1965 году [229], оценивается респондентами как один из важнейших элементов научного наследия ученого. И. М. Осмоловская кратко фиксирует основную идею классификации: «Совместно с И. Я. Лернером была разработана классификация методов обучения по характеру познавательной деятельности. В ней выделялись методы: объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемное изложение, частично-поисковый, исследовательский».

В. В. Сериков дает методологическое обоснование этой классификации: «Из культурологической модели, в разработке которой участвовал М. Н. Скаткин, вытекает наиболее дидактически целесообразная классификация методов, в основе которой лежит роль метода в усвоении того или иного вида культурного опыта (элемента содержания образования)». Такая интерпретация связывает классификацию методов с теорией содержания образования и подчеркивает их внутреннюю согласованность.

И. Ю. Тарханова акцентирует значимость смещения акцента в данной классификации, отмечая, что классификация Скаткина–Лернера «напрямую связала методы обучения с характером усвоения разных компонентов содержания».

О. Г. Карпович предлагает свою интерпретацию методов: «Предложенная М. Н. Скаткиным и И. Я. Лернером типология методов показывает, как меняется мера самостоятельности ученика и характер его мыслительных усилий. Информационно-иллюстративный способ обучения опирается на восприятие, внимание, узнавание и первичное понимание материала. Его результатом становится первоначальная ориентировка в содержании и создание основы для дальнейшей работы с ним. Репродуктивная организация учебной работы предполагает выполнение действий по образцу. Здесь важны упражнение, закрепление операций, перевод отдельных действий в устойчивые умения и навыки. При проблемном изложении учитель раскрывает не только ответ, но и ход поиска. Для учащегося значимым становится наблюдение за рассуждением, за

постановкой вопроса, проверкой предположений и выбором основания для вывода. Эвристический вариант требует от ученика выполнения части поисковых действий. Учитель сохраняет направляющую роль, но отдельные шаги анализа, сравнения и обобщения передаются учащимся. Исследовательский метод ориентирован на самостоятельную постановку и решение познавательной задачи. В нем особенно заметны продуктивное мышление, перенос способов действия и внутренняя учебная мотивация». Такая психологическая реконструкция показывает внутреннюю логику классификации и ее соответствие современным представлениям о когнитивных процессах. О. Г. Карпович обобщает: «Вся шкала методов демонстрирует движение от внешнего руководства к самоуправлению учебной деятельностью. Эта логика близка современным представлениям о постепенном формировании самостоятельности и учебной регуляции».

М. В. Богуславский, характеризуя позицию М. Н. Скаткина и И. Я. Лернера относительно методов обучения, отмечает их стремление отойти от словесных и пассивно-догматических методов: «В статье “О методах обучения”, написанной М. Н. Скаткиным совместно с И. Я. Лернером, опубликованной в журнале “Советская педагогика” в 1965 году, ученые представили новую классификацию методов обучения. Это был основной круг вопросов, которые они тогда рассматривали. Исследователи новаторски продвигали проблемные и эвристические методы, которые помогали школьникам самостоятельно добывать и применять знания на практике. Ученые выделяли две бинарные группы методов: словесные и наглядные, догматические и активно-деятельностные. Хотя они не отрицали вербальные и пассивные методы, эти методы оставались в классификации, но они считали их архаичными и второстепенными по сравнению с методами наглядности, самостоятельной поисковой деятельности и практического применения знаний».

М. Л. Левицкий формулирует развернутый комментарий по поводу классификации методов на репродуктивные и продуктивные, подчеркивая главенство репродуктивного метода и признавая, что «продуктивные методы,

о которых говорил Михаил Николаевич, развиваются, к сожалению, медленнее, чем хотелось бы».

С. В. Иванова обращает внимание на проблемный аспект методов: «М. Н. Скаткин стал первым говорить о том, что методы обучения должны быть проблемными, то есть развивающими познавательную активность учащихся. Далее у истоков проблемного обучения встал И. Я. Лернер. Именно проблемные методы формируют системно-деятельностный подход, личностно-ориентированное обучение в школе и в определенной мере решение проблемы гуманизации образовательного процесса. Эти методы направлены на развитие ребенка, на его деятельность, на его мышление, на то, чтобы стимулировать, мотивировать ребенка на решение интересных задач, а не выполнять работу по образцу».

Особый ракурс проблеме методов обучения придает позиция В. В. Серикова, фиксирующего деятельностно-психологическое ядро дидактики М. Н. Скаткина: «Важнейшей сущностной характеристикой этого процесса он считал управление познавательной активностью учащихся. Он исследовал виды активности с учетом возраста и изучаемого предмета, способы ее поддержания».

Единство теоретических и методических взглядов М. Н. Скаткина подтверждается и при анализе его вклада в **развитие политехнического образования**.

Проблематика политехнического образования рассматривается респондентами как одно из приоритетных направлений научной деятельности М. Н. Скаткина. В. В. Сериков подчеркивает, что в Институте общей педагогики АПН СССР под влиянием идей М. Н. Скаткина его последователь П. И. Ставский разработал концепцию политехнического образования: «В Институте общей педагогики АПН СССР под влиянием идей М. Н. Скаткина его последователь П. И. Ставский разработал концепцию политехнического образования, отличную от той, которую развивали П. Р. Атутов и В. С. Поляков в Институте трудового обучения и профориентации. П. И. Ставский считал, что основой содержания политехнического образования должно быть овладения так называемой „политехнической деятельностью“. Это – деятельность современного рабочего-

индустриала. В ней представлен весь спектр необходимых политехнических умений. М. Н. Скаткин на защите докторской П. И. Ставского выступал с поддержкой этой идеи, и несмотря на сильное противодействие некоторых членов диссовета, П. И. Ставский стал доктором наук».

В. В. Сериков, защитивший в 1989 году докторскую диссертацию «Теоретические основы реализации политехнической направленности общеобразовательных предметов в средней школе» [310], является непосредственным продолжателем политехнической линии в научной школе М. Н. Скаткина.

М. П. Пальянов представляет томскую ветвь научной школы М. Н. Скаткина в области политехнического образования: «Докторская диссертация, которую я защитил в 1988 году на тему “Формирование личности школьника в процессе соединения обучения с производительным трудом” под руководством П. Р. Атутова связана с рассматриваемыми М. Н. Скаткиным проблемами политехнического образования. И хотя М. Н. Скаткин не был моим руководителем по докторской диссертации, обращением к данной проблеме я обязан его работам в данном направлении». М. П. Пальянов приводит также эпизод сотрудничества с ученым: «По теме диссертационного исследования в 1985 году мною было опубликовано учебное пособие для студентов педагогических вузов и университетов, учителей и научных работников в области педагогики “Всестороннее развитие личности школьника” [248]. Рецензентами согласились выступить М. Н. Скаткин и В. С. Ильин».

М. В. Богуславский характеризует институциональную разветвленность политехнической ветви научной школы: «Можно выделить три основные научные школы спланирования и деятельности славной когорты его учеников, последователей и продолжателей. Первая школа, возможно, не была полностью реализована, но ее идеи проявлялись в сфере начального естественно-научного образования. М. Н. Скаткин был одним из лидеров в этой области. Однако наиболее значимыми были две другие сформированные научные школы. Первая из них была связана с политехническим обучением. В 1956 году на базе Волгоградского

педагогического института была создана творческая лаборатория по политехническому обучению под руководством М. Н. Скаткина. Лаборатория разрабатывала новое предметное политехническое содержание образования и занималась формированием комплексного подхода к политехническому образованию. Ими разрабатывались методы политехнического обучения в различных дисциплинах: физике, химии, биологии, математике и трудовом обучении. Некоторые из них защитили кандидатские диссертации под научным руководством М. Н. Скаткина». М. В. Богуславский указывает и иные институциональные формы работы: «Кроме того, у М. Н. Скаткина были и другие формы институционализации подготовки научно-педагогических кадров в сфере политехнического образования. Например, он возглавлял в Москве лабораторию политехнического образования, которая действовала в структуре Института содержания и методов обучения АПН РСФСР. Также он руководил в Москве Научно-методическим центром Мосгорона по политехническому образованию».

В. З. Резникова, рассматривая проблематику политехнического образования с позиций методики биологии, свидетельствует о том, что в рамках фундаментальных исследований лаборатории биологии Института общего среднего образования РАО сотрудники специально обращались к научным трудам М. Н. Скаткина.

М. В. Богуславский, со своей стороны, указывает на политехническое образование как на главное дело М. Н. Скаткина: «Политехническое образование школьников, безусловно, главное дело М. Н. Скаткина. После выступления И. В. Сталина на XIX съезде партии в 1952 году политехнизм получил государственную поддержку. М. Н. Скаткин считал политехническое образование основой общего образования. По его убеждению, содержание общего образования должно быть реализовано только через политехническое».

Особое значение в анализе экспертных мнений занимает вопрос практического воплощения идей ученого в методике преподавания естествознания.

Методическое наследие М. Н. Скаткина в области преподавания естествознания получило глубокое развитие в работах ряда методистов-предметников. Н. Ф. Виноградова, защитившая в 1994 году докторскую диссертацию «Теоретические и научно-методические основы ознакомления детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста с окружающим миром» [55], представляет линию преемственности в методике начального естествознания. Особого внимания заслуживает ее характеристика модели обучения, отстаиваемой М. Н. Скаткиным: «В основе дидактической системы М. Н. Скаткина лежала, говоря современным языком, теория познавательной деятельности, предполагающая внимание учителя к становлению у обучающихся различных ролей субъектов образовательных отношений». Н. Ф. Виноградова приводит характерное высказывание М. Н. Скаткина, отражающее его дидактическое кредо: «Невозможно обеспечить развитие школьника, если в течение десяти лет обучения держать его на воспроизводящей, исполнительской деятельности».

Н. Ф. Виноградова также указывает на важную методологическую идею М. Н. Скаткина: «Замечательная мысль М. Н. Скаткина, которая подтверждает актуальность организации мыслительной деятельности в форме исследовательской: “Всякая мыслительная деятельность есть решение задачи. В любой задаче заключен вопрос, ответ на который не находится сразу, непосредственно. Его нужно искать самостоятельно, пользуясь различными промежуточными звеньями между вопросом и ответом”. И еще одно высказывание: „Появление затруднений, стоящих на пути к достижению цели, порождает активную работу мысли”». Отдельного рассмотрения заслуживает позиция М. Н. Скаткина по вопросу о воспитательной функции обучения в курсе естествознания, реконструируемая Н. Ф. Виноградовой: «Ученый считал, что воспитывающий характер обучения строится на демократическом стиле взаимоотношений между педагогом и учащимися, на проявлении уважения и внимания к личности каждого ученика. Цель воспитывающего обучения – становление личности школьника, развитие его способностей, в том числе творческих. Очень актуальная мысль М. Н. Скаткина: “С учащимися нельзя

заигрывать, с ними нужно разговаривать на равных”. Ученый настоятельно рекомендовал отказаться от прямых нравоучений, констатировать трудность, ошибку, оплошность без личностной нравственной оценки (невнимателен, как всегда...); не допускать авторитарного стиля, не предъявлять требования, а предлагать советы, рекомендации, просьбы. М. Н. Скаткин подчеркивал, что нужно формировать понимание: “любой труд может вызывать трудности, их нужно научиться преодолевать, а еще лучше – предвидеть”».

Особый ракурс методическому наследию М. Н. Скаткина придает свидетельство М. А. Бражникова, проанализировавшего структуру учебника «Неживая природа» (1951 г.) М. Н. Скаткина в сравнении с учебником «Естествознание» (1939 г.) В. А. Тетюрева: «В. А. Тетюрев (1899-1987 гг.) и М. Н. Скаткин (1900-1991 гг.), по сути, были ровесниками; примерно в одно и то же время, в 1930-е гг., они начали работать над учебными пособиями по естествознанию. Так, М. Н. Скаткин был соавтором учебника “Юным разведчикам. Учебник по естествознанию для 3-го года обучения” (1932 г.), изданного в Лихославле на карельском языке, а в 1935 г. – учебника “Естествознание” для 4-го класса вспомогательных школ. В. А. Тетюрев выпустил первую часть учебника “Естествознание” в 1933 г. Однако сравнение первой части учебника В. А. Тетюрева “Естествознание” (1939 г.), переизданного в 2023 г., и учебника М. Н. Скаткина “Неживая природа” (1951 г.), также выпущенного вновь в 2023 г., показывает лучшую методическую разработку последнего. Учебник М. Н. Скаткина содержит вопросы и задания к каждому параграфу, основной текст которого может быть представлен в форме рассказа, в том числе, и рассказа от лица ученика, а в ряде заданий ученика просят рассказать что-то, например, о свойствах поваренной соли. Многие задания являются практико-ориентированными». М. А. Бражников детально иллюстрирует реализацию принципа «от простого к сложному» на примере вопросов о конвекции в учебнике М. Н. Скаткина. М. А. Бражников также фиксирует роль наглядности: «Принцип “наглядности” реализуется широким использованием иллюстраций».

Позиция Н. Ф. Виноградовой в вопросе о наследии М. Н. Скаткина в методике естествознания отличается особой глубиной и содержательной насыщенностью. Она формулирует и практическую рекомендацию, адресованную современному учителю: «Можно посоветовать современному учителю посмотреть внимательно труды М. Н. Скаткина (“Природоведение”, учебники для начальной школы; “Книга для чтения по естествознанию. 4 класс”, “Методика преподавания естествознания в начальной школе”, пятидесятые годы XX века), и тогда педагог поймет, в чем заключаются самые главные постулаты дидактического процесса, обеспечивающего не только приобретение школьниками объема знаний, но и серьезное продвижение в их интеллектуальном развитии». Это ценностно окрашенное обращение к современному педагогу выявляет живую функциональность наследия М. Н. Скаткина в сознании методистов-практиков.

Отдельный важный вклад Н. Ф. Виноградова вносит в характеристику учебников М. Н. Скаткина как принципиально нового типа учебной книги: «Исследование теории и методики преподавания естествознания в начальной школе была золотой страницей творческой биографии М. Н. Скаткина. Он понял, как важно правильно организовывать процесс изучения мира природы с учетом возможностей и интересов младших школьников. Ученый считал, что изучение природы должно строиться на основе формирования сенсорной культуры детей, системы практических работ. М. Н. Скаткин разработал тематику экскурсий, целевых наблюдений сезонных явлений, опираясь при этом на краеведческий принцип отбора содержания обучения предметной области». О средствах обучения Н. Ф. Виноградова добавляет: «С разработки теории средств обучения М. Н. Скаткина началась эпоха принципиально новых учебников для начальной школы. Его учебники – это приглашение ребенка к размышлению о том, что такое природа и какое значение она имеет для человека. Удивительно точно и оригинально предлагается учащимся принять мотив деятельности. Задания формулируются как приглашение к самостоятельной познавательной и практической деятельности: учитесь... узнайте... создайте...».

Отдельный взгляд на учебник М. Н. Скаткина высказывает М. В. Богуславский: «В 1940-е годы М. Н. Скаткин создал выдающийся учебник “Природоведение” для начальной школы. В отличие от других учебников, он предлагал детям активно участвовать в учебном процессе, а не просто быть объектами обучения. В учебнике были задания и таблицы, которыми дети должны были оперировать самостоятельно. Такой подход сделал учебник уникальным и запоминающимся. Поэтому он стал вершиной в своем жанре и оставил неизгладимый след в истории образования. Учебник пользовался огромной популярностью и был переведен на многие языки, включая китайский и вьетнамский».

С. В. Иванова добавляет к этому свидетельству выразительную оценку: «У М. Н. Скаткина появились последователи тогда, когда он после работы на опытной станции своего учителя С. Т. Шацкого стал великолепнейшим методистом и написал, я считаю, лучший в мире учебник «Природоведение». Это учебник, который существовал много лет, интегрировал знания по естественно-научным предметам, был написан интересно, с иллюстрациями. Его и сегодня трепетно держать в руках. Я считаю, что таких учебников очень мало и в отечественной, и в мировой практике школьного обучения».

Большую значимость имеет экспертное мнение респондентов относительно **методологических идей о научном** методе исследовании в педагогике, разработанных М. Н. Скаткиным.

Методологическое наследие М. Н. Скаткина – предмет особого интереса со стороны респондентов, специализирующихся на методологии педагогики. Е. В. Бережнова, чья докторская диссертация (2003 г.) [20] посвящена методологическим условиям перехода от науки к практике в структуре прикладного педагогического исследования, подчеркивает значимость второй главы книги М. Н. Скаткина «Методология и методика педагогических исследований» (1986): «Таких работ, которые могли служить серьезным подспорьем для молодых исследователей, к началу 2000-х годов, было крайне мало. Во второй главе книги “Методология и методика педагогических

исследований” М. Н. Скаткин представил логику исследовательской работы. Опираясь на этот материал и исследования других авторов (В. В. Краевский, А. М. Новиков и др.), я уточняла логику прикладного педагогического исследования с учетом постнеклассического этапа развития науки. Кроме того, мною были разделены элементы научного исследования и организационные условия их реализации в научной работе. Результаты этой работы нашли отражение в тексте докторской диссертации».

М. В. Богуславский дает оценку М. Н. Скаткину как прогносту: «Я проанализировал все прогнозы, которые сделал М. Н. Скаткин, и сравнил их с последовавшей и состоявшейся реальностью. Он считал, что школа неизбежно будет двигаться в сторону усиления трудового начала, активного познавательного развития школьников, дифференциации и профилизации обучения, усиления внеурочной познавательной деятельности, создания школы полного дня. Таким образом, основные прогнозы М. Н. Скаткина о будущем школы воплотились в современных образовательных комплексах, где сочетаются общеобразовательные и внешкольные учреждения. В целом, почти все предначертанное ученым сбылось, кроме главного. Главным для М. Н. Скаткина было то, что школа станет основной заботой государства и общества». М. В. Богуславский отмечает: «М. Н. Скаткин сыграл важную роль в переводе научно-педагогических идей на практический уровень, доступный для учителей. Он был идеальным медиатором. Его роль как медиатора, на мой взгляд, была недооценена».

И. Ю. Тарханова подчеркивает диалектический характер методологического подхода М. Н. Скаткина: «М. Н. Скаткин подходил к определению предмета дидактики диалектически, подчеркивая, что оно меняется исторически и не может быть дано раз и навсегда. Он отвергал однозначные, канонические определения. Дидактическая теория, по М. Н. Скаткину, представляет собой целостную, иерархически организованную систему знаний, которая включает в себя методологическое обоснование, цели, содержание образования, закономерности, принципы, методы и организационные формы обучения, объединенные вокруг ядра – единства преподавания и учения». Такая методологическая позиция

характеризует М. Н. Скаткина как ученого, не приемлющего догматизма и сохраняющего открытость научного знания к историческим изменениям.

И. Ю. Тарханова также формулирует фундаментальную методологическую позицию ученого: «М. Н. Скаткин подчеркивал, что педагогика (дидактика) – это развитая, самостоятельная наука со своим специфическим предметом исследования. Он решительно выступал против попыток свести педагогику к другим наукам или заменить ее ими. Ее предметом является не психика ребенка (это предмет психологии) и не общие законы управления, а целостная система педагогических воздействий, факты и явления, возникающие в процессе обучения как единой деятельности преподавания и учения».

Методологическую значимость культурологической теории содержания образования подчеркивает А. В. Овчинников: «Особо важно подчеркнуть стремление М. Н. Скаткина и его коллег видеть в дидактике одну из самостоятельных научных дисциплин. Академик М. Н. Скаткин постоянно подчеркивал ее важнейшую социальную функцию и большое влияние на развитие социальных отношений».

М. Л. Левицкий формулирует одно из центральных методологических наблюдений ученого: «Михаил Николаевич говорил, что педагогика оперирует общеупотребительными словами – компьютер, стол, пространство и так далее, но когда они попадают в научный оборот, то становятся терминами, категориями и понятиями. И использовать их нужно именно в строго научном смысле, а не как общеупотребительные слова. Это одна из самых больших проблем нашей педагогики в настоящее время. Каждый новый диссертант стремится застолбить свою «поляну» и придумывает новые термины. Например, что такое «цифровая дидактика»...».

С. В. Иванова также характеризует методологическую позицию М. Н. Скаткина: «Что удивляет в понимании специфики педагогики – это огромное уважение к педагогической науке. У него ни разу не было сомнений именно в те годы, когда шел спор: педагогика ли наука? А он шел десятилетиями, а тогда он был очень ярким. У М. Н. Скаткина никогда не было в его трудах сомнений в том,

что педагогика – это настоящая наука, и без наличия фундаментальной педагогики, теоретической педагогики, не может быть педагогики практической, прикладной той, которая отвечает за создание методик, учебников, то есть того, что уже непосредственно служит учителю, обучению детей. И это вызывает уважение, потому что прошло более полувека, а мы до сих пор сталкиваемся с высокомерным отношением к педагогике. М. Н. Скаткин сначала как методист, потом как дидакт, потом как методолог предпринимал все усилия к тому, чтобы педагогика действительно была наукой».

Значимым этапом работы стал анализ структуры и особенностей функционирования научной школы М. Н. Скаткина в контексте сохранения ее исторической преемственности.

Реконструкция научной школы М. Н. Скаткина через материалы интервью позволяет представить ее как сложное многоуровневое образование, имевшее четкую институциональную, содержательную и коммуникативную организацию. М. В. Богуславский выделяет основные формы существования научной школы М. Н. Скаткина: «Вторая научная школа М. Н. Скаткина была связана с дидактикой. В 1970-е годы ученики М. Н. Скаткина сосредоточились на методах обучения, использовании познавательного интереса, воспитании познавательной активности и самостоятельности школьников, а также на межпредметных связях. Центральным направлением этой научной школы была разработка методов обучения, направленных на развитие самостоятельности и творчества учащихся. Среди учеников М. Н. Скаткина в рамках этой школы можно выделить таких известных ученых, как В. В. Краевский и В. П. Тарантей».

М. В. Богуславский обобщает: «Таким образом, можно судить о двух основных научных школах, созданных М. Н. Скаткиным: школе политехнического обучения и школе научной дидактики. Обе школы были направлены на формирование нового знания и развитие практических навыков у учащихся. Так же он внес большой вклад в развитие педагогической прогностики. И здесь у него тоже были ученики, назовем академика РАО Б. С. Гершунского». Он также подчеркивает: «М. Н. Скаткин был известен своей готовностью консультировать

учеников со всей страны. К нему постоянно приезжали педагоги, которые, не считаясь ни с возрастом М. Н. Скаткина, ни со временем, стремились максимально получить его помощь и поддержку».

М. П. Пальянов, описывая формы научной работы, указывает: «Под руководством М. Н. Скаткина регулярно проводились семинары с аспирантами и докторантами по основным проблемам педагогики и дидактики. Под его руководством его ученики публиковали статьи, защищали кандидатские и докторские диссертации. Среди его учеников: А. А. Орлов, В. П. Тарантей, М. П. Пальянов и другие». И. М. Осмоловская идентифицирует продолжателей научной школы М. Н. Скаткина из числа современных исследователей: «Считаю, так как мои учителя – М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер, Л. Я. Зорина, И. К. Журавлев. Все работали вместе с М. Н. Скаткиным. Я с другими учениками наших классиков продолжаю развивать их идеи. Продолжатели научной школы М. Н. Скаткина – Е. Н. Селиверстова, Е. О. Иванова, Л. Г. Шестакова, Д. В. Рязанова, Л. А. Дьяченко и другие».

В. В. Сериков называет в числе ученых, выросших в лаборатории общих проблем дидактики НИИ общей педагогики АПН СССР: «Думается, что такой научной школой было идейно руководимая им лаборатория общих проблем дидактики НИИ общей педагогики АПН СССР на Павла Корчагина, 7. В этой лаборатории выросли доктора наук – В. В. Краевский, Ю. Б. Алиев, Л. Я. Зорина, И. К. Журавлев, В. С. Ильин и др. Я также готовил свою докторскую в этой лаборатории, получая консультации в 1986–1989 гг. М. Н. Скаткин выступал на защите моей докторской с поддержкой, и спорил с П. Р. Атутовым, который проголосовал против. М. Н. Скаткин всегда был в гуще научного общения!».

Среди форм коллективной научной работы, организовывавшихся М. Н. Скаткиным, респонденты особо выделяют Всесоюзный методологический педагогический семинар. И. М. Осмоловская подтверждает значимость этого семинара: «М. Н. Скаткин много работал с аспирантами, докторантами, соискателями научных степеней. Он был одним из организаторов и руководителей Всесоюзного семинара по методологии педагогики и методики педагогических

исследований. Все его выступления были очень понятны, опирались на практику, вскрывали проблемы, существующие в образовании».

Специфика функционирования лаборатории общих проблем дидактики раскрывается в свидетельстве И. М. Осмоловской: «Аспиранты принимали активное участие в деятельности всей лаборатории. Мы приходили в присутственные дни. Если были обсуждения, обычно по очереди вели протоколы заседаний. Выполняли поручения членов лаборатории. Я, например, составляла библиографические карточки работ членов лаборатории. Мы проводили корректорскую правку работ ученых. В присутственные дни работали с научными руководителями. Обычно для общения с ними выходили в коридор, чтобы не мешать сотрудникам лаборатории. В коридоре стояли кресла, столики, чтобы комфортно было беседовать с научным руководителем. Диссертацию обсуждали несколько раз. Первый раз – проводилось обсуждение темы исследования. Далеко не всегда тема утверждалась с первого раза. Второй раз обсуждали первую главу и план второй главы. И уже третий раз – диссертацию целиком. Обычно при обсуждении диссертации было много вопросов. И это помогало готовиться к защите».

М. П. Пальянов характеризует институциональную среду АПН СССР как благоприятствующую научной работе: «АПН СССР предоставляла широкие возможности для аспирантов и докторантов: возможность посещения библиотеки с самой современной литературой по педагогике, своевременные консультации с научным руководителем и ведущими учеными Академии, возможность публиковаться в ведущих научных журналах Академии, таких как “Педагогика”, и другое». Атмосферу лаборатории он описывает следующим образом: «Оформление помещения, где располагалась лаборатория, было хорошо продумано: на стенах портреты ученых – педагогов, на полках множество книг, журналов, научно-методической литературы, оборудованные рабочие места для сотрудников лаборатории».

М. Л. Левицкий приводит развернутую характеристику современного состояния научной школы дидактики, восходящей к М. Н. Скаткину: «Говоря

о творчестве Михаила Николаевича Скаткина, его имя невозможно отделить от Исаака Яковлевича Лернера – они являются основоположниками научной школы дидактики. Сегодня ее традиции продолжает Научный совет по проблемам дидактики при нашем отделении [отделение философии образования и теоретической педагогики], который когда-то был создан в рамках Института стратегии развития образования. Сейчас им руководит Ирина Михайловна Осмоловская, а в состав входят порядка сорока ведущих экспертов из самых разных регионов России. Мы ведем очень интересные исследования...».

С. В. Иванова, со своей стороны, дает развернутое описание широты научной школы М. Н. Скаткина, охватывающей и методическую, и дидактическую, и методологическую ветви: «Существовала ли вокруг М. Н. Скаткина группа учеников? Конечно, существовала. Особенно это сложилось, когда после работы на опытной станции своего учителя С. Т. Шацкого он стал великолепнейшим методистом. М. Н. Скаткин, когда перешел от одной своей ипостаси методиста-ученого к ипостаси дидакта, перешел работать в другой институт. Институт тогда назывался общей педагогики АПН СССР, а позже он стал называться Институтом теории и истории педагогики. Там М. Н. Скаткин начал заниматься дидактикой, основываясь на своем методическом опыте. А это очень важный опыт. Он, в отличие от многих ученых-дидактов в Институте теории и истории педагогики, не был оторван “от земли”, от педагогической, образовательной практики. Он всегда думал о том, как эти дидактические идеи, принципы, все эти положения его, его коллег, его последователей-учеников отразятся непосредственно в школе, на образовательном процессе».

Существенным дополнением к анализу теоретического наследия М. Н. Скаткина выступает **обращение к личностным и профессиональным качествам ученого**, запечатленным в воспоминаниях экспертов.

Интервью с прямыми учениками и коллегами М. Н. Скаткина позволяют реконструировать образ ученого как личности. И. М. Осмоловская дает следующую характеристику его качеств: «Сохранился в памяти его облик: человек невысокого роста, достаточно худой, но физически подготовленный. Он всегда, как

и З. А. Малькова, ходил пешком от метро ВДНХ до Института общей педагогики АПН СССР, который находился на ул. Павла Корчагина. Идти было не близко и почти все время вверх. Очень равнодушный, близко к сердцу принимал возникающие трудности в развитии дидактики. Невооруженным глазом у М. Н. Скаткина была видна жажда жизни, интерес к жизни». Перечисляя его черты характера, И. М. Осмоловская называет: «Трудолюбие, честность, готовность брать на себя ответственность, готовность бороться за свои идеи, отстаивать их».

М. В. Богуславский создает объемный портрет личности М. Н. Скаткина: «М. Н. Скаткин прожил долгую жизнь – почти 91 год, что по тем временам было довольно редким явлением. М. Н. Скаткин был не только выдающимся ученым, но и замечательным патриотом, гражданином и семьянином. Его жизнь и деятельность являются примером для многих поколений». М. В. Богуславский приводит важную характеристику: «М. Н. Скаткин был известен своей принципиальностью и честностью. Он всегда говорил правду, независимо от внешних обстоятельств, за что его, по праву, называли “совестью отечественной педагогики”. Однако его принципиальность нередко приводила к конфликту с некоторыми влиятельными коллегами. В 1944 году М. Н. Скаткин был назначен Ученым секретарем Академии педагогических наук РСФСР, но проработал на этой должности всего три года из-за принципиальных разногласий с руководством».

Биографические детали, сообщаемые М. В. Богуславским, углубляют понимание личности М. Н. Скаткина. Особенно значимы сведения о его гражданской позиции в годы Великой Отечественной войны: «В июле 1941 года, в возрасте 41 года, он добровольно вступил в истребительный батальон и на три месяца был отправлен на строительство оборонительных сооружений в Карелии». О деятельности в военные годы М. В. Богуславский также свидетельствует: «М. Н. Скаткин увлекался сельским хозяйством и земледелием, что нашло отражение в его знаменитой книге “Юные огородники”, выпущенной в 1942 году. Эта книга была издана тиражом в 500000 экземпляров в годы войны, что свидетельствует о ее популярности и значимости».

М. В. Богуславский описывает и аскетичный образ жизни ученого в последние годы: «В последние годы жизни с мая по сентябрь М. Н. Скаткин уединялся в отдаленной деревне, где не было ни души, кроме него самого. Деревня находилась примерно в 150 километрах от ближайшего города. Он сам добывал хворост в лесу, поддерживал тепло в печи и готовил».

Особого внимания заслуживает свидетельство М. В. Богуславского о «научном завещании» М. Н. Скаткина, прозвучавшем на юбилее ученого: «На 85-летнем юбилее М. Н. Скаткина, который состоялся в актовом зале Института в сентябре 1985 года, я имел возможность наиболее полно познакомиться с идеями ученым. Это было значительное событие, собравшее полный зал и сопровождавшееся очень теплыми выступлениями. М. Н. Скаткин выступил с большим рефлексивным выступлением, совсем не юбилейного характера. Текст его выступления, известный как “Научное завещание”, хранится в архиве Института. Юбиляр подчеркнул, что его главная педагогическая цель была не просто передача знаний ученикам, но стимулирование их к самостоятельной и исследовательской деятельности. Он отметил, что всю свою научно-педагогическую жизнь, охватывающую 66 лет, начиная с 1919 года, он стремился к организации такой проектно-исследовательской познавательной деятельности учащихся».

Эпизод, связанный со смертью ученого, М. В. Богуславский передает следующим образом: «Расскажу об общении после его смерти. В начале августа 1991 года я шел по коридору Института общей педагогики и заметил маленькую бумажку. Это было сообщение о смерти М. Н. Скаткина с изображением внизу православного креста и надписью “Не верю”. Мы все верили, что М. Н. Скаткин, несмотря на законы жизни, – “будет жить вечно!”»

Н. Ф. Виноградова формулирует обобщающую характеристику М. Н. Скаткина: «М. Н. Скаткин всю жизнь служил детству и образованию. Он не был ремесленником: его труд всегда был творческим, и ученый всегда думал о будущем образования. М. Н. Скаткин не придумывал рецепты хорошего воспитания и обучения, он открывал законы, которые обеспечивали их успешность

и результативность. Наверное, можно сравнить М. Н. Скаткина с рядом ученых, которые создавали теорию обучения в советской стране. Это С. И. Гессен, И. Я. Лернер, В. В. Краевский».

В. В. Сериков описывает научный стиль М. Н. Скаткина тремя ключевыми характеристиками: «Научные идеи М. Н. Скаткина я бы охарактеризовал такими словами: фундаментальность (предложены основополагающие принципы, являющиеся источником для многих современных дидактических конструкций); интегрированность педагогической науки и педагогической практики; простота и ясность, без наукообразия». Он приводит также характерный эпизод, раскрывающий способность ученого к принятию нового: «Помню, как на одном научном совещании еще в 1980-е годы возник спор “о возможностях применения компьютера в педагогических исследованиях” (тогда это так формулировалось, еще не было термина “цифровые технологии”!) Звучали возражения. М. Н. Скаткин, несмотря на свой уже немолодой возраст, поддержал идею “применения компьютера” для обработки данных в педагогическом исследовании. И в 90 лет оказывается можно быть новатором!»

В. В. Сериков свидетельствует об отношении М. Н. Скаткина к научной полемике: «Не помню случая, чтобы когда-нибудь из его уст прозвучала жесткая “разгромная” критика в адрес участника дискуссии. Он всегда высказывал поддержку тем, кто искал и думал». Эта характеристика подтверждается также наблюдением М. А. Гончарова, приводящего цитату В. В. Краевского о М. Н. Скаткине [174]: «М. Н. Скаткин был воплощением добрых традиций, точнее, доброго в традициях, защитником всего, что сопротивлялось в прошлом и сейчас противостоит обскурантизму, национальному самодовольству, идеологическому чванству, агрессивности и скудоумию, выдаваемым за принципиальность. И всегда оставался самим собой – верным человеку, человечности, науке. Не искал врагов, на которых можно было бы скинуть вину за собственные неудачи».

Е. В. Бережнова приводит дополнительную характеристику М. Н. Скаткина как научного руководителя: «Следует отметить, что М. Н. Скаткин обладал стратегическим мышлением, судя по названию и содержанию его следующей

работы “О школе будущего: перспективы развития советской общеобразовательной школы” (1974 г.) [435]. Надпись на этой брошюре свидетельствует об умении выстраивать совместную работу коллегами». Она также фиксирует важную черту его научной этики: «М. Н. Скаткин был принципиальным человеком, мог открыто высказывать свое мнение против тех, кто не проявлял добросовестность к совместной научной работе».

М. П. Пальянов добавляет к этому портрету: «Ответственность при выполнении заданий, проведении консультаций с аспирантами и докторантами. Любое начатое дело М. Н. Скаткин доводил до конца. Чувствовалось желание М. Н. Скаткина работать с аспирантами, что включало у них мотивационный аспект. М. Н. Скаткин, в свою очередь, старался обеспечить более глубокое погружение в работу, привлекая аспирантов к участию в работе других лабораторий, знакомя их с известными учеными и педагогами-практиками, давая возможность проявить себя». О требовательности М. Н. Скаткина М. П. Пальянов сообщает: «М. Н. Скаткин был требовательным руководителем. Проверял, как выполнено задание. Если задание не было выполнено, добивался его выполнения. Если требовалось привлечь для его выполнения специалистов по данной тематике, для более качественного выполнения работы, привлекал ученых других лабораторий».

Показателен эпизод, который приводит И. М. Осмоловская, демонстрирующий научную прямоту М. Н. Скаткина: «В институте защищалась докторская диссертация. Все шло нормально, вплоть до голосования. При голосовании выяснилось, что “черных шаров” много и диссертация не проходит. Все начали суетиться, звонить в вышестоящую организацию и объяснять, что нарушена процедура голосования. Дали команду переголосовать. Пока все выясняли, кого-то, видимо, уговорили. Повторное голосование прошло нормально. Этот случай – ЧП для института, поэтому после защиты все собрались в лаборатории и спросили М. Н. Скаткина: “Чем вы можете объяснить произошедшее?” М. Н. Скаткин ответил прямо (и, скажем так, неожиданно): “Низким моральным уровнем нашего совета, который проявился первый раз, когда

никто не выступил против, а проголосовали против, и второй раз, когда начали переголосовывать”». Этот эпизод выразительно характеризует научную этику М. Н. Скаткина, его готовность называть вещи своими именами независимо от корпоративных соображений.

Глубокое понимание личности ученого раскрывается через эпизод, описанный в воспоминаниях Л. М. Перминовой: «Этот момент является единственным и самым замечательным событием в моей защите кандидатской диссертации, связанным с именем и личностью М. Н. Скаткина. Думаю, что это был запев дискуссии. Перед защитой мой научный руководитель Л. Я. Зорина сказала мне, что в дискуссии будет выступать И. Я. Лернер. Ответив на заданные мне 16 вопросов, я присела рядом с Л. Я. Зориной. Вдруг вижу: М. Н. Скаткин, сидящий рядом с И. Я. Лернером, кладет свою руку ему на руку и что-то говорит, И. Я. Лернер кивает. Смотрю на Л. Я. Зорину. Она говорит: “М. Н. Скаткин будет выступать”. М. Н. Скаткин вышел к трибуне и сказал буквально следующее (как сейчас вижу и помню): “Многие ученые изучали и применяли различные структурно-логические схемы, а вот Людмила МихАйловна (как-то с ударением) исследовала структурно-логические схемы, разработала их типологию, описала их свойства в учебном процессе, выявила учебные функции, среди которых выделила две ведущие функции – самостоятельную работу и системность знаний, – и экспериментально определила их условия (место и временной интервал) – эффективного включения структурно-логических схем в учебный процесс”. Я была поражена тем, как точно он схватил суть и кратко, ясно, выступил».

Особое значение имеет описание Л. М. Перминовой эпизода ведения протокола заседания лаборатории по поручению В. В. Краевского, раскрывающее механизм функционирования научной школы: «Непосредственного взаимодействия с М. Н. Скаткиным у меня не было. На одном из заседаний В. В. Краевский спросил, кто будет вести протокол. Никто не вызвался, и он сказал, что это задача младшего по званию – аспиранта. Мне дали листок бумаги. Удивительно, но гуманитарии обычно любят много говорить, а здесь все прошло быстро. Не прошло и часа, как все вопросы были решены. Записывать оказалось

очень легко. Я начала думать, почему они так быстро решают вопросы. Тогда я поняла, что секрет успеха – это методология, мне стало легче жить и работать».

Не менее показательным и наблюдением И. М. Осмоловской, раскрывающее опосредованное, но весьма осязаемое воздействие, которое манера научной работы М. Н. Скаткина оказывала на аспиранта: «Я отчитывалась в лаборатории о ходе работы над диссертацией, и очень гордясь приобщением к фундаментальной науке, с удовольствием "жонглировала" научными терминами, очевидно, излишне расцвечивая ими свою речь. Заведующий лабораторией Н. М. Шахмаев после того, как я закончила свое выступление, как бы размышляя, сказал: "Удивительное дело, слушаю я сейчас аспирантку и с трудом понимаю, а вчера отчитывался М. Н. Скаткин, действительный член АПН СССР, и все, до мелочей, было понятно". Этот случай наглядно показал мне, как велико расстояние от псевдонаучности до настоящей науки. И умение выразить свою мысль ярко, точно и понятно – это признак высокого профессионализма ученого». В этом эпизоде отчетливо проявляется одна из базовых ценностей научной школы – ориентация на ясность и точность изложения, причём опорой ей служит непосредственный пример М. Н. Скаткина.

В. М. Полонский приводит яркий эпизод, свидетельствующий о широте научного влияния М. Н. Скаткина за пределами СССР: «В ходе моей командировки в Монголию, организованной в рамках профессиональной деятельности, на стенде института я нашел работы М. Н. Скаткина 1938 года. Педагогические идеи М. Н. Скаткина были актуальны для Монголии того времени и пользовались популярностью среди сотрудников института». Этот штрих расширяет картину рецепции идей М. Н. Скаткина до уровня международного научного и образовательного пространства.

С. В. Иванова описывает интонацию выступлений М. Н. Скаткина по записям, сохранившимся в архиве, говорит о научной речи ученого: «Когда я слушала записи М. Н. Скаткина, мне как филологу по первому образованию пришла в голову мысль: если его записывать, получится готовая статья, готовая

публикация. У него была очень чистая, ясная, понятная научная речь – без лишних слов, без повторов, без увлечения какими-то новыми словами».

М. Л. Левицкий характеризует личностные качества М. Н. Скаткина с позиции коллеги-докторанта: «Михаил Николаевич Скаткин был удивительно простым и открытым в общении человеком, совершенно не чванливым. Если он что-то знал, то делился этим щедро, без всякого опасения, что его идеи кто-то украдет. Он обладал тонким чувством юмора, а я это ценю в людях больше всего. У меня даже есть свой тест: если у человека есть чувство юмора, с ним можно иметь дело, а если нет – в общении неизбежно возникнут сложности. Михаил Николаевич во всех отношениях был прекрасным человеком».

Вопрос о жизнеспособности классического наследия в наши дни находит отражение в ответах респондентов, подтверждающих **актуальность идей М. Н. Скаткина для развития современной педагогической науки и образования в нашей стране.**

В оценке актуальности идей М. Н. Скаткина эксперты проявили единодушие: его наследие признается сохраняющим эвристический потенциал для современной педагогической науки и практики.

Е. Н. Селиверстова дает развернутую аргументацию этой позиции: «Мне кажется, что вся система научных идей М. Н. Скаткина до сих пор является фундаментальной для развития современной дидактики, поскольку она характеризует ядро проблемного поля дидактики. Будучи сформулированными М. Н. Скаткиным в прошлом веке, сегодня эти идеи задают векторы совершенствования научного дидактического знания и получают дальнейшее развитие с учетом изменений в современном социокультурном пространстве».

Е. Н. Селиверстова приводит конкретные примеры такого развития: «Сегодня приобретает особое значение идея М. Н. Скаткина, акцентирующая значимость изучения и анализа передового педагогического опыта как важнейшего для научного исследования метода описания педагогической реальности с целью получения новых научных знаний. Это обусловлено тем, что широкое распространение в образовательной практике опытно-

экспериментальных/инновационных площадок и авторских школ создает яркую палитру новых педагогических решений, истинный смысл и педагогическую целесообразность которых можно понять только с помощью выработки новых научных позиций, новых научных знаний». Е. Н. Селиверстова также прослеживает эволюцию идеи познавательной самостоятельности: «Скаткинская идея познавательной самостоятельности учащихся задавала вектор дальнейшего развития дидактики, вывела на постановку и решение научной проблемы формирования умения учиться (а в дальнейшем – формирования учебной культуры школьников). Далее она трансформировалась в идею формирования познавательного опыта школьников, а уже с начала XXI века в связи с актуализацией в педагогике и школьной практике идеи субъектности на повестку дня встала проблема формирования субъектного опыта обучающихся в познании».

И. М. Осмоловская оценивает актуальность идей М. Н. Скаткина следующим образом: «Идеи сохранили актуальность. Некоторые ждут своего решения...». Осмоловская считает: «... ценность научного наследия М. Н. Скаткина для педагогики трудно переоценить. Решая фундаментальные проблемы дидактики, он никогда не отрывался от практики, наверное, поэтому многие его идеи и сейчас актуальны».

И. Ю. Тарханова формулирует суть современного значения идей М. Н. Скаткина таким образом: «Научное наследие М. Н. Скаткина является не просто историей педагогики, а живым, работающим фундаментом современной дидактики. Его идеи стали той теоретической основой, на которой выросла и развивалась российская дидактика второй половины XX – начала XXI века». Она также указывает, что «культурологическая четырехкомпонентная модель содержания образования лежит в основе современных федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (ФГОС ОО), где акцент сделан на метапредметные результаты, развитие УУД (универсальных учебных действий) и личностные результаты».

Л. М. Перминова формулирует обобщающую оценку научного стиля М. Н. Скаткина как образцового для современных исследователей: «Главное

достоинство М. Н. Скаткина и его работ – научность, научная и лексическая корректность, их достоинство – в доказательности, лаконичности и простоте. Если учиться, то учиться надо на таких текстах. Тщательно отбирать слова, быть требовательным к себе. С этих аспектов надо начинать обучение в аспирантуре. Изучайте тексты М. Н. Скаткина. В них всегда найдете суть, значимую для современной образовательной ситуации».

Е. В. Бережнова формулирует существенное положение о роли М. Н. Скаткина в педагогической науке: «Видеть проблемы в повседневном – это творческое умение. А видеть проблемы в сложном процессе перехода ко всеобщему среднему образованию молодежи в тот исторический период времени – это не только творчество, но и смелость постановки задач, которые необходимо решать, чтобы осуществить обозначенный переход».

М. А. Гончаров выделяет среди работ М. Н. Скаткина книгу «О школе будущего» (1974). Он формулирует суть вклада М. Н. Скаткина как «разработку фундаментального закона социальной взаимообусловленности и взаимосвязи воспитания, обучения и педагогической науки».

М. А. Бражников формулирует обобщающее суждение о значении наследия М. Н. Скаткина для современной науки: «Проблемы, сформулированные М. Н. Скаткиным, о научном и педагогическом изложении науки и о развитии научных понятий в ходе обучения, сегодня приобретают новое звучание. М. Н. Скаткин систематизировал и придал импульс обсуждению этой проблемы. Его работа не потеряла актуальности и сегодня и может рассматриваться, не только как обобщения того опыта, который был накоплен в середине XX века, но и как введение в современное обсуждение широкой проблемы: имплементации идей и достижений современной культуры в процесс обучения». По его оценке, «работы М. Н. Скаткина – необходимая основа и введение в обсуждение вопросов дидактики XXI века, особенно в приложении их к естественно-научной области».

М. Л. Левицкий дает развернутую характеристику актуальности идей ученого в условиях современного развития информации и технологий: «Это как раз и свидетельствует о том, что идеи М. Н. Скаткина живее всех живых».

С. В. Иванова дает целостную оценку масштаба идей М. Н. Скаткина: «Масштаб личности М. Н. Скаткина огромен. Это действительно так. Мы можем, конечно, назвать другие имена. Мне хочется, чтобы были исследования о значимых именах и значительных открытиях в области педагогики. Исследований по М. Н. Скаткину всего одно – это кандидатское исследование. Мне хочется, чтобы исследования по М. Н. Скаткину были даже по разным отраслям его деятельности, потому что его путь в науке великолепен. Это лучшее, когда надо начать с учителя, стать методистом, заниматься методической работой, развивать методические вещи в школе, потом стать дидактом, развиваться в этом направлении и только потом методологом. Мне близок этот путь». С. В. Иванова продолжает: «Нет равной концепции той, которую разработали В. В. Краевский, М. Н. Скаткин и И. Я. Лернер, – концепции культурно-исторического содержания образования. Превзойти пока не удалось, школа живет по этой концепции. И хорошо бы, чтобы положения Скаткина качественно реализовывались в науке и образовательной практике».

Особый интерес в экспертных мнениях респондентов вызывают **психологические аспекты дидактической концепции М. Н. Скаткина**, подчеркивающие глубокую связь педагогики с законами развития личности.

Этот специфический пласт свидетельств представляют интервью с О. Г. Карповичем и И. В. Гайдамашко, рассматривающими дидактическое наследие М. Н. Скаткина с позиций педагогической психологии. О. Г. Карпович подчеркивает, что тезис М. Н. Скаткина о невозможности механического вложения знаний в головы учеников «имеет глубокие психологические корни» и перекликается с конструктивистскими идеями. Он формулирует это так: «Принцип научности у М. Н. Скаткина связан не с простым сообщением готовых сведений, а с организацией такого учебного процесса, в котором ученик сам проходит путь осмысления фактов, связей и закономерностей. Знание, по его логике, становится подлинным только тогда, когда включается в деятельность школьника: наблюдение, сравнение, объяснение, доказательство и применение. Поэтому психологическую основу данного принципа можно увидеть в идеях

С. Л. Рубинштейна о единстве сознания и деятельности, в культурно-историческом подходе Л. С. Выготского и в деятельностной трактовке усвоения у А. Н. Леонтьева».

И. В. Гайдамашко также проводит параллель между идеями М. Н. Скаткина об эмоциональном насыщении процесса обучения и современными нейropsychологическими данными: «Идея М. Н. Скаткина об эмоциональном насыщении процесса обучения подкрепляется современными нейropsychологическими данными: (а) эмоциональное возбуждение усиливает консолидацию памяти – миндалина модулирует активность гиппокампа; (б) положительные эмоции расширяют когнитивные ресурсы (теория „расширяй и строй” Б. Л. Фредриксон); (в) умеренный когнитивный конфликт (удивление, озадаченность) активизирует поисковую активность. М. Н. Скаткин фактически интуитивно предвосхитил то, что впоследствии получило нейронаучное обоснование».

Оценка преемственности идей М. Н. Скаткина была бы неполной без анализа того, как сами **участники интервью определяют свое место в пространстве его научной школы.**

Самоидентификация респондентов относительно границ научной школы М. Н. Скаткина стала важным аспектом ее реконструкции. И. М. Осмоловская прямо определяет свою позицию: «Считаю, так как мои учителя – И. Я. Лернер, Л. Я. Зорина, И. К. Журавлев. Все работали вместе с М. Н. Скаткиным. Я с другими учениками наших классиков продолжаю развивать их идеи». Она идентифицирует современное поколение продолжателей и этим дает социологическое основание для утверждения о продолжающемся существовании научной школы.

Е. В. Бережнова свидетельствует о конкретной форме продолжения идей М. Н. Скаткина в своем исследовательском творчестве: «Опираясь на этот материал и исследования других авторов (В. В. Краевский, А. М. Новиков и др.), я уточняла логику прикладного педагогического исследования с учетом постнеклассического этапа развития науки. Результаты этой работы нашли отражение в тексте докторской диссертации» [20]. Это свидетельство фиксирует

непосредственное развитие методологических идей М. Н. Скаткина в современной педагогической науке.

Особо важно свидетельство М. П. Пальянова о рецепции идей М. Н. Скаткина в его собственной научной работе: «Идеи всестороннего развития личности М. Н. Скаткин приветствовал и помогал своим ученикам настоящим и бывшим в их разработке и реализации. Когда в 1985 году я взялся за подготовку учебного пособия „Всестороннее развитие личности школьника“, М. Н. Скаткин меня поддержал и согласился быть рецензентом моего издания» [248]. Это указывает на непосредственную роль М. Н. Скаткина в научной социализации своих учеников.

Методисты Т. А. Козлова, В. З. Резникова, Н. А. Заграничная в своих интервью демонстрируют иной тип самоидентификации. Не будучи в институциональном смысле ученицами М. Н. Скаткина, они обе фиксируют глубокую содержательную зависимость своей профессиональной работы от его трудов. Такая форма опосредованной, но содержательно глубокой причастности к научной школе М. Н. Скаткина – через тексты, через профессиональные установки, через воспроизведение «программных» формулировок – существенно расширяет представление о реальных границах его научной школы.

Особое место в свидетельствах принадлежит С. В. Ивановой как непосредственной участнице получения архива ученого через акт дарения его детьми (по инициативе И. М. Осмоловской): «Не виделась с М. Н. Скаткиным, но знаю хорошо его наследие. Его дети 30 января 2012 года пришли к нам на ученый совет в институт и передали нам мемориальные материалы – архив М. Н. Скаткина. Мы его получили в Институт теории и истории педагогики, в тот институт, в двери которого он входил 40 лет. Когда я в 2011 году пришла директором работать в этот институт, честно говоря, я с трепетом и огромным волнением ходила по этим ступеням, шла по этим коридорам, по которым ходили такие ученые, как Скаткин, чье имя я знала с институтских лет, и цитировала его труды еще в кандидатской диссертации». С. В. Иванова формулирует и методологическое следствие из своего

опыта: «Я могу относить себя к когорте тех, кто следует в русле многих дидактических идей и положений М. Н. Скаткина».

На основе анализа экспертных интервью представим **обобщающую характеристику научной школы М. Н. Скаткина**, в которой отражены наиболее значимые черты ее функционирования в отечественной педагогической науке на протяжении более чем полувека.

Институциональное ядро школы составляла лаборатория общих проблем дидактики НИИ общей педагогики АПН СССР (с 1989 года – НИИ теории и истории педагогики, впоследствии – ИТИП РАО). Параллельно функционировала творческая лаборатория по политехнизму на базе Волгоградского педагогического института (с 1956 года), представлявшая вторую институциональную базу школы. Связующим элементом выступал Всесоюзный методологический педагогический семинар. Дополнительным периферийным кругом, зафиксированным в интервью методистов-биологов, выступала лаборатория биологии Института общего среднего образования РАО, систематически обращавшаяся к трудам М. Н. Скаткина при разработке собственных направлений исследований.

Содержательное ядро школы формировалось вокруг нескольких взаимосвязанных направлений исследований: теории содержания образования (совместно с И. Я. Лернером и В. В. Краевским); классификации методов обучения по характеру познавательной деятельности (совместно с И. Я. Лернером); принципа научности обучения; методологии педагогического исследования; проблематики политехнического образования; методики преподавания естествознания в начальной школе. Эти направления не изолированы друг от друга, а составляют единую систему.

Коммуникативное ядро школы опиралось на сложившийся в лаборатории стиль коллективной работы – методологическую культуру, единство предпосылочных положений, быстрый переход от общих рассуждений к сущностным вопросам, как об этом свидетельствует Л. М. Перминова. Научное руководство сочетало требовательность с глубоким уважением к самостоятельности исследователя; М. Н. Скаткин, по свидетельству

В. В. Серикова, всегда «высказывал поддержку тем, кто искал и думал». Демократическая открытость М. Н. Скаткина учителю-практику, фиксируемая Т. А. Козловой и В. З. Резниковой, дополняла внутреннюю коммуникацию лаборатории широкими горизонтальными связями с массовой школой.

Аксиологическое ядро школы составляла система научных ценностей: научная честность и принципиальность, ясность и точность изложения, связь теории с практикой, ориентация на будущее (прогностическая функция науки), уважение к передовому педагогическому опыту. М. Н. Скаткин, по единодушной оценке респондентов, воплощал эти ценности в собственной научной деятельности. В. М. Полонский формулирует обобщающую ценностную характеристику: личность М. Н. Скаткина была «эталонem для научных сотрудников, демонстрируя высочайший уровень компетентности и преданности своему делу».

Прогностический потенциал научной школы М. Н. Скаткина, зафиксированный респондентами, реализуется сегодня в нескольких направлениях: в разработке современных образовательных стандартов общего образования, опирающихся на культурологическую теорию содержания образования; в развитии методологии педагогического исследования, опирающейся на идеи М. Н. Скаткина о логике и структуре научной работы [396]: в методическом обеспечении предметных областей, опирающемся на классификацию методов обучения и принцип научности; в концепциях технологического просвещения [581], развивающих идеи политехнического образования.

Важной особенностью корпуса собранных интервью является повторяющееся воспроизведение несколькими респондентами – методистами и дидактами – центральных формулировок М. Н. Скаткина. Тезис о невозможности «механического вложения» знаний в головы учеников; формула о мыслительной деятельности как решении задачи, в которой «заключен вопрос, ответ на который не находится сразу»; положение о вредности «словесного» преподавания – все это воспроизводится независимо в интервью Н. Ф. Виноградовой, Т. А. Козловой,

О. Г. Карповича. Такое устойчивое повторение имеет значение, выходящее за рамки частных совпадений: оно фиксирует статус этих формулировок как «программных» для нескольких поколений методистов и дидактов.

С. В. Иванова обращает внимание на актуальную задачу, стоящую перед современной педагогической наукой по сохранению и развитию наследия М. Н. Скаткина: «Современным исследователям хотелось бы еще раз повторить: не надо думать, что такие идеи могут устареть. Их можно просто не знать, пропустить мимо. Многое, что сегодня кажется кому-то новым—это хорошо забытое старое».

М. Л. Левицкий завершает свои размышления призывом к творческому развитию идей ученого: «Я полагаю, что молодым ученым и вообще всем исследователям в области содержания, средств и методов образования – то есть того, что мы называем дидактикой (включая чрезвычайно важные вопросы «зачем учить?» и «кого учить?»), – необходимо читать работы Михаила Николаевича неформально, а не ради цитат. <...> Но эти идеи необходимо развивать творчески».

Проведенное исследование научно-педагогического наследия и профессионально-личностного образа М. Н. Скаткина на основе экспертных интервью с двадцатью двумя респондентами позволяет сформулировать ряд принципиальных выводов о характере его научной школы, механизмах ее функционирования и линиях преемственности в современной отечественной педагогической науке. Методологическим основанием сделанных выводов выступает принцип триангуляции данных: каждое существенное положение реконструкции опирается на согласованные свидетельства нескольких независимых респондентов, что обеспечивает необходимую степень эпистемологической надежности историко-педагогической реконструкции.

Таким образом, материалы проведенных интервью подтверждают гипотезу о существовании научной школы М. Н. Скаткина как целостного научного явления, институционально оформленного только на уровне научной организации, содержательно определенного, коммуникативно организованного и ценностно обоснованного. Эта школа, даже вне зависимости от институционального оформления, продолжает функционировать в современной отечественной

педагогической науке, развивая заложенные М. Н. Скаткиным методологические, дидактические и методические основания в новых исторических условиях.

ВЫВОДЫ ПО ЧЕТВЕРТОЙ ГЛАВЕ

Проведенное исследование преемственности методологических и дидактических идей М. Н. Скаткина в развитии современного образования позволяет сделать следующие выводы.

Прогностическая работа М. Н. Скаткина 1970–1980-х годов была направлена на выявление тенденций развития школы и педагогической науки. Поэтому ее значение определяется прежде всего не буквальной точностью отдельных предвидений, а способностью обозначить направления, которые в дальнейшем стали существенными для образовательной политики и педагогической теории: обновление содержания образования, усиление роли научного метода, развитие исследовательских и эвристических методов обучения, дифференциация, индивидуализация, изменение роли учителя и связь школы с потребностями науки и производства.

Реализация прогнозов М. Н. Скаткина в современной российской школе имеет неравномерный и опосредованный характер. Наиболее полно воплотились идеи дифференциации обучения, включения элементов современной науки в содержание образования, нормативного закрепления проектно-исследовательской деятельности и расширения технических средств обучения, хотя последнее направление было радикально преобразовано цифровой революцией. Частично реализованы идеи индивидуализации, связи школы с наукой и методологической подготовки обучающихся. В меньшей степени получили развитие положения о политехническом образовании, гармонизации умственного и физического труда и демократизации управления образованием.

Преемственность между идеями М. Н. Скаткина и современной школой не является прямым механическим наследованием. Современные федеральные образовательные стандарты, системно-деятельностный подход, концепция

функциональной грамотности, уровневое оценивание и проектная деятельность сформировались на пересечении отечественной дидактической традиции, психологической теории деятельности, компетентного подхода и международных образовательных исследований. Однако идеи М. Н. Скаткина сохраняют значение как один из важных теоретических источников, позволивших отечественной педагогике осмыслить обучение не как передачу готовых сведений, а как организацию содержательной познавательной деятельности учащихся.

Четырехкомпонентная модель содержания образования, разработанная в научной школе М. Н. Скаткина, И. Я. Лернера и В. В. Краевского, сохраняет статус одной из основных теоретических рамок современной дидактики. Ее компоненты – знания, опыт осуществления известных способов деятельности, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения – трансформированы в современной нормативной системе в предметные, метапредметные и личностные результаты. Эта трансформация показывает, что базовая идея несводимости содержания образования к сумме знаний продолжает работать в современной школе, хотя требует дальнейшего методического развития и практического обеспечения.

Классификация методов обучения по характеру познавательной деятельности учащихся также сохраняет эвристическую ценность. В современной образовательной практике она используется не столько как жесткая схема выбора метода, сколько как инструмент анализа уровня самостоятельности обучающегося, сложности учебных заданий и характера учебной деятельности. Ее влияние прослеживается в уровневой системе оценивания, в проектной и исследовательской деятельности, в разработке заданий разной степени сложности, а также в стремлении связать методы обучения с формированием творческого опыта и функциональной грамотности.

Принцип научности, обоснованный М. Н. Скаткиным как самостоятельный дидактический принцип, остается значимым для построения современных учебных программ и методических материалов. Он реализуется через требования соответствия учебного содержания современному уровню науки, знакомства

учащихся с методами научного познания, формирования научной картины мира и развития умений работать с фактами, гипотезами, моделями и доказательствами. Вместе с тем исследование показывает наличие устойчивого разрыва между нормативным закреплением этих требований и реальной практикой массовой школы, где сохраняются формализм знаний, недостаточная межпредметная интеграция и ограниченность исследовательских форм работы.

Методологическое наследие М. Н. Скаткина продолжает функционировать в современной педагогической науке как основа требований к качеству исследования. Его идеи о самостоятельном статусе методологии педагогики, различении объекта и предмета педагогической науки и ее методологии, единстве теоретического и эмпирического уровней, необходимости доказательности, корректной гипотезы и адекватных методов находят продолжение в современных исследованиях.

Цифровая трансформация образования и появление генеративных систем искусственного интеллекта не отменяют значения идей М. Н. Скаткина, а требуют их нового прочтения. В условиях множественности источников информации, расширения цифровых образовательных сред и изменения функций учителя особенно актуальными становятся его положения о научности содержания, методологической подготовке обучающихся, развитии самостоятельного мышления и превращении ученика из объекта педагогического воздействия в субъекта учебной деятельности. Эти идеи задают направление для современных исследований цифровой дидактики, функциональной грамотности и доказательной педагогики.

Материалы экспертных интервью подтверждают существование научной школы М. Н. Скаткина как целостного и продолжающегося явления отечественной педагогической культуры. Ее институциональное ядро связано с лабораторией общих проблем дидактики и последующими научными организациями; содержательное ядро образуют теория содержания образования, классификация методов обучения, принцип научности, методология педагогического исследования, проблематика политехнического образования и методика преподавания естествознания; коммуникативное и аксиологическое ядро

выражены в научной честности, ясности изложения, связи теории с практикой, уважении к учителю и ориентации на будущее школы.

Таким образом, преемственность методологических и дидактических идей М. Н. Скаткина в современном образовании проявляется не в простом повторении его положений, а в их творческом развитии, переосмыслении и включении в новые научные и социально-педагогические контексты. Его наследие остается значимым потому, что дает отечественной педагогике устойчивую теоретико-методологическую основу для анализа содержания образования, методов обучения, качества педагогического исследования и перспектив развития школы. Научная школа М. Н. Скаткина предстает не замкнутым историческим фактом, а живой традицией, способной поддерживать дальнейшее развитие российской дидактики и методологии педагогики.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящее диссертационное исследование посвящено комплексному историко-педагогическому и теоретическому анализу научно-педагогического наследия академика АПН СССР М. Н. Скаткина (1900–1991), его актуализации и определению современного потенциала методологических, дидактических и методических идей ученого для развития педагогической науки и образовательной практики. Объектом исследования выступило научно-педагогическое наследие М. Н. Скаткина, предметом – значение и современный потенциал его методологического, дидактического и методического наследия. Поставленная цель – провести историко-педагогический и теоретический анализ научного наследия ученого для его актуализации и представить значение и современный потенциал этого наследия – достигнута посредством последовательного и взаимообусловленного решения десяти исследовательских задач, образующих единую логику работы: от реконструкции научной биографии и систематизации наследия (глава 1) через раскрытие сущности методических и дидактических (глава 2), а затем методологических (глава 3) идей ученого – к доказательству их преемственности и актуализации в современном образовании и педагогической науке (глава 4). Структура диссертации была выстроена в прямом соответствии с системой поставленных задач, что обеспечило содержательную полноту и внутреннюю непротиворечивость исследования. В ходе решения было сделано следующее:

— определены основные этапы становления и развития М. Н. Скаткина как педагога и исследователя на основе историко-биографического и историко-структурного анализа архивных документов. Авторская периодизация, охватывающая 1918–1991 гг. и включает девять этапов. Критериями выделения этапов выступили научно-практическая деятельность ученого и ее результаты, востребованность исследований и институциональный контекст его работы;

— разработана тематическая классификация и представлен аналитический обзор научно-педагогического наследия М. Н. Скаткина с 1920 по

1990 гг. на основе анализа более 600 научных трудов. Создана тематическая классификация, систематизирующая его вклад по пяти приоритетным направлениям: методическому (методика преподавания естествознания и природоведения, методика начального естественнонаучного образования, конструирование учебных планов, программ, учебников и методических пособий); дидактическому (теория содержания образования, принципы и методы обучения); политехническому (концепция трудового воспитания, политехнизм, основы профильного обучения); прогностическому (перспективы развития школы будущего, информатизации, индивидуализации и дифференциации обучения); методологическому (системный подход к научному исследованию в педагогике). Обобщенным итогом стала концептуальная модель эволюции профессиональной деятельности М. Н. Скаткина, представленная в виде иерархической классификации (*Приложение А*);

— осуществлен историографический обзор историко-педагогических исследований биографии и научной деятельности М. Н. Скаткина с 1990 г. по 2026 г. с применением историографического и историко-компаративного анализа. Систематизирован значительный массив публикаций и мемориальных изданий 2000–2026 гг.;

— охарактеризован период становления методических и дидактических идей М. Н. Скаткина: на основе архивных материалов и анализа публикаций ученого реконструирована эволюция его взглядов и установлено, что их развитие представляло собой закономерный переход от революционных педагогических экспериментов 1920-х гг. на Первой опытной станции Наркомпроса под руководством С. Т. Шацкого к фундаментальному культурологическому синтезу 1970-х гг. и философско-педагогической рефлексии 1980-х гг. Итогом решения задачи стала авторская периодизация развития методических и дидактических взглядов ученого, включающая шесть этапов;

— раскрыта сущность и особенности развития методических и дидактических идей М. Н. Скаткина и представлен опыт их реализации в его научной деятельности. Доказано, что дидактическая система ученого прошла

многолетнюю верификацию в масштабах государственной системы образования и стала фундаментом современного учебно-методического обеспечения школы;

— выявлен и описан период становления методологических идей М. Н. Скаткина. Фундаментом этой системы выступили три базовые установки: единство теории и практики, неразрывность исследования и конструирования, системность. Показано, что методологическое самосознание М. Н. Скаткина, зафиксированное в работах 1980-х гг. и в архивных материалах методологических семинаров, стало вершиной его научного пути, обобщившей многолетний опыт исследовательской деятельности;

— раскрыта сущность и особенности развития методологических идей М. Н. Скаткина и представлен опыт их реализации в его научной деятельности. Методологическая концепция ученого охарактеризована как целостная система, научную значимость которой определяют единство теоретической глубины и практической применимости; органическая связь дескриптивного (описательного) и прескриптивного (нормативного) аспектов, обеспечивающая переход от анализа сущего к проектированию должного в образовании; системность, проявляющаяся в подчинении частных дидактических проблем единой логике развития педагогической науки. Раскрыты проведенное ученым разграничение двух путей получения нового знания — изучения и обобщения передового опыта и педагогического эксперимента, — а также последовательно описанная им логика педагогического исследования: от выявления реального противоречия к формулированию проблемы, гипотезы, выбору методов, опытно-экспериментальной работе и теоретическому обобщению. Принципиальное значение имеет проведенный М. Н. Скаткиным анализ «методологической имитации» — впервые системно описанного феномена формального соответствия научного труда внешним стандартам при отсутствии содержательной новизны;

— установлена и обоснована значимость научного наследия М. Н. Скаткина и представлен современный потенциал его методологических, дидактических и методических идей через раскрытие прогностической функции педагогической науки в трудах ученого. Доказано, что в трудах ученого

педагогическая прогностика впервые получила теоретико-методологическое обоснование как самостоятельная отрасль педагогической науки, опирающаяся на категории «школа будущего», «непрерывное образование», «опережающее обучение», «прогностическая модель содержания образования». Прогностический потенциал наследия раскрыт как комплекс механизмов педагогического предвидения, обеспечивающих переход от описания актуальных проблем образования к проектированию долгосрочных стратегий его развития;

— представлена актуализация дидактических идей и принципов М. Н. Скаткина в современном школьном образовании и его методологического наследия в современной педагогической науке. Авторская концепция дифференцированной оценки прогностического наследия ученого, раскрывает нелинейный характер реализации его идей в современной российской школе (2021–2025 гг.): одни дидактические идеи и принципы получили воплощение в действующих стандартах и практике, тогда как ряд прогнозов 1970–1980-х гг. разошелся с реальным развитием школы. Определены факторы этого разрыва – цифровизация и изменение образовательной политики, обосновывающие необходимость творческого переосмысления классических идей с учетом современных условий обучения;

— реконструирован профессионально-личностный образ М. Н. Скаткина и механизмы функционирования его научной школы на основе анализа экспертных интервью.

Таким образом, последовательное решение десяти исследовательских задач обеспечило достижение поставленной цели. Совокупность полученных результатов позволяет утверждать, что научно-педагогическое наследие М. Н. Скаткина представляет собой не замкнутое в границах XX века историческое явление, а живой, развивающийся феномен отечественной педагогической культуры. Методологические, дидактические и методические идеи ученого образуют целостную теоретико-методологическую систему, в которой соединены историзм, системность, единство теории и практики, ориентация на научную доказательность и практическую значимость результатов; потенциал этой системы

раскрывается с особой полнотой в условиях современных образовательных реформ. Научное наследие М. Н. Скаткина не только сохраняет историко-педагогическую ценность, но и обладает значительным эвристическим потенциалом для решения актуальных задач педагогической науки и образовательной практики.

Научно-педагогическое наследие М. Н. Скаткина – открывает перспективные направления его дальнейшей разработки, которые включают: углубленное изучение прогностического потенциала наследия ученого в современных условиях; адаптацию культурологической четырехкомпонентной модели содержания образования к новым предметным областям; применение методологических идей ученого к разработке критериев доказательности диссертационных исследований в области наук об образовании; дальнейшее изучение архивного фонда М. Н. Скаткина в целях введения в научный оборот неопубликованных материалов.

Дальнейшее обращение к идеям ученого представляется необходимым условием осмысления преемственности отечественной дидактической и методологической традиции.

СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ И УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ

АПН РСФСР — Академия педагогических наук Российской Советской Федеративной Социалистической Республики

АН СССР — Академия наук Союза Советских Социалистических Республик

ВАК — Высшая аттестационная комиссия

ГУС — Государственный ученый совет

ГДР — Германская Демократическая Республика

ЕГЭ — единый государственный экзамен

ИИ — искусственный интеллект

НИИ — научно-исследовательский институт

НИЯУ МИФИ — Национальный исследовательский ядерный университет Московский инженерно-физический институт

НКО — некоммерческая организация

ИТИП РАО — Институт теории и истории педагогики Российской академии образования

МГУ — Московский государственный университет

МНР — Монгольская Народная Республика

ООО — основное общее образование

ПРП — примерная рабочая программа

ПР — примерная программа

РАО — Российская академия образования

РАН — Российская академия наук

РГНФ — Российский гуманитарный научный Фонд

РСФСР — Российская Советская Федеративная Социалистическая Республика

PISA — Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся

СССР — Союз Советских Социалистических Республик

СНК — Совет народных комиссаров

СМИ — средства массовой информации

СМ — Совет министров

СанПиН — санитарные правила и нормы

СОО — среднее общее образование

СПО — среднее профессиональное образование

СУНЦ — специализированные учебно-научные центры

PBL — Problem-Based Learning (проблемно-ориентированное обучение)

RCT — рандомизированные контролируемые испытания

ITEEA — Международная ассоциация педагогов технологии, инженерии, инноваций и дизайна

TIMSS — международное исследование качества математического и естественно-научного образования

УМК — учебно-методический комплект

ФГБНУ «ИСПРО» — федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт стратегии развития образования»; с 2024 г. — ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В. С. Леднева»

ФГОС — федеральный государственный образовательный стандарт

ФРП — федеральная рабочая программа

ФИОКО — Федеральный институт оценки качества образования

ФГТ — федеральных государственных требований

ЦК ВКП — Центральный комитет Всесоюзной коммунистической партии

ЦК КПСС — Центральный комитет Коммунистической партии Советского Союза

ЦК ВЛКСМ — Центральный комитет Всесоюзного ленинского коммунистического союза молодежи

ЦСУ СССР — Центральное статистическое управление СССР

UNESCO (ЮНЕСКО) — Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Академия педагогических наук СССР (1966–1991) // Энциклопедия «Всемирная история». – URL : <https://w.histrf.ru/articles/akademiya-pedagogicheskikh-nauk-sssr-1966-1991> (дата обращения: 25.12.2025).
2. Академия педагогических наук СССР (АПН СССР). 1943–1991 // База данных «Путеводители по российским архивам». – URL: <https://guides.rusarchives.ru/funds/6/akademiya-pedagogicheskikh-nauk-sssr-apn-sssr-1943-1991> (дата обращения: 03.02.2026).
3. Аксенова, Э. А. М. Н. Скаткин: как учить творчеству / Э. А. Аксенова, С. З. Занаев // Library.by: Белорусская цифровая библиотека. – 2007. – URL: https://library.by/portalus/modules/shkola/readme.php?subaction=showfull&id=1193318177&archive=1196814959&start_from=&ucat=& (дата обращения: 25.12.2025).
4. Александр Алексеевич Фортунатов // Библиотека им. К. Д. Ушинского. Информационный центр «Библиотека им. К. Д. Ушинского» Российской академии образования. Биобиблиографическая энциклопедия «Образование, наука, культура». – URL: <https://dates.gnpbu.ru/4-9/Fortunatov/fortunatov.html> (дата обращения: 20.12.2025).
5. Алексей Георгиевич Калашников // Библиотека им. К. Д. Ушинского. Информационный центр «Библиотека им. К. Д. Ушинского» Российской академии образования. Биобиблиографическая энциклопедия «Образование, наука, культура». – URL: <https://dates.gnpbu.ru/3-8/Kalashnikov/kalashnikov.html> (дата обращения: 15.07.2025).
6. Алиев, Ю. Б. Дидактическое наследие М. Н. Скаткина в совершенствовании содержания современного школьного образования / Ю. Б. Алиев, Т. Ю. Верижникова, И. Г. Кузнецова, О. Г. Кутикова, О. В. Макрусева // М. Н. Скаткин и современное образование : материалы научно-практической конференции в двух томах / под ред. В. А. Мясникова ; сост. Л. Б. Прокофьева. – Том I. – Москва : Институт теории образования и педагогики РАО, 2000. – С. 115–123.
7. Алиев, Ю. Б. Так говорил М. Н. Скаткин... / Ю. Б. Алиев // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 4 (25). – С. 111–122.
8. Аналитические и методические материалы // Федеральный институт педагогических измерений. – URL: <https://fipi.ru> (дата обращения: 02.05.2026).
9. Архив МБУ «Музей истории города Обнинска».
10. Архив Научно-мемориального центра деятелей теории и истории педагогики им. М. Н. Скаткина при ФГБНУ «ИСРО РАО». – Фонд М. Н. Скаткина.

11. Асмолов, А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А. Г. Асмолов. – 4-е изд. – Москва : Смысл ; Академия, 2010. – 448 с.
12. Асмолов, А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А. Г. Асмолов // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18–22.
13. Астафьева, Е. Н. История педагогики и образования: новые подходы и методология : монография / Е. Н. Астафьева. – Москва : ИЭТ, 2021. – 352 с.
14. Атутов Петр Родионович // Усть-Ордынская Национальная библиотека им. М.Н. Хангалова. – URL: <https://uolib.ru/person/atutov-petr-rodionovich/> (дата обращения: 30.07.2025).
15. Бабанский, Ю. К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект / Ю. К. Бабанский. – Москва : Педагогика, 1977. – С. 68–79.
16. Бабкин, Н. И. Идеи новой школы в педагогической системе М. Н. Скаткина / Н. И. Бабкин // М. Н. Скаткин и современное образование: материалы научно-практической конференции в двух томах / под ред. В. А. Мясникова ; сост. Л. Б. Прокофьева. – Том I. – Москва : Институт теории образования и педагогики РАО, 2000. – С. 39–48.
17. Батюкова, З. И. Проблемы дидактики 12-летней школы / З. И. Батюкова // М. Н. Скаткин и современное образование : материалы научно-практической конференции в двух томах / под ред. В. А. Мясникова ; сост. Л. Б. Прокофьева. – Том I. – Москва : Институт теории образования и педагогики РАО, 2000. – С. 48–56.
18. Белогуров, А. Ю. Проблема всестороннего гармоничного развития личности и ее отражение в научном наследии М. Н. Скаткина / А. Ю. Белогуров // М. Н. Скаткин и современное образование : материалы научно-практической конференции в двух томах / под ред. В. А. Мясникова ; сост. Л. Б. Прокофьева. – Том I. – Москва : Институт теории образования и педагогики РАО, 2000. – С. 56–58.
19. Бережнова, Е. В. Аргументация в прикладном педагогическом исследовании / Е. В. Бережнова // Педагогика. – 2001. – № 9. – С. 33–39.
20. Бережнова, Е. В. Методологические условия перехода от науки к практике в структуре прикладного педагогического исследования : специальность 13.00.01 : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Бережнова Елена Викторовна. – Волгоград, 2003. – 321 с.
21. Бережнова, Е. В. Прикладное исследование в педагогике / Е. В. Бережнова. – Москва ; Волгоград : Издательство ВГПУ «Перемена», 2003. – 163 с.

22. Биографическая справка // М. Н. Скаткин и современное образование : материалы научно-практической конференции в двух томах / под ред. В. А. Мяникова ; сост. Л. Б. Прокофьева. – Том I. – Москва : Институт теории образования и педагогики РАО, 2000. – С. 25–36.

23. Блауберг, И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин ; отв. ред. А. Ф. Зотов. – Москва : Наука, 1973. – 270 с.

24. Богуславский, М. В. Педагогика, длиною в жизнь: к 110-летию со дня рождения М. Н. Скаткина / М. В. Богуславский // Проблемы современного образования. – 2010. – № 4. – С. 85–89. – URL: http://pmedu.ru/res/2010_4_8.pdf (дата обращения: 10.01.2025).

25. Богуславский, М. В. Актуальность и значимость педагогического наследия М. Н. Скаткина. К 115-летию со дня рождения / М. В. Богуславский, И. М. Осмоловская // Открытая школа. – 2016. – № 1 (152). – С. 61–67.

26. Богуславский, М. В. АПН РСФСР – АПН СССР – РАО: к 70-летию Российской Академии образования / М. В. Богуславский // Проблемы современного образования. – 2013. – № 5. – С. 21–34. – URL: http://pmedu.ru/res/2013_5_3.pdf (дата обращения: 10.01.2025).

27. Богуславский, М. В. Деятельность М. Н. Скаткина в годы Великой Отечественной войны как ученого-патриота / М. В. Богуславский, С. З. Занаев // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 2 (34). – С. 33–40.

28. Богуславский, М. В. Исследовательский институт научной педагогики / М. В. Богуславский // Российская педагогическая энциклопедия : в двух томах / В. В. Давыдов, В. П. Зинченко, И. С. Кон, Э. Д. Днепров. – Том 1. – Москва : Большая российская энциклопедия, 1993. – 386 с. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37068242> (дата обращения: 10.05.2025).

29. Богуславский, М. В. История педагогики: методология, теория, персоналии : монография. – Москва : ИЭТ, 2012. – 436 с.

30. Богуславский, М. В. М. Н. Скаткин – выдающийся отечественный педагог и деятель образования / М. В. Богуславский, И. М. Осмоловская, А. А. Романов // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 4. – С. 81–101.

31. Богуславский, М. В. М. Н. Скаткин – выдающийся отечественный ученый-педагог и деятель российского образования (к 115-летию со дня рождения) / М. В. Богуславский, И. М. Осмоловская // Вестник образования России. – 2015. – № 19. – С. 73–80.

32. Богуславский, М. В. Международная научно-теоретическая конференция «М. Н. Скаткин – выдающийся отечественный педагог и деятель образования» /

М. В. Богуславский, И. М. Осмоловская, Н. В. Кутьева // Известия Российской академии образования. – 2015. – № 4(36). – С. 127–150.

33. Богуславский, М. В. Михаил Николаевич Скаткин – выдающийся ученый и просветитель / М. В. Богуславский // Учительская газета. – 2025. – URL: <https://ug.ru/mihail-nikolaevich-skatkin-vydayushhijsya-uchenyj-i-prosvetitel/> (дата обращения: 14.08.2025).

34. Богуславский, М. В. Михаил Николаевич Скаткин – педагогическая совесть России / М. В. Богуславский, С. З. Занаев // Учительская газета. – 2020. – № 31. – URL: <https://ug.ru/mihail-nikolaevich-skatkin-pedagogicheskaya-sovest-rossii/> (дата обращения: 02.07.2025).

35. Богуславский, М. В. Михаил Николаевич Скаткин – ученый, педагог, просветитель / М. В. Богуславский, С. З. Занаев // Вестник образования России. – 2020. – № 19. – С. 71–80.

36. Богуславский, М. В. О педагогической и научной деятельности М. Н. Скаткина первой половины XX века / М. В. Богуславский, С. З. Занаев // Народное образование. – 2020. – № 6 (1483). – С. 185–192.

37. Богуславский, М. В. Патриотическая деятельность М. Н. Скаткина в годы Великой Отечественной войны / М. В. Богуславский, С. З. Занаев // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2015. – № 3 (98). – С. 97–102.

38. Богуславский, М. В. Педагогическая система Михаила Николаевича Скаткина: генезис и значение: монография / М. В. Богуславский, С. З. Занаев. – Москва : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2018. – 258 с.

39. Богуславский, М. В. Педагогические идеи М. Н. Скаткина в развитии отечественного образования / М. В. Богуславский, И. М. Осмоловская, Н. В. Кутьева // Проблемы современного образования. – 2015. – № 6. – С. 88–99. – URL: <http://pmedu.ru/images/pso6/Pages%20from%20PSO2015-6-10.pdf> (дата обращения: 10.01.2025).

40. Богуславский, М. В. Педагогическое наследие М. Н. Скаткина в свете современных проблем образования / М. В. Богуславский, И. М. Осмоловская, Н. В. Кутьева // Отечественное и зарубежная педагогика. – 2015. – № 6. – С. 162–169.

41. Богуславский, М. В. Развитие М. Н. Скаткиным основ общего и политехнического образования / М. В. Богуславский, С. З. Занаев // Народное образование. – 2021. – № 1 (1484). – С. 165–174.

42. Богуславский, М. В. Развитие научных основ содержания общего образования в отечественной педагогике XX века / М. В. Богуславский // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2016. – № 3 (37). – С. 8–24.
43. Богуславский, М. В. Скаткин М. Н. / М. В. Богуславский // Московская энциклопедия / гл. ред. С. О. Шмидт. – Т. 1. – Лица Москвы. – Книга 4. – Москва : Фонд «Московские энциклопедии», 2012. – С. 293.
44. Богуславский, М. В. Скаткин Михаил Николаевич / М. В. Богуславский // Большая российская энциклопедия. – Том 30. – Москва, 2015. – С. 332.
45. Богуславский, М. В. Судьба и педагогическая деятельность М. Н. Скаткина / М. В. Богуславский, С. З. Занаев // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 4 (25). – С. 9–26.
46. Богуславский, М. В. Формирование М. Н. Скаткиным теоретических основ политехнического образования школьников в 50–80-е гг. XX века / М. В. Богуславский, С. З. Занаев // Вестник Новгородского государственного университета. – 2019. – № 4 (116). – С. 100–104.
47. Богуславский, М. В. Школа будущего М. Н. Скаткина / М. В. Богуславский // М. Н. Скаткин и перспективы развития отечественной педагогики : материалы Всероссийской научно-педагогической конференции, посвященной 110-летию со дня рождения выдающегося отечественного ученого-педагога Михаила Николаевича Скаткина (27-28 сентября 2010 г.) / под ред. Е. Н. Пузанковой, А. И. Умана, М. А. Федоровой. – Орел : ГОУ ВПО «ОГУ», 2010. – С. 23–26.
48. Бордовская, Н. В. Диалектика педагогического исследования: логико-методологические проблемы. – Санкт-Петербург : Русский Христианский гуманитарный институт, 2001. – 511 с.
49. Бражников, М. А. Становление учебника физики в России как модель развития методики обучения физике в XVIII – начале XX веков : специальность 5.8.2 : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Бражников Михаил Александрович. – Москва, 2025. – 412 с.
50. Бреев, С. И. Ученый, педагог-новатор / С. И. Бреев, М. К. Рункова // М. Н. Скаткин и современное образование : материалы научно-практической конференции в двух томах / под ред. В. А. Мясникова ; сост. Л. Б. Прокофьева. – Том I. – Москва : Институт теории образования и педагогики РАО, 2000. – С. 59–63.
51. Будущее образования: глобальная повестка / Сколковский институт науки и технологий. – Москва, 2018. – 124 с.

52. В РАО утвердили Критерии доказательности диссертационных исследований в сфере наук об образовании : [сообщение от 23 марта 2023 г] // Российская академия образования : официальный сайт. – URL: <https://rusacademedu.ru/news/в-рао-утвердили-критерии-доказательн/> (дата обращения: 10.05.2025).

53. Ветчинова, М. Н. Рецензия на книгу Богуславского М. В., Занаева С. З. «Педагогическая система Михаила Николаевича Скаткина: генезис и значение» (М.: Институт стратегии развития образования Российской академии образования, 2018. – 258 с.) / М. Н. Ветчинова // Научно-педагогическое обозрение = Pedagogical Review. – 2021. – № 1 (35). – С. 169–173.

54. Виктор Николаевич Шульгин // Библиотека им. К. Д. Ушинского. Информационный центр «Библиотека им. К. Д. Ушинского» Российской академии образования. Биобиблиографическая энциклопедия «Образование, наука, культура». – URL: <https://dates.gnpbu.ru/4-9/Shulgin/shulgin.html> (дата обращения: 20.04.2026).

55. Виноградова, Н. Ф. Теоретические и научно-методические основы ознакомления детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста с окружающим миром : специальность 13.00.01 : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Виноградова Наталья Федоровна. – Москва, 1994. – 320 с.

56. Владимир Павлович Беспалько // Библиотека им. К. Д. Ушинского. Информационный центр «Библиотека им. К. Д. Ушинского» Российской академии образования. Биобиблиографическая энциклопедия «Образование, наука, культура». – URL: <https://dates.gnpbu.ru/0-5/Bespalko/bespalko.html> (дата обращения: 15.07.2025).

57. Всесвятский, Б. В. Системный подход к биологическому образованию в средней школе / Б. В. Всесвятский. – Москва : Просвещение, 1985. – 143 с.

58. Гершунский, Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика: теория, методология, практика. – Москва : Флинта ; Наука, 2003. – 765 с.

59. Гершунский, Б. С. Педагогическая прогностика: методология, теория, практика. – Киев : Вища школа, 1986. – 200 с.

60. Голант, Е. Я. Методы обучения в советской школе. – Москва : Учпедгиз, 1957. – 152 с.

61. Горский, В. А. Встречи с Михаилом Николаевичем Скаткиным / В. А. Горский // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 6 (27). – С. 31–35.

62. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» : [утверждена постановлением Правительства РФ от 26 декабря 2017 № 1642] // КонсультантПлюс : официальный сайт. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/ (дата обращения: 10.05.2025).

63. Гурьянова, А. Н. Идеи М. Н. Скаткина о воспитывающем влиянии обучения и их учет в построении образовательных программ / А. Н. Гурьянова // М. Н. Скаткин и современное образование : материалы научно-практической конференции в двух томах / под ред. В. А. Мясникова ; сост. Л. Б. Прокофьева. – Том I. – Москва : Институт теории образования и педагогики РАО, 2000. – С. 63–66.

64. Давыдов, В. В. Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы построения учебных предметов. – Москва : Педагогическое общество России, 2000. – 478 с.

65. Данилов, М. А. Всеобщая методология науки и специальная методология педагогики в их взаимоотношениях. – Москва : АПН СССР, 1971. – 36 с.

66. Данилов, М. А. Дидактика средней школы / М. А. Данилов, М. Н. Скаткин. – Москва : Просвещение, 1975. – 303 с.

67. Данилов, М. А. Проблемы методологии педагогики и методики исследований / М. А. Данилов, Н. И. Болдырев. – Москва : Педагогика, 1971. – 350 с.

68. Данилов, М. А. Процесс обучения в советской школе / М. А. Данилов. – Москва : Учпедгиз, 1960. – 299 с.

69. Данюшенков, В. С., Коршунова О. В. Доказательная педагогика: педагогический эксперимент как критерий истины? / В. С. Данюшенков, О. В. Коршунова // Педагогика. – 2021. – Т. 85, № 8. – С. 36–47.

70. Дворецкий, Д. П. Иван Петрович Павлов – первый среди российских ученых Нобелевский лауреат / Д. П. Дворецкий, А. Е. Чуйкин // Институт физиологии им. И. П. Павлова Российской академии наук». – URL: <https://www.infran.ru/об-институте/история-института/статьи-фотографии-мемуары/иван-петрович-павлов-первый-среди-рос/> (дата обращения: 23.10.2025).

71. Демидова, М. Ю., Пентин, А. Ю. Система оценки достижений планируемых предметных результатов освоения учебного предмета «Физика» : методические рекомендации. – Москва : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. – 84 с.

72. Джуринский, А. Н. Сравнительная педагогика. Взгляд из России : монография. – Москва : Прометей, 2013. – 162 с.

73. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики : [учебное пособие для педагогических институтов] / М. А. Данилов, М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер, А. А. Бударный, Н. М. Шахмаев, В. В. Краевский ; под ред. М. А. Данилова, М. Н. Скаткина. – Москва : Просвещение, 1975. – 303 с.

74. Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики / В. В. Краевский [и др] ; под ред. М. Н. Скаткина. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Просвещение, 1982. – 319 с.

75. Достижение метапредметных результатов в рамках изучения предметов естественно-научного блока (основное общее образование) : методические рекомендации / Н. А. Заграничная, Л. А. Паршутина, А. Ю. Пентин, А. В. Теремов. – Москва : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. – 88 с.

76. Дубровина, И. В. Идеи Л. С. Выготского о содержании детской практической психологии / И. В. Дубровина // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 3. – С. 254–263.

77. Есипов Борис Петрович // Биографика СПбГУ. Выдающиеся выпускники Императорского Санкт-Петербургского университета. – URL: <https://bioslovhist.spbu.ru/alumni/4827-esipov-boris-petrovic.html> (дата обращения: 15.07.2025).

78. Ефимова, И. Л. М. Н. Скаткин – сотрудник Калужского отделения Первой опытной станции Наркомпроса (по материалам фонда Музея истории г. Обнинска) / И. Л. Ефимова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 4 (25). – С. 27–34.

79. Ефимова, И. Л. Школа-колония «Бодрая жизнь». Испанский детский дом / И. Л. Ефимова // Музей истории г. Обнинска. – Калининград : Аксиос, 2012. – 224 с.

80. Журавлев, И. К. Дидактическая модель учебного предмета / И. К. Журавлев, Л. Я. Зорина // Новые исследования в педагогических науках. – 1979. – № 1 (33). – С. 18–23.

81. Журавлев, И. К. Дидактические основы построения учебного предмета общеобразовательной школы / И. К. Журавлев. – Москва : ИТП и МИО РАО, 1990. – 132 с.

82. Журавлев, И. К. Развитие представления М. Н. Скаткина о теории учебного предмета / И. К. Журавлев, Л. Я. Зорина // М. Н. Скаткин и современное образование: материалы научно-практической конференции в двух томах / под ред. В. А. Мясникова ; сост. Л. Б. Прокофьева. – Том I. – Москва : Институт теории образования и педагогики РАО, 2000. – С. 198–206.

83. Журин, А. А. Химия : метапредметные результаты обучения. 8–11 классы / А. А. Журин, Н. А. Заграничная. – Москва : ВАКО, 2014. – 208 с.
84. Загашев, И. О. Учим детей мыслить критически / И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. – Санкт-Петербург : Альянс «Дельта», 2003. – 192 с.
85. Загвязинский, В. И. Дар предвидения: М. Н. Скаткин – выдающийся дидакт и методолог / В. И. Загвязинский // М. Н. Скаткин и перспективы развития отечественной педагогики : материалы Всероссийской научно-педагогической конференции, посвященной 110-летию со дня рождения выдающегося отечественного ученого-педагога Михаила Николаевича Скаткина (27-28 сентября 2010 г.) / под ред. Е. Н. Пузанковой, А. И. Умана, М. А. Федоровой. – Орел : ГОУ ВПО «ОГУ», 2010. – С. 5–8.
86. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – Москва : Академия, 2001. – 208 с.
87. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 5-е изд. – Москва : Академия, 2008. – 208 с.
88. Загвязинский, В. И. Методология педагогического исследования : учебник для вузов / В. И. Загвязинский. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2026. – 105 с.
89. Загвязинский, В. И. О связи методологии и технологии в педагогическом исследовании / В. И. Загвязинский // Образование и наука. – 2015. – № 5 (124). – С. 4–14.
90. Заграничная, Н. А. Банк заданий для текущего оценивания по учебному предмету «Химия». Основное общее образование / Н. А. Заграничная. – Москва : Институт содержания и методов обучения, 2024. – 131 с.
91. Заграничная, Н. А. Диагностика метапредметных результатов при обучении химии в основной школе : пособие для учителя / Н. А. Заграничная, Е. В. Миренкова. – Москва : Русское слово, 2020. – 238 с.
92. Заграничная, Н. А. Естественно-научное образование в современной школе: перспективы развития / Н. А. Заграничная, Л. А. Паршутина, А. Ю. Пентин // Формирование единого образовательного пространства: задачи, решения, перспективы : сборник научных трудов Юбилейного форума с международным участием. – Москва : ИСРО РАО, 2023. – С. 154–171.

93. Заграничная, Н. А. Концепции естественно-научных учебных предметов: интегративный подход / Н. А. Заграничная, Л. А. Паршутина. – Москва : ИСРО РАО, 2020. – 132 с.

94. Заграничная, Н. А. Методы формирования естественно-научной грамотности учащихся основной школы: интегративный подход / Н. А. Заграничная, Л. А. Паршутина // Школьные технологии. – 2017. – № 3. – С. 19–25.

95. Заграничная, Н. А. Организация учебно-исследовательской деятельности школьников на основе научного метода познания / Н. А. Заграничная, Л. А. Паршутина // Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве : сборник докладов IX Международной научно-практической конференции. – Москва, 2018. – С. 196–201.

96. Заграничная, Н. А. Принцип научности в современном содержании обучения / Н. А. Заграничная // Химия в школе. – 2017. – № 4. – С. 4–8.

97. Заграничная, Н. А. Система оценки достижений планируемых предметных результатов освоения учебного предмета «Химия». Среднее общее образование: методические рекомендации / Н. А. Заграничная, А. С. Городенская. – Москва : Институт содержания и методов обучения, 2024. – 80 с.

98. Заграничная, Н. А. Химия (углубленный уровень). Реализация ФГОС основного общего образования : методическое пособие для учителя / Н. А. Заграничная. – Москва : Институт стратегии развития образования РАО, 2022. – 97 с.

99. Занаев, С. З. Всеобщая политехническая направленность образования, как важный фактор победы в Великой Отечественной войне / С. З. Занаев // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2012. – № 5. – С. 33–39.

100. Занаев, С. З. Идеи М. Н. Скаткина о политехнической подготовке учащихся / С. З. Занаев // Образование и глобализация. – Ч. 2. – Улан-Удэ : БГУ, 2006. – С. 125–128.

101. Занаев, С. З. Идеи трудового воспитания в педагогической системе К. Д. Ушинского и их развитие в деятельности М. Н. Скаткина / С. З. Занаев // Проблемы современного образования. – 2014. – № 3. – С. 37–44. – URL: http://pmedu.ru/res/2014_3_5.pdf (дата обращения: 10.01.2025).

102. Занаев, С. З. Из отечественного опыта педагогического, политехнического «всеобуча» и возможностей его применения на основе современных компьютерных технологий (на материале исследований М. Н. Скаткина) / С. З. Занаев // Современные тенденции профессионального и

технологического образования в XXI веке. – Т. 1. – Мурманск : МПГУ, 2010. – С. 15–18.

103. Занаев, С. З. Инновационно-деятельностные аспекты становления научной школы политехнического образования М. Н. Скаткина / С. З. Занаев // Основные тенденции развития дидактики: Инновационный потенциал дидактического знания. – Москва ; Ярославль, 2012. – С. 44–50.

104. Занаев, С. З. Истоки становления М. Н. Скаткина и развитие его идей в современном образовании / С. З. Занаев, Б. Б. Эрдыниева // Инновационные и традиционные подходы в образовании школьников. – Москва : ИСМО РАО, 2006. – С. 78–84.

105. Занаев, С. З. М. Н. Скаткин – организатор отечественной системы политехнического образования 1950-60-х годов / С. З. Занаев // Развитие педагогического знания в науке и образовании: материалы XXVII сессии Научного Совета по проблемам истории образования и педагогической науки Российской академии образования. – Москва : Научная книга, 2011. – С. 207–211.

106. Занаев, С. З. М. Н. Скаткин как автор учебников и учебных пособий по естествознанию / С. З. Занаев // История и педагогика естествознания. – 2013. – № 4. – С. 28–37.

107. Занаев, С. З. М. Н. Скаткин как автор учебников и учебных пособий / С. З. Занаев // Проблемы современного образования. – 2012. – № 4. – С. 78–87.

108. Занаев, С. З. М. Н. Скаткин о комплексной системе обучения / С. З. Занаев // Эксперимент в условиях модернизации образования. – Москва : ИОСО РАО, 2003. – С. 160–165.

109. Занаев, С. З. М. Н. Скаткин о педагогическом и политехническом всеобуче / С. З. Занаев // Проблемы современного образования. – Вып. 7. – Москва : РУДН. МАНПО, 2007. – С. 98–101.

110. Занаев, С. З. М. Н. Скаткин о политехническом образовании в 1950–1960 гг. / С. З. Занаев // Педагогические основы построения многоуровневой системы непрерывного образования. – Москва : ИОСО РАО, 1998. – С. 104–107.

111. Занаев, С. З. М. Н. Скаткин о трудовой политехнической подготовке учащихся / С. З. Занаев // Образование и глобализация. – Ч. I. – Улан-Удэ : БГУ, 2006. – С. 115–118.

112. Занаев, С. З. М. Н. Скаткин об активизации и мотивации к познавательной деятельности учащихся / С. З. Занаев // Совместная работа аспиранта и учителя по формированию мотивации учения у школьников. – Москва : ИСМО РАО, 2005. – С. 51–57.

113. Занаев, С. З. М. Н. Скаткин об обучении и составлении учебников и учебных пособий / С. З. Занаев // Проблемы школьного учебника. – Москва : ИСМО РАО, 2005. – С. 121–133.

114. Занаев, С. З. Наследие М. Н. Скаткина и перспективы развития отечественной педагогики / С. З. Занаев // Педагогика. – 2011. – № 3. – С. 116–120.

115. Занаев, С. З. О некоторых аспектах развития промыслов, на основе педагогического наследия М. Н. Скаткина / С. З. Занаев // Инновационные технологии в науке и образовании. – Улан-Удэ : Издательство БГУ, 2009. – С. 90–93.

116. Занаев, С. З. О роли физического труда в развитии детей в педагогическом наследии М. Н. Скаткина / С. З. Занаев // Проблемы современного образования. – Москва : РУДН, МАНПО, 2005. – С. 96–97.

117. Занаев, С. З. О становлении М. Н. Скаткина как ученого-педагога и перспективах развития его идей / С. З. Занаев // М. Н. Скаткин и перспективы развития отечественной педагогики. – Орел : ГОУ ВПО «ОГУ», 2010. – С. 8–14.

118. Занаев, С. З. О формализме в образовании в исследованиях М. Н. Скаткина и применении его идей в развитии и модернизации современной педагогики / С. З. Занаев // Высшая школа : опыт, проблемы, перспективы. – Ч. 2. – Москва : РУДН, 2015. – С. 348–355.

119. Занаев, С. З. О формализме в образовании в педагогическом наследии М. Н. Скаткина / С. З. Занаев // Европа: актуальные проблемы этнокультуры. – Минск: БГПУ, 2012. – С. 77–79.

120. Занаев, С. З. О формализме в образовании в педагогическом наследии М. Н. Скаткина / С. З. Занаев // Начальное образование. – 2009. – № 1. – С. 23–25.

121. Занаев, С. З. Об истоках становления М. Н. Скаткина, как педагога-исследователя и развитии его идей / С. З. Занаев // Молодежь: образование и наука. – Обнинск, 2006. – С. 126–131.

122. Занаев, С. З. Организационные аспекты развития всеобщей политехнической направленности образования довоенного периода как важного фактора победы в Великой отечественной войне / С. З. Занаев // Проблемы современного образования. – 2011. – № 5. – С. 54–60. – URL: http://pmedu.ru/res/2011_5_8.pdf (дата обращения: 10.01.2025).

123. Занаев, С. З. Политехническая направленность советского образования 1930-х гг. / С. З. Занаев // Педагогика. – 2014. – № 3. – С. 113–118.

124. Занаев, С. З. Политехническое образование и трудовое воспитание в научно-педагогическом наследии М. Н. Скаткина / С. З. Занаев // Развитие

воспитания в контексте модернизации российского образования: психология, педагогика, социология. – Москва : ГосНИИ семьи и воспитания, 2002. – С. 23–28.

125. Занаев, С. З. Пути преодоления формализма в образовании и воспитании школьников в исследованиях М. Н. Скаткина / С. З. Занаев // Проблемы современного образования. – 2015. – № 2. – С. 86–92. – URL: http://pmedu.ru/res/2015_2_7.pdf (дата обращения: 10.01.2025).

126. Занаев, С. З. Развитие идей М. Н. Скаткина в области политехнического образования / С. З. Занаев // М. Н. Скаткин и современное образование. – Том II. – Москва : Институт теории образования и педагогики РАО, 2000. – С. 134–138.

127. Занаев, С. З. «Все мои ученики хотели быть инженерами». Политехнический всеобуч 1920-1930-х: технология Победы / С. З. Занаев // Родина. – 2014. – № 3. – С. 47–49.

128. Занаев, С. З. М. Н. Скаткин и его время: страницы научной биографии / С. З. Занаев. – Москва : ИСРО РАО, 2023. – 178 с.

129. Занаев, С. З. М. Н. Скаткин о некоторых перспективах развития политехнического образования / С. З. Занаев // Педагогическая наука: генезис и прогнозы развития. – Т. I. – Москва : ФГНУ ИТИП РАО, 2014. – С. 104–119.

130. Занаев, С. З. О формализме в образовании и воспитании в трудах М. Н. Скаткина / С. З. Занаев // Евразийское образовательное пространство: перспективы развития магистратуры. – Улан-Удэ : Издательство Бурятского госуниверситета, 2015. – С. 41–44.

131. Занаев, С. З. Осуществление М. Н. Скаткиным политехнического образования как стратегического направления модернизации образования в 20-е годы / С. З. Занаев // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 4 (25). – С. 35–44.

132. Занаев, С. З. П. Р. Атутов – ученик и продолжатель научной школы политехнического образования М. Н. Скаткина / С. З. Занаев, С. Д. Намсараев // Проблемы современного образования. – 2018. – № 2. – С. 121–127. – URL: <http://pmedu.ru/images/2018-2/13.pdf> (дата обращения: 10.01.2025).

133. Занаев, С. З. Теория и практика политехнического образования в педагогическом наследии М. Н. Скаткина : специальность 13.00.01 : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Занаев Сергей Зандраевич. – Москва, 2016. – 279 с.

134. Занаев, С. З. Формирование организационно-культурного политехнического образовательного пространства в СССР в 1920–1930-е годы /

С. 3. Занаев, М. В. Богуславский // Проблемы современного образования. – 2017. – № 1. – С. 80–89. – URL: <http://pmedu.ru/images/pso2017-1/80-89.pdf> (дата обращения: 10.01.2025).

135. Зарецкая, И. И. Идеи М. Н. Скаткина и современные проблемы трудового воспитания / И. И. Зарецкая // Материалы Всероссийской научно-педагогической конференции, посвященной 110-летию со дня рождения выдающегося отечественного ученого-педагога Михаила Николаевича Скаткина (27-28 сентября 2010 г.) / под ред. Е. Н. Пузанковой, А. И. Умана, М. А. Федоровой. – Орел : ГОУ ВПО «ОГУ», 2010. – С. 26–28.

136. Зорина, Л. Я. Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников / Л. Я. Зорина. – Москва : Педагогика, 1978. – 128 с.

137. Зорина, Л. Я. Системность – качество знаний / Л. Я. Зорина. – Москва : Знание, 1976. – 64 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Педагогика и психология).

138. Зуев, Д. Д. Школьный учебник. – Москва : Педагогика, 1983. – 240 с.

139. Ибрагимов, Г. И. М. Н. Скаткин о проблеме формирования у учащихся положительного отношения к учению / Г. И. Ибрагимова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 4 (25). – С. 84–91.

140. Иванова, С. В. Как подготовить педагога-исследователя? / С. В. Иванова, В. В. Сериков // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2019. – № 1. – С. 39–46.

141. Иванова, С. В. Методические рекомендации по организации подготовки кандидатской диссертации для обучающихся и их научных руководителей / С. В. Иванова, И. М. Логвинова, М. Г. Победоносцева, В. В. Сериков // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – Т. 1, № 5 (54). – С. 13–23.

142. Иванова, С. В. Научная школа: цели, преимущества и риски институционализации / С. В. Иванова // Ценности и смыслы. – 2022. – № 1 (77). – С. 6–27.

143. Иванова, С. В. О школе будущего из прошлого (о методологии исследований академика М. Н. Скаткина) / С. В. Иванова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 6 (27). – С. 7–21.

144. Иванова, С. В. Организационно-методологические основы подготовки диссертации : учебно-методическое пособие / С. В. Иванова. – Москва : ИНФРА-М, 2022. – 106 с. – (Высшее образование: Аспирантура).

145. Иванова, С. В. Педагогические условия гуманизации процесса обучения учащихся : на материале преподавания литературы : специальность

13.00.01 : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Иванова Светлана Вениаминовна. – Москва, 1998. – 182 с.

146. Иванова, С. В. Проблемы развития дидактических систем: философско-методологический контекст : монография / С. В. Иванова ; Российская академия образования, Институт теории и истории педагогики. – Москва : Издательский центр ИЭТ, 2012. – 159 с.

147. Иванова, С. В. Слово главного редактора / С. В. Иванова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 4 (25). – С. 7–8.

148. Иванова, Т. В. Развитие творческого потенциала педагога / Т. В. Иванова // М. Н. Скаткин и современное образование: материалы научно-практической конференции в двух томах / под ред. В. А. Мясникова ; сост. Л. Б. Прокофьева. – Т. I. – Москва : Институт теории образования и педагогики РАО, 2000. – С. 66–68.

149. Индивидуальные образовательные траектории в российских вузах // Министерство науки и высшего образования Российской Федерации : официальный сайт. – URL: <https://www.minobrnauki.gov.ru> (дата обращения: 02.05.2026).

150. Иохвидов, В. В. Совершенствование процесса обучения и его эффективность в трудах М. Н. Скаткина / В. В. Иохвидов // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2014. – Т. 20, № 3. – С. 37–40.

151. Ищенко, Т. Н. Дидактические условия групповой работы как средства развития активности школьников в учебной деятельности : специальность 13.00.01 : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ищенко Татьяна Николаевна. – Москва, 2003. – 247 с.

152. Калашников, А. Г. Письмо Первому секретарю ЦК Коммунистической партии Советского Союза Н. С. Хрущеву / А. Г. Калашников, М. Н. Скаткин, С. Г. Шаповаленко // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 4 (25). – С. 100–104.

153. Каспржак, А. Г. Институциональные тупики российской системы подготовки учителей // Вопросы образования. – 2013. – № 4. – С. 261–282.

154. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / [И. Я. Лернер, Л. Я. Зорина, Г. И. Батурина и др] ; под ред. М. Н. Скаткина, В. В. Краевского. – Москва : Педагогика, 1978. – 208 с.

155. Кикоин Исаак Константинович // Большая российская энциклопедия. – URL: <https://bigenc.ru/c/kikoin-isaak-konstantinovich-8fca39> (дата обращения: 30.07.2025).

156. Кларин, М. В. Инновационные модели обучения: исследование мирового опыта. – Москва : Луч, 2016. – 640 с.
157. Кларин, М. В. Перспективные направления дидактических исследований: постановка проблемы / М. В. Кларин, И. М. Осмоловская // Образование и наука. – 2020. – № 10. – С. 11–32.
158. Ковалева, Т. М. К вопросу о современных требованиях к общему образованию / Т. М. Ковалева // М. Н. Скаткин и современное образование : материалы научно-практической конференции в двух томах / под ред. В. А. Мясникова ; сост. Л. Б. Прокофьева. – Том I. – Москва : Институт теории образования и педагогики РАО, 2000. – С. 137–140.
159. Козлова, Г. Н. Педагогические поиски М. Н. Скаткина в условиях политической кампании по развитию научного наследия И. П. Павлова / Г. Н. Козлова, А. В. Овчинников // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 6 (27). – С. 22–30.
160. Колмогоров Андрей Николаевич // Большая российская энциклопедия. – URL: <https://bigenc.ru/c/kolmogorov-andrei-nikolaevich-ef0f18> (дата обращения: 30.07.2025).
161. Константинов Николай Александрович // Летопись Московского университета. – URL: <https://letopis.msu.ru/peoples/4904> (дата обращения: 10.07.2025).
162. Константинов, Н. А. История педагогики: учебник для студентов педагогических институтов / Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, М. Ф. Шабаева. – 5-е изд., доп. и перераб. – Москва : Просвещение, 1982. – 447 с.
163. Контекстные задачи. Задания к учебному курсу «Биология»: учебное пособие / Л. А. Паршутина, Л. И. Асанова ; под ред. Л. А. Паршутинной. – Москва : ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения», 2024. – 70 с.
164. Концепция преподавания учебного предмета «Технология» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы : [утверждена Коллегией Министерства просвещения Российской Федерации 29.12.2018] // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов : официальный сайт. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/554608029> (дата обращения: 10.01.2025).
165. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования : [одобрена на заседаниях Федерального координационного совета по общему образованию 24.04.2002 и 28.06.2002 : доработана по отзывам, поступившим из субъектов Российской Федерации (май-июнь 2002 года), и

результатам 2-го Всероссийского совещания по профильному обучению (28.06.2002)] // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов : официальный сайт. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/901837067> (дата обращения: 10.01.2025).

166. Косарецкий, С. Г., Пинская, М. А. Российская школа: начало XXI века : коллективная монография. – Москва : НИУ ВШЭ, 2022. – 312 с.

167. Краевский, В. В. Содержание образования: вперед к прошлому / В. В. Краевский. – 2-е изд., испр. – Москва : Педагогическое общество России, 2001. – 36 с.

168. Краевский Володар Викторович. – URL: <https://содержаниеобразования.рф/краевский-володар-викторович/> (дата обращения: 20.07.2025).

169. Краевский, В. В. Из Архива о М. Н. Скаткине (по материалам член-корреспондента РАО В. М. Полонского) / В. В. Краевский // Материалы Всероссийской научно-педагогической конференции, посвященной 110-летию со дня рождения выдающегося отечественного ученого-педагога Михаила Николаевича Скаткина (27-28 сентября 2010 г.) / под ред. Е. Н. Пузанковой, А. И. Умана, М. А. Федоровой. – Орел : ГОУ ВПО «ОГУ», 2010. – С. 165–170.

170. Краевский, В. В. Методология научного исследования : пособие / В. В. Краевский. – Санкт-Петербург : СПбГУП, 2001. – 148 с.

171. Краевский, В. В. Методология педагогики: новый этап : учебное пособие / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – Москва : Академия, 2006. – 400 с.

172. Краевский, В. В. Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей / В. В. Краевский. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 244 с.

173. Краевский, В. В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя / В. В. Краевский. – Самара : СамГПИ, 1994. – С. 35–36.

174. Краевский, В. В. Михаил Николаевич Скаткин / В. В. Краевский // Имя твое – Учитель. – Москва : Центр «Школьная книга», 2010. – С. 145–162.

175. Краевский, В. В. Общие основы педагогики / В. В. Краевский. – Москва : Академия, 2003. – С. 78–89.

176. Краевский, В. В. Основы обучения. Дидактика и методика : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – Москва : Академия, 2007. – 352 с.

177. Краевский, В. В. Проблемы научного обоснования обучения: методологический анализ / В. В. Краевский. – Москва : Педагогика, 1977. – 264 с.

178. Краевский, В. В. Следы на песке (вместо мемуаров) / В. В. Краевский. – Версия 5. – Москва, 2009. – 156 с.
179. Краевский, В. В. Содержание образования: вперед к прошлому / В. В. Краевский. – Москва : Педагогическое общество России, 2000. – 36 с.
180. Краевский, В. В. Три измерения педагогики (к столетию со дня рождения М. Н. Скаткина) / В. В. Краевский // М. Н. Скаткин и современное образование : материалы научно-практической конференции в двух томах / под ред. В. А. Мясникова ; сост. Л. Б. Прокофьева. – Том I. – Москва : Институт теории образования и педагогики РАО, 2000. – С. 7–23.
181. Краевский, В. В., Хуторской, А. В. Основы обучения. Дидактика и методика : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – Москва : Академия, 2007. – 352 с.
182. Критерии доказательности диссертационных исследований в области наук об образовании : рекомендация Президиума Высшей аттестационной комиссии при Министерстве науки и высшего образования РФ от 21 апреля 2023 г. № 12/2-разн. – URL: https://rusacademedu.ru/wp-content/uploads/2025/07/rekomendacii_vak_s_oblozhkoj.pdf (дата обращения: 07.01.2025).
183. Крупская, Н. К. Педагогические сочинения : в 10 томах / Н. К. Крупская. – Т. 10 «Рецензии, отзывы, замечания» / под ред. Н. К. Гончарова, И. А. Каирова, И. В. Чувашева ; подгот. текста и примеч. Э. М. Цимхес ; АПН РСФСР, Ин-т теории и истории педагогики. – Москва : Издательство АПН РСФСР, 1962. – 808 с.
184. Кузнецова, Н. Е. Обучение химии на основе межпредметной интеграции : учебно-методическое пособие / Н. Е. Кузнецова, М. А. Шаталов. – Москва : Вентана-Граф, 2004. – 350 с.
185. Кузьмичева, О. Г. Сергей Максимович Шабалов – доктор педагогических наук / О. Г. Кузьмичева. – Кириллов : ФГБУК «Кирилло-Белозерский историко-архитектурный и художественный музей-заповедник», 2021. – 5 с. – URL: https://kirmuseum.org/sites/default/files/ebook/2023/nauchpor_st_kuzmicheva__4_kvartal_copy1.pdf (дата обращения: 15.07.2025).
186. Кун, Т. Структура научных революций / Т. Кун. – Москва : АСТ, 2003. – 605 с.
187. Лаборатория дидактики общего и профессионального образования имени М. Н. Скаткина: описание научных направлений / ФГБНУ «Институт

содержания и методов обучения им. В. С. Леднева». – URL: <https://содержаниеобразования.рф/об-институте/> (дата обращения: 02.05.2026).

188. Лельчицкий, И. Д. Приоритетные проблемы личностно-профессионального становления учителя: историко-педагогический контекст и современность / И. Д. Лельчицкий // Мир образования - образование в мире. – 2014. – № 3 (55). – С. 3–9.

189. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – Москва : Педагогика, 1981. – 185 с.

190. Логвинов И. И. Дидактика: история и современные проблемы: монография / И. И. Логвинов. – Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2007. – 205 с. – (Педагогическое образование).

191. Логвинов, И. И. Дидактика: история и современные проблемы / И. И. Логвинов. – 2-е изд (эл.). – Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2012. – 205 с. – (Педагогическое образование).

192. Лукацкий, М. А. Картина мира и образ человека в современном учебнике: модель когнитивно-лингвистического изучения / М. А. Лукацкий, М. И. Макаров, Ю. Г. Куровская. – Москва : ИСРО РАО, 2017. – 1 CD-ROM.

193. Лукацкий, М. А. Педагогическая наука: история и современность: монография / М. А. Лукацкий. – Москва : ГЭОТАР-Медиа, 2012. – 446 с.

194. Лысенко Трофим Денисович // Летопись Московского университета. – URL: <https://letopis.msu.ru/peoples/9210> (дата обращения: 10.07.2025).

195. М. Н. Скаткин – эпоха в дидактике : [о присвоении имени М. Н. Скаткина лаборатории дидактики] / Институт стратегии развития образования РАО. – URL: <https://instrao.ru/press-center/news/novosti/m-n-skatkin-erokha-v-didaktike/> (дата обращения: 02.05.2026).

196. М. Н. Скаткин и перспективы развития отечественной педагогики : материалы Всероссийской научно-педагогической конференции, посвященной 110-летию со дня рождения выдающегося отечественного ученого-педагога Михаила Николаевича Скаткина (27-28 сентября 2010 г.) / под ред. Е. Н. Пузанковой, А. И. Умана, М. А. Федоровой. – Орел : ГОУ ВПО «ОГУ», 2010. – 175 с.

197. Малинин, Г. А. Воспитательная система С. Т. Шацкого / Г. А. Малинин, Ф. А. Фрадкин. – Москва : Прометей, 1993. – 176 с. – URL: http://elib.old.gnpbu.ru/text/malinin_vospitatelnaya-sistema-shatskogo_1993/go,0;fs,1/?bookhl=клуб (дата обращения: 25.04.2026).

198. Малькова, З. А. Теоретико-методологические проблемы педагогики / З. А. Малькова, П. Р. Атутов, Н. П. Кузин, М. Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1982. – № 3. – С. 56–62.

199. Массалитинова Надежда Осиповна // Российская педагогическая энциклопедия. – URL: https://pedagogicheskaya.academic.ru/2590/МАССАЛИТИНОВА_Надежда_Осиповна (дата обращения: 20.12.2025).

200. Махмутов, М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / М. И. Махмутов. – Москва : Педагогика, 1975. – 368 с.

201. Международный научно-методический семинар «Педагогическое образование в непедагогических вузах: проблемы и пути их решения» // Психологический институт. – URL: <https://pirao.ru/news/event/30510/> (дата обращения: 25.06.2025).

202. Мельникова, Е. Л. Проблемный урок, или Как открывать знания с учениками: пособие для учителя / Е. Л. Мельникова. – Москва : АПК и ППРО, 2002. – 168 с.

203. Меморандум о непрерывном образовании Европейского Союза. – Brussels : European Commission, 2000. – 36 p.

204. Меретукова, А. Р. Инновационные идеи в дидактических трудах И. Я. Лернера : специальность 13.00.01 : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Меретукова Аида Рамазановна. – Майкоп, 2003. – 207 с.

205. Меретукова, А. Р. Частнопредметные проблемы в контексте методолого-дидактических идей / А. Р. Меретукова // М. Н. Скаткин и современное образование : материалы научно-практической конференции в двух томах / под ред. В. А. Мясникова ; сост. Л. Б. Прокофьева. – Том I. – Москва : Институт теории образования и педагогики РАО, 2000. – С. 68–71.

206. Методические рекомендации «Применение критериев доказательности диссертационных исследований в области наук об образовании» / С. В. Иванова, Н. Д. Подуфалов, В. В. Сериков, В. С. Басюк, Е. Н. Геворкян, В. А. Болотов ; под науч. ред. В. М. Филиппова. – Москва : РАО. – 2023. – 22 с. – URL: https://rusacademedu.ru/wp-content/uploads/2026/03/metodicheskie_rekomendacii_primenenie_kriteriev_dokazatelnosti.pdf (дата обращения: 20.05.2026).

207. Милованов, К. Ю. Общественно-педагогические воззрения М. Н. Скаткина и стратегические аспекты развития отечественного образования /

К. Ю. Милованов // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 4 (25). – С. 45–54.

208. Минц Александр Львович // Большая российская энциклопедия. – URL: <https://bigenc.ru/c/mints-aleksandr-l-vovich-e9c7f2> (дата обращения: 30.07.2025).

209. Михаил Николаев Скаткин // Библиотека им. К. Д. Ушинского. Информационный центр «Библиотека им. К. Д. Ушинского» Российской академии образования. Биобиблиографическая энциклопедия «Образование, наука, культура». – URL: <https://dates.gnpbu.ru/0-5/Skatkin/skatkin.html> (дата обращения: 10.06.2025).

210. Моисеева, Л. В. Подготовка педагогов к прогнозированию и проектированию развития педагогических систем экологического образования / Л. В. Моисеева // От экологического образования к экологии будущего : сборник материалов и докладов VI Всероссийской научно-практической конференции по экологическому образованию, Москва, 30 октября – 01 ноября 2019 года / под общей редакцией В. А. Грачева. – Москва : Неправительственный экологический фонд имени В. И. Вернадского, 2020. – С. 1876–1882.

211. Муравьев, Е. М. Педагогическое наследие М. Н. Скаткина как методологическое основание подготовки педагога к исследовательской деятельности / Е. М. Муравьев // М. Н. Скаткин и современное образование: материалы научно-практической конференции в двух томах / под ред. В. А. Мясникова ; сост. Л. Б. Прокофьева. – Том I. – Москва : Институт теории образования и педагогики РАО, 2000. – С. 72–75.

212. Мясников, В. А. Предисловие / В. А. Мясников // М. Н. Скаткин и современное образование: материалы научно-практической конференции в двух томах / под ред. В. А. Мясникова ; сост. Л. Б. Прокофьева. – Том I. – Москва : Институт теории образования и педагогики РАО, 2000. – С. 3.

213. Надежда Константиновна Крупская // Библиотека им. К. Д. Ушинского. Информационный центр «Библиотека им. К. Д. Ушинского» Российской академии образования. Биобиблиографическая энциклопедия «Образование, наука, культура». – URL: <https://dates.gnpbu.ru/4-9/Krupskaya/krupskaya.html> (дата обращения: 10.07.2025).

214. Наумов, Л. А. Вопросы теории построения программ общего образования: «Парадокс Скаткина» / Л. А. Наумов // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. – 2022. – Т. 5, № 1 (18). – С. 8–13.

215. Наумова, Н. Е. Методические идеи М. Н. Скаткина при изучении окружающего мира / Н. Е. Наумова // Материалы Всероссийской научно-

педагогической конференции, посвященной 110-летию со дня рождения выдающегося отечественного ученого-педагога Михаила Николаевича Скаткина (27-28 сентября 2010 г.) / под ред. Е. Н. Пузанковой, А. И. Умана, М. А. Федоровой. – Орел : ГОУ ВПО «ОГУ», 2010. – С. 154–157.

216. Научная сессия, посвященная проблемам физиологического учения академика И. П. Павлова (28 июня-4 июля 1950 г.). Вступительное слово. Доклады. Постановление. – Москва ; Ленинград : Издательство Академии наук СССР, 1950. – URL: <https://asenic.ru/ocrlab/pablosession1950.htm> (дата обращения: 10.07.2025).

217. Научная школа М. Н. Скаткина, Н. М. Шахмаева, И. Я. Лернера «Дидактика общего образования». – URL: <https://содержаниеобразования.рф/научная-школа-м-н-скаткина-н-м-шахмаев/> (дата обращения: 01.07.2025).

218. Научно-теоретические и прикладные аспекты музейной педагогики / С. В. Иванова, Б. А. Столяров, К. Ю. Милованов [и др]. – Москва : Институт стратегии развития образования Российской академии образования, 2014. – 328 с.

219. Научность // Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. – Москва : Большая российская энциклопедия, 1999. – Т. 2. – С. 25–26.

220. Научный архив Российской академии образования. – URL: <https://gnpbu.ru/chitateljam/jelektronnye-resursy/arhiv-rao/> (дата обращения: июнь 2025 – апрель 2026).

221. Невская, С. С. Вклад М. Н. Скаткина, С. Т. Шацкого, А. С. Макаренко в развитие и формирование человеческого потенциала и капитала / С. С. Невская // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 6 (27). – С. 36–52.

222. Невская, С. С. Научно-мемориальный центр деятелей теории и истории педагогики имени М. Н. Скаткина / С. С. Невская // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 4 (27). – С. 123–146.

223. Нечкина Милица Васильевна // Большая российская энциклопедия 2004–2017. – URL: https://old.bigenc.ru/domestic_history/text/5304708 (дата обращения: 30.07.2025).

224. Никифоров, Г. Г. Обновление методики изучения физики на основе научного метода и самостоятельных экспериментальных исследований учащихся / Г. Г. Никифоров, А. Ю. Пентин, Г. М. Попова // Научно-практическое образование, исследовательское обучение, STEAM-образование: новые типы образовательных ситуаций : сборник докладов IX Международной научно-

практической конференции / под редакцией А. С. Обухова. – Москва, 2018. – С. 173–184.

225. Новиков, А. М. Методология научного исследования / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – Москва : Либроком, 2010. – 280 с.

226. Новиков, А. М. Методология образования / А. М. Новиков. – 2-е изд. – Москва : Эгвес, 2006. – 488 с.

227. О внесении изменений в некоторые приказы Министерства образования и науки Российской Федерации и Министерства просвещения Российской Федерации, касающиеся федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования и основного общего образования : приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 22 января 2024 г. № 31 // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202507170012> (дата обращения: 07.07.2024).

228. О лауреатах медали имени М. Н. Скаткина // Бюллетень Российской академии образования. – 2015. – № 4. – С. 23–28.

229. О методах обучения / М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер // Советская педагогика. – 1965. – № 3. – С. 89–103.

230. Об утверждении Порядка формирования федерального перечня учебников, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования: приказ Министерства просвещения РФ от 02 декабря 2022 г. № 1053 // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/1300344122> (дата обращения: 14.07.2025).

231. Об утверждении санитарных правил и норм СанПиН 1.2.3685–21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания» : [утверждена постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28 января 2021 г. № 2] // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202102030022> (дата обращения: 14.06.2025).

232. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.06.01 «Образование и педагогические науки» (уровень подготовки кадров высшей

квалификации) : приказ Министерства образования и науки РФ от 30 июля 2014 г. № 902. – URL: https://cchgeu.ru/upload/iblock/068/g0smryklsbo1aszsl13zqxliy4wgacmg/44.06.01-Prikaz-30_07_2014-N-902-_red_30_04_2015_-izm_17_11_2023_.pdf (дата обращения: 14.07.2025).

233. Образование 2030: Дорожные карты будущего / под ред. П. Лукши, Д. Пескова. – Москва : Агентство стратегических инициатив, 2015. – 56 с.

234. Образование в Российской Федерации: 2024 : статистический сборник / Министерство просвещения Российской Федерации, Федеральная служба государственной статистики. – Москва : НИУ ВШЭ, 2024. – 432 с.

235. Образовательный центр «Сириус» // Официальный сайт Образовательного фонда «Талант и успех». – URL: <https://sochisirius.ru> (дата обращения: 02.05.2026).

236. Опарин Александр Иванович // Большая российская энциклопедия. – URL: <https://bigenc.ru/c/oparin-aleksandr-ivanovich-05174f> (дата обращения: 30.07.2025).

237. Опытнo-показательные учреждения // Российская педагогическая энциклопедия. – URL: https://pedagogicheskaya.academic.ru/1778/ОПЫТНО-ПОКАЗАТЕЛЬНЫЕ_УЧРЕЖДЕНИЯ (дата обращения: 17.06.2025).

238. Орлов, А. А. Роль М. Н. Скаткина в развитии методологии педагогической науки / А. А. Орлов // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 4 (25). – С. 92–99.

239. Осмоловская, И. М. Дидактика: от классики к современности : монография / И. М. Осмоловская. – Москва ; Санкт-Петербург : Нестор-История, 2020. – 248 с.

240. Осмоловская, И. М. Дидактические идеи М. Н. Скаткина и их развитие / И. М. Осмоловская // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 4 (25). – С. 55–62.

241. Осмоловская, И. М. Международная научно-практическая конференция, посвященная 110-летию со дня рождения М. Н. Скаткина / И. М. Осмоловская // Проблемы современного образования. – 2010. – № 6. – С. 90–94.

242. Осмоловская, И. М. О культурологическом подходе к формированию содержания образования / И. М. Осмоловская, И. В. Шалыгина // Образование и наука. – 2006. – № 2 (38). – С. 120–127.

243. Осмоловская, И. М. Отбор содержания предметов естественнонаучного цикла в классах его углубленного изучения / И. М. Осмоловская // М. Н. Скаткин и современное образование : материалы научно-практической конференции в двух томах / под ред. В. А. Мясникова ; сост. Л. Б. Прокофьева. – Том I. – Москва : Институт теории образования и педагогики РАО, 2000. – С. 149–153.

244. Осмоловская, И. М. Развитие культурологической концепции содержания общего среднего образования / И. М. Осмоловская // Материалы Всероссийской научно-педагогической конференции, посвященной 110-летию со дня рождения выдающегося отечественного ученого-педагога Михаила Николаевича Скаткина (27-28 сентября 2010 г.) / под ред. Е. Н. Пузанковой, А. И. Умана, М. А. Федоровой. – Орел : ГОУ ВПО «ОГУ», 2010. – С. 67–72.

245. Осмоловская, И. М. Создание культурологической теории содержания образования и ее развитие в современных исследованиях / И. М. Осмоловская // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 5 (32). – С. 28–37.

246. Открытый банк заданий для оценки естественно-научной грамотности / Федеральный институт оценки качества образования. – URL: <https://fio.co.ru> (дата обращения: 02.05.2026).

247. Павлов, И. П. Полное собрание сочинений : в 6 т. / И. П. Павлов. – Москва ; Ленинград : Изд-во АН СССР, 1951–1952.

248. Пальянов, М. П. Всестороннее развитие личности школьника: учебное пособие / М. П. Пальянов ; рец.: М. Н. Скаткин, В. С. Ильин. – Томск : Изд-во Том. гос. пед. ин-та, 1985. – 184 с.

249. Паршутина, Л. А. Актуализация методических идей М. Н. Скаткина для развития современного школьного естественнонаучного образования / Л. А. Паршутина // Известия Российской академии образования. – 2025. – № 4 (72). – С. 76–88.

250. Паршутина, Л. А. Во имя Родины: научный подвиг М. Н. Скаткина в годы Великой Отечественной войны / Л. А. Паршутина // Современный ученый. – 2025. – № 10. – С. 240–247.

251. Паршутина, Л. А. Естествознание. Биология. Практикум : учебное пособие для студентов, обучающихся по профессиям и специальностям среднего профессионального образования. – 2-е изд., стер. – Москва : Образовательно-издательский центр «Академия», 2024. – 272 с.

252. Паршутина, Л. А. К вопросу о периодизации этапов научно-педагогической деятельности М. Н. Скаткина / Л. А. Паршутина // Образовательное пространство в информационную эпоху (2025 International

conference “Education Environment for the Information Age” (EEIA– 2025)) : сборник научных трудов Международной научно-практической конференции, Москва, 03 июня 2025 года / под научн. ред. С. В. Ивановой ; под общ. ред. И. М. Елкиной. – Москва : ФГБУ «Российская академия образования», 2025. – С. 456–466.

253. Паршутина, Л. А. К вопросу о реализации дидактических и методических идей М. Н. Скаткина в практике преподавания биологии в основной и средней школе / Л. А. Паршутина // Общее биологическое образование: стратегии и дидактические решения : материалы Всероссийской научно-практической конференции, Ярославль, 14–15 мая 2025 г. – Ярославль, 2025. – С. 126–133.

254. Паршутина, Л. А. Научно-педагогическое достояние России: к 125-летию со дня рождения М. Н. Скаткина / Л. А. Паршутина // Вестник педагогических наук. – 2025. – № 9. – С. 242–250.

255. Паршутина, Л. А. Обращаясь к наследию М. Н. Скаткина: трудовое воспитание в формировании мировоззрения школьников / Л. А. Паршутина, И. В. Гайдамашко // Проблемы общества, науки и образования в условиях геополитической турбулентности : материалы Международной научно-практической конференции, Казань, 5–8 июля 2025 г. – Казань, 2025. – С. 657–662. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_85990461_64868142.pdf.

256. Паршутина, Л. А. Общая стратегия обучения биологии в школе в соответствии с требованиями ФГОС к результатам освоения основных образовательных программ / Л. А. Паршутина // Образ действия. – 2023. – Выпуск 2. – С. 124–131.

257. Паршутина, Л. А. Педагогическая система М. Н. Скаткина: краеведческий подход к обучению / Л. А. Паршутина // Отечественная дидактика: преемственность традиций и новые научные решения: педагогические чтения памяти И. Я. Лернера : материалы XII Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). – Владимир, 2026. – С. 99–105.

258. Паршутина, Л. А. Принцип научности М. Н. Скаткина: история и современность / Л. А. Паршутина // Ценности и смыслы. – 2025. – № 6 (100). – С. 118–134.

259. Паршутина, Л. А. Проектная и учебно-исследовательская деятельность при изучении биологии в контексте формирования естественно-научной грамотности учащихся / Л. А. Паршутина // Конференциум АСОУ : сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2016. – № 4. – С. 522–534.

260. Паршутина, Л. А. Система оценки достижений планируемых предметных результатов освоения учебного предмета «Биология». Среднее общее образование : методические рекомендации / Л. А. Паршутина, Н. А. Заграничная, А. В. Теремов. – Москва : Институт содержания и методов обучения, 2024. – 96 с.

261. Педагогика культуры : теоретические основания и инновационный потенциал : монография / науч. ред. Е. Л. Кудрина, Н. Н. Ярошенко ; авт. кол.: Е. Л. Кудрина, Н. Н. Ярошенко, Н. И. Ануфриева, А. Д. Жарков, А. А. Жаркова, Л. П. Илларионова, С. С. Ипполитов, А. В. Каменец, Л. С. Майковская, О. Ю. Мацукевич, Т. В. Христидис, Н. В. Шарковская, Ю. А. Акунина, С. В. Тимофеева. – Москва : МГИК, 2024. – 240 с. – (Серия: «Труды Научного центра РАО на базе МГИК»).

262. Педагогические чтения // Большая советская энциклопедия (БСЭ). – URL: <https://www.booksite.ru/FullText/1/001/008/087/601.htm> (дата обращения: 25.12.2025).

263. Педология // История советской психологии: формирование основ психологической науки / А. В. Петровский. – Москва : Просвещение, 1967. – URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/1/001/008/087/624.htm> (дата обращения: 25.04.2026).

264. Пентин, А. Ю. Диагностика естественно-научной грамотности учащихся с использованием комплексных межпредметных заданий / А. Ю. Пентин, Н. А. Заграничная, Л. А. Паршутина // Педагогический журнал Башкортостана. – 2017. – № 2 (69). – С. 64–71.

265. Пентин, А. Ю. Особенности школьного естественно-научного образования в России в ракурсе международных исследований TIMSS и PISA / А. Ю. Пентин, Г. С. Ковалева, Е. И. Давыдова, Е. С. Смирнова // Естественно-научное образование: проблемы оценки качества. – Москва : Изд-во МГУ, 2018. – С. 42–60.

266. Первая опытная станция по народному образованию // Библиотека по педагогике. – URL: <http://pedagogic.ru/pedenc/item/f00/s01/e0001805/index.shtml> (дата обращения: 17.06.2025).

267. Перевозный, А. В. Проблемы содержания общего образования в трудах М. Н. Скаткина и их решение в современных условиях / А. В. Перевозный // М. Н. Скаткин и современное образование: материалы научно-практической конференции в двух томах / под ред. В. А. Мясникова ; сост. Л. Б. Прокофьева. – Том I. – Москва : Институт теории образования и педагогики РАО, 2000. – С. 75–82.

268. Перминова, Л. М. Еще раз о дидактическом принципе научности / Л. М. Перминова // Материалы Всероссийской научно-педагогической конференции,

посвященной 110-летию со дня рождения выдающегося отечественного ученого-педагога Михаила Николаевича Скаткина (27-28 сентября 2010 г.) / под ред. Е. Н. Пузанковой, А. И. Умана, М. А. Федоровой. – Орел : ГОУ ВПО «ОГУ», 2010. – С. 72–82.

269. Перминова, Л. М. О Дидактическом принципе научности: продолжение классических традиций в условиях инноваций (к 110-летию со дня рождения М. Н. Скаткина) // Инновации в образовании. – 2011. – № 2. – С. 84–97.

270. Перминова, Л. М. Развитие дидактического принципа научности в контексте современности / Л. М. Перминова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 4 (25). – С. 63–74.

271. Пискунова, Е. В. Дискурс современной дидактики в содержании подготовки педагогов / Е. В. Пискунова // Сетевое образовательное взаимодействие в подготовке педагога информационного общества : Международная научно-практическая конференция, Владивосток, 25–26 октября 2019 года. – Владивосток : Дальневосточный федеральный университет, 2019.

272. Политехническое обучение в общеобразовательной школе / под ред. М. А. Мельникова, М. Н. Скаткина. – Москва : Издательство АПН РСФСР, 1953. – 336 с.

273. Положение о медали имени М. Н. Скаткина «За заслуги в развитии педагогики» : [утверждено постановлением Президиума РАО от 26 декабря 2012 г. № 12].

274. Постановление Верховного Совета СССР от 12 апреля 1984 г. N 13-XI «Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы» // КонсультантПлюс. – URL: https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=636#Hc46TuUs_hjrlVK381 (дата обращения: 25.07.2025).

275. Постановление Правительства РФ от 24 сентября 2013 г. № 842 «О порядке присуждения ученых степеней» : [с изменениями и дополнениями] // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/499047147> (дата обращения: 05.01.2025).

276. Постановление Совета Народных Комиссаров РСФСР № 832 от 6 октября 1943 г. «Об организации Академии педагогических наук РСФСР». – URL: <https://www.docs.historyrussia.org/ru/nodes/376230-postanovlenie-soveta-narodnyh-komissarov-rsfsr-ob-organizatsii-akademii-pedagogicheskikh-nauk-rsfsr-6-oktyabrya-1943-g-locale-nil-832> (дата обращения: 07.07.2025).

277. Постановление ЦК ВКП(б) о начальной и средней школе. Приложение № 5 к п. 31 пр. ПБ № 58 от 25.VIII.1931 г. – URL: <https://istmat.org/node/53561> (дата обращения: 20.07.2025).

278. Постановление ЦК ВКП(б) от 25.VIII.1932 г. Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе. Приложение № 6 к п. 19 пр. ПБ № 113. – URL: <https://istmat.org/node/57330> (дата обращения: 20.07.2025).

279. Постановление ЦК КПСС и СМ СССР от 10 ноября 1966 г. N 874 «О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы». – URL: <https://base.garant.ru/3999857/> (дата обращения: 20.04.2026).

280. Постановление ЦК КПСС, Совмина СССР от 22.12.1977 N 1111 «О дальнейшем совершенствовании обучения, воспитания учащихся общеобразовательных школ и подготовки их к труду» // КонсультантПлюс. – URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=20710#NхурY0VCMUIrhDL43> (дата обращения: 22.10.2025).

281. Потемкин Владимир Петрович // Большая российская энциклопедия 2004–2017. – URL: https://old.bigenc.ru/domestic_history/text/3162848 (дата обращения: 30.07.2025).

282. Прахова, Ж. В. М. Н. Скаткин и интегральная педагогика / Ж. В. Прахова // М. Н. Скаткин и современное образование : материалы научно-практической конференции в двух томах / под ред. В. А. Мясникова ; сост. Л. Б. Прокофьева. – Том I. – Москва : Институт теории образования и педагогики РАО, 2000. – С. 83–86.

283. Предисловие // М. Н. Скаткин и перспективы развития отечественной педагогики : материалы Всероссийской научно-педагогической конференции, посвященной 110-летию со дня рождения выдающегося отечественного ученого-педагога Михаила Николаевича Скаткина (27-28 сентября 2010 г.) / под ред. Е. Н. Пузанковой, А. И. Умана, М. А. Федоровой. – Орел : ГОУ ВПО «ОГУ», 2010. – С. 3–4.

284. Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций : [одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 23 июня 2022 № 3/22)]. – URL: https://shkolakoloskovskaya-r31.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/95551609a5bfe91a11646eef1222a4cf.docx (дата обращения: 20.01.2024).

285. Присяжная, А. Ф. Прогностическая компетентность преподавателей и обучаемых / А. Ф. Присяжная // Педагогика. – 2005. – № 5. – С. 71–78.

286. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» : [утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н] // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/499053710> (дата обращения: 20.01.2024).

287. Пузанова, Ж. В. Доказательная педагогика: критерии экспериментальных исследований / Ж. В. Пузанова, В. М. Филиппов, М. А. Симонова, Н. А. Григорьева // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2024. – Т. 21, № 1. – С. 313–327. – DOI: 10.22363/2313-1683-2024-21-1-313-327.

288. Рабочая программа курса внеурочной деятельности «Современные агробιοтехнологии (агробιοтехнологический профиль)» : среднее общее образование. – Москва, 2023. – 24 с.

289. Равкин, З. И. Проблемы формирования содержания общего среднего образования в свете исторического опыта (на материалах исследования генезиса проблемы в период совершенствования советского социалистического общества (1961–1986 гг.) / З. И. Равкин. – Москва, 1987. – С. 68–69.

290. Разумовский, В. Г. Научный метод познания в школьном образовании как высочайшая духовная ценность / В. Г. Разумовский, Ю. А. Сауров // Научные основы развития образования в XXI веке : 105 выступлений членов Российской академии образования. – Санкт-Петербург : СПбГУП, 2011. – С. 292–296.

291. Разумовский, В. Г. Проблема преодоления формализма при обучении физике / В. Г. Разумовский, В. В. Майер, Е. И. Вараксина // Учебная физика. – 2014. – № 1. – С. 3–47.

292. Разумовский, В. Г. ФГОС в действии : исследования учащихся как средство овладения методами научного познания явлений природы и техники / В. Г. Разумовский, В. В. Майер, Е. И. Вараксина // Физика в школе. – 2013. – № 3. – С. 13–27.

293. Роберт, И. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты) / И. В. Роберт. – 3-е издание. – Москва : БИНОМ, 2014. – 398 с.

294. Рождественский, А. В. Прогнозирование в области образования как научно-педагогическая проблема : специальность 13.00.01 : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Рождественский Александр Викторович. – Москва, 2005. – 149 с.

295. Российская академия образования : официальный сайт. – URL: <https://rusacademedu.ru> (дата обращения: 15.06.2025).

296. Российская академия образования. 80 лет: юбилейное издание / отв. авт.-сост. В. С. Басюк, С. В. Иванова ; научн. ред. О. Ю. Васильева. – Москва : ФГБУ «Российская академия образования», 2023. – 558 с.

297. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. – Москва : Большая российская энциклопедия, 1993. – Т. 2. – С. 341–343.

298. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ : [принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года] // КонсультантПлюс. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 10.02.2025).

299. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Педагогика, 1989. – Т. 1. – С. 312–358.

300. Садовский, В. Н. Основания общей теории систем. – Москва : Наука, 1974. – 276 с.

301. Сафонова, З. Г. Актуальность взглядов М. Н. Скаткина для современного обучения / З. Г. Сафонова // М. Н. Скаткин и современное образование : материалы научно-практической конференции в двух томах / под ред. В. А. Мясникова ; сост. Л. Б. Прокофьева. – Том I. – Москва : Институт теории образования и педагогики РАО, 2000. – С. 86–90.

302. Селиверстова, Е. Н. Вклад М. Н. Скаткина в разработку дидактических представлений о развивающей роли обучения (50-е – начало 60-х гг. XX века) / Е. Н. Селиверстова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 4. – С. 75–83.

303. Селиверстова, Е. Н. М. Н. Скаткин о требованиях к содержанию образования: от знания – к созиданию / Е. Н. Селиверстова // М. Н. Скаткин и современное образование: материалы научно-практической конференции в двух томах / под ред. В. А. Мясникова ; сост. Л. Б. Прокофьева. – Том I. – Москва : Институт теории образования и педагогики РАО, 2000. – С. 90–95.

304. Селиверстова, Е. Н. Развивающая функция обучения: опыт дидактической концептуализации / Е. Н. Селиверстова. – Владимир : ВГПУ, 2006. – 218 с.

305. Семенов Николай Николаевич // Большая российская энциклопедия. — URL: <https://bigenc.ru/c/semionov-nikolai-nikolaevich-258390> (дата обращения: 30.07.2025).

306. Сериков, В. В. Воспитывающее обучение. Новые подходы к проблеме / В. В. Сериков // Материалы Всероссийской научно-педагогической конференции, посвященной 110-летию со дня рождения выдающегося отечественного ученого-педагога Михаила Николаевича Скаткина (27–28 сентября 2010 г.) / под ред. Е. Н. Пузанковой, А. И. Умана, М. А. Федоровой. — Орел : ГОУ ВПО «ОГУ», 2010. — С. 44–53.

307. Сериков, В. В. Начальный этап педагогического исследования: идея, замысел, проект / В. В. Сериков // Образование и наука. — 2012. — № 2 (91). — С. 3–13.

308. Сериков, В. В. Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. — Москва : Логос, 1999. — 272 с.

309. Сериков, В. В. Развитие личности в образовательном процессе : монография / В. В. Сериков. — Москва : Логос, 2012. — 448 с.

310. Сериков, В. В. Теоретические основы реализации политехнической направленности общеобразовательных предметов в средней школе : специальность 13.00.01 : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Сериков Владислав Владиславович. — Москва, 1989. — 381 с.

311. Система оценки достижений планируемых предметных результатов освоения учебного предмета «Биология». Основное общее образование: методические рекомендации / Л. А. Паршутина, А. В. Овчинников. — Москва : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. — 140 с.

312. Система оценки достижений планируемых предметных результатов освоения учебного предмета «Биология». Среднее общее образование: методические рекомендации / Л. А. Паршутина, Н. А. Заграничная, А. В. Теремов. — Москва : ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения», 2024. — 96 с.

313. Скаткин М. Н. Методологические основы построения теории методов обучения // НА РАО. Ф. 96. Д. вр. н. 2746. Л. 7–8.

314. Скаткин Михаил Николаевич // Большая российская энциклопедия. — URL: <https://bigenc.ru/c/skatkin-mikhail-nikolaevich-46697f> (дата обращения: 25.12.2025).

315. Скаткин Михаил Николаевич // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. – Москва : Большая российская энциклопедия, 1999. – Т. 2. – С. 329–330.

316. Скаткин, М. Н. [Материал к методологическому семинару 22 января 1973 г.] : рукопись. – [Москва, 1973]. – 15 л.

317. Скаткин, М. Н. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении / М. Н. Скаткин. – Москва : НИИ ОПО АПН РСФСР, 1965. – 48 с.

318. Скаткин, М. Н. Актуальные проблемы теории обучения // Новые исследования в педагогических науках. – Вып. 2. – Москва : Педагогика, 1978. – С. 4–5.

319. Скаткин, М. Н. Антирелигиозная работа в связи с преподаванием естествознания / М. Н. Скаткин // Начальная школа. – 1937. – № 9. – С. 37–44.

320. Скаткин, М. Н. В учебно-методическом совете Наркомпроса РСФСР (итоги работы в 1942 г., план работы на 1943 г.) / М. Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1943. – № 5–6. – С. 46–49.

321. Скаткин, М. Н. В учебно-методическом совете НКП РСФСР / М. Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1942. – № 5. – С. 61–63.

322. Скаткин, М. Н. В. И. Ленин о политехническом образовании и соединении обучения с производительным трудом: [методологические основы политехнического обучения школьников] / М. Н. Скаткин // Школа и производство. – 1970. – № 4. – С. 11–19.

323. Скаткин, М. Н. В. И. Ленин о соединении обучения с производительным трудом и о политехническом образовании / М. Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1965. – № 4. – С. 33–44.

324. Скаткин, М. Н. Взгляд в прошлое, взгляд в настоящее / М. Н. Скаткин // Семья и школа. – 1987. – № 11. – С. 24–25.

325. Скаткин, М. Н. Внеклассная работа по естествознанию в начальной школе / М. Н. Скаткин. – Москва : Учпедгиз, 1947. – 176 с.

326. Скаткин, М. Н. Внеклассная работа по естествознанию в начальной школе / М. Н. Скаткин. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1947. – С. 5–12.

327. Скаткин, М. Н. Вопросы методов педагогических исследований / М. Н. Скаткин. – Москва : НИИ ОП АПН ССР, 1973. – 217 с.

328. Скаткин, М. Н. Вопросы организации и методики общественно полезного труда учащихся восьмилетней школы / М. Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1959. – № 11. – С. 45–55.

329. Скаткин, М. Н. Вопросы разработки перспектив развития советской школы / М. Н. Скаткин // Новые исследования в педагогических науках. – 1974. – № 10 (XXIII). – С. 3–4.
330. Скаткин, М. Н. Вопросы разработки перспектив развития советской школы. – [Б. м], [б. г]. – 24 с.
331. Скаткин, М. Н. Вопросы теории построения программ в советской школе / М. Н. Скаткин // Известия АПН РСФСР. – 1949. – Вып. 20. – С. 5–36.
332. Скаткин, М. Н. Вопросы теории построения программ в советской школе / М. Н. Скаткин. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1949. – 64 с.
333. Скаткин, М. Н. Воспитывать с молодых лет в сознательном и дисциплинированном труде / М. Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1969. – № 5. – С. 105–121.
334. Скаткин, М. Н. Выращивание овощных растений на пришкольном участке и наблюдение над ними / М. Н. Скаткин // Начальная школа. – 1942. – № 3–4.
335. Скаткин, М. Н. Выступление на методологическом семинаре, октябрь 1971 г. – Москва, 1971. – 8 с.
336. Скаткин, М. Н. Дидактика средней школы / М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер. – Москва : Просвещение, 1975. – 303 с.
337. Скаткин, М. Н. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики: учебное пособие для слушателей ФПК директоров общеобразовательных школ и в качестве учебного пособия по спецкурсу для студентов пед. институтов / под ред. М. Н. Скаткина. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Просвещение, 1982. – 319 с.
338. Скаткин, М. Н. Дидактические исследования в СССР и пути использования их результатов на практике / М. Н. Скаткин, В. В. Краевский // Перспективы. ЮНЕСКО. – 1978. – Т. VIII, № 3.
339. Скаткин, М. Н. Дидактические принципы / М. Н. Скаткин // Большая советская энциклопедия. – Т. 14. – Москва : Изд-во БСЭ, 1952.
340. Скаткин, М. Н. Единство прошлого и будущего / М. Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1987. – № 12. – С. 130–133.
341. Скаткин, М. Н. Естествознание : методические материалы в помощь учителю : сборник. / М. Н. Скаткин. – Москва : Наркомпрос РСФСР, 1938. – С. 23–47.
342. Скаткин, М. Н. Естествознание : методические материалы для учителя начальной школы на второе полугодие 1935/36 уч. года III класс / М. Н. Скаткин. – Москва : Учпедгиз, 1936. – 188 с.

343. Скаткин, М. Н. Естествознание : методические материалы для учителя начальной школы на первое полугодие 1935/36 уч. года III кл. / М. Н. Скаткин. – Москва : Учпедгиз, 1935. – 159 с.

344. Скаткин, М. Н. Естествознание : методическое пособие для учителя начальной школы IV класс / М. Н. Скаткин ; под ред. Н. К. Гончарова. – Москва : Учпедгиз, 1938. – 416 с.

345. Скаткин, М. Н. Естествознание : программа начальной школы / М. Н. Скаткин. – Москва : Учпедгиз, 1945. – 39 с.

346. Скаткин, М. Н. Естествознание : учебник для 4-го класса вспомогательных школ / М. Н. Скаткин, И. К. Сапожников. – Москва : Учпедгиз, 1936. – 118 с.

347. Скаткин, М. Н. Естествознание : учебник для 4-го класса вспомогательной школы / М. Н. Скаткин, И. К. Сапожников. – 8-е изд. – Москва : Учпедгиз, 1951. – 128 с.

348. Скаткин, М. Н. Естествознание в 3 и 4 классах (по материалам выборочного обследования школ ЦЧО проведенного Институтом политехнического образования) / М. Н. Скаткин // Начальная школа. – 1934. – № 10. – С. 14–19.

349. Скаткин, М. Н. Естествознание в начальной школе : инструктивно-методическое письмо. – Москва : НКП РСФСР, 1934. – 19 с.

350. Скаткин, М. Н. Естествознание в начальной школе : методическое письмо. – Москва : НКП РСФСР, 1933. – 21 с.

351. Скаткин, М. Н. Естествознание в начальной школе / М. Н. Скаткин // Инструктивно-методические материалы. – Вып. 4. – Москва : Учпедгиз, 1933. – 88 с.

352. Скаткин, М. Н. Естествознание в системе коммунистического воспитания // Естествознание в школе. – 1949. – № 1. – С. 11–18.

353. Скаткин, М. Н. Задачи учителя биологии в политехническом образовании учащихся / М. Н. Скаткин, С. В. Щукин // Естествознание в школе. – 1951. – № 3. – С. 3–10.

354. Скаткин, М. Н. Значение физиологического учения И. П. Павлова для советской педагогической науки / М. Н. Скаткин, Н. К. Бауман, В. С. Шевкин // Советская педагогика. – 1951. – № 4. – С. 3–20.

355. Скаткин, М. Н. Идеюность преподавания естествознания в начальной школе // Начальная школа. – 1947. – № 7.

356. Скаткин, М. Н. Изучение и обобщение опыта школ и учителей / М. Н. Скаткин. – Москва : Учпедгиз, 1952. – 156 с.
357. Скаткин, М. Н. Изучение педагогического опыта // Методы педагогических исследований / под ред. А. И. Пискунова, Г. В. Воробьева. – Москва : Педагогика, 1979. – С. 58–84.
358. Скаткин, М. Н. Изучение природы : методические материалы в помощь учителю начальной школы. Из опыта работы в I классе / М. Н. Скаткин. – Москва : Наркомпрос РСФСР, 1938. – 81 с.
359. Скаткин, М. Н. Изучение экономической жизни района / М. Н. Скаткин // Новая волость, сельсовет и школа. – Москва : Работник просвещения, 1925. – 49 с.
360. Скаткин, М. Н. Исследование по проблеме дифференциального обучения / М. Н. Скаткин // Народное образование. – 1969. – № 5.
361. Скаткин, М. Н. Исследование по теории общего образования: (рец. на кн. Герхарта Нойнера «Вопросы теории социалистического общего образования». М., 1975) // Советская педагогика. – 1975. – № 8. – С. 134–137.
362. Скаткин, М. Н. Исследование структуры урока / М. Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1969. – № 12. – С. 139–141.
363. Скаткин, М. Н. История развития дидактических идей // Дидактика средней школы / под ред. М. А. Данилова, М. Н. Скаткина. – Москва : Просвещение, 1975. – С. 22–24.
364. Скаткин, М. Н. К вопросу о законах, принципах и правилах в педагогике / М. Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1947. – № 8. – С. 15–27.
365. Скаткин, М. Н. К VIII сессии Всесоюзного семинара по методологии педагогики и методике педагогических исследований / М. Н. Скаткин, Г. В. Воробьев // Советская педагогика. – 1975. – № 8. – С. 156–157.
366. Скаткин, М. Н. Как изучать тему «Деревня и город» / М. Н. Скаткин // Методический путеводитель. – 1929. – № 3. – С. 32–39.
367. Скаткин, М. Н. Как изучать тему «Окрестности деревни» / М. Н. Скаткин // Методический путеводитель. – 1929. – № 11.
368. Скаткин, М. Н. Как начальной школе перейти на новые программы / М. Н. Скаткин. – Москва : Наркомпрос РСФСР, 1931. – 66 с.
369. Скаткин, М. Н. Как организовать работу по рационализации педагогического процесса в школе / М. Н. Скаткин // За политехническую школу. – 1933. – № 1. – С. 76–78.

370. Скаткин, М. Н. Как провести день урожая и коллективизации / М. Н. Скаткин // Вестник просвещения. – 1929. – № 10. – С. 19–25.
371. Скаткин, М. Н. Как провести испытания по естествознанию / М. Н. Скаткин // Начальная школа. – 1935. – № 4. – С. 22–25.
372. Скаткин, М. Н. Как работать с учебником природоведения / М. Н. Скаткин // Начальная школа. – 1961. – № 5. – С. 42–52.
373. Скаткин, М. Н. Как работать с учебником природоведения / М. Н. Скаткин // Начальная школа. – 1971. – № 4.
374. Скаткин, М. Н. Каков он современный урок? К итогам дискуссии / М. Н. Скаткин, Э. И. Моносзон, И. Я. Лернер // Учительская газета. – 1967. – 17 авг.
375. Скаткин, М. Н. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / М. Н. Скаткин. – Москва : НИИ ОП АПН СССР, 1978.
376. Скаткин, М. Н. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / М. Н. Скаткин ; Научно-исследовательский институт общей педагогики Академии педагогических наук СССР. – Москва : НИИ ОП АПН СССР, 1978. – 48 с.
377. Скаткин, М. Н. Книга для чтения по естествознанию для 3-го класса начальной школы / М. Н. Скаткин. – Москва : Учпедгиз, 1936. – 121 с.
378. Скаткин, М. Н. Книга для чтения по естествознанию. 4-й класс / М. Н. Скаткин. – Москва : Учпедгиз, 1955. – 127 с.
379. Скаткин, М. Н. Книга для чтения по естествознанию. 4-й класс / М. Н. Скаткин. – Москва : Учпедгиз, 1960. – 127 с.
380. Скаткин, М. Н. Книга о сельской школе: (рец. на кн. «Подготовка школьников к жизни и труду: из опыта учебно-воспитательной работы Песчанокопской средней школы № 1») / М. Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1980. – № 9. – С. 136–140.
381. Скаткин, М. Н. Коллективная познавательная деятельность школьников: (рец. на кн: М. Д. Виноградова, И. Б. Первин «Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников». М., 1977) / М. Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1978. – № 12. – С. 134–136.
382. Скаткин, М. Н. Критерии и принципы определения содержания образования; методы научной разработки вопросов содержания образования / М. Н. Скаткин // Доклады на совещании экспертов ЮНЕСКО в январе 1968 г. – Москва : ЮНЕСКО, 1968. – С. 45–52.

383. Скаткин, М. Н. Критерии оценки качества и эффективности педагогических исследований: рекомендации / сост. В. В. Краевский. В. М. Полонский ; отв. ред. М. Н. Скаткин. – Москва : МП СССР, 1987. – 44 с.

384. Скаткин, М. Н. Материал для научного завещания : [публикация подготовлена М. В. Богуславским и С. З. Занаевым] / М. Н. Скаткин // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 4 (25). – С. 107–108.

385. Скаткин, М. Н. Материалы и рекомендации к проведению научно-исследовательской работы НИИ общей педагогики АПН СССР / М. Н. Скаткин. – Москва : АПН СССР, 1970. – 66 с.

386. Скаткин, М. Н. Методика естествознания: инструктивно-методический материал для заочников педагогических училищ / М. Н. Скаткин. – Москва : НКП РСФСР, 1945. – 207 с.

387. Скаткин, М. Н. Методика естествознания в начальной школе : пособие для учителей / М. Н. Скаткин. – Москва : Учпедгиз, 1952. – 232 с.

388. Скаткин, М. Н. Методика естествознания в начальной школе / М. Н. Скаткин. – Москва : Учпедгиз, 1946. – 220 с.

389. Скаткин, М. Н. Методика преподавания естествознания в начальной школе / М. Н. Скаткин. – 3-е изд. – Москва : Учпедгиз, 1952. – 348 с.

390. Скаткин, М. Н. Методика преподавания естествознания в начальных классах / М. Н. Скаткин. – 2-е изд. – Москва : Учпедгиз, 1956. – 214 с.

391. Скаткин, М. Н. Методика преподавания естествознания в начальных классах : учебное пособие для педагогических училищ / М. Н. Скаткин. – Москва : Учпедгиз, 1959. – 214 с.

392. Скаткин, М. Н. Методические рекомендации к использованию учебника природоведения в четвертом классе / М. Н. Скаткин. – Москва : Учпедгиз, 1961. – 52 с.

393. Скаткин, М. Н. Методические указания к таблицам по естествознанию для начальных школ / М. Н. Скаткин. – Москва : ЦНИИ начальной школы Наркомпроса РСФСР, 1938. – 40 с.

394. Скаткин, М. Н. Методологические проблемы дидактики / М. Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1977. – № 8. – С. 70–71.

395. Скаткин, М. Н. Методологические проблемы развития педагогической науки / М. Н. Скаткин. – Москва : Педагогика, 1985. – 236 с.

396. Скаткин, М. Н. Методология и методика педагогических исследований: В помощь начинающему исследователю / М. Н. Скаткин. – Москва : Педагогика, 1986. – 152 с.

397. Скаткин, М. Н. На великой стройке : учебник начальной школы / М. Н. Скаткин. – Москва : Учпедгиз, 1930. – 107 с.

398. Скаткин, М. Н. Наука и учебный предмет / М. Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1945. – № 3. – С. 1–12.

399. Скаткин, М. Н. Научно-технический прогресс и осуществление реформы общеобразовательной и профессиональной школы / М. Н. Скаткин, В. В. Краевский // Советская педагогика. – 1985. – № 10. – С. 75–79.

400. Скаткин, М. Н. Научно-технический прогресс и совершенствование содержания среднего образования в процессе осуществления реформы школы / М. Н. Скаткин, В. В. Краевский // Советская педагогика. – 1985. – № 11. – С. 72–77.

401. Скаткин, М. Н. Научные основы методики преподавания естествознания в начальной школе / М. Н. Скаткин // Известия Академии педагогических наук РСФСР / Отделение методик преподавания основных дисциплин в начальной и средней школе ; под общ. ред. В. Н. Маркова. – Москва ; Ленинград : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1946. – Вып. 4. Вопросы методики математики, химии, биологии: труды Научно-исследовательского института методов обучения АПН РСФСР. – С. 111–176.

402. Скаткин, М. Н. Наша воля и роль школы в советском строительстве / М. Н. Скаткин // Народный учитель. – 1925. – № 7–8. – С. 60–66.

403. Скаткин, М. Н. Наша воля и роль школы в советском строительстве / М. Н. Скаткин // Труд в школе и детском доме. – 1929. – № 6. – С. 35–37.

404. Скаткин, М. Н. Неживая природа : учебник для 4-го класса начальной школы / М. Н. Скаткин. – Москва : Учпедгиз, 1954. – 176 с.

405. Скаткин, М. Н. Некоторые актуальные вопросы политехнического обучения : [обработанная стенограмма выступления на конференции-семинаре директоров институтов усовершенствования учителей 15 октября 1954 г] / М. Н. Скаткин. – Москва : ЦИПКРНО, 1954. – 34 с.

406. Скаткин, М. Н. Некоторые вопросы дидактики в свете учения И. П. Павлова о высшей нервной деятельности. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1952. – 62 с.

407. Скаткин, М. Н. Некоторые вопросы дидактики трудовых занятий / М. Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1955. – № 12. – С. 9–24.

408. Скаткин, М. Н. О важнейших направлениях дидактических исследований / М. Н. Скаткин // Народное образование. – 1964. – № 3. – С. 31–36.

409. Скаткин, М. Н. О взаимосвязи педагогики с другими науками // Советская педагогика / М. Н. Скаткин. – 1974. – № 5. – С. 65–67.

410. Скаткин, М. Н. О видах обобщения в обучении: (рец. на кн. В. В. Давыдова «Виды обобщения в обучении». М.: 1973) / М. Н. Скаткин, И. И. Логвинов, А. Ю. Уваров // Советская педагогика. – 1973. – № 11. – С. 136–140.
411. Скаткин, М. Н. О дидактических основах связи обучения с трудом учащихся / М. Н. Скаткин. – Москва : Учпедгиз, 1960. – 70 с.
412. Скаткин, М. Н. О краеведческом материале программ (Учителю К. [ответ]) / М. Н. Скаткин // Народный учитель. – 1933. – № 1. – С. 78–79.
413. Скаткин, М. Н. О критериях эффективности и качества завершенных научно-педагогических исследований (к предварительным итогам дискуссии) / М. Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1980. – № 5. – С. 71–76.
414. Скаткин, М. Н. О лабораторных занятиях по естествознанию / М. Н. Скаткин // Начальная школа. – 1934. – № 11. – С. 29–35.
415. Скаткин, М. Н. О месте производительного труда в политехническом обучении / М. Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1956. – № 2. – С. 48–51.
416. Скаткин, М. Н. О методах научной проверки стабильного учебника / М. Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1940. – № 7. – С. 26–32.
417. Скаткин, М. Н. О методах обучения / М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер // Советская педагогика. – 1965. – № 3. – С. 115–128.
418. Скаткин, М. Н. О научно-исследовательской работе АПН РСФСР в 1946 г. / М. Н. Скаткин // Народное образование. – 1946. – № 5–6. – С. 73–79.
419. Скаткин, М. Н. О недостатках в преподавании естествознания / М. Н. Скаткин, М. М. Береговая // Начальная школа. – 1939. – № 2. – С. 46–50.
420. Скаткин, М. Н. О педагогических основах обучения труду в общеобразовательной школе / М. Н. Скаткин, Н. П. Булатов // Советская педагогика. – 1957. – № 3. – С. 9–19.
421. Скаткин, М. Н. О политехническом обучении в общеобразовательной школе / М. Н. Скаткин. – Москва : Знание, 1953. – 24 с.
422. Скаткин, М. Н. О политехническом обучении в общеобразовательной школе / М. Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1946. – № 6. – С. 46–61.
423. Скаткин, М. Н. О политехническом обучении в связи с преподаванием физики / М. Н. Скаткин, Н. П. Булатов // Физика в школе. – 1953. – № 1. – С. 22–29.
424. Скаткин, М. Н. О преподавании естествознания в начальной школе: Беседы с начинающим учителем / М. Н. Скаткин // Начальная школа. – 1938. – № 7. – С. 54–64.
425. Скаткин, М. Н. О принципах обучения в советской школе / М. Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1950. – № 1. – С. 27–44.

426. Скаткин, М. Н. О принципе научности обучения / М. Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1950. – № 8. – С. 41–56.
427. Скаткин, М. Н. О проблемном обучении: в помощь преподавателю техникума / М. Н. Скаткин // Среднее специальное образование. – 1974. – № 3. – С. 49–51.
428. Скаткин, М. Н. О программе начальной школы: К первым итогам дискуссии) / М. Н. Скаткин // Народный учитель. – 1931. – № 9. – С. 49–51.
429. Скаткин, М. Н. О работе Академии педагогических наук / М. Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1945. – № 8. – С. 54–58.
430. Скаткин, М. Н. О работе научной сессии Академии педагогических наук РСФСР / М. Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1945. – № 10. – С. 47–48.
431. Скаткин, М. Н. О работе по труду в деревенской начальной школе / М. Н. Скаткин // На путях к новой школе. – 1923. – № 3 (6). – С. 53–58.
432. Скаткин, М. Н. О системном подходе к обоснованию учебного предмета / М. Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1987. – № 3. – С. 133–135.
433. Скаткин, М. Н. О смысле жизни. Философские раздумья : [публикация подготовлена М. В. Богуславским и С. З. Занаевым] / М. Н. Скаткин // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 4 (25). – С. 105–106.
434. Скаткин, М. Н. О соединении обучения с производительным трудом / М. Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1958. – № 2. – С. 13–26.
435. Скаткин, М. Н. О школе будущего / М. Н. Скаткин. – Москва : Знание, 1974. – 64 с.
436. Скаткин, М. Н. Об изучении и обобщении опыта школ и учителей / М. Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1948. – № 1. – С. 27–41.
437. Скаткин, М. Н. Об изучении и обобщении педагогического опыта / М. Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1960. – № 2. – С. 15–25.
438. Скаткин, М. Н. Об укреплении связи школы с жизнью / М. Н. Скаткин, А. И. Янцов. – Москва : Знание, 1956. – 32 с.
439. Скаткин, М. Н. Об укреплении связи школы с жизнью / М. Н. Скаткин. – Москва : Издательство «Знание», 1958. – 32 с.
440. Скаткин, М. Н. Об усилении политехнической и трудовой направленности учебно-воспитательного процесса : [материалы к V пленуму УМСа] / М. Н. Скаткин. – Москва : Издательство АПН СССР, 1980. – 23 с.
441. Скаткин, М. Н. Об участии школьников в производительном труде : стенограмма лекции / М. Н. Скаткин. – Москва : ЦИПКРНО, 1955. – 40 с.

442. Скаткин, М. Н. Общественная работа деревенских школ. Из педагогической практики / М. Н. Скаткин ; под ред. А. И. Радченко. – Москва : Новая Москва, 1926. – 56 с.

443. Скаткин, М. Н. Ознакомление школьников с простейшими связями и закономерностями явлений / М. Н. Скаткин // Начальная школа. – 1942. – № 10.

444. Скаткин, М. Н. Определение и структура метода обучения (уровни усвоения) / М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер // Дидактика средней школы / под ред. М. А. Данилова, М. Н. Скаткина. – Москва : Просвещение, 1975. – С. 152–155.

445. Скаткин, М. Н. Опыт научного анализа учебника естествознания / М. Н. Скаткин // Ученые записки Института школ Наркомпроса РСФСР. – Москва : ГосНИИ школ НКП РСФСР, 1940. – С. 34–45.

446. Скаткин, М. Н. Опыт научной проверки учебника по естествознанию для начальной школы / М. Н. Скаткин // Ученые записки ГосНИИ школ Наркомпроса РСФСР. Работы научного кабинета естествознания. – Т. 2, вып. 1. – Москва : ГосНИИшкол НКП РСФСР, 1940. – С. 7–55.

447. Скаткин, М. Н. Опыт построения целостной дидактической концепции: [рецензия на 4 книги И. Я. Лернера] / М. Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1981. – № 5. – С. 138–142.

448. Скаткин, М. Н. Опыт применения критериев для оценки качества и эффективности педагогических исследований / М. Н. Скаткин, В. С. Грибов, В. М. Полонский // Советская педагогика. – 1982. – № 9. – С. 65–70.

449. Скаткин, М. Н. Организуйте сбор лекарственных растений / М. Н. Скаткин, П. А. Завитаев // Начальная школа. – 1941. – № 8. – С. 10–13.

450. Скаткин, М. Н. Осенние работы по сельскому хозяйству / М. Н. Скаткин // Начальная школа. – 1941. – № 9. – С. 11–18.

451. Скаткин, М. Н. Основные вопросы пересмотра учебных планов и программ начальной, неполной средней и средней школы / М. Н. Скаткин, С. А. Черепанов // Советская педагогика. – 1941. – № 4. – С. 43–51.

452. Скаткин, М. Н. Основные вопросы пересмотра учебных планов и программ школ / М. Н. Скаткин // Начальная школа. – 1942. – № 4.

453. Скаткин, М. Н. Основные вопросы теории и практики педагогики в СССР // Советская педагогика. – 1967. – № 10. – С. 12–14.

454. Скаткин, М. Н. Основные направления исследований по проблемам дидактики / М. Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1966. – № 8. – С. 21–34.

455. Скаткин, М. Н. Основные направления исследования проблемы изучения, обобщения и использования передового педагогического опыта /

М. Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1979. – № 2. – С. 13–20.

456. Скаткин, М. Н. Основные проблемы современной дидактики : [доклад на семинаре ректоров педагогических вузов] / М. Н. Скаткин. – Москва : Издательство АПН СССР, 1971. – 44 с.

457. Скаткин, М. Н. Отчет о педагогической деятельности за 70 лет (1920–1990) : [публикация подготовлена М. В. Богуславским и С. З. Занаевым] / М. Н. Скаткин // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 4 (25). – С. 109–110.

458. Скаткин, М. Н. Педагогическую науку – на уровень современных задач коммунистического воспитания / М. Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1947. – № 6. – С. 3–15.

459. Скаткин, М. Н. Перспективы развития образовательной работы школы / М. Н. Скаткин, Э. Г. Костяшкин // Советская педагогика. – 1975. – № 5. – С. 95–102.

460. Скаткин, М. Н. Повысить качество биологического образования школьников / М. Н. Скаткин // Военно-педагогический сборник. – Москва : Воениздат, 1949. – С. 32–51.

461. Скаткин, М. Н. Полезное исследование: (рец. на кн. Е. С. Рабунского «Индивидуальный подход в процессе обучения школьников» (М., 1975) / М. Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1976. – № 4. – С. 135–137.

462. Скаткин, М. Н. Политехнические знания учащихся средней школы / М. Н. Скаткин. – Москва : Просвещение, 1968. – 232 с.

463. Скаткин, М. Н. Политехнический принцип в преподавании основ наук, трудовом и производственном обучении / М. Н. Скаткин, П. Р. Атутов // Советская педагогика. – 1962. – № 3. – С. 20–30.

464. Скаткин, М. Н. Политехническое образование в СССР / М. Н. Скаткин. – Москва : ЮНЕСКО, 1963. – 221 с.

465. Скаткин, М. Н. Политехническое образование на современном этапе и задачи политехнических музеев // Международная конференция «Музеи и политехнизация», 20 и 21 мая 1970 г. : [стеногр. отчет]. – Москва : Знание, 1971.

466. Скаткин, М. Н. Политехническое обучение в общеобразовательной школе / М. Н. Скаткин ; под ред. М. А. Мельникова, М. Н. Скаткина. – Москва : Издательство АПН РСФСР, 1953. – 336 с.

467. Скаткин, М. Н. Политехническое обучение и подготовка учащихся к практической деятельности : [библиогр. указатель] / М. Н. Скаткин ; под ред. М. Н. Скаткина, Н. А. Зинкевича. – Москва : Издательство АПН РСФСР, 1954. –

53 с.

468. Скаткин, М. Н. Политехническое обучение и преподавание биологии / М. Н. Скаткин // Естествознание в школе. – 1953. – № 1. – С. 14–22.

469. Скаткин, М. Н. Политехническое обучение на современном этапе развития школы / М. Н. Скаткин. – Москва : Издательство АПН РСФСР, 1956. – 228 с.

470. Скаткин, М. Н. Политехническое обучение на современном этапе развития школы / М. Н. Скаткин. – Москва : Учпедгиз, 1956. – 175 с.

471. Скаткин, М. Н. Почему естествознание должно быть отдельным учебным предметом в начальной школе / М. Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1938. – № 8. – С. 32–39.

472. Скаткин, М. Н. Преодолеть перегрузку школьников / М. Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1963. – № 1. – С. 10–23.

473. Скаткин, М. Н. Принципы построения программ / М. Н. Скаткин. – Москва : МОНО, 1932.

474. Скаткин, М. Н. Приобщение учащихся к производственному труду и его связь с обучением / М. Н. Скаткин. – Москва : Общество по распространению политических и научных знаний РСФСР, 1958. – 28 с.

475. Скаткин, М. Н. Природоведение : 4 класс / М. Н. Скаткин. – Москва : Просвещение, 1980. – 96 с.

476. Скаткин, М. Н. Природоведение : учебник 4-го класса / М. Н. Скаткин. – Москва : Просвещение, 1972. – 126 с.

477. Скаткин, М. Н. Природоведение : учебник для 3 класса / М. Н. Скаткин. – Москва : Просвещение, 1968. – 256 с.

478. Скаткин, М. Н. Природоведение : учебник для 3 класса / М. Н. Скаткин. – Москва : Просвещение, 1971. – 144 с.

479. Скаткин, М. Н. Природоведение : учебник для 3 класса / М. Н. Скаткин. – Москва : Просвещение, 1975. – 144 с.

480. Скаткин, М. Н. Природоведение : учебник для 3 класса / М. Н. Скаткин. – Москва : Просвещение, 1977. – 144 с.

481. Скаткин, М. Н. Природоведение : учебник для 3 класса / М. Н. Скаткин. – Москва : Учпедгиз, 1962. – 256 с.

482. Скаткин, М. Н. Природоведение : учебник для 4 класса / М. Н. Скаткин. – 9-ое изд. – Москва : Просвещение, 1969. – 255 с.

483. Скаткин, М. Н. Природоведение : учебник для 4-го класса / М. Н. Скаткин. – Москва : Учпедгиз, 1961. – 108 с.

484. Скаткин, М. Н. Природоведение : учебник для 4-го класса / М. Н. Скаткин. – Москва : Просвещение, 1969. – 176 с.
485. Скаткин, М. Н. Природоведение : учебник для 4-го класса / М. Н. Скаткин. – 6-е изд. – Москва : Просвещение, 1987. – 238 с.
486. Скаткин, М. Н. Природоведение : учебное пособие для 3 класса начальной школы / М. Н. Скаткин. – 3-е изд. – Москва : Просвещение, 1973. – 144 с.
487. Скаткин, М. Н. Природоведение : учебное пособие для 3-го класса / М. Н. Скаткин. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 1972. – 103 с.
488. Скаткин, М. Н. Природоведение : учебное пособие для 3-го класса / М. Н. Скаткин. – Москва : Просвещение, 1971. – 143 с.
489. Скаткин, М. Н. Проблема политехнического образования в педагогическом наследии Н. К. Крупской / М. Н. Скаткин // Педагогическое наследие Н. К. Крупской: история и современность. – Москва : Педагогическое общество РСФСР, 1989.
490. Скаткин, М. Н. Проблемное обучение. Перспективы обучения и воспитания при социализме / М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер, К.-Х. Гюнтер // Педагогика. – Москва : Просвещение, 1978.
491. Скаткин, М. Н. Проблемы дидактики : науч. докл., представл. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук. – Москва, 1970. – 56 с.
492. Скаткин, М. Н. Проблемы научного творчества и дидактика: (рец. на кн. «Научное творчество» / под ред. С. Р. Микулинского, М. Г. Ярошевского (М., 1969) / М. Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1971. – № 10. – С. 138–140.
493. Скаткин, М. Н. Проблемы политехнического образования на современном этапе / М. Н. Скаткин. – Москва : ИПО АПН РСФСР, 1966. – 14 с.
494. Скаткин, М. Н. Проблемы политехнической трудовой подготовки в учебной литературе / М. Н. Скаткин // Роль учебной литературы в усилении политехнической трудовой направленности учебно-воспитательного процесса. – Москва : Педагогика, 1980. – С. 7–12.
495. Скаткин, М. Н. Проблемы современной дидактики: методические рекомендации в помощь лектору и методисту института усовершенствования учителей / М. Н. Скаткин. – 2-е изд. – Москва : Ученый методический совет при МП СССР, 1979. – 96 с.
496. Скаткин, М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. – 2-е изд. – Москва : Педагогика, 1984. – 96 с. – (Воспитание и обучение. Библиотека учителя).
497. Скаткин, М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. –

Москва : Педагогика, 1980. – 96 с.

498. Скаткин, М. Н. Проблемы теории политехнического обучения на современном этапе : обзор материалов IX сессии методологического семинара / М. Н. Скаткин, П. И. Ставский // Советская педагогика. – 1973. – № 2. – С. 95–103.

499. Скаткин, М. Н. Прогнозирование развития школы и педагогической науки / М. Н. Скаткин, Г. В. Воробьев // Советская педагогика. – 1975. – № 10. – С. 60–71.

500. Скаткин, М. Н. Прогнозирование развития школы и педагогической науки / М. Н. Скаткин // Тезисы докладов VIII сессии Всесоюзного семинара по методологии педагогики и методики педагогических исследований. 26–28 ноября 1974 г. / под ред. М. Н. Скаткина, Г. В. Воробьева. – Ч. 1. – Москва : Педагогика, 1974. – 297 с.

501. Скаткин, М. Н. Программа кружков юных натуралистов / М. Н. Скаткин // Программа внеклассных кружковых занятий. – Москва : НКП РСФСР, 1934. – 17 с.

502. Скаткин, М. Н. Программа по естествознанию для начальной школы / М. Н. Скаткин. – Москва : НКП РСФСР, 1933. – 53 с.

503. Скаткин, М. Н. Программы кружков юных натуралистов / М. Н. Скаткин. – Москва : Наркомпрос РСФСР, 1936. – 32 с.

504. Скаткин, М. Н. Программы кружков юных натуралистов / М. Н. Скаткин. – Москва : Наркомпрос РСФСР, 1939. – 47 с.

505. Скаткин, М. Н. Пути борьбы с формализмом в советской школе / М. Н. Скаткин // Народное образование. – 1946. – № 3–4. – С. 27–35.

506. Скаткин, М. Н. Пути совершенствования эстетического воспитания в школе / М. Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1976. – № 10. – С. 115–116.

507. Скаткин, М. Н. Пути советской дидактики / М. Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1987. – № 11. – С. 19–25.

508. Скаткин, М. Н. Работа с картой волости в школе / М. Н. Скаткин // Известия Центрального бюро краеведения. – 1929. – № 7–8. – С. 21–27.

509. Скаткин, М. Н. Развитие идеи политехнического образования (1917–1967 гг.) / М. Н. Скаткин // Народное образование. – 1967. – № 1.

510. Скаткин, М. Н. Распространение идей новой школы в крестьянской среде / М. Н. Скаткин // На путях к новой школе. – 1926. – № 2. – С. 46–63.

511. Скаткин, М. Н. Рецензия на книгу Вендровская Р. Б. «Очерки истории советской дидактики» / М. Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1982. – № 9. – С. 134–135.

512. Скаткин, М. Н. Решенные и нерешенные вопросы проблемного обучения. Беседы по дидактике / М. Н. Скаткин // Учительская газета. – 1973. – 11 янв.
513. Скаткин, М. Н. Роль классного руководителя в подготовке старшеклассников к труду / М. Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1958. – № 9. – С. 13–21.
514. Скаткин, М. Н. Роль труда в политехническом обучении / М. Н. Скаткин. – Москва : АПН РСФСР, 1955. – 189 с.
515. Скаткин, М. Н. Роль чувственных восприятий в обучении естествознанию / М. Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1943. – № 2–3. – С. 21–29.
516. Скаткин, М. Н. С.Т. Шацкий о всестороннем развитии детей. – Москва : Знание, 1977. – 64 с.
517. Скаткин, М. Н. Сбор лекарственных растений летом / М. Н. Скаткин // Начальная школа. – 1942. – № 3–4. – С. 60–63.
518. Скаткин, М. Н. Связь обучения в восьмилетней школе с жизнью / М. Н. Скаткин, Э. И. Монозон ; Академия педагогических наук РСФСР. – Москва : Издательство АПН РСФСР, 1962. – 48 с.
519. Скаткин, М. Н. Связь обучения с жизнью, с трудом, с практикой коммунистического строительства – ведущее начало учебно-воспитательной работы школы / М. Н. Скаткин // Готовим к жизни, к труду / под редакцией П. Р. Атутова, Н. П. Кузина, М. Н. Скаткина. – Москва : Издательство АПН РСФСР, 1963. – С. 5–24.
520. Скаткин, М. Н. Связь обучения с трудом важнейший принцип формирования мировоззрения / М. Н. Скаткин // Формирование мировоззрения учащегося восьмилетней школы в процессе обучения и труда. – Москва : Просвещение, 1967.
521. Скаткин, М. Н. Совершенствование процесса обучения: Проблемы и суждения / М. Н. Скаткин ; Акад. пед. наук СССР. – Москва : Педагогика, 1971. – 205 с.
522. Скаткин, М. Н. Совершенствование теоретических исследований в педагогической науке / М. Н. Скаткин, Г. В. Воробьев // Советская педагогика. – 1976. – № 12. – С. 59–72.
523. Скаткин, М. Н. Современные проблемы методологии педагогической науки: план сообщения на Семинаре директоров и ученых секретарей НИИ школ (педагогики) Союзных республик, 17 янв. 1979 г. : рукопись. – 1979. – 16 с.

524. Скаткин, М. Н. Содержание образования / М. Н. Скаткин // Основы дидактики. – Москва : Просвещение, 1967.
525. Скаткин, М. Н. Содержание образования и обучения / М. Н. Скаткин. – Москва : Учпедгиз, 1948.
526. Скаткин, М. Н. Содержание общего образования / М. Н. Скаткин // Вопросы советской дидактики : сборник статей. – Ч. 1. – Москва : Издательство АПН РСФСР, 1950. – С. 39–65.
527. Скаткин, М. Н. Содержание общего образования / М. Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1945. – № 9. – С. 11–19.
528. Скаткин, М. Н. Содержание общего образования. Проблемы и перспективы / М. Н. Скаткин. – Москва : Педагогика, 1980. – 227 с.
529. Скаткин, М. Н. Содержание общего среднего образования. Проблемы и перспективы / М. Н. Скаткин, В. В Краевский. – Москва : Знание, 1981. – 96 с.
530. Скаткин, М. Н. Содержание общего среднего образования. Проблемы и перспективы / М. Н. Скаткин, В. В. Краевский. – Москва : Знание, 1981. – 96 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. Педагогика и психология).
531. Скаткин, М. Н. Содержание работы по естествознанию в III классе : методические материалы в помощь учителю начальной школы. Из опыта работы в III классе / М. Н. Скаткин. – Москва : Наркомпрос РСФСР, 1938. – 128 с.
532. Скаткин, М. Н. Содержание работы по естествознанию в IV классе / М. Н. Скаткин // Из опыта работы в 4 классе: материал к совещанию учителей начальных школ в августе 1938 г. – Москва : Наркомпрос РСФСР, 1938. – С. 102–104.
533. Скаткин, М. Н. Состояние и перспективы развития советской дидактики / М. Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1975. – № 1. – С. 59–60.
534. Скаткин, М. Н. Средняя школа сегодня и завтра. Авторитетное мнение / М. Н. Скаткин // Днепровская правда. – 1982. – 12 июня.
535. Скаткин, М. Н. Стабильный учебник по естествознанию для начальной школы и методика работы с ним / М. Н. Скаткин // За политехническую школу. – 1933. – № 5. – С. 49–53.
536. Скаткин, М. Н. Страничка рационализаторских предложений / М. Н. Скаткин // Методика политехнической школы. – 1931. – № 2–3.
537. Скаткин, М. Н. Теоретико-методологические проблемы / М. Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1982. – № 3.
538. Скаткин, М. Н. Теория содержания общего среднего образования / М. Н. Скаткин // Проблемы и перспективы. Обзорная информация. – Москва : НИИ Общей педагогики АПН СССР, 1977. – Вып. 10.

539. Скаткин, М. Н. Технические средства обучения в современной школе / М. Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1973. – № 7. – С. 48–49.
540. Скаткин, М. Н. Традиции старой школы живы / М. Н. Скаткин // На путях к новой школе. – 1933. – № 1. – С. 81–83.
541. Скаткин, М. Н. Требование к современному уроку / М. Н. Скаткин // Народное образование. – 1969. – № 7. – С. 127–142.
542. Скаткин, М. Н. Труд в системе политехнического обучения / М. Н. Скаткин. – Москва : Издательство АПН РСФСР, 1956. – 328 с.
543. Скаткин, М. Н. Трудовое воспитание и политехническое обучение. Краткий словарь для учителя М. Н. Скаткин / под ред. М. Н. Скаткина, В. А. Полякова. – Москва : Просвещение, 1968. – 480 с.
544. Скаткин, М. Н. Трудовое воспитание и профорIENTATION школьников / М. Н. Скаткин, Э. Г. Костяшкин. – Москва : Просвещение, 1984. – 189 с.
545. Скаткин, М. Н. Указания и материалы к исследовательской работе по теме «Труд учащихся в системе политехнического обучения» / М. Н. Скаткин ; под ред. М. Н. Скаткина. – Москва : Издательство АПН РСФСР, 1954. – 63 с.
546. Скаткин, М. Н. Уроки естествознания / М. Н. Скаткин // К районному совещанию учителей : сборник. – Москва : Учпедгиз, 1938.
547. Скаткин, М. Н. Участие школьников в производительном труде. Труд в системе политехнического образования / под ред. М. Н. Скаткина. – Москва : Издательство АПН РСФСР, 1956. – 136 с.
548. Скаткин, М. Н. Учебная книга по естествознанию для начальной школы / М. Н. Скаткин. – Москва : Учпедгиз, 1933. – 62 с.
549. Скаткин, М. Н. Учебный план начальной сельской школы / М. Н. Скаткин // Методика политехнической школы. – 1931. – № 1 (16). – С. 10–13.
550. Скаткин, М. Н. Учение – творческий труд детей / М. Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1949. – № 6. – С. 13–27.
551. Скаткин, М. Н. Формализм в знаниях учащихся и меры борьбы с ним. – Москва : Издательство АПН РСФСР, 1956. – 64 с.
552. Скаткин, М. Н. Формализм в знаниях учащихся и пути его преодоления / М. Н. Скаткин // Вопросы советской дидактики : сборник статей. – Ч. 2. – Москва : Издательство АПН РСФСР, 1950. – С. 153–170.
553. Скаткин, М. Н. Формализм в знаниях учащихся и пути его преодоления / М. Н. Скаткин. – Москва : Учпедгиз, 1947. – 52 с.
554. Скаткин, М. Н. Формализм в знаниях учащихся и пути его преодоления / М. Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1945. – № 10. – С. 11–24.

555. Скаткин, М. Н. Формализм в обучении / М. Н. Скаткин // Педагогическая энциклопедия. – Т. 4. – Москва : БСЭ, 1968.
556. Скаткин, М. Н. Функция методологических исследований в развитии педагогической науки: доклад / М. Н. Скаткин. – Москва, 1976. – 24 с.
557. Скаткин, М. Н. Функция методологических исследований в развитии педагогической науки / М. Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1976. – № 10. – С. 84–89.
558. Скаткин, М. Н. Ценная книга на актуальную тему: (рец. на кн. М. И. Махмутова «Теория и практика проблемного обучения». Казань, 1971) / М. Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1972. – № 8. – С. 140–144.
559. Скаткин, М. Н. Что надо знать об актуальных проблемах дидактики / М. Н. Скаткин // Актуальные проблемы обучения и воспитания. – Кишинев : Издательство ЦК КП Молдавии, 1969. – С. 31–47.
560. Скаткин, М. Н. Школа и всестороннее развитие детей. – Москва : Просвещение, 1980. – 144 с.
561. Скаткин, М. Н. Школа...Какой она будет завтра? / М. Н. Скаткин, Э. Г. Костяшкин // Семья и школа. – 1976. – № 2.
562. Скаткин, М. Н. Экскурсии в природу. Бюро заочной консультации / М. Н. Скаткин. – Москва : НИИ школ НКП РСФСР, 1940. – 15 с.
563. Скаткин, М. Н. Элементы научного мировоззрения в преподавании начального естествознания / М. Н. Скаткин // Начальная школа : сборник статей : пособие для учителя. – Ч. 2. – Москва : Учпедгиз, 1949. – С. 178–192.
564. Скаткин, М. Н. Эффективность обучения: задача и проблема / М. Н. Скаткин, В. В. Краевский // Советская педагогика. – 1977. – № 7. – С. 134–136.
565. Скаткин, М. Н. Юные огородники: (агротехнические указания для школьников) : [для среднего возраста] / М. Н. Скаткин. – Москва ; Ленинград : Детгиз, 1943. – 40 с.
566. Скаткин, М. Н. Юным разведчикам : учебник начальной школы / М. Н. Скаткин. – Москва : Учпедгиз, 1932. – 58 с.
567. Скаткин, М. Н. Я. А. Коменский – основоположник научной педагогики / М. Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1970. – № 11. – С. 118–119.
568. Скаткин, М. Н. VI сессия семинара по методологии педагогики и методике педагогических исследований: к обобщению докладов : рукопись. – [Б. м], 1973. – 9 с.
569. Скаткин, М. Н. VII сессия Всесоюзного семинара по методологии

педагогике и методике педагогических исследований: предварительные итоги // НА РАО. Ф. 96. Д. вр. н. 4915. Л. 8. – [1974]. – 17 л.

570. Слостенин, В. А. Готовность педагога к инновационной деятельности / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 42–49.

571. Сманцер, А. П. М. Н. Скаткин о развитии творческих способностей школьников / А. П. Сманцер // М. Н. Скаткин и современное образование: материалы научно-практической конференции в двух томах / под ред. В. А. Мяникова ; сост. Л. Б. Прокофьева. – Том I. – Москва : Институт теории образования и педагогики РАО, 2000. – С. 96–100.

572. Современная дидактика: теория -практике / под ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлева. – Москва : ИТПиМИО РАО, 1994. – 288 с.

573. Солина, Е. М. М. Н. Скаткин о совершенствовании процесса обучения как преодолении отчуждения и формирования и «единства многообразия» / Е. М. Солина // М. Н. Скаткин и современное образование: Материалы научно-практической конференции в двух томах / под ред. В. А. Мяникова ; сост. Л. Б. Прокофьева. – Том I. – Москва : Институт теории образования и педагогики РАО, 2000. – С. 100–103.

574. Состоялся международный научный психолого-педагогический форум. – URL: <https://pirao.ru/news/event/116430/> (дата обращения: 20.12.2025).

575. Социология образования: теории, исследования, проблемы : хрестоматия / сост. С. А. Шаронова и др. – Москва : РУДН, 2017. – 588 с.

576. СУНЦ при Московском государственном университете им. М. В. Ломоносова: официальный сайт. – URL: <https://internat.msu.ru> (дата обращения: 02.05.2026).

577. Тарантей, В. П. Ученик – об учителе: к 115-летию М. Н. Скаткина / В. П. Тарантей // Педагогика. – 2016. – № 1. – С. 116–121.

578. Тарантей, В. П. Шесть идей в педагогическом наследии М. Н. Скаткина / В. П. Тарантей // Педагогика. – 2020. – № 10. – С. 98–103.

579. Теоретические основы содержания общего среднего образования / [М. Н. Скаткин и др] ; под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера ; НИИ общ. педагогики АПН СССР. – Москва : Педагогика, 1983. – 352 с.

580. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – Москва : Педагогика, 1983. – 352 с.

581. Технологическое просвещение (математическое и естественно-научное образование) как способ укрепления технологического суверенитета страны

(проект) / авт. колл.: Л. А. Паршутина, Н. А. Заграничная, А. А. Якута. – Москва : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2024. – 22 с. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/01/konczepczyia_tehnologicheskoe-prosveshhenie.pdf (дата обращения: 19.04.2026).

582. Технология сетевого взаимодействия // Сетевая школа НИЯУ МИФИ. – URL: <https://school.mephi.ru> (дата обращения: 02.05.2026).

583. Труд в системе политехнического образования: участие школьников в производительном труде / под редакцией М. Н. Скаткина. – Москва : Издательство АПН РСФСР, 1956. – 328 с.

584. Трудовое воспитание и политехническое обучение: краткий словарь для учителя / под редакцией М. Н. Скаткина, В. А. Полякова. – Москва : Просвещение, 1968. – 480 с.

585. Турбовской, Я. С. Из Скаткина произрастает / Я. С. Турбовской // М. Н. Скаткин и современное образование: материалы научно-практической конференции в двух томах / под ред. В. А. Мясникова ; сост. Л. Б. Прокофьева. – Том I. – Москва : Институт теории образования и педагогики РАО, 2000. – С. 103–108.

586. Уваров, А. Ю. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / А. Ю. Уваров, И. В. Дворецкая. – Москва : НИУ ВШЭ, 2019. – 343 с.

587. Указ Президента СССР от 17.06.1991 № УП-2078 «О награждении тов. Скаткина М.Н. орденом Октябрьской Революции» // Bestpravo.ru. – URL: <http://www.bestpravo.ru/sssr/> (дата обращения: 07.03.2026).

588. Уман, А. И. Модели процесса обучения: от М. Н. Скаткина до наших дней / А. И. Уман, М. А. Федорова // Отечественное и зарубежное образование. – 2015. – № 6 (27). – С. 53–62.

589. Уман, А. И. Технологический подход к обучению: теоретические основы / А. И. Уман. – Москва ; Орел : МПГУ ; ОГУ, 1997. – 208 с.

590. Университеты марксизма-ленинизма // Универсальная энциклопедия Кирилла и Мефодия. – URL: <https://megabook.ru/article/Университеты%20марксизма-ленинизма> (дата обращения: 15.07.2025).

591. Ускова, И. В. Дидактические основания домашней учебной работы в основной школе в условиях современной информационно-образовательной среды / И. В. Ускова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1, № 2 (59). – С. 35–49.

592. Усова, А. В. Психолого-дидактические основы формирования у

учащихся научных понятий / А. В. Усова. – Челябинск : ЧГПУ, 1988. – 90 с.

593. Учурова, С. А. Групповая учебная работа как способ развития социальной компетентности учащихся : специальность 13.00.01 : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Учурова Светлана Александровна. – Екатеринбург, 2007. – 220 с.

594. Федеральная государственная информационная система «Моя школа» // Министерство просвещения РФ : официальный сайт. – URL: <https://myschool.edu.ru> (дата обращения: 02.05.2026).

595. Федеральная образовательная программа основного общего образования : [утверждена приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 370] // КонсультантПлюс. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_452180/ (дата обращения: 02.05.2026).

596. Федеральная рабочая программа среднего общего образования. Биология (углубленный уровень): для 10–11 классов образовательных организаций. – Москва, 2023. – 64 с.

597. Федеральная рабочая программа среднего общего образования. Физика (базовый уровень): для 10–11 классов образовательных организаций. – Москва, 2023. – 64 с.

598. Федеральное государственное научное учреждение «Институт теории и истории педагогики» Российской академии образования (ФГНУ «ИТИП» РАО) (14.02.1944-27.08.2014). – URL: <https://содержаниеобразования.рф/федеральное-государственное-научное/> (дата обращения: 10.07.2025).

599. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования : [утвержден приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287]: раздел III, п. 33.1 // КонсультантПлюс. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389560/2ff7a8c72de3994f30496a0ccbb1ddafdaddf518/ (дата обращения: 02.10.2025).

600. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования : [утвержден приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287] // КонсультантПлюс. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389560/2ff7a8c72de3994f30496a0ccbb1ddafdaddf518/ (дата обращения: 02.10.2025).

601. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования : [утвержден приказом Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413] // КонсультантПлюс. – URL:

https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131131/f09facf766fbec182d89af9e7628dab70844966/ (дата обращения: 02.10.2025).

602. Фельдштейн, Д. И. События. Люди. Жизнь / Д. И. Фельдштейн. – Москва : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2009. – 304 с.

603. Формализм в обучении // Большая российская энциклопедия. – URL: <https://bigenc.ru/c/formalizm-v-obuchenii-6fe4cf> (дата обращения: 25.06.2025).

604. Фортунатова Елена Яковлевна (1882–1965). Чтение в начальной школе / Центральная педагогическая лаборатория Наркомпроса РСФСР ; сост. научный сотрудник Е. Я. Фортунатова // Государственный исторический музей. – URL: <https://catalog.shm.ru/entity/OBJECT/136221> (дата обращения: 20.12.2025).

605. Хабермас, Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. – Санкт-Петербург : Наука, 2000. – 379 с.

606. Хуторской, А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя. – Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.

607. Цетлин, В. С. Проблема учебника в зарубежной дидактике / В. С. Цетлин // Справочные материалы для создателей учебных книг. – Москва : Просвещение, 1991. – С. 269–304.

608. Цирульников, А. Последний школовед нашего времени. К 90-летию со дня рождения выдающегося ученого и практика Эдуарда Георгиевича Костяшкина / А. Цирульников // Учительская Газета. – 2015. – № 37. – URL: <https://ug.ru/poslednij-shkoloved-nashego-vremeni-k-90-letiyu-so-dnya-rozhdeniya-vydayushhegosya-uchenogo-i-praktika-eduarda-georgievicha-kostyashkina/> (дата обращения: 27.07.2025).

609. Цифровая трансформация образования: от изменения средств к изменению содержания / под ред. И. Д. Фрумина. – Москва : НИУ ВШЭ, 2019. – 40 с.

610. Цифровые образовательные ресурсы в российской школе: практика использования / Институт образования НИУ ВШЭ. – Москва : НИУ ВШЭ, 2023. – 96 с.

611. Шалыгина, И. В. Гуманитарный потенциал теории содержания общего среднего образования И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина и В. В. Краевского / И. В. Шалыгина, Ю. Е. Шабалин // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т. 1, № 3 (39). – С. 55–64.

612. Шахмаев, Н. М. Дифференциация обучения в средней

общеобразовательной школе / Н. М. Шахмаев // Дидактика средней школы / под ред. М. А. Данилова, М. Н. Скаткина. – Москва : Просвещение, 1975. – С. 251–281.

613. Шацкая Валентина Николаевна // Московская консерватория. – URL: <https://www.mosconsv.ru/ru/person.aspx?id=9116> (дата обращения: 20.12.2025).

614. Шацкий Станислав Теофилович // Ученые МПГУ. – URL: <https://mpgu.su/scientists/shatskiy-stanislav-teofilovich/> (дата обращения: 09.06.2025).

615. Шацкий, С. Т. Бодрая жизнь. Из опыта детской трудовой колонии / С. Т. Шацкий, В. Н. Шацкая. – 3-е изд. – Москва ; Петроград : Гос. изд-во, 1923. – 204 с.

616. Шацкий, С. Т. Годы исканий / С. Т. Шацкий. – 2-е изд. – Москва : Учпедгиз, 1935. – 256 с.

617. Шацкий, С. Т. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / С. Т. Шацкий ; под ред. Н. П. Кузина, М. Н. Скаткина, В. Н. Шацкой. – Москва : Педагогика, 1980. – Т. 1. – 304 с.

618. Шацкий, С. Т. Педагогические сочинения : в 4 т. / С. Т. Шацкий. – Москва : Просвещение, 1962–1965. – Т. 2. – С. 143–158.

619. Шацкий, С. Т. Школа для детей или дети для школы / С. Т. Шацкий. – 1922. – URL: <https://kommunarstvo.ru/biblioteka/bibshashk.html> (дата обращения: 20.04.2026).

620. Шацкий, С. Т. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / С. Т. Шацкий. – Т. 2. На пути к трудовой школе. Первая опытная станция по народному образованию при Наркомпросе РСФСР. – Москва : Педагогика, 1980. – 414 с.

621. Шилова, В. С. Реализация идей М. Н. Скаткина в системе социально-экологического образования учащейся молодежи / В. С. Шилова // М. Н. Скаткин и перспективы развития отечественной педагогики : материалы Всероссийской научно-педагогической конференции, посвященной 110-летию со дня рождения выдающегося отечественного ученого-педагога Михаила Николаевича Скаткина (27-28 сентября 2010 г.) / под ред. Е. Н. Пузанковой, А. И. Умана, М. А. Федоровой. – Орел : ГОУ ВПО «ОГУ», 2010. – С. 162–164.

622. Широких, О. Б. Аксиологические основания и особенности профессионально-личностной подготовки современного учителя как развитие идей М. Н. Скаткина / О. Б. Широких // М. Н. Скаткин и современное образование : материалы научно-практической конференции в двух томах / под ред. В. А. Мясникова ; сост. Л. Б. Прокофьева. – Том I. – Москва : Институт теории образования и педагогики РАО, 2000. – С. 108–111.

623. Щетинская, В. А. Образ города в классическом учебнике XX века / В. А. Щетинская // Образовательное пространство в информационную эпоху : сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. – Москва : Институт стратегии развития образования, 2023. – С. 146–155.

624. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – Москва : Педагогика, 1989. – 560 с.

625. Юдин, Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э. Г. Юдин. – Москва : Эдиториал УРСС, 1997. – 444 с.

626. Юдин, Э. Г. Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. – Москва : Наука, 1978. – С. 69–73.

627. Юрий Владимирович Шаров: легенда сибирской педагогики // Новосибирский государственный педагогический университет. – URL: <https://nspu.ru/news/yuriy-vladimirovich-sharov-legenda-sibirskoy-pedagogiki/> (дата обращения: 15.07.2025).

628. Anderson, L. W. A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives / L. W. Anderson, D. R. Krathwohl (Eds.). – New York : Longman, 2001. – 352 p.

629. Benner, D. Allgemeine Padagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einfuhrung in die Grundstruktur padagogischen Denkens und Handelns / D. Benner. – Weinheim : Juventa, 2010. – 332 s.

630. Black, P. Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment / P. Black, D. Wiliam // Phi Delta Kappan. – 1998. – Vol. 80, № 2. – P. 139–148.

631. Bloom, B. S. Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain / B. S. Bloom (Ed.). – New York : David McKay Company, 1956. – 207 p.

632. Brezinka, W. Metatheorie der Erziehung / W. Brezinka. – Munchen : Reinhardt, 1978. – 312 s.

633. Brown, A. L. Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings / A. L. Brown // Journal of the Learning Sciences. – 1992. – Vol. 2, № 2. – P. 141–178.

634. Bruner, J. S. The Process of Education / J. S. Bruner. – Cambridge : Harvard University Press, 1960. – 92 p.

635. Campbell, D. T. Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research / D. T. Campbell, J. C. Stanley. – Chicago : Rand McNally, 1963. – 84 p.

636. Creswell, J. W. Designing and Conducting Mixed Methods Research / J. W. Creswell, V. L. Plano Clark. – 3rd ed. – Thousand Oaks, CA : SAGE Publications, 2018. – 520 p.
637. Department for Education (UK). National Curriculum in England: Science Programmes of Study / Department for Education (UK). – London : DfE, 2014. – 64 p.
638. Hargreaves, A. Professional Capital: Transforming Teaching in Every School / A. Hargreaves, M. Fullan. – New York : Teachers College Press, 2012. – 240 p.
639. Hattie, J. Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement / J. Hattie. – London : Routledge, 2009. – 392 p.
640. International Baccalaureate Organization. Biology Guide: First Assessment 2025 / International Baccalaureate Organization. – Cardiff : IBO, 2023. – 240 p.
641. ITEEA. Standards for Technological and Engineering Literacy: The Role of Technology and Engineering in STEM Education / ITEEA. – Reston, VA : International Technology and Engineering Educators Association, 2020. – 184 p.
642. Kaplan, A. Higher Education at the Crossroads of Disruption: The University of the 21st Century / A. Kaplan. – Bingley : Emerald Publishing, 2021. – 192 p.
643. Klingberg, L. Einführung in die allgemeine Didaktik / L. Klingberg. – Berlin : Volk und Wissen, 1972. – 484 s.
644. Lichtman, M. Qualitative Research in Education: A User's Guide / M. Lichtman. – 3rd ed. – Thousand Oaks, CA : SAGE Publications, 2013. – 408 p.
645. Luckin, R. Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education for the 21st Century / R. Luckin. – London : UCL Institute of Education Press, 2018. – 168 p.
646. McKenney, S. Conducting Educational Design Research / S. McKenney, T. C. Reeves. – 2nd ed. – London : Routledge, 2018. – 304 p.
647. NGSS Lead States. Next Generation Science Standards: For States, By States / NGSS Lead States. – Washington, DC : The National Academies Press, 2013. – 533 p.
648. OECD. PISA 2018 Reading Framework / OECD // PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. – Paris : OECD Publishing, 2019. – P. 21–58.
649. Okon, W. Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej / W. Okon. – Warszawa : Zak, 1995. – 416 s.
650. PIRLS 2021 International Results in Reading / IEA. – Amsterdam : IEA, 2023. – 478 p.

651. PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do / OECD. – Paris : OECD Publishing, 2019. – 354 p.
652. Rychen, D. S. Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society / D. S. Rychen, L. H. Salganik (Eds.). – Gottingen : Hogrefe & Huber, 2003. – 224 p.
653. Schmidt, W. H. Inequality for All: The Challenge of Unequal Opportunity in American Schools / W. H. Schmidt [et al]. – New York : Teachers College Press, 2012. – 224 p.
654. Schon, D. A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action / D. A. Schon. – New York : Basic Books, 1983. – 384 p.
655. Senge, P. M. The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization / P. M. Senge. – New York : Doubleday, 1990. – 424 p.
656. Slavin, R. E. Evidence-Based Education Policies: Transforming Educational Practice and Research / R. E. Slavin // Educational Researcher. – 2002. – Vol. 31, № 7. – P. 15–21.
657. TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science / IEA. – Amsterdam : IEA, 2020. – 532 p.
658. Tomlinson, C. A. The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners / C. A. Tomlinson. – 2nd ed. – Alexandria, VA : ASCD, 2014. – 197 p.

ПРИЛОЖЕНИЕ А
(справочное)
КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ (СХЕМА)
ЭВОЛЮЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
М. Н. СКАТКИНА

Древовидная классификация по периодам, направлениям деятельности и научным результатам (1918–1991 гг.)

1. Принципы построения концептуальной модели

Разработанная концептуальная модель (далее – схема) представляет собой **древовидную (иерархическую) классификацию**, отражающую эволюцию профессиональной деятельности М. Н. Скаткина в рамках его научно-педагогической карьеры (1918–1991 гг.). В основу классификации положены следующие принципы:

— **Хронологический принцип:** деятельность М. Н. Скаткина рассматривается в развертывании во времени – от первого этапа (1918 г.) до завершающего (1991 г.).

— **Принцип многоуровневой иерархии:** информация раскрывается на пяти уровнях декомпозиции – от персоны ученого (корневой узел) к укрупненным периодам, далее к девяти этапам, к детализирующим характеристикам каждого этапа и к итоговым сквозным направлениям наследия.

— **Принцип содержательной полноты:** каждый этап раскрывается через три аспекта – место работы (научная организация), основные направления деятельности и ключевые научные результаты.

— **Принцип преемственности:** схема показывает, как практический педагогический опыт ранних этапов трансформировался в фундаментальные теоретические концепции последующих этапов и в итоге составил единое научно-педагогическое наследие, актуализируемое в современных условиях.

2. Структура (уровни) древовидной классификации

Уровень 1 (три укрупненных периода).

I. Методико-эмпирический период (1918–1948 гг.) – накопление педагогического опыта.

II. Дидактический период (1948–1964 гг.) – институционализация политехнизма.

III. Теоретико-методологический период (1964–1991 гг.) – философско-методологический синтез.

Уровень 2 (девять этапов научно-педагогической деятельности). Каждый укрупненный период декомпозируется на этапы: период I включает 5 этапов (1918–1930, 1930–

1933, 1933–1939, 1940–1944, 1944–1948); период II – 2 этапа (1948–1960, 1960–1964); период III – 2 этапа (1964–1969, 1969–1991).

Уровень 3 (детализация каждого этапа). Раскрытие через три параметра: 1) место работы (научная или образовательная организация); 2) основные направления деятельности на данном этапе; 3) ключевые научные результаты.

Уровень 4 (пять сквозных направления наследия). Интегративный уровень, на котором показано, как этапная деятельность М. Н. Скаткина сложилась в пять сквозных направлений его научно-педагогического наследия: методическое, дидактическое, политехническое, прогностическое, методологическое.

Уровень 5 (итог – актуализация). Актуализация научно-педагогического наследия М. Н. Скаткина в современной российской педагогике и образовательной практике XXI в.

Концептуальная модель эволюции профессиональной деятельности М. Н. Скаткина (1918–1991 гг.)

Древовидная классификация по периодам, направлениям деятельности и научным результатам



УСЛОВНЫЕ ОБОЗНАЧЕНИЯ И ПОЯСНЕНИЯ

■ исток персоны / итоговая актуализация наследия ■ укрупнённые периоды деятельности (3 периода) ■ этапы научно-педагогической деятельности (9 этапов) □ детализация: место работы · направления · основные результаты

■ сквозные направления наследия

Логика схемы: от персоны учёного → к укрупнённым периодам (3) → к девяти этапам → к детализации каждого этапа (место работы → направления → основные результаты) → к пяти сквозным направлениям наследия → к итоговой актуализации в XXI веке.

Источник: периодизация разработана автором диссертационного исследования на основе анализа архивных, биографических и научных источников (§ 1.1 диссертации).

Рисунок А.1. Концептуальная модель эволюции профессиональной деятельности М. Н. Скаткина (1918–1991 гг.)

3. Этапы научно-педагогической деятельности М. Н. Скаткина включают: годы, содержание этапа, место работы, ключевые результаты.

№	Годы	Содержание этапа	Место работы	Ключевые результаты
1	1918-1930	Научное самоопределение; педагогическая и научно-методическая деятельность по краеведению и связи обучения с жизнью в сельских школах	Валуйская с/х опытная станция; Кожушковская начальная школа; Первая опытная станция Наркомпроса (С. Т. Шацкий)	Усвоение методологии «доказательной педагогики»; картотека педагогических фактов; основы общедидактических взглядов
2	1930-1933	Определение методических и содержательных ориентиров начальной школы; роль естествознания в образовательном процессе	Институт научной педагогики при 2-м МГУ; Программно-методический институт Наркомпроса РСФСР	Программы и учебные планы начальной школы; учебники «На великой стройке» (1930), «Юным разведчикам» (1932)
3	1933-1939	Разработка научно-методических основ преподавания предметов естественнонаучного цикла	Институт политехнического образования; Центральный НИИ начальной школы; Гос. институт школ Наркомпроса РСФСР (зав. кабинетом методики естествознания)	Звание ст. науч. сотр. по специальности «методика биологии» (1935); авторитет исследователя-методиста
4	1940-1944	Формирование познавательного интереса школьников к естествознанию через связь обучения с с/х работами и исследованиями явлений природы	Учебно-методический совет Наркомпроса РСФСР: ученый секретарь естественно-географической секции, затем Совета; 1941-1942 - боец НКВД СССР	Положительная характеристика В. П. Потемкина (1942); публикации по связи школы с с/х работами и исследовательской деятельности
5	1944-1948	Разработка теоретических основ общего образования	Академия педагогических наук РСФСР (с 1944 г.)	Подготовка фундаментального исследования «Теоретические основы построения учебных планов и программ» (1947); переход от методики к теории
6	1948-1960	Институционализация и комплексная разработка проблематики политехнического образования и трудового обучения	НИИ теории и истории педагогики АПН РСФСР: зав. сектором дидактики (1948-1952); зав. сектором политехнического образования (1952-1960)	Член-корреспондент АПН РСФСР (1950); орден Ленина (1951); первое выделение принципа научности (1950); монография «Политехническое обучение в школе» (1953)
7	1960-1964	Совершенствование политехнического образования и обучения школьников; создание и внедрение новых методов, адаптированных к требованиям общества и производства	НИИ общего и политехнического образования АПН РСФСР	Реализация дидактической системы в сфере общего политехнического образования; педагогические условия формирования политехнических знаний и умений
8	1964-1969	Разработка проблем методологии и дидактики общего образования	НИИ общего и политехнического образования АПН РСФСР: зав. сектором дидактики	Участие в Гос. комиссии по обновлению содержания среднего образования (пост. АН СССР и АПН РСФСР, 15.12.1964); работа с И. К. Кикоиным, А. Н. Колмогоровым, М. В. Нечкиной и др.
9	1969-1991	Создание философско-методологических основ развития общего среднего образования (завершающий, наиболее длительный и важный этап)	НИИ общей педагогики АПН СССР: зав. отделом дидактики (1969-1978); ст. науч. сотр.-консультант лаборатории общих проблем дидактики (1979-1991)	Докторская диссертация «Проблемы дидактики» (1970); «Дидактика средней школы» (1975); академик АПН СССР (1985); орден Октябрьской Революции (1991)

Рисунок А.2 – Девять этапов научно-педагогической деятельности М. Н. Скаткина

4. Сквозные направления научно-педагогического наследия М. Н. Скаткина включают в себя: рассмотрение направлений, ключевых концепций и результатов, а также этапы их преимущественного развития.

Направление	Ключевые концепции и результаты	Этапы преимущественного развития
Методическое	Методика преподавания естествознания и природоведения, методика начального естественнонаучного образования; краеведческий принцип; наглядность и деятельностный подход; научное обоснование и разработка учебных планов и программ; экспертиза и создание школьных учебников («Естествознание», «Неживая природа», «Природоведение»).	сквозное; пик: этапы 2–5
Дидактическое	Теория содержания образования (совм. с В. В. Краевским и И. Я. Лернером); классификация методов обучения (совм. с И. Я. Лернером); принцип научности обучения (впервые выделен в 1950 г. как самостоятельный); борьба с формализмом знаний; «Дидактика средней школы» (1975)	сквозное; пик: этапы 5–9
Политехническое	Концепция трудового воспитания; политехнизм как принцип общего образования; связь школы с жизнью; монография «Политехническое обучение в школе» (1953); основы будущего профильного обучения	пик: этапы 6–7
Прогностическое	Школа будущего; перспективы информатизации; индивидуализация и дифференциация обучения; «опережающая функция науки»; «Программа исследования теоретических и практических вопросов прогнозирования» (1980)	пик: этапы 8–9
Методологическое	Системный подход к научному исследованию в педагогике; методология педагогического исследования; борьба с «методологической имитацией»; экспертиза качества диссертаций; научная школа М. Н. Скаткина; монография 1986 г.	пик: этап 9

Рисунок А.3 – Пять сквозных направления научно-педагогического наследия

Вывод. Древовидная классификация наглядно демонстрирует, что научно-педагогическая деятельность М. Н. Скаткина не была суммой разрозненных периодов: она представляет собой целостное эволюционное развитие – от прикладных методических задач (этапы 1–4) через переход к теоретическим основаниям (этап 5) и масштабную институционализацию политехнизма (этапы 6–7) к созданию философско-методологических основ общего среднего образования (этапы 8–9). Эта эволюция сложилась в пять сквозных направлений научно-педагогического наследия, которые подлежат актуализации в современной педагогической науке и образовательной практике.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

(справочное)

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ИДЕЙ М. Н. СКАТКИНА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Идея / концепция М.Н. Скаткина	Источник / соавторы	Воплощение в современном образовании (по главе 4)
Культурологическая (четырёхкомпонентная) концепция содержания образования: 1) знания о природе, обществе, технике, человеке; 2) опыт репродуктивной деятельности (умения, навыки); 3) опыт творческой (поисковой) деятельности; 4) опыт эмоционально-ценностного отношения	1975, 1983; совм. с И.Я. Лернером и В.В. Краевским	Дидактические принципы ФГОС. Структура планируемых результатов: предметные (знания + умения), метапредметные (УУД = творческий опыт), личностные (эмоционально-ценностное отношение). Синтез с теорией учебной деятельности (Давыдов), УУД (А.Г. Асмолов), компетентным подходом (Хуторской)
Классификация методов обучения по характеру познавательной деятельности учащихся: объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемное изложение, частично-поисковый (эвристический), исследовательский	1965; совм. с И.Я. Лернером (статья «О методах обучения» в «Советской педагогике»)	Используется как аналитический инструмент. Развёрнута в типологии заданий ОГЭ/ЕГЭ по уровням сложности, в четырёхуровневой градации заданий в методических рекомендациях. Сдвиг акцента: от того, что делает учитель — к тому, как мыслит ученик
Принцип научности обучения (впервые выделен как самостоятельный дидактический принцип)	1950 г.; обобщил традицию П.Ф. Каптерева, Н.В. Кашина, И.И. Соколова	Реализован во всех естественно-научных программах ФГОС: соответствие содержания современной науке, ознакомление с методами научного познания, формирование научной картины мира. Развёрнут в работах В.Г. Разумовского, Г.Г. Никифорова, Н.А. Заграничной, Л.А. Паршутинной, А.Ю. Пентина, М.Ю. Демидовой через цикл научного познания (школа В.Г. Разумовского)
Принцип единства обучения и воспитания (воспитывающее обучение как нерасчлняемый процесс)	Сквозная установка дидактики Скаткина	Федеральная рабочая программа воспитания; интеграция воспитательных задач в предметные программы (программа агротехнологического профиля и др.). Сохраняется организационный разрыв между предметным обучением и воспитательной работой в массовой школе
Проблемное обучение, проблемное изложение, исследовательский метод; «опыт творческой деятельности»	1970-е (брошюра «О школе будущего», 1974)	Обязательность индивидуального проекта в старшей школе; обязательная проектная и исследовательская деятельность во ФГОС. На практике — реализуется с запаздыванием: проекты часто сводятся к реферативным работам
Уровни усвоения содержания образования (трёхуровневая модель)	Монография «Теоретические основы содержания общего среднего образования», 1983	Уровневая система оценки образовательных результатов; дифференциация заданий ОГЭ/ЕГЭ по уровням; уровневые задания в методических рекомендациях
Укрупнение содержания вокруг «ведущих научных идей»; явное выделение «методов получения знания»	«О школе будущего», 1974; «Совершенствование процесса обучения», 1971	Концепция «больших идей» (big ideas, Брунер, Шваб); «идея генерализации» в ФРП по физике; перечень ключевых понятий в начале каждого раздела ФРП
Политехническое образование, связь обучения с жизнью, гармония умственного и физического труда	С 1950-х гг.; развито П.И. Ставским	Политехническое образование (естественно-научное образование + математика + учебный предмет «Труд (технология)») с 01.09.2024 (приказ Минпросвещения № 31 от 22.01.2024); 5 обязательных + 3 вариативных модуля. Концепция «Технологическое просвещение ... как способ укрепления технологического суверенитета страны» (Минпросвещения, 2024). Реализуется в усечённой форме
Изменение роли учителя: от транслятора знаний к организатору самостоятельной познавательной деятельности	«О школе будущего», 1974	Профессиональный стандарт педагога: проектирование образовательного процесса, реализация программ, методическая работа. Содержательно соответствует, но реальной автономии учителя в массовой школе недостаёт
Технологизация обучения, ТСО, программированное обучение	1970-е гг.	Цифровая образовательная среда, ЭОР; включение элементов ИИ в курс информатики (ФГОС ООО 2022). Содержательная идея сохранена, организационная форма радикально изменилась
Дифференциация и индивидуализация обучения; единые принципы при углублённом изучении в старших классах	«О школе будущего», 1974	Углублённый и базовый уровни в ФРП среднего общего образования (физика, биология, химия и др.); профильное обучение
Воспитание читателя; работа с разнотипными текстами, критический анализ информации	Дидактика школы М.Н. Скаткина	Концепция читательской грамотности как компонент функциональной грамотности (поиск/извлечение → интерпретация → оценка). Высокий результат PIRLS-2021 в 4 классе, снижение к старшим классам по PISA-2018
Экологизация содержания естественно-научного образования	Связь обучения с жизнью + воспитывающее обучение	Элементы экологии в ФРП по физике, по химии — разумное природопользование, экологическая культура как воспитательные задачи

Рисунок Б.1 – Дидактические идеи и их воплощение сегодня

Методологическая идея Скаткина	Источник	Воплощение в современной педагогической науке
Прогностическая («опережающая») функция педагогической науки; прогноз — разновидность теоретической работы, опирающейся на анализ объективных тенденций (не на воображение)	Брошюра «О школе будущего», 1974; «Школа и всестороннее развитие детей», 1980; тематика АПН «Перспективы развития советской школы» (1971)	Предвосхищение специальной области педагогической прогностики (систематизирована Б.С. Гершунским, 1986). Анализ степени реализации прогнозов: И.М. Осмоловская (2015), С.В. Иванова (2015)
Методология педагогического исследования как самостоятельная область; ориентация на практику педагогического исследования (а не построение метатеории)	Монография «Методология и методика педагогических исследований», 1986, серия «Библиотека учителя» (тираж 50 000 экз., подзаголовок «в помощь начинающему исследователю»)	Систематизация методологии педагогики в работах В.В. Краевского, Е.В. Бережновой, В.И. Загвязинского, А.М. Новикова, Н.В. Бордовской — все опираются на наследие Скаткина
Всесоюзный семинар по методологии педагогики и методике педагогических исследований при АПН СССР как форма коллективной методологической работы	С конца 1960-х гг.; >10 сессий. Участники: М.Н. Скаткин, М.А. Данилов, В.Е. Гмурман, А.М. Арсеньев, Ю.К. Бабанский, В.В. Краевский, А.А. Воробьёв, Ф.Ф. Королёв, Гончаров, Л.В. Занков, А.И. Пискунов, Ф.А. Фрадкин	Введение материалов в научный оборот в 2010-е (М.В. Богуславский, С.З. Занаев, ИСМО им. Леднева). Основа для современных методологических дискуссий в педагогике
Педагогика как самостоятельная наука со своим предметом, структурой, методами; единство теоретического и эмпирического	Методологические работы 1960-1980-х гг.	Концептуальный аппарат для современных диссертационных исследований; основа квалификационных требований ВАК по педагогическим наукам
Связь педагогической теории с практикой; уважение к передовому педагогическому опыту; «демократическая открытость» учителю-практику	Сквозная установка научного стиля Скаткина (отмечают Т.А. Козлова, В.З. Резникова, Н.Ф. Виноградова)	Современная методика преподавания естествознания (учебники «Окружающий мир»); проект Концепции «Технологическое просвещение ... как способ укрепления технологического суверенитета страны»; вовлечение учителей-практиков в научно-методическую работу
Системный подход к содержанию образования (содержание как педагогически адаптированная модель социального опыта, а не набор знаний)	Совм. с И.Я. Лернером и В.В. Краевским; восходит к культурно-исторической психологии Л.С. Выготского	Основа ФГОС всех уровней общего образования; единая логика «социокультурные аспекты → учебный предмет → учебник»
Критика «механического вложения» знаний, «словесности» преподавания, удержания ребёнка на «воспроизводящей деятельности»	Устойчиво воспроизводится в интервью Н.Ф. Виноградовой, Т.А. Козловой, О.Г. Карповича — программный статус для нескольких поколений методистов	Концептуальные основания критики репродуктивных практик массовой школы; обоснование системно-деятельностного подхода во ФГОС

Рисунок Б.2 – Методологические идеи и их воплощение в современной педагогической науке

ПРИЛОЖЕНИЕ В
(справочное)
УНИФИЦИРОВАННЫЕ ЭКСПЕРТНЫЕ ИНТЕРВЬЮ С
ПОСЛЕДОВАТЕЛЯМИ ИДЕЙ М. Н. СКАТКИНА

Вопросы для интервью разработаны для проведения научного интервью с непосредственными учениками, аспирантами, коллегами, последователями идей Михаила Николаевича Скаткина (1900–1991) – выдающегося отечественного педагога, академика АПН СССР, доктора педагогических наук.

Целью экспертных интервью является реконструкция научной школы М. Н. Скаткина, выявление особенностей его методологического подхода, анализ влияния его идей на развитие отечественной дидактики и педагогической науки.

Вопросы интервью структурированы в соответствии с методологическими принципами, разработанными самим М. Н. Скаткиным в труде «Методология и методика педагогических исследований» (1986), и включает вопросы, направленные на изучение биографического контекста, научно-методологических оснований, дидактических концепций и организационно-педагогических аспектов деятельности научной школы.

Для обеспечения сопоставимости свидетельств респондентов и возможности их структурного сравнения все первичные материалы интервью приведены к единому формату из 20 базовых вопросов, сгруппированных в семь тематических блоков: (I) знакомство с М. Н. Скаткиным; (II) методологические основания научной работы; (III) дидактические идеи (принципы, содержание образования, методы); (IV) научная школа и коллективная работа; (V) оценка научного наследия; (VI) личность М. Н. Скаткина; (VII) послесловие. Дополнительные вопросы, отражающие специализацию респондента (методология педагогического исследования, методика преподавания естествознания, психологические аспекты дидактики,

Методологическое обоснование унификации экспертных интервью

Базовый список из 20 вопросов, применявшийся ко всем респондентам.

I. Знакомство с М. Н. Скаткиным

1. При каких обстоятельствах состоялось Ваше первое знакомство с Михаилом Николаевичем Скаткиным? В каком году это произошло?

2. Что Вы знали о М. Н. Скаткине до личного знакомства? Какие его работы были Вам известны?

3. Какими были Ваши первые впечатления от встречи с Михаилом Николаевичем как личностью и как ученым?

II. Методологические основания научной работы

4. Как М. Н. Скаткин понимал специфику педагогики как науки? Как он определял ее статус среди других научных дисциплин?

5. Какие проблемы дидактики М. Н. Скаткин считал наиболее актуальными? Изменялись ли его приоритеты с течением времени?

III. Дидактические идеи

6. Каким образом М. Н. Скаткин обосновывал принцип научности обучения, который он впервые выделил как самостоятельный в 1950 году?

7. Какой концепции содержания образования придерживался М. Н. Скаткин? Как он формулировал основные подходы к его конструированию?

8. Как М. Н. Скаткин понимал сущность процесса обучения? Какую модель обучения он отстаивал?

9. Какие идеи М. Н. Скаткина о методах обучения Вы считаете наиболее значимыми? Какую классификацию методов обучения он использовал и обосновывал?

10. Как М. Н. Скаткин трактовал активность учащихся в процессе обучения? Приведите характерную для него цитату или формулировку по этому вопросу.

11. Как М. Н. Скаткин понимал взаимосвязь обучения и воспитания? Какова была его позиция по вопросу о воспитывающем обучении?

IV. Научная школа и коллективная работа

12. Существовала ли вокруг М. Н. Скаткина группа учеников и последователей, которую можно назвать «научной школой»? Каковы были ее характерные черты?

13. Присутствовал ли М. Н. Скаткин на Вашей защите? Какую роль он сыграл в этом процессе?

V. Оценка научного наследия

14. Какие идеи М. Н. Скаткина Вы считаете наиболее значимыми для развития педагогической науки?

15. Какое место занимают идеи М. Н. Скаткина в современной педагогической науке? Сохранили ли они актуальность?

16. Как Вы оцениваете масштаб личности М. Н. Скаткина в истории отечественной педагогики?

VI. Личность М. Н. Скаткина

17. Какой эпизод из Вашего взаимодействия с М. Н. Скаткиным запомнился Вам больше всего?

18. Помните ли Вы какие-либо характерные высказывания М. Н. Скаткина?

19. Какие черты характера М. Н. Скаткина Вы считаете наиболее характерными? Что составляло ядро его личности?

VII. Послесловие

20. Что бы Вы хотели сказать современным исследователям о М. Н. Скаткине, его научном наследии, его значении для педагогики?

Дополнительные вопросы

21. Как М. Н. Скаткин определял сущность и содержание политехнического образования?

22. Как Вы оцениваете учебник М. Н. Скаткина «Естествознание» / «Природоведение»?

23. Какое значение М. Н. Скаткин придавал методологии педагогического исследования?

24. Как психологические основания дидактической системы М. Н. Скаткина соотносятся с современными теориями педагогической психологии?

25. Поддерживал ли М. Н. Скаткин связи со школами, учителями-практиками?

26. Какое значение М. Н. Скаткин придавал проблеме формирования у учащихся научных понятий? Как он понимал механизмы их образования?

Унификация вопросов для приложений диссертации проведена в соответствии с общепринятыми требованиями к научному инструментарию исследований методом устной истории, что обеспечивает сопоставимость результатов и корректность их научной интерпретации.

Настоящая версия диссертации предназначена для открытого распространения и размещения в информационно-телекоммуникационных сетях. В целях соблюдения требований Федерального закона от 27.07.2006 № 152-ФЗ «О персональных данных» сведения, позволяющие идентифицировать физических лиц, включая собственноручные подписи рецензентов (респондентов), в приложениях обезличены (скрыты).

Обработка персональных данных осуществлялась на основании письменного согласия субъектов персональных данных. Оригиналы документов с собственноручными подписями хранятся в личном архиве автора и могут быть представлены для ознакомления по запросу уполномоченных органов, организаций или членов диссертационного совета. Основания: Федеральный закон от 27.07.2006 № 152-ФЗ «О персональных данных» (статьи 3, 5, 7 и 9), а также Требования к обезличиванию персональных данных и методы обезличивания персональных данных, утвержденные Приказом Роскомнадзора от 19.06.2025 № 140.

ПРИЛОЖЕНИЕ Г
(справочное)
ОТВЕТЫ РЕСПОНДЕНТОВ

Блок	Название блока	Вопросы	Что выявляли в блоке / на что обращали внимание
I	Знакомство с М.Н. Скаткиным	№ 1-3	Биографический контекст знакомства респондента со М.Н. Скаткиным: обстоятельства и год первой встречи; что респондент знал о М.Н. Скаткине и его работах до знакомства; первые впечатления от него как личности и как учёного
II	Методологические основания научной работы	№ 4-5	Как М.Н. Скаткин понимал специфику педагогики как науки и её статус среди других дисциплин. Какие проблемы дидактики он считал наиболее актуальными и изменялись ли его приоритеты со временем
III	Дидактические идеи (принципы, содержание образования, методы)	№ 6-11	Обоснование принципа научности (1950); концепция содержания образования и подходы к его конструированию; модель процесса обучения; классификация методов обучения; трактовка активности учащихся (характерные цитаты/формулировки); взаимосвязь обучения и воспитания (воспитывающее обучение)
IV	Научная школа и коллективная работа	№ 12-13	Существовала ли вокруг М.Н. Скаткина научная школа и каковы её характерные черты. Присутствие М.Н. Скаткина на защите диссертации респондента и его роль в процессе защиты
V	Оценка научного наследия	№ 14-16	Какие идеи М.Н. Скаткина респондент считает наиболее значимыми для развития педагогической науки. Сохранили ли его идеи актуальность сегодня и каково их место в современной педагогической науке. Оценка масштаба личности М.Н. Скаткина в истории отечественной педагогики
VI	Личность М.Н. Скаткина	№ 17-19	Запомнившиеся эпизоды личного взаимодействия с М.Н. Скаткиным; характерные высказывания учёного; черты характера, составлявшие ядро его личности
VII	Послесловие	№ 20	Обращение респондента к современным исследователям: что важно сказать им о М.Н. Скаткине, его научном наследии и его значении для педагогики
Доп.	Дополнительные вопросы (по специализации респондента)	№ 21-26	Уточнения по специализированным темам: политехническое образование (21); учебники «Естествознание»/«Природоведение» (22); методология педагогического исследования (23); психологические основания дидактики (24); связи М.Н. Скаткина со школами и учителями-практиками (25); формирование научных понятий у учащихся (26)

Рисунок Г.1 – Структура интервью с последователями М. Н. Скаткина

Сводная таблица распределения ответов респондентов по базовым вопросам

№	Респондент	Базовые вопросы с ответами	Дополнительные вопросы
1	Богуславский М. В.	1–18, 20	21, 22, 25, 26
2	Бережнова Е. Н.	1, 7, 14, 16	23
3	Бражников М. А.	1, 3, 7, 20	22
4	Виноградова Н. Ф.	8, 9, 11, 13, 14, 16	22
5	Гайдамашко И. В.	2, 6, 7, 10, 11, 14, 15	24
6	Гончаров М. А.	1, 2, 4, 6, 11, 14, 16	21
7	Заграничная Н. А.	1, 6, 9, 14, 15, 20	21, 25
8	Иванова С. В.	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20	23, 25, 26
9	Каверина А. А.	1, 7, 9, 15	–
10	Карпович О. Г.	2, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 16	24
11	Козлова Т. А.	1, 2, 3, 6, 8, 11, 13, 14, 15, 16, 18	22, 25, 26
12	Корнетов Г. Б.	1, 2, 3, 13, 17, 18	–
13	Левицкий М. Л.	1, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 12, 15, 17, 18, 20	25
14	Овчинников А. В.	1, 2, 6, 7, 9	–
15	Осмоловская И. М.	1, 2, 3, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 20	–
16	Пальянов М. П.	1, 2, 3, 4, 5, 7, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20	21
17	Перминова Л. М.	1–20	23
18	Полонский В. М.	1, 14, 17, 18	–
19	Резникова В. З.	1, 8, 16	21
20	Селиверстова Е. Н.	14, 15, 16	–
21	Сериков В. В.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12	21, 23
22	Тарханова И. Ю.	1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 14, 15, 16	–

РЕСПОНДЕНТ: БОГУСЛАВСКИЙ Михаил Викторович

Год рождения: 1955.

Ученая степень и звание: доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО.

Тема диссертационного исследования: к.п.н. «Идея стимулирования радости познания у школьников в педагогических трудах и опыте В. А. Сухомлинского». 1986 г.; д.п.н. «Формирование концепции содержания общего среднего образования Единой трудовой школы РСФСР». 1994 г.

Текущее место работы и должность: главный научный сотрудник лаборатории сравнительного образования и истории педагогики ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения имени В. С. Леднева».

Дата проведения интервью: 24 декабря 2025 г.

I. Знакомство с М. Н. Скаткиным

1. При каких обстоятельствах состоялось Ваше первое знакомство с Михаилом Николаевичем Скаткиным? В каком году это произошло?

В январе 1984 года я впервые встретился с Михаилом Николаевичем Скаткиным. Это произошло в НИИ Общей педагогики АПН СССР, где я учился в очной аспирантуре и на заседании Ученого совета обсуждалась тема моего диссертационного исследования. Мой научный руководитель – академик РАО Захар Ильич Равкин. Он представил мою работу под названием «Идея стимулирования радости познания в педагогических трудах и творчестве Сухомлинского».

В ходе дискуссии члены совета высказали свои мнения. Михаил Николаевич Скаткин, как обычно, оставался молчаливым и сдержанным. Он был человеком, который не стремился привлекать к себе внимание, сидел спокойно, выступал крайне редко. В отличие от Исаака Яковлевича Лернера, который всегда выступал громко, Скаткин говорил очень тихо. И он бы не высказался, если бы мой учитель Захар Ильич Равкин не спросил его: «Михаил Николаевич, мне очень важно услышать ваше мнение». Скаткин своим тихим голосом сказал: «о Сухомлинском написано уже много. Однако в диссертации заявлен педагогический эксперимент на историческом материале, а это уже интересно...». Это прозвучало тихо, но очень значимо. Научного взаимодействия у меня с Михаилом Николаевичем при его жизни не было, поскольку разные научные области. Он работал в лаборатории дидактики, а я – в лаборатории истории советской школы и педагогики. Но я многократно слушал его выступления на различных научных форумах в Институте.

2. Что Вы знали о М. Н. Скаткине до личного знакомства? Какие его работы были Вам известны?

До поступления в аспирантуру я работал учителем истории и заместителем директора школы по воспитательной работе. Изучал всю литературу, связанную с методиками преподавания, включая работы М. Н. Скаткина, в которых он рассматривал проблемное изучение учебного материала. М. Н. Скаткин выступал против доминирования вербализма, пассивно-созерцательного метода, был убежденным сторонником эвристического обучения, проблемного подхода и активного вовлечения учащихся в процесс обучения, что полностью соответствовало моим тогдашним педагогическим взглядам. Поэтому я очень внимательно и с большой пользой изучил все его работы.

3. Какими были Ваши первые впечатления от встречи с Михаилом Николаевичем как личностью и как ученым?

Михаила Николаевича я впервые встретил, когда ему было уже 84 года. Он был невысоким, худощавым и очень подвижным, ходил быстро. Было заметно, что внутри него есть сильная внутренняя опора. Внешне он производил впечатление застенчивого человека. У него была манера замкнутого человека, который не стремился к общению. Трудно было представить Скаткина в роли оратора, собирающего большие аудитории. В его возрасте это было бы сложно.

Однако за каждым его словом чувствовалась глубокая убежденность. Когда речь заходила о вопросах, которые были для него принципиальны, он говорил уверенно и убежденно.

II. Методологические основания научной работы

4. Как М. Н. Скаткин понимал специфику педагогики как науки? Как он определял ее статус среди других научных дисциплин?

Цикл рефлексивно – прогностических работ М. Н. Скаткина, начавшийся в 1984 году, стал ответом на реформы в сфере образования. Реформа общеобразовательной школы, проведенная в том же году, вдохновила его на создание этих трудов. Он увидел в материалах реформы и несколько позднее начавшейся Перестройке перспективы открыть новую эпоху советского образования. Скаткин написал цикл статей, которые, к сожалению, при его жизни так и не были опубликованы. Они были небольшими, часто незавершенными и занимали по 2–4 страницы. В этих статьях он делился своими философско – педагогическими размышлениями. Скаткин считал педагогику прикладной философией и придавал ей большое значение.

5. Какие проблемы дидактики М. Н. Скаткин считал наиболее актуальными? Изменялись ли его приоритеты с течением времени?

На 85 – летнем юбилее Михаила Николаевича Скаткина, который состоялся в актовом зале Института в сентябре 1985 года, я имел возможность наиболее полно познакомиться с идеями ученым. Это было значительное событие, собравшее полный зал и сопровождавшееся очень теплыми выступлениями.

На празднике присутствовали не только коллеги и ученики, но и вся большая семья юбиляра, включавшая восемь человек – братья, жена, дети, внуки.

Михаил Николаевич Скаткин выступил с большим рефлексивным выступлением, совсем не юбилейного характера. Текст его выступления, известный как «Научное завещание», хранится в архиве Института. Юбилар подчеркнул, что его главная педагогическая цель была не просто передача знаний ученикам, но стимулирование их к самостоятельной и исследовательской деятельности. Он отметил, что всю свою научно-педагогическую жизнь, охватывающую 66 лет, начиная с 1919 года, он стремился к организации такой проектно-исследовательской познавательной деятельности учащихся.

М. Н. Скаткин признал, что достиг многого, но сожалел о некоторых не решенных им задачах в этой области. Ученый выразил сожаление о том, что некоторые его идеи так и остались нереализованными, хотя могли бы стать важным вкладом в образование. Речь зашла о его знаменитом учебнике по Природоведению, который выходил в течение сорока лет при его жизни и был издан даже после его смерти, в 1998 году. Я сам учился по этому учебнику в начальной школе. Учебник отличался интерактивностью: ученики должны были вести календари погоды, вырезать и собирать модели. Однако учебник получался одноразовым, и издатели из-за высокой стоимости производства отказались от размещения этого материала в нем.

III. Дидактические идеи

6. Каким образом М. Н. Скаткин обосновывал принцип научности обучения, который он впервые выделил как самостоятельный в 1950 году?

Большое значение в школе учебы придавалось формированию научных понятий, особенно в старших классах. М. Н. Скаткин серьезно относился к последовательности формирования научных понятий. В его представлении, понятия должны были соответствовать современному уровню науки и быть доступными для учащихся. Он выступал за формирование научных понятий, адаптированных для учащихся начальной школы.

В соответствии с идеологией советской школы 30-40-х годов, принцип научности был основополагающим для содержания общего образования. Основная задача школы заключалась в том, чтобы учащиеся овладели основами наук. Эта цель была статичной, поскольку не включала аспект практического применения знаний. Михаил Николаевич Скаткин придавал особое значение принципу научности. Он утверждал, что содержание предметов в учебном плане средней школы, особенно старших классов, должно соответствовать трем критериям.

Первый критерий – соответствие объективным научным знаниям. Это означало, что учебный материал должен быть достоверным и не содержать фактических ошибок.

Второй и самый важный критерий – соответствие современному уровню развития наук. В то время физика, химия и другие области науки развивались очень стремительно. Менялись

научные позиции, появлялись новые подходы и даже новые отрасли науки, такие как генетика. Поэтому учебный материал регулярно обновлялся, иногда кардинально. Это требовало существенной модернизации учебных программ и содержания учебников.

Третий критерий, который Скаткин считал важным, – овладение учащимися и учителями активно – деятельностными и проблемно-эвристическими способами оперирования научными знаниями.

Ученый критиковал «Колмогоровскую реформу» преподавания математики, которая вводила сложные научные понятия в школьный курс без их должного объяснения, что приводило к непониманию учащимися математических знаний и затрудняло обучение. Вместе с тем он был сторонником современной трактовки развития естественных наук. Когда генетика в СССР была реабилитирована, М. Н. Скаткин первым ввел ее в содержание общего образования.

7. Какой концепции содержания образования придерживался М. Н. Скаткин? Как он формулировал основные подходы к его конструированию?

В советской педагогике существовала дискуссия между двумя основными научно-педагогическими парадигмами: школой учебы, ориентированной на освоение основ наук, и трудовой школой, акцентирующей внимание на активной познавательной деятельности учащихся. Михаил Николаевич принадлежал к парадигме трудовой школы, но в 1930–50-е годы он был вынужден работать в рамках школы учебы. Однако, Скаткин придавал огромное значение воспитанию отношения к труду через образовательную деятельность. Он был ярким представителем парадигмы трудовой школы.

В традиционной знаниевой дидактике концепция содержания образования имела бинарную или двухкомпонентную структуру, включающую в себя знания, умения и навыки, так называемые ЗУНы. Первый уровень представлял собой – знание, второй – умения и навыки.

Значительным вкладом Скаткина стало его участие в формировании идеи о необходимости введения третьего уровня, который впоследствии стал ключевым элементом в развитии теории содержания образования. Третий уровень, который был особенно важен для М. Н. Скаткина, представлял собой способность школьника применять знания в различных контекстах. Этот уровень, связанный со способностью школьника оперировать знаниями, включал в себя не только основы наук, но и умение оперировать знаниями в рамках образовательной деятельности. Таким образом, содержание образования стало включать в себя не только усвоение основ наук, но и развитие способности учащихся применять эти знания на практике.

С приходом Володара Викторовича Краевского заведующим лабораторией общей дидактики начался новый этап в развитии теории содержания общего образования. Краевский, прошедший серьезную методологическую подготовку в Московском Методологическом Кружке

(ММК), руководимом Георгием Петровичем Щедровицким, сумел адаптировать его методологические принципы к системе общего образования.

Под руководством Володара Викторовича был введен четвертый уровень содержания образования, который включал в себя освоение школьниками не только основ наук, но и культурных образцов. Этот уровень позволил расширить понимание содержания образования и включить в него как когнитивные, так и культурные аспекты. Концепция содержания образования, разработанная в начале 1980-х годов, получила название культурологической, хотя сами авторы не использовали этот термин.

Для М. Н. Скаткина особое значение имели третий и четвертый уровни содержания образования, так как они отражали его основные активно -деятельностные педагогические принципы. Несмотря на свой возраст, Михаил Николаевич Скаткин продолжал активно участвовать в разработке и популяризации этих идей, хотя основную работу по их разработке взяли на себя более молодые коллеги, такие, как И. Я. Лернер и В. В. Краевский.

Ученый не был главным разработчиком культурологической концепции содержания общего образования, но он действительно способствовал в ее продвижении в научном сообществе и формировании представления о культурологической концепции содержания образования как о четырехкомпонентной системе.

8. Как М. Н. Скаткин понимал сущность процесса обучения? Какую модель обучения он отстаивал?

Сущность процесса обучения, по мнению Скаткина, заключалась в самостоятельном, активном и деятельном овладении школьниками знаниями и их применении в практической жизни. Это была основа его подхода к обучению.

Михаил Николаевич отстаивал идеи самообучения школьников, то есть ценности знаний, добытых ими самостоятельно. Хотя Скаткин не занимался проблемным обучением в чистом виде, его подход можно назвать эвристическим. Он отстаивал модель обучения, основанную на самостоятельном поиске школьниками знаний.

В этом отношении его взгляды отличались от теории проблемного обучения Лернера, которая была более научной. М. Н. Скаткин больше ориентировался на практическую сторону, в то время как Лернер сосредоточился на научных аспектах. Исаак Яковлевич разрабатывал научные теоретические основы проблемно – познавательной деятельности, которые использовал в своей работе в школе. Его знаменитые познавательные задачи по истории, направленные на развитие эвристических способностей, были высоко оценены учителями. Я, 15 лет преподавая историю в школе, разработал «по Лернеру» комплект таких проблемных задач, вдохновившись рубрикой «Это интересно» в журнале «Преподавание истории в школе». Я сконструировал несколько десятков заданий, которые получили высокую оценку Лернера. Исаак Яковлевич

попросил меня передать ему эти материалы, и я это с радостью сделал. Мы вместе рассмотрели с ним мои задачи, и учены отметил, что это не просто «повторение задов», а шаг вперед и новый уровень в обучении истории школьников.

9. Какие идеи М. Н. Скаткина о методах обучения Вы считаете наиболее значимыми? Какую классификацию методов обучения он использовал и обосновывал?

В статье «О методах обучения», написанной М. Н. Скаткиным совместно с Лернером, опубликованной в журнале «Советская педагогика» в 1965 году, ученые представили новую основную классификацию методов обучения. Это был основной круг вопросов, которые они тогда рассматривали.

Исследователи новаторски продвигали проблемные и эвристические методы, которые помогали школьникам самостоятельно добывать и применять знания на практике.

Ученые выделяли две бинарные группы методов: словесные и наглядные, догматические и активно-деятельностные. Хотя они не отрицали вербальные и пассивные методы, эти методы оставались в классификации, но они считали их архаичными и второстепенными по сравнению с методами наглядности, самостоятельной поисковой деятельности и практического применения знаний.

10. Как М. Н. Скаткин трактовал активность учащихся в процессе обучения? Приведите характерную для него цитату или формулировку по этому вопросу.

Начну с цитаты, которую я прочитал, когда учился на втором курсе, в 1974 году. Она произвела на меня сильное впечатление. Он сказал, что: «Современный школьник подобен фаршированной рыбе. Можно спорить долго о качестве этого фарша, но плавать она не будет». Это выражение было точным и запоминающимся. Мы часто спорим о качестве знаний и их актуальности, но для Михаила Николаевич Скаткина главным было их практическое применение. Он считал, что активность в процессе обучения можно описать четырьмя аспектами. В основе лежит познавательная активность, которая имеет интеллектуально-эмоциональное качество и требует выполнения ряда условий.

Во-первых, необходим познавательный интерес. Если человеку что-то неинтересно, он не будет проявлять активность. Во-вторых, важно видеть смысл в изучении предмета для себя. М. Н. Скаткин придавал большое значение любознательности и любопытству. Для того чтобы ученик был активным, он должен уметь самостоятельно познавать мир. Активная и самостоятельная деятельность школьников в освоении современных знаний и их применении на практике – это и есть формула дидактики.

11. Как М. Н. Скаткин понимал взаимосвязь обучения и воспитания? Какова была его позиция по вопросу о воспитывающем обучении?

Напомню, что М. Н. Скаткин был выразителем советской педагогики. Воспитание, основанное на коммунистических идеалах, было ее краеугольным постулатом. Коммунистическое воспитание занимало ключевое место в советской системе образования. Принцип партийности был основополагающим и системообразующим для советской педагогики, который определял все аспекты образовательной деятельности. Воспитывающее обучение было основным направлением советской педагогики, поскольку воспитание не выделялось как отдельная от учебной деятельности сфера. В дополнение проводились классные часы и другие мероприятия. Действовали детские общественные организации. Однако основной формой и средством воспитания был урок.

М. Н. Скаткин, конечно, соблюдал партийные постулаты, однако он не был ортодоксальным приверженцем жестких коммунистических идей. Ученый был противником постулата, что воспитание можно полностью свести к обучению. Это противостояние было особенно заметно еще в 1934 году.

По его убеждению, знания должны воспитывать у учащихся исследовательский интерес, любознательность и стремление к познанию. Эти качества, которые так ценил Скаткин, способствуют формированию гуманистических ценностей.

IV. Научная школа и коллективная работа

12. Существовала ли вокруг М. Н. Скаткина группа учеников и последователей, которую можно назвать «научной школой»? Каковы были ее характерные черты?

Вопрос о наличии научной школы вокруг М. Н. Скаткина является сложным и многогранным. Скаткин, безусловно, создал несколько научных школ, каждая из которых имела свои особенности.

Считаю, что можно выделить три основные научные школы сплочения и деятельности славной когорты его учеников, последователей и продолжателей. Первая школа, возможно, не была полностью реализована, но ее идеи проявлялись в сфере начального естественно-научного образования. Скаткин был одним из лидеров в этой области, хотя конкретные имена его учеников и их достижения мне неизвестны.

Однако наиболее значимыми были две другие сформированные научные школы. Первая из них была связана с политехническим обучением. В 1956 году на базе Волгоградского педагогического института ученым была создана творческая лаборатория по политехническому обучению под руководством Скаткина. Лаборатория работала над отработкой нового предметного политехнического содержания образования и занималась формированием комплексного подхода к политехническому образованию.

В нее входили десятки директоров школ и учителей города. Ими разрабатывались методы политехнического обучения в различных дисциплинах: физике, химии, биологии, математике и

трудовом обучении. Некоторые из них защитили кандидатские диссертации под научным руководством М. Н. Скаткина.

Кроме того, у М. Н. Скаткина были и другие формы институционализации подготовки научно-педагогических кадров в сфере политехнического образования. Например, он возглавлял в Москве лабораторию политехнического образования, которая действовала в структуре Института содержания и методов обучения АПН РСФСР. Также он руководил в Москве Научно-методическим центром Мосгороно по политехническому образованию.

Вторая научная школа М. Н. Скаткина была связана с дидактикой. В 1970 -е годы ученики М. Н. Скаткина сосредоточились на методах обучения, использовании познавательного интереса, воспитании познавательной активности и самостоятельности школьников, а также на межпредметных связях. Центральным направлением этой научной школы была разработка методов обучения, направленных на развитие самостоятельности и творчества учащихся. Среди учеников Скаткина в рамках этой школы можно выделить таких известных ученых, как В. В. Краевский и В. П. Тарантей.

М. Н. Скаткин был известен своей готовностью консультировать учеников со всей страны. К нему постоянно приезжали педагоги, которые, не считаясь ни с возрастом М. Н. Скаткина, ни со временем, стремились максимально получить его помощь и поддержку. Таким образом, можно судить о двух основных научных школах, созданных М. Н. Скаткиным: школе политехнического обучения и школе научной дидактики. Обе школы были направлены на формирование нового знания и развитие практических навыков у учащихся. Так же он внес большой вклад в развитие педагогической прогностики. И здесь у него то же были ученики, назовем академика РАО Б. С. Гершунского.

13. Присутствовал ли М. Н. Скаткин на Вашей защите? Какую роль он сыграл в этом процессе?

Да, конечно, в декабре 1986 года Михаил Николаевич, как член Диссовета, принял участие в защите моей кандидатской диссертации и полностью ее поддержал.

V. Оценка научного наследия

14. Какие идеи М. Н. Скаткина Вы считаете наиболее значимыми для развития педагогической науки?

Наиболее значимые – это идеи прогностического характера, развиваемые им в конце 1960-х – начале 1970-х годов о будущей школе 2000 года. Я проанализировал все прогнозы, которые сделал Скаткин, и сравнил их с последовавшей и состоявшейся реальностью. Он считал, что школа неизбежно будет двигаться в сторону усиления трудового начала, активного познавательного развития школьников, дифференциации и профилизации обучения, усиления внеурочной познавательной деятельности, создания школы полного дня. Таким образом,

основные прогнозы Скаткина о будущем школы воплотились в современных образовательных комплексах, где сочетаются общеобразовательные и внешкольные учреждения.

В целом, почти все предначертанное ученым сбылось, кроме главного. Главным для Скаткина было то, что школа станет основной заботой государства и общества. Он предсказывал создание условий для всестороннего гармоничного развития личности. Но это социальные цели, реализация которых, конечно от Скаткина не зависели. Однако его прогностический потенциал, который высоко ценят ученые, заслуживает пристального внимания.

15. Какое место занимают идеи М. Н. Скаткина в современной педагогической науке? Сохранили ли они актуальность?

Михаил Николаевич Скаткин сыграл важную роль в переводе научно-педагогических идей на практический уровень, доступный для учителей. Он был идеальным медиатором. Его роль как медиатора, на мой взгляд, была недооценена.

16. Как Вы оцениваете масштаб личности М. Н. Скаткина в истории отечественной педагогики?

Для оценки масштаба личности М. Н. Скаткина в контексте истории отечественной педагогики необходимо учитывать его многогранный вклад в развитие данной научной дисциплины. Михаил Николаевич – выдающийся ученый – педагог и методолог, внес значительный вклад в формирование теоретических основ педагогики. Масштаб личности М. Н. Скаткина в истории отечественной педагогики можно оценить как выдающийся. Его работы и идеи оказали определяющее влияние на развитие педагогической науки и практики, а его вклад в формирование методологических основ педагогики остается актуальным и имеет непреходящее значение.

VI. Личность М. Н. Скаткина

17. Какой эпизод из Вашего взаимодействия с М. Н. Скаткиным запомнился Вам больше всего?

Расскажу об общении после его смерти. В начале августа 1991 года я шел по коридору Института Общей педагогики и заметил маленькую бумажку. Это было сообщение о смерти М. Н. Скаткина с изображением внизу православного креста и надписью: «Не верю». Мы все верили, что Михаил Николаевич, несмотря на законы жизни – «будет жить вечно!»

18. Помните ли Вы какие-либо характерные высказывания М. Н. Скаткина?

Михаил Николаевич Скаткин прожил долгую жизнь – почти 91 год, что по тем временам было довольно редким явлением. Скаткин был не только выдающимся ученым, но и замечательным патриотом, гражданином и семьянином. Его жизнь и деятельность являются примером для многих поколений.

В июле 1941 года, в возрасте 41 года, он добровольно вступил в истребительный батальон и на три месяца был отправлен на строительство оборонительных сооружений в Карелии.

М. Н. Скаткин был известен своей принципиальностью и честностью. Он всегда говорил правду, независимо от внешних обстоятельств, за что его, по – праву, называли «совестью отечественной педагогики». Однако его принципиальность нередко приводила к конфликту с некоторыми влиятельными коллегами. В 1944 году М. Н. Скаткин был назначен Ученым секретарем Академии педагогических наук РСФСР, но проработал на этой должности всего три года из-за принципиальных разногласий с руководством.

Всю жизнь Михаил Николаевич продолжал заниматься научной и педагогической деятельностью. К своему 90-летию в 1990 году был представлен к званию Героя Социалистического Труда, но не получил его. Тем не менее, он был награжден орденом Октябрьской Революции, что также являлось высокой наградой.

Михаил Николаевич увлекался сельским хозяйством и земледелием, что нашло отражение в его знаменитой книге «Юные огородники», выпущенной в 1942 году. Эта книга была издана тиражом в 500 000 экземпляров в годы войны, что свидетельствует о ее популярности и значимости. В книге Скаткин подробно рассказывал, как дети могут сами выращивать овощи и получать урожай, что было чрезвычайно важно в годы Великой Отечественной войны.

В последние годы жизни с мая по сентябрь Скаткин уединялся в отдаленной деревне, где не было ни души, кроме него самого. Это было его родовое гнездо. Деревня находилась примерно в 150 километрах от ближайшего города. Он сам добывал хворост в лесу, поддерживал тепло в печи и готовил.

19. Какие черты характера М. Н. Скаткина Вы считаете наиболее характерными? Что составляло ядро его личности?

М. Н. Скаткин автор замечательной книги под названием «Современные проблемы дидактики». Это выдающаяся работа, которую необходимо использовать каждому начинающему ученому как основу для дальнейших научных изысканий. Она одновременно является обобщающей и вместе с тем выполнена с учетом перспектив развития образования. Это труд, который заслуживает внимания каждого исследователя.

VII. Послесловие

20. Что бы Вы хотели сказать современным исследователям о М. Н. Скаткине, его научном наследии, его значении для педагогики?

М. Н. Скаткин автор замечательной книги под названием «Современные проблемы дидактики». Это выдающаяся работа, которую необходимо использовать каждому начинающему ученому как основу для дальнейших научных изысканий. Она одновременно является обобщающей и вместе с тем выполнена с учетом перспектив развития образования. Это труд, который заслуживает внимания каждого исследователя.

Дополнительные вопросы

21. Как М. Н. Скаткин определял сущность и содержание политехнического образования?

Политехническое образование школьников безусловно главное дело М. Н. Скаткина. После выступления И. В. Сталина на XIX съезде партии в 1952 году политехнизм получил государственную поддержку. М. Н. Скаткин считал политехническое образование основой общего образования. По его убеждению, содержание общего образования должно быть реализовано только через политехническое.

22. Как Вы оцениваете учебник М. Н. Скаткина «Естествознание» / «Природоведение»?

В 1940-е годы М. Н. Скаткин создал выдающийся учебник «Природоведение» для начальной школы. Особенностью учебника «Природоведение» была его ориентация на личность и потребности ребенка. В отличие от других учебников, он предлагал детям активно участвовать в учебном процессе, а не просто быть объектами обучения. Учебник был не только полезным, но и интересным для младших школьников. Он рассказывал о явлениях природы и других темах, которые действительно волновали детей.

В учебнике были задания и таблицы, которыми дети должны были оперировать самостоятельно. Такой подход сделал учебник уникальным и запоминающимся. Поэтому он стал вершиной в своем жанре и оставил неизгладимый след в истории образования. Учебник пользовался огромной популярностью и был переведен на многие языки, включая китайский и вьетнамский. Этот учебник, несмотря на смерть автора, продолжал переиздаваться до конца 1990-х годов. И в настоящее время учебник «Природоведение» успешно продается на всех онлайн-платформах. Это свидетельствует о его значимости и непреходящем значении.

23. Какое значение М. Н. Скаткин придавал методологии педагогического исследования?

24. Как психологические основания дидактической системы М. Н. Скаткина соотносятся с современными теориями педагогической психологии?

25. Поддерживал ли М. Н. Скаткин связи со школами, учителями-практиками?

М. Н. Скаткин был известен своей готовностью консультировать учеников со всей страны, не считаясь со временем. В. В. Краевский вспоминал, что иногда приходилось выходить из лаборатории и говорить, что его вызывает директор, чтобы остановить поток посетителей.

26. Какое значение М. Н. Скаткин придавал проблеме формирования у учащихся научных понятий? Как он понимал механизмы их образования?

В советской педагогике существовала дискуссия между двумя основными научно-педагогическими парадигмами: школой учебы, ориентированной на освоение основ наук, и трудовой школой, акцентирующей внимание на активной деятельности учащихся. Михаил Николаевич Скаткин принадлежал к парадигме трудовой школы, но в 30-50-е годы он был вынужден работать в рамках школы учебы. Большое значение в школе учебы придавалось формированию научных понятий, особенно в старших классах. Скаткин выступал за

формирование научных понятий, адаптированных для учащихся начальной школы, поскольку считал, что они должны быть доступны и соответствовать современному уровню развития науки. Он был сторонником современной трактовки развития наук и открыт к естествознанию, хотя в 30- 40-е годы генетика была под запретом, и он вынужденно поддерживал идеи Т. Д. Лысенко. Когда генетика была реабилитирована, М. Н. Скаткин серьезно относился к последовательности формирования научных понятий.

В его представлении, понятия должны были соответствовать современному уровню науки и быть доступными для учащихся. Он критиковал Колмогоровскую реформу, которая вводила сложные научные понятия в школьный курс без должного объяснения, что приводило к непониманию и затрудняло обучение.

Таким образом, формирование научных понятий в школе учебы не всегда было эффективным и полезным для учащихся.

Согласие на использование информации

Выражаю согласие на использование предоставленной мной информации в научных целях (в диссертационном исследовании, публикациях):

— с указанием моего имени: ☒ ДА ☐ НЕТ

Респондент: М. В. Богуславский, 24 декабря 2025 г.

РЕСПОНДЕНТ: БЕРЕЖНОВА Елена Николаевна

Год рождения: 1962.

Ученая степень и звание: доктор педагогических наук, профессор.

Тема диссертационного исследования: д.п.н. «Методологические условия перехода от науки к практике в структуре прикладного педагогического исследования». 2003 г.

Место работы и должность: профессор кафедры мировой литературы и культуры ФГАО ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации».

Дата проведения интервью: 8 апреля 2026 г.

I. Знакомство с М. Н. Скаткиным

1. При каких обстоятельствах состоялось Ваше первое знакомство с Михаилом Николаевичем Скаткиным? В каком году это произошло?

Я не была знакома с М. Н. Скаткиным. В 1991 году, когда я приехала на стажировку в Институт теории и истории образования, его уже не было, к сожалению. Но мои исследования, посвященные методологической культуре педагога, были связаны с рядом его опубликованных работ. Например: Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1986.

2. Что Вы знали о М. Н. Скаткине до личного знакомства? Какие его работы были Вам известны?

3. Какими были Ваши первые впечатления от встречи с Михаилом Николаевичем как личностью и как ученым?

II. Методологические основания научной работы

4. Как М. Н. Скаткин понимал специфику педагогики как науки? Как он определял ее статус среди других научных дисциплин?

5. Какие проблемы дидактики М. Н. Скаткин считал наиболее актуальными? Изменялись ли его приоритеты с течением времени?

III. Дидактические идеи

6. Каким образом М. Н. Скаткин обосновывал принцип научности обучения, который он впервые выделил как самостоятельный в 1950 году?

7. Какой концепции содержания образования придерживался М. Н. Скаткин? Как он формулировал основные подходы к его конструированию?

Хочу сказать о культурологической концепции содержания образования. Я писала о том, что эта концепция (теория) обладает большим эвристическим потенциалом (Бережнова Е. В. Развитие концептуальных представлений о содержании образования (к 90-летию со дня рождения В. В. Краевского) // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 1. С. 29-36.). В рамках

этой концепции выполнено много диссертационных исследований. Когда ссылаются исследователи на эту концепцию, то, как правило, указывают три фамилии: М. Н. Скаткина, И. Я. Лернера, В. В. Краевского. Однако на некоторых конференциях приходится слышать только две первые фамилии. Я считаю это несправедливым. Благодаря работе В. В. Краевского отдельные проблемы дидактики, разрабатываемые в лаборатории, были систематизированы и переведены с методического на более высокий – дидактический уровень и, далее, на уровень методологического осмысления. Это не умаляет заслуг его коллег. Но это следует знать. Именно В. В. Краевским были разработаны уровни и принципы формирования содержания образования, что является неотъемлемой частью этой концепции.

8. *Как М. Н. Скаткин понимал сущность процесса обучения? Какую модель обучения он отстаивал?*

9. *Какие идеи М. Н. Скаткина о методах обучения Вы считаете наиболее значимыми? Какую классификацию методов обучения он использовал и обосновывал?*

10. *Как М. Н. Скаткин трактовал активность учащихся в процессе обучения? Приведите характерную для него цитату или формулировку по этому вопросу*

11. *Как М. Н. Скаткин понимал взаимосвязь обучения и воспитания? Какова была его позиция по вопросу о воспитывающем обучении?*

IV. Научная школа и коллективная работа

12. *Существовала ли вокруг М. Н. Скаткина группа учеников и последователей, которую можно назвать «научной школой»? Каковы были ее характерные черты?*

13. *Присутствовал ли М. Н. Скаткин на Вашей защите? Какую роль он сыграл в этом процессе?*

V. Оценка научного наследия

14. *Какие идеи М. Н. Скаткина Вы считаете наиболее значимыми для развития педагогической науки?*

Следует отметить, что М. Н. Скаткин обладал стратегическим мышлением, судя по названию и содержанию его следующей работы «О школе будущего: перспективы развития советской общеобразовательной школы» (1974 г.). Надпись на этой брошюре свидетельствует об умении выстраивать совместную работу коллегами. Есть и другие свидетельства совместной работы, в которой М. Н. Скаткин выступал в роли руководителя, координатора научной работы, проявлял беспокойство и заинтересованность в успехе осуществляемой научной деятельности сотрудниками. Теплые слова о М. Н. Скаткине напишет В. В. Краевский в своей книге: Краевский В. В. Следы на песке. Опыт документальной автобиографии. – М., 2010. Фрагмент этой книги он опубликует в сборнике статей, посвященных наставникам. Своим наставником он считал М. Н. Скаткина (Краевский В. В. Михаил Николаевич Скаткин // Имя твоё – Учитель. – М.: Центр «Школьная книга», 2010.). М. Н. Скаткин был принципиальным человеком, мог

открыто высказывать свое мнение против тех, кто не проявлял добросовестность к совместной научной работе. Об этом свидетельствует записка Ученому совету НИИ общей педагогики. Это качество – принципиальность – наряду с другими указаны в его характеристике. Такая копия характеристики сохранилась в архиве В. В. Краевского.

15. Какое место занимают идеи М. Н. Скаткина в современной педагогической науке? Сохранили ли они актуальность?

16. Как Вы оцениваете масштаб личности М. Н. Скаткина в истории отечественной педагогики?

Я бы обратила внимание на оценку научной работы М. Н. Скаткина его коллегами, среди которых В. В. Краевский. В архиве В. В. Краевского сохранились две страницы рецензии на книгу М. Н. Скаткина «Совершенствование процесса обучения. Проблемы и суждения». Издательство «Просвещение», М., 1971. В черновике рецензия озаглавлена так: «ПРОСТО – О СЛОЖНОМ». Опубликованная в журнале «Советская педагогика» (1972, № 5, С. 137-138) полная рецензия имела другое название: «Актуальные проблемы обучения». Видеть проблемы в повседневном – это творческое умение. А видеть проблемы в сложном процессе перехода ко всеобщему среднему образованию молодежи в тот исторический период времени – это не только творчество, но и смелость постановки задач, которые необходимо решать, чтобы осуществить обозначенный переход.

VI. Личность М. Н. Скаткина

17. Какой эпизод из Вашего взаимодействия с М. Н. Скаткиным запомнился Вам больше всего?

18. Помните ли Вы какие-либо характерные высказывания М. Н. Скаткина?

19. Какие черты характера М. Н. Скаткина Вы считаете наиболее характерными? Что составляло ядро его личности?

VII. Послесловие

20. Что бы Вы хотели сказать современным исследователям о М. Н. Скаткине, его научном наследии, его значении для педагогики?

Дополнительные вопросы

21. Как М. Н. Скаткин определял сущность и содержание политехнического образования?

22. Как Вы оцениваете учебник М. Н. Скаткина «Естествознание» / «Природоведение»?

23. Какое значение М. Н. Скаткин придавал методологии педагогического исследования?

Таких работ, которые могли служить серьезным подспорьем для молодых исследователей к началу 2000-х годов, было крайне мало. Во второй главе книги М. Н. Скаткина «Методология и методика педагогических исследований», ученый представил логику исследовательской работы. Опираясь на этот материал и исследования других авторов (В. В. Краевский, А. М. Новиков и др.) я уточняла логику прикладного педагогического исследования с учетом

постнеклассического этапа развития науки. Кроме того, мною были разделены элементы научного исследования и организационные условия их реализации в научной работе. Результаты этой работы нашли отражение в тексте докторской диссертации (Методологические условия перехода от науки к практике в структуре прикладного педагогического исследования. 2003 г.), а также в публикации: Бережнова Е. В. Логика и структура прикладного педагогического исследования как элемент профессиональной подготовки педагога // М. Н. Скаткин и современное образование. Материалы научно-практической конференции. 2000. С. 112-116. Дальнейшее развитие этой проблематики показано в статье: Бережнова Е. В. Способы оформления личной позиции ученого в гуманитарном исследовании // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. №5. С. 150-155.

24. *Как психологические основания дидактической системы М. Н. Скаткина соотносятся с современными теориями педагогической психологии?*

25. *Поддерживал ли М. Н. Скаткин связи со школами, учителями-практиками?*

26. *Какое значение М. Н. Скаткин придавал проблеме формирования у учащихся научных понятий? Как он понимал механизмы их образования?*

Согласие на использование информации

Выражаю согласие на использование предоставленной мной информации в научных целях (в диссертационном исследовании, публикациях):

— с указанием моего имени: ☒ ДА ☐ НЕТ

Респондент: Е. Н. Бережнова, 8 апреля 2026 г.

РЕСПОНДЕНТ: БРАЖНИКОВ Михаил Александрович

Год рождения: 1966.

Ученая степень и звание: доктор педагогических наук.

Тема диссертационного исследования: к.п.н. «Становление методики обучения физике в России как педагогической науки и практики: конец XIX – начало XX века». 2015 г.; д.п.н. «Становление учебника физики в России как модель развития методики обучения физике в XVIII – начале XX веков». 2025 г.

Место работы и должность: научный сотрудник Федерального исследовательского центра химической физики им. Н.Н. Семенова Российской академии наук.

Дата проведения интервью: 8 апреля 2026 г.

I. Знакомство с М. Н. Скаткиным

1. *При каких обстоятельствах состоялось Ваше первое знакомство с Михаилом Николаевичем Скаткиным? В каком году это произошло? Лично не был знаком.*
2. *Что Вы знали о М. Н. Скаткине до личного знакомства? Какие его работы были Вам известны?*
3. *Какими были Ваши первые впечатления от встречи с Михаилом Николаевичем как личностью и как ученым? Лично не встречался с М. Н. Скаткиным.*

II. Методологические основания научной работы

4. *Как М. Н. Скаткин понимал специфику педагогики как науки? Как он определял ее статус среди других научных дисциплин?*

III. Дидактические идеи

5. *Какие проблемы дидактики М. Н. Скаткин считал наиболее актуальными? Изменялись ли его приоритеты с течением времени?*
6. *Каким образом М. Н. Скаткин обосновывал принцип научности обучения, который он впервые выделил как самостоятельный в 1950 году?*
7. *Какой концепции содержания образования придерживался М. Н. Скаткин?*

Отвечая на этот вопрос, мне хотелось бы, отметить, что принцип научности складывался в педагогике постепенно. Его истоки можно увидеть и в работах дидактов начала XX века, например, П. Ф. Каптерева в «Дидактических очерках» (1915), и в работах методистов: Н. В. Кашин «Методика физики» (1922), И. И. Соколов «Методика физики» (1934). М. Н. Скаткин обобщил принцип научности до принципа дидактики, одного из общих принципов обучения. Отметим, что, если П. Ф. Каптерев отстаивал саму идею возможности преподавать учебный предмет в школе научно, а Н. В. Кашин писал, что научный метод есть не только метод исследования, но, при соответственном видоизменении, и метод изложения, объяснения и доказательства, и что вопрос о «соответственном видоизменении» есть важнейший вопрос

методики физики, то М. Н. Скаткин в «Дидактике средней школы», в соответствующем параграфе развернул принцип научности в полной мере.

8. *Как М. Н. Скаткин понимал сущность процесса обучения? Какую модель обучения он отстаивал?*

9. *Какие идеи М. Н. Скаткина о методах обучения Вы считаете наиболее значимыми?*

10. *Как М. Н. Скаткин трактовал активность учащихся в процессе обучения?*

11. *Как М. Н. Скаткин понимал взаимосвязь обучения и воспитания?*

IV. Научная школа и коллективная работа

12. *Существовала ли вокруг М. Н. Скаткина группа учеников и последователей, которую можно назвать «научной школой»? Каковы были ее характерные черты?*

13. *Присутствовал ли М. Н. Скаткин на Вашей защите? Какую роль он сыграл в этом процессе?*

V. Оценка научного наследия

14. *Какие идеи М. Н. Скаткина Вы считаете наиболее значимыми для развития педагогической науки?*

15. *Какое место занимают идеи М. Н. Скаткина в современной педагогической науке? Сохранили ли они актуальность?*

16. *Как Вы оцениваете масштаб личности М. Н. Скаткина в истории отечественной педагогики?*

VI. Личность М. Н. Скаткина

17. *Какой эпизод из Вашего взаимодействия с М. Н. Скаткиным запомнился Вам больше всего?*

18. *Помните ли Вы какие-либо характерные высказывания М. Н. Скаткина? –*

19. *Какие черты характера М. Н. Скаткина Вы считаете наиболее характерными? Что составляло ядро его личности?*

VII. Послесловие

20. *Что бы Вы хотели сказать современным исследователям о М. Н. Скаткине, его научном наследии, его значении для педагогики?*

Наше исследование статьи М. Н. Скаткина мы завершили выводом: «Проблемы, сформулированные М. Н. Скаткиным, о научном и педагогическом изложении науки и о развитии научных понятий в ходе обучения, сегодня приобретают новое звучание. М. Н. Скаткин систематизировал и придал импульс обсуждению этой проблемы. Его работа не потеряла актуальности и сегодня и может рассматриваться, не только как обобщения того опыта, который был накоплен в середине XX века, но и как введение в современное обсуждение как широкой проблемы: имплементации идей и достижений современной культуры в процесс обучения, и так и более узкой: включение в естественнонаучные предметы достижений науки XX и XXI веков». Полагаем, что этот вывод можно обобщить в том смысле, что работы М. Н. Скаткина –

необходимая основа и введение в обсуждение вопросов дидактики XXI века, особенно в приложении их к естественно-научной области.

Есть два аспекта, которые на наш взгляд, не полностью раскрывает представленная система вопросов. Первый аспект – это *аспект преемственности*: в области дидактики, например, с работами П. Ф. Каптерева, В. П. Вахтерова, ведь сам М. Н. Скаткин ссылается, например, на работы К. Д. Ушинского, а в области естествознания с идеями А. Я. Герда и В. П. Вахтерова (фрагменты из книг, которых включены в учебники М. Н. Скаткина). Видят ли последователи идей М. Н. Скаткина преемственность его идей с идеями педагогов предшествующей эпохи? Второй аспект – это *аспект корреляции* работ М. Н. Скаткина с работами современников, например, в области естествознания в сравнении с работами К. П. Ягодовского и Б. Е. Райкова. Видят ли последователи идей М. Н. Скаткина корреляцию его идей с идеями педагогов XX века?

Дополнительные вопросы

21. Как М. Н. Скаткин определял сущность и содержание политехнического образования?

22. Как Вы оцениваете учебник М. Н. Скаткина «Естествознание» / «Природоведение»?

В. А. Тетюрев (1899-1987) и М. Н. Скаткин (1900-1991), по сути, были ровесниками; примерно в одно и то же время, 1930-е гг., они начали работать над учебными пособиями по естествознанию. Так, М. Н. Скаткин был соавтором учебника «Юным разведчикам. Учебник по естествознанию для 3-го года обучения» (1932), изданного в Лихославле на карельском языке, а в 1935 г. – учебника «Естествознание» для 4-го класса вспомогательных школ. В. А. Тетюрев выпустил 1-часть учебника «Естествознание» в 1933 г. Однако сравнение 1-й части учебника В. А. Тетюрева «Естествознания» (1939), переизданного в 2023 г., и учебника М. Н. Скаткина «Неживая природа» (1951), также выпущенного вновь в 2023 г., показывает лучшую методическую разработку последнего. Учебник М. Н. Скаткина содержит *вопросы и задания* к каждому параграфу, основной текст которого может быть представлен в форме *рассказа*, в том числе, и *рассказа от лица ученика*, а в ряде заданий ученика просят *рассказать* что-то, например, о свойствах поваренной соли. Многие задания являются *практико-ориентированными*, вводными словами к которым, являются: *понаблюдайте, изготовьте, соберите (коллекцию), сделайте опыт*. При этом, конечно, многие задания носят репродуктивный характер, они ориентируют учащихся на более внимательное чтение, формируют умение читать в его подлинном смысле, формируются и метапредметные умения, например, работа с картой. При составлении параграфов учебника М. Н. Скаткин использовал и разработки основоположника методики преподавания естествознания А. Я. Герда, и своего коллеги В. А. Тетюрева.

Мы уже частично отвечали на эти вопросы. Рассмотрим на примере, как излагаются вопросы конвекции. «Движение воздуха в комнате» (Описание опыта со свечой у приоткрытой двери) → «Полет воздушного шара в комнате» (рассказ) → Задания. 1. Подержите руку в верхней

и нижней части открытой форточки. Определите, где идет холодный воздух.... (*практико-ориентированное*). 2. Объясните, почему шар, о котором говорится в рассказе, у печки поднимался вверх... (*репродуктивное*) → «Ветер» Задания. 1. Сделайте флюгер и при его помощи определите... Делайте записи о направлении ветра.... (*практико-ориентированное*). 2. Как называется очень сильный ветер? (*репродуктивное*) 3. Какие бедствия причиняет ураган (*репродуктивное*). → «Работа ветра в хозяйстве» Задания. 1. Как человек использует ветер? (*репродуктивное*). 2. По рисунку 48 сделайте игрушечную ветряную мельницу... (*практико-ориентированное*). В этом примере видна реализация принципа: «от простого к сложному», т.е. от движения воздуха в комнате к формированию ветров на поверхности Земли, а также представлено сочетание разных форм подачи нового материала, который раскрывается на примерах от «мира вокруг тебя»: комната с печкой, ветер за окном – к «миру техники»: ветряные мельница и электрогенератор, парусный корабль (реализация принципа от «известного к неизвестному»). Практико-ориентированные задания основываются на очень похожем материале параграфа и сочетаются с репродуктивными заданиями. Принцип «наглядности» реализуется широким использованием иллюстраций; для учебников М. Н. Скаткина по естествознанию число иллюстраций к общему

В музее г. Обнинска хранится несколько писем М. Н. Скаткина художнику Д. И. Архангельскому (учитель рисования в 1934 г. в школе-колонии С. Т. Шацкого).

23. Какое значение М. Н. Скаткин придавал методологии педагогического исследования?

24. Как психологические основания дидактической системы М. Н. Скаткина соотносятся с современными теориями педагогической психологии?

25. Поддерживал ли М. Н. Скаткин связи со школами, учителями-практиками?

26. Какое значение М. Н. Скаткин придавал проблеме формирования у учащихся научных понятий? Как он понимал механизмы их образования?

Согласие на использование информации

Выражаю согласие на использование предоставленной мной информации в научных целях (в диссертационном исследовании, публикациях):

— с указанием моего имени: ☒ ДА ☐ НЕТ

Респондент: М. А. Бражников М. А., 20 апреля 2026 г.

РЕСПОНДЕНТ: ВИНОГРАДОВА Наталья Федоровна

Год рождения: 1937.

Ученая степень и звание: доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО.

Тема диссертационного исследования: к.п.н. «Развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста на основе ознакомления с природой». 1972 г. д.п.н. «Теоретические и научно-методические основы ознакомления детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста с окружающим миром». 1994 г.

Место работы и должность: заведующая Центром начального общего образования ФГБНУ Института содержания и методов обучения имени В.С. Леднева.

Дата проведения интервью: 11 апреля 2026 г.

I. Знакомство с М. Н. Скаткиным

1. При каких обстоятельствах состоялось Ваше первое знакомство с Михаилом Николаевичем Скаткиным? В каком году это произошло?
2. Что Вы знали о М. Н. Скаткине до личного знакомства? Какие его работы были Вам известны?
3. Какими были Ваши первые впечатления от встречи с Михаилом Николаевичем как личностью и как ученым?

II. Методологические основания научной работы

4. Как М. Н. Скаткин понимал специфику педагогики как науки? Как он определял ее статус среди других научных дисциплин?
5. Какие проблемы дидактики М. Н. Скаткин считал наиболее актуальными? Изменялись ли его приоритеты с течением времени?

III. Дидактические идеи

6. Каким образом М. Н. Скаткин обосновывал принцип научности обучения, который он впервые выделил как самостоятельный в 1950 году?
7. Какой концепции содержания образования придерживался М. Н. Скаткин? Как он формулировал основные подходы к его конструированию?
8. Как М. Н. Скаткин понимал сущность процесса обучения? Какую модель обучения он отстаивал?

В основе дидактической системы Михаила Николаевича лежала, говоря современным языком, теория познавательной деятельности, предполагающая внимание учителя к становлению у обучающихся различных ролей субъектов образовательных отношений. Ученый писал: «Невозможно обеспечить развитие школьника, если в течение десяти лет обучения держать его на воспроизводящей, исполнительской деятельности». Это означает утверждение идеи отказа от репродуктивной деятельности; необходимости ограничения словесных методов преподавания:

«Словесность» преподавания естествознания в начальной школе вредна тем, что она дает поверхностные и непрочные знания и вызывает у учащихся утомление и скуку». Замечательная мысль М. Н. Скаткина, которая подтверждает актуальность организации мыслительной деятельности в форме исследовательской: «Всякая мыслительная деятельность есть решение задачи. В любой задаче заключен вопрос, ответ на который не находится сразу, непосредственно. Его нужно искать самостоятельно, пользуясь различными промежуточными звеньями между вопросом и ответом». И еще одно высказывание: «Появление затруднений, стоящих на пути к достижению цели, порождают активную работу мысли».

9. Какие идеи М. Н. Скаткина о методах обучения Вы считаете наиболее значимыми? Какую классификацию методов обучения он использовал и обосновывал?

Овладение обучающимися понятиями и терминами конкретной научной области связывается Михаилом Николаевичем с дидактическим принципом научности. Ученый считал, что процесс обучения не должен ограничиваться общими сведениями об объекте природы, а обеспечивать осознание связей, зависимостей, закономерностей в окружающем мире. Эта идея фактически соответствует сегодня требованиям ФГОС о достижении метапредметных результатов обучения: овладение межпредметной научной терминологией, методами познания окружающего мира. Михаил Николаевич писал: «Без овладения научной терминологией невозможно успешное изучение учебного предмета». Таким образом М. Н. Скаткин работал на будущее российского образования. Его дидактические подходы к процессу обучения актуальны и сегодня, хотя самого ученого уже нет на этом свете более 30 лет.

10. Как М. Н. Скаткин трактовал активность учащихся в процессе обучения? Приведите характерную для него цитату или формулировку по этому вопросу. –

11. Как М. Н. Скаткин понимал взаимосвязь обучения и воспитания? Какова была его позиция по вопросу о воспитывающем обучении?

Ученый считал, что воспитывающий характер обучения строится на демократическом стиле взаимоотношений между педагогом и учащимися, на проявлении уважения и внимания к личности каждого ученика. Цель воспитывающего обучения – становление личности школьника, развитие его способностей, в том числе творческих. Очень актуальная мысль М. Н. Скаткина: «С учащимися нельзя заигрывать, с ними нужно разговаривать «на равных». Ученый настоятельно рекомендовал отказаться от прямых нравоучений, констатировать трудность, ошибку, оплошность без личностной нравственной оценки (невнимателен, как всегда...); не допускать авторитарного стиля, не предъявлять требования, а предлагать советы, рекомендации, просьбы. Михаил Николаевич подчеркивал, что нужно формировать понимание: «любой труд может вызывать трудности, их нужно научиться преодолевать, а еще лучше – предвидеть».

IV. Научная школа и коллективная работа

12. Существовала ли вокруг М. Н. Скаткина группа учеников и последователей, которую можно назвать «научной школой»? Каковы были ее характерные черты?

13. Присутствовал ли М. Н. Скаткин на Вашей защите? Какую роль он сыграл в этом процессе?

В далеком 1972 году я защищала кандидатскую диссертацию в Совете, членом которого был Михаил Николаевич. Тема моей работы касалась ознакомления с природой с целью развития мышления и речи детей. Михаил Николаевич задал мне несколько вопросов, потом выступил с поддержкой моей работы. Было очень волнительно и приятно.

V. Оценка научного наследия

14. Какие идеи М. Н. Скаткина Вы считаете наиболее значимыми для развития педагогической науки?

Существенный вклад в дидактику отражен в следующих идеях ученого: – деятельностный характер обучения: «знания не могут быть присвоены вне деятельности»; обеспечение практических методов обучения (наблюдений, опытов, лабораторных работ); – присутствие исследовательской деятельности: постановка гипотез, отбор доказательств, создание самостоятельного плана решения учебной задачи; опора на продуктивное мышление. У ученого много рассуждений по поводу того, что «катастрофически мало» используются методы чувственного познания как предпосылка развития теоретического мышления, овладения исследовательскими методами познания; – обязательность заданий на рассуждение, объяснение; формулировку выводов; активное участие в диалоге, диспуте, дискуссии. Михаил Николаевич писал: «Уже сегодня ясно одно: надо смелее вводить в обучение всем учебным предметам решение познавательных и практических задач, чтобы развивать у школьников не только воспроизводящее (репродуктивное), но и самостоятельное, творческое (продуктивное) мышление». Все это – слово в слово относится к любому компоненту дидактической системы.

15. Какое место занимают идеи М. Н. Скаткина в современной педагогической науке? Сохранили ли они актуальность?

16. Как Вы оцениваете масштаб личности М. Н. Скаткина в истории отечественной педагогики?

М. Н. Скаткин всю жизнь служил детству и образованию. Он не был ремесленником: его труд всегда был творческим, и ученый всегда думал о будущем образования. Михаил Николаевич не придумывал рецепты хорошего воспитания и обучения, он открывал законы, которые обеспечивали их успешность и результативность. Наверное, можно сравнить М. Н. Скаткина с рядом ученых, которые создавали теорию обучения в советской стране. Это С. И. Гессен, И. Я. Ернер, В. В. Краевский.

VI. Личность М. Н. Скаткина

17. Какой эпизод из Вашего взаимодействия с М. Н. Скаткиным запомнился Вам больше всего?

18. Помните ли Вы какие-либо характерные высказывания М. Н. Скаткина?

19. Какие черты характера М. Н. Скаткина Вы считаете наиболее характерными? Что составляло ядро его личности?

VII. Послесловие

20. Что бы Вы хотели сказать современным исследователям о М. Н. Скаткине, его научном наследии, его значении для педагогики?

Дополнительные вопросы

21. Как М. Н. Скаткин определял сущность и содержание политехнического образования?

22. Как Вы оцениваете учебник М. Н. Скаткина «Естествознание» / «Природоведение»?

Исследование теории и методики преподавания естествознания в начальной школе была золотой страницей творческой биографии М. Н. Скаткина. Он за время своей службы в образовании прошел путь от простого учителя начальных классов, а потом сотрудника Опытной станции вместе с С. Т. Шацким до академика, доктора педагогических наук. Он понял, как важно правильно организовывать процесс изучения мира природы с учетом возможностей и интересов младших школьников. Ученый считал, что изучение природы должно строиться на основе формирования сенсорной культуры детей, системы практических работ. Михаил Николаевич разработал тематику экскурсий, целевых наблюдений сезонных явлений, опираясь при этом на краеведческий принцип отбора содержания обучения предметной области. Использование краеведческого содержания, постепенная его интеграция с общими закономерностями существования природных явлений и сейчас относится к одной из самых трудных методических проблем начального образования. Поэтому внимание современного учителя к методике формирования у младших школьников естественнонаучных знаний в авторской трактовке М. Н. Скаткина может стать механизмом повышения успешности изучения окружающего мира в начальной школе.

Можно посоветовать современному учителю посмотреть внимательно труды Михаила Николаевича (Природоведение», учебники для начальной школы»; «Книга для чтения по естествознанию. 4 класс» «Методика преподавания естествознания в начальной школе», пятидесятые годы XX века) и тогда педагог поймет, в чем заключаются самые главные постулаты дидактического процесса, обеспечивающего не только приобретение школьниками объема знаний, но и серьезное продвижение в их интеллектуальном развитии.

С разработки теории средств обучения М. Н. Скаткина началась эпоха принципиально новых учебников для начальной школы. Его учебники – это приглашение ребенка к размышлению о том, что такое природа и какое значение она имеет для человека. Удивительно точно и

оригинально предлагается учащимся принять мотив деятельности. Задания формулируются как приглашение к самостоятельной познавательной и практической деятельности: *учитесь... узнайте... создайте...* Его учебники приучали школьников к серьезной работе: правильному восприятию формулировки задания, достаточно сложным текстам и упражнениям. Меня это сначала удивляло, я не была согласна с такой позицией автора, но с опытом пришло понимание того, что ребята любят, когда с ними разговаривают по-взрослому, «на равных». Вот эта дидактическая идея Скаткина точно согласовывается с концепцией Выготского о зоне ближайшего развития и с теориями развивающего обучения Эльконина, Давыдова, Занкова.

23. *Какое значение М. Н. Скаткин придавал методологии педагогического исследования? –*
24. *Как психологические основания дидактической системы М. Н. Скаткина соотносятся с современными теориями педагогической психологии?*
25. *Поддерживал ли М. Н. Скаткин связи со школами, учителями-практиками?*
26. *Какое значение М. Н. Скаткин придавал проблеме формирования у учащихся научных понятий? Как он понимал механизмы их образования?*

Согласие на использование информации

Выражаю согласие на использование предоставленной мной информации в научных целях (в диссертационном исследовании, публикациях):

— с указанием моего имени: ☒ ДА ☐ НЕТ

Респондент: Н. Ф. Виноградова, 11 апреля 2026 г.

РЕСПОНДЕНТ: ГАЙДАМАШКО Игорь Вячеславович

Год рождения: 1962.

Ученая степень и звание: доктор психологических наук, академик РАО

Тема диссертационного исследования (при наличии): д.п.н. «Разработка психологической концепции становления кадров военного управления». 2009 г.

Место работы и должность: ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований», первый заместитель директора.

Дата проведения интервью: 30 марта 2026 г.

I. Знакомство с М. Н. Скаткиным

1. При каких обстоятельствах состоялось Ваше первое знакомство с Михаилом Николаевичем Скаткиным? В каком году это произошло?

2. Что Вы знали о М. Н. Скаткине до личного знакомства? Какие его работы были Вам известны?

Работы М. Н. Скаткина стали обязательным элементом подготовки специалистов в области дидактики и педагогической психологии начиная с 1960-х годов. Наибольший психологический резонанс вызвали: статья «О методах обучения» (совместно с И. Я. Лернером, «Советская педагогика», 1965), монография «Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении» (1965), «Совершенствование процесса обучения» (1971), «Проблемы современной дидактики» (1984). Скаткин систематически участвовал в работе Академии педагогических наук СССР, где контактировал с представителями психологических лабораторий; однако его позиция принципиально состояла в том, что дидактика — самостоятельная наука, не сводимая к прикладной психологии, хотя и опирающаяся на психологические данные.

3. Какими были Ваши первые впечатления от встречи с Михаилом Николаевичем как личностью и как ученым?

II. Методологические основания научной работы

4. Как М. Н. Скаткин понимал специфику педагогики как науки? Как он определял ее статус среди других научных дисциплин?

5. Какие проблемы дидактики М. Н. Скаткин считал наиболее актуальными? Изменялись ли его приоритеты с течением времени?

III. Дидактические идеи

6. Каким образом М. Н. Скаткин обосновывал принцип научности обучения, который он впервые выделил как самостоятельный в 1950 году?

Тезис Скаткина о невозможности «механического вложения» знаний в головы учеников имеет глубокие психологические корни. Он перекликается с конструктивистскими идеями, хотя

формулировался в рамках советской материалистической психологии. Психологические основания: (а) принцип единства сознания и деятельности С. Л. Рубинштейна – знание формируется только в процессе активной деятельности субъекта; (б) идея интериоризации Л. С. Выготского – внешние действия превращаются во внутренние мыслительные операции; (в) теория деятельности А. Н. Леонтьева – усвоение знаний опосредовано деятельностью субъекта. Скаткин, таким образом, выразил на дидактическом языке фундаментальный психологический принцип: знание есть продукт собственной познавательной деятельности ученика, а не пассивной рецепции.

7. Какой концепции содержания образования придерживался М. Н. Скаткин? Как он формулировал основные подходы к его конструированию?

Включение эмоционально-ценностного компонента в структуру содержания образования явилось новаторским. В 1970-е годы, когда эта идея формулировалась, доминирующие образовательные парадигмы (в том числе бихевиоризм на Западе и когнитивистская ориентация в СССР) фокусировались на знаниях и умениях. Скаткин и Лернер, по сути, интегрировали аффективную сферу в целевую модель образования. Это перекликается с: (а) аффективной таксономией Д. Кратволя (1964); (б) современной психологией эмоционального интеллекта (Д. Гоулман); (в) теорией самодетерминации (Деси, Райан) – внутренние ценностные ориентации как основа автономной мотивации; (г) «горячей когницией» в современной когнитивной науке – неразрывности познавательных и эмоциональных процессов. Проблема, однако, в том, что авторы не выделили самостоятельного метода обучения для усвоения этого компонента: если знания усваиваются информационно-рецептивным методом, умения – репродуктивным, творческий опыт – исследовательским, то для эмоционально-ценностного опыта соответствующий метод остался нечетко определенным. Эта лакуна была впоследствии зафиксирована самими исследователями (И. М. Осмоловская, С. И. Маслов).

8. Как М. Н. Скаткин понимал сущность процесса обучения? Какую модель обучения он отстаивал?

9. Какие идеи М. Н. Скаткина о методах обучения Вы считаете наиболее значимыми? Какую классификацию методов обучения он использовал и обосновывал?

10. Как М. Н. Скаткин трактовал активность учащихся в процессе обучения? Приведите характерную для него цитату или формулировку по этому вопросу.

Положение Скаткина о двойственной природе познавательной активности (цель и результат одновременно) точно схватывает диалектическую сущность учебного процесса. В терминах теории деятельности А. Н. Леонтьева: активность выступает операциональной характеристикой деятельности (ее энергетическим и регуляторным параметром) и одновременно становится новообразованием личности – устойчивой познавательной позицией.

С. Л. Рубинштейн описывал это как принцип детерминизма: внешние воздействия действуют через внутренние условия – активность учащегося является и процессом, и результатом формирования субъекта учебной деятельности.

11. Как М. Н. Скаткин понимал взаимосвязь обучения и воспитания? Какова была его позиция по вопросу о воспитывающем обучении?

Связь активности и самостоятельности у Скаткина предвосхищает современные исследования саморегулируемого обучения (self-regulated learning). По Б. Циммерману, саморегулируемое обучение включает: самопостановку целей, выбор стратегий, самомониторинг, самооценку. Скаткин фиксировал те же элементы, но описывал их в дидактических терминах: переход от внешнего управления (учитель) к внутреннему (ученик), от задания к самозаданию. Связь с работами А. К. Марковой о формировании учебной мотивации прямая: мотивация учения формируется в самой деятельности – через переживание успеха, постановку собственных целей, осознание способов действий.

IV. Научная школа и коллективная работа

12. Существовала ли вокруг М. Н. Скаткина группа учеников и последователей, которую можно назвать «научной школой»? Каковы были ее характерные черты?

13. Присутствовал ли М. Н. Скаткин на Вашей защите? Какую роль он сыграл в этом процессе?

V. Оценка научного наследия

14. Какие идеи М. Н. Скаткина Вы считаете наиболее значимыми для развития педагогической науки?

(а) Четырехкомпонентная структура содержания образования – интеграция когнитивной и аффективной составляющих предвосхищает современные компетентностные модели; (б) классификация методов по ТПД – дает практическую рамку для проектирования обучения с учетом психологических закономерностей; (в) проблема формализма в знаниях – остается острой в эпоху массового тестирования; (г) идея активизации познавательной деятельности – фундамент для современных концепций активного обучения.

15. Какое место занимают идеи М. Н. Скаткина в современной педагогической науке? Сохранили ли они актуальность?

Уровни ТПД по Скаткину – Лернеру могут быть переосмыслены: (а) в рамках пересмотренной таксономии Блума – Андерсона (запоминание → понимание → применение → анализ → оценка → создание); (б) через теорию когнитивной нагрузки Дж. Свеллера – каждый уровень ТПД предполагает различное соотношение внутренней и внешней когнитивной нагрузки; (в) в метакогнитивном подходе – продуктивные методы требуют метакогнитивной регуляции, которая сама нуждается в целенаправленном формировании.

16. Как Вы оцениваете масштаб личности М. Н. Скаткина в истории отечественной педагогики?

VI. Личность М. Н. Скаткина

17. Какой эпизод из Вашего взаимодействия с М. Н. Скаткиным запомнился Вам больше всего?

18. Помните ли Вы какие-либо характерные высказывания М. Н. Скаткина? –

19. Какие черты характера М. Н. Скаткина Вы считаете наиболее характерными? Что составляло ядро его личности?

VII. Послесловие

20. Что бы Вы хотели сказать современным исследователям о М. Н. Скаткине, его научном наследии, его значении для педагогики?

Дополнительные вопросы

21. Как М. Н. Скаткин определял сущность и содержание политехнического образования?

22. Как Вы оцениваете учебник М. Н. Скаткина «Естествознание» / «Природоведение»?

23. Какое значение М. Н. Скаткин придавал методологии педагогического исследования?

24. Как психологические основания дидактической системы М. Н. Скаткина соотносятся с современными теориями педагогической психологии?

Идея Скаткина об эмоциональном насыщении процесса обучения подкрепляется современными нейропсихологическими данными: (а) эмоциональное возбуждение усиливает консолидацию памяти – миндалина модулирует активность гиппокампа; (б) положительные эмоции расширяют когнитивные ресурсы (теория «расширяй и строй» Б. Фредриксон); (в) умеренный когнитивный конфликт (удивление, озадаченность) активизирует поисковую активность. Скаткин фактически интуитивно предвосхитил то, что впоследствии получило нейронаучное обоснование.

25. Поддерживал ли М. Н. Скаткин связи со школами, учителями-практиками?

26. Какое значение М. Н. Скаткин придавал проблеме формирования у учащихся научных понятий? Как он понимал механизмы их образования?

Согласие на использование информации

Выражаю согласие на использование предоставленной мной информации в научных целях (в диссертационном исследовании, публикациях):

— с указанием моего имени: ☒ ДА ☐ НЕТ

Респондент: И. В. Гайдамашко, 30 марта 2026 г.

РЕСПОНДЕНТ: ГОНЧАРОВ Михаил Анатольевич

Год рождения: 1973.

Ученая степень и звание: доктор педагогических наук, профессор РАО.

Тема диссертационного исследования (при наличии): к.п.н. «Гуманистические тенденции в образовании и воспитании в России XVIII века». 1998 г.; д.п.н. «Становление и развитие государственно-общественного управления педагогическим образованием в России в XVIII – начале XX вв.». 2015 г.

Место работы и должность: Московский педагогический государственный университет, Институт педагогики и психологии, профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования имени академика РАО В. А. Сластенина.

Дата проведения интервью: 21.01.2026.

I. Знакомство с М. Н. Скаткиным

1. При каких обстоятельствах состоялось Ваше первое знакомство с Михаилом Николаевичем Скаткиным? В каком году это произошло?

Впервые о М. Н. Скаткине я услышал на лекциях академика В. А. Сластенина, он читал нам курс «Дидаскология» и рассказывал о нем как примере настоящего ученого и гражданина своей страны.

2. Что Вы знали о М. Н. Скаткине до личного знакомства? Какие его работы были Вам известны? Скаткин М. Н. Методология и методика пед. исследований. – М., 1986 г.; Скаткин М. Н. О школе будущего. – М., 1974.

3. Какими были Ваши первые впечатления от встречи с Михаилом Николаевичем как личностью и как ученым?

II. Методологические основания научной работы

4. Как М. Н. Скаткин понимал специфику педагогики как науки? Как он определял ее статус среди других научных дисциплин?

Думаю, ничего нового я не напишу, М. Н. Скаткин понимал педагогику как связь научных потенциалов методологии, дидактики, воспитательной работы. Сформулировал принцип научности педагогики. Пропагандировал принцип краеведения в преподавании естественнонаучных дисциплин и всегда считал, что знаниевый компонент школьного образования должен опираться на жизненный опыт детей.

5. Какие проблемы дидактики М. Н. Скаткин считал наиболее актуальными? Изменялись ли его приоритеты с течением времени? –

III. Дидактические идеи

6. Каким образом М. Н. Скаткин обосновывал принцип научности обучения, который он впервые выделил как самостоятельный в 1950 году?

Принцип научности – это требование формирования у учащихся представлений о научных методах познания, развития способности к критическому анализу информации и приобщения к активной исследовательской деятельности. М. Н. Скаткиным сформированы следующие дидактические принципы, которых придерживается большинство педагогов: воспитания и всестороннего развития в процессе обучения; научности и активной трудности; сознательности и творческой активности учащихся при руководящей роли преподавателя; наглядности обучения и развития творческого мышления; системности; перехода от обучения к самообразованию; связи обучения с реальной жизнью; фундаментальности результатов обучения и развития познавательных сил учащихся; положительного эмоционального фона обучения; коллективного характера обучения и учета индивидуальных особенностей учащихся.

7. Какой концепции содержания образования придерживался М. Н. Скаткин? Как он формулировал основные подходы к его конструированию?

8. Как М. Н. Скаткин понимал сущность процесса обучения? Какую модель обучения он отстаивал?

9. Какие идеи М. Н. Скаткина о методах обучения Вы считаете наиболее значимыми? Какую классификацию методов обучения он использовал и обосновывал?

10. Как М. Н. Скаткин трактовал активность учащихся в процессе обучения? Приведите характерную для него цитату или формулировку по этому вопросу.

11. Как М. Н. Скаткин понимал взаимосвязь обучения и воспитания? Какова была его позиция по вопросу о воспитывающем обучении?

Ученый считал, что обучающая деятельность педагога преимущественно носит воспитывающий характер, и процесс обучения не может быть состоявшимся, если нет целостного коллектива учеников и учителя, если отсутствует их единство.

IV. Научная школа и коллективная работа

12. Существовала ли вокруг М. Н. Скаткина группа учеников и последователей, которую можно назвать «научной школой»? Каковы были ее характерные черты?

13. Присутствовал ли М. Н. Скаткин на Вашей защите? Какую роль он сыграл в этом процессе?

V. Оценка научного наследия

14. Какие идеи М. Н. Скаткина Вы считаете наиболее значимыми для развития педагогической науки?

Скаткин М. Н. О школе будущего. – М., 1974. Разработка фундаментального закона социальной взаимообусловленности и взаимосвязи воспитания, образования и педагогической науки.

15. Какое место занимают идеи М. Н. Скаткина в современной педагогической науке? Сохранили ли они актуальность?

16. Как Вы оцениваете масштаб личности М. Н. Скаткина в истории отечественной педагогики?

Цитата Краевского В. В. «Михаил Николаевич Скаткин был воплощением добрых традиций, точнее, доброго в традициях, защитником всего, что сопротивлялось в прошлом и сейчас противостоит обскурантизму, национальному самодовольству, идеологическому чванству, агрессивности и скудоумию, выдаваемым за принципиальность. И всегда оставался самим собой – верным человеку, человечности, науке. Не искал врагов, на которых можно было бы скинуть вину за собственные неудачи». Думаю, она здесь будет кстати.

VI. Личность М. Н. Скаткина

17. Какой эпизод из Вашего взаимодействия с М. Н. Скаткиным запомнился Вам больше всего?

18. Помните ли Вы какие-либо характерные высказывания М. Н. Скаткина?

19. Какие черты характера М. Н. Скаткина Вы считаете наиболее характерными? Что составляло ядро его личности?

VII. Послесловие

20. Что бы Вы хотели сказать современным исследователям о М. Н. Скаткине, его научном наследии, его значении для педагогики?

Дополнительные вопросы

21. Как М. Н. Скаткин определял сущность и содержание политехнического образования?

Политехническое образование необходимо для повышения воспитательного значения общеобразовательной школы и обеспечения учащимся условий для свободного выбора профессии.

22. Как Вы оцениваете учебник М. Н. Скаткина «Естествознание» / «Природоведение»?

23. Какое значение М. Н. Скаткин придавал методологии педагогического исследования?

24. Как психологические основания дидактической системы М. Н. Скаткина соотносятся с современными теориями педагогической психологии?

25. Поддерживал ли М. Н. Скаткин связи со школами, учителями-практиками?

26. Какое значение М. Н. Скаткин придавал проблеме формирования у учащихся научных понятий? Как он понимал механизмы их образования?

Согласие на использование информации

Выражаю согласие на использование предоставленной мной информации в научных целях (в диссертационном исследовании, публикациях):

— с указанием моего имени: ☒ ДА ☐ НЕТ

Респондент: М. А. Гончаров, 21 января 2026 г.

РЕСПОНДЕНТ: ЗАГРАНИЧНАЯ Надежда Анатольевна

Год рождения: 1954.

Ученая степень и звание: кандидат педагогических наук.

Тема диссертационного исследования: «Дидактические условия построения системы измерителей для мониторинга качества обучения в основной школе (на примере химии)». 2006 г.

Место работы и должность: ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований», лаборатория психологических основ дидактики и методики преподавания.

Дата проведения интервью: 13 марта 2026 г.

I. Знакомство с М. Н. Скаткиным

1. При каких обстоятельствах состоялось Ваше первое знакомство с Михаилом Николаевичем Скаткиным? В каком году это произошло?

Его исследования по вопросам естественно-научного и политехнического образования, а также разработки инновационных принципов и методов обучения я использовала при подготовке диссертации и при проведении дальнейшей научной работы. Это следующие труды М. Н. Скаткина: «Политехническое обучение на современном этапе развития школы» (1956) – рассмотрение задач и методов политехнического образования; «Дидактика средней школы» (1975) и «Проблемы современной дидактики» (1984) – обобщение многолетних исследований в области дидактики.

2. Что Вы знали о М. Н. Скаткине до личного знакомства? Какие его работы были Вам известны?

3. Какими были Ваши первые впечатления от встречи с Михаилом Николаевичем как личностью и как ученым?

II. Методологические основания научной работы

4. Как М. Н. Скаткин понимал специфику педагогики как науки? Как он определял ее статус среди других научных дисциплин?

5. Какие проблемы дидактики М. Н. Скаткин считал наиболее актуальными? Изменялись ли его приоритеты с течением времени?

III. Дидактические идеи

6. Каким образом М. Н. Скаткин обосновывал принцип научности обучения, который он впервые выделил как самостоятельный в 1950 году?

Необходимость усиления научности обучения в новых социокультурных условиях, сохранение фундаментальности отечественного образования отмечается не только в научных работах, но и в основополагающих документах системы образования, и в ФГОС. Принцип

научности, требования которого определяют дидактические основания решения главных задач в области теории и практики обучения естественным наукам, получил дальнейшее развитие в работах Л. Я. Зориной, Л. М. Перминовой, С. А. Шапоринского, В. Г. Разумовского, Н. А. Заграничной и др., которые развили дидактическое содержание этого принципа. Содержание принципа научности в настоящее время можно обобщить до следующих требований: соответствие учебных знаний научным; создание представлений о процессе познания; овладение учащимися структурой и функциями научного знания; ознакомление учащихся с методами научного познания. Новые аспекты принципа научности разработаны были в исследованиях В. Г. Разумовского с сотрудниками (А. Ю. Пентин, Н. А. Заграничная, Л. А. Паршутина и др.), которые конкретизировали современные аспекты принципа научности, добавив требование «Ознакомление учащихся с методами научного познания». Метод научного познания рассматривается в этих исследованиях как методологическое основание для формирования естественнонаучной грамотности учащихся при изучении физики, химии и биологии.

7. Какой концепции содержания образования придерживался М. Н. Скаткин? Как он формулировал основные подходы к его конструированию?

8. Как М. Н. Скаткин понимал сущность процесса обучения? Какую модель обучения он отстаивал?

9. Какие идеи М. Н. Скаткина о методах обучения Вы считаете наиболее значимыми? Какую классификацию методов обучения он использовал и обосновывал?

В методике преподавания химии развитию методов обучения посвящены работы методистов-химиков: В. П. Гаркунова, Л. А. Цветкова, А. Д. Смирнова, Г. И. Шелинского, А. А. Макаренки, Г. М. Чернобельской, Р. Г. Ивановой и др. Основные цели их исследований заключаются в том, чтобы обеспечить овладение учащимися методами научного познания в контексте проблемного и исследовательского обучения, способствовать формированию осознанных знаний и умений, свободно используемых в учебных и практических ситуациях. Сущность методических разработок состоит в организации поисково-творческой деятельности учащихся по решению новых для них задач и проблем, которая реализуется учителем на уроке в учебных исследованиях при решении проблем. В развитие теории и практики исследовательского метода обучения большой вклад внесли научные исследования Р. Г. Ивановой (1931-2015), которая разработала систему методов обучения химии. Она выделила исследовательский метод как общий метод, как принцип взаимосвязанной деятельности учителя и ученика. В последние десятилетия проблемы совершенствования методов обучения химии разрабатывались многими учеными-методистами. Их работы связаны с формированием у школьников научного мышления, самостоятельности, опыта творческой

деятельности (Е. О. Емельянова, И. М. Титова, Т. З. Савич, И. Н. Чертков, П. А. Оржековский, М. С. Пак, Е. Е. Минченков и др.). В реализации проблемного обучения и исследовательского метода основная роль отводится изучению химии с опорой на научный метод познания. Внимание педагогического сообщества на это методическое направление в 2010-х годах обращал академик В. Г. Разумовский (1930–2017): «Он подчеркивал, что в школьной практике изучения естественнонаучных дисциплин в тот период научный метод познания не использовался как ориентировочная основа для организации на уроках самостоятельной исследовательской и конструктивной познавательной деятельности учащихся».

10. Как М. Н. Скаткин трактовал активность учащихся в процессе обучения? Приведите характерную для него цитату или формулировку по этому вопросу.

11. Как М. Н. Скаткин понимал взаимосвязь обучения и воспитания? Какова была его позиция по вопросу о воспитывающем обучении?

IV. Научная школа и коллективная работа

12. Существовала ли вокруг М. Н. Скаткина группа учеников и последователей, которую можно назвать «научной школой»? Каковы были ее характерные черты? –

13. Присутствовал ли М. Н. Скаткин на Вашей защите? Какую роль он сыграл в этом процессе?

V. Оценка научного наследия

14. Какие идеи М. Н. Скаткина Вы считаете наиболее значимыми для развития педагогической науки?

Сегодня наиболее актуальными остаются: принцип деятельностного обучения (ученик познает мир через собственную активность, а не пассивное заучивание); интеграция естественнонаучного знания в начальной школе; система наблюдений и опытов как основа формирования понятий; связь обучения с жизнью и практикой; борьба с формализмом в знаниях; классификация методов обучения по характеру познавательной деятельности.

15. Какое место занимают идеи М. Н. Скаткина в современной педагогической науке? Сохранили ли они актуальность?

Наиболее тщательного изучения требуют: эволюция содержания учебника «Природоведение» через 80 изданий (от «Естествознания» до последних изданий с Л. Ф. Мельчаковым); неопубликованные методические рекомендации для учителей, рецензии на учебники других авторов, материалы педагогических экспериментов на базе школ. Особую актуальность в свете тенденций сохранения и развития научных подходов отечественной педагогики приобрели идеи политехнизма, деятельностных методов обучения.

16. Как Вы оцениваете масштаб личности М. Н. Скаткина в истории отечественной педагогики?

VI. Личность М. Н. Скаткина

17. Какой эпизод из Вашего взаимодействия с М. Н. Скаткиным запомнился Вам больше всего?

18. Помните ли Вы какие-либо характерные высказывания М. Н. Скаткина? –

19. Какие черты характера М. Н. Скаткина Вы считаете наиболее характерными? Что составляло ядро его личности? –

VII. Послесловие

20. Что бы Вы хотели сказать современным исследователям о М. Н. Скаткине, его научном наследии, его значении для педагогики?

В своих научных работах опираюсь на многие педагогические идеи и рассматриваю их в современном контексте.

Дополнительные вопросы

21. Как М. Н. Скаткин определял сущность и содержание политехнического образования?

Михаил Николаевич Скаткин внес значительный вклад в развитие политехническое образование. Ученый подчеркивал, что политехническое образование – это не ремесленная подготовка к конкретной профессии, а формирование широкого политехнического кругозора, позволяющего понимать научные принципы, лежащие в основе различных отраслей производства. Он разработал базовые положения политехнической концепции образования. Ученый обосновывал, что именно естественнонаучные дисциплины составляют теоретический фундамент политехнического образования. Знания по физике, химии, биологии, географии раскрывают научные основы процессов, которые лежат в основе производства. В начальной школе курс естествознания, который знакомил ребенка со свойствами воды, воздуха, почвы, с жизнью растений и животных, закладывал основу для понимания сельскохозяйственного и промышленного производства.

Михаил Николаевич Скаткин обосновал интеграцию учебной и трудовой деятельности школьников и выделил связь обучения с реальным производством и техническими достижениями. Политехническое образование, по М. Н. Скаткину, предполагало соединение обучения с производительным трудом, что требовало применения естественнонаучных знаний в реальных условиях. Он понимал трудовой принцип не как механическое «добавление» часов труда к академическим занятиям, а как органическую связь: знания, полученные на уроках естествознания, применяются в практической деятельности, а практический опыт становится источником новых знаний.

Сельскохозяйственный труд М. Н. Скаткин рассматривал как естественную и доступную для младших школьников форму политехнического образования. Работа на пришкольном участке позволяла на практике освоить знания о почвах, растениях, климате; сформировать навыки элементарных агротехнических операций; развить ответственность, дисциплину,

наблюдательность. В годы Великой Отечественной войны М. Н. Скаткин рекомендовал учителям связывать материал урока с практикой сельскохозяйственных работ – это имело и дидактическое, и практическое значение.

Современное прочтение принципа политехнизма в обучении реализовано в проекте Концепции «Технологическое просвещение (математическое и естественнонаучное образование) как способ укрепления технологического суверенитета страны» (авторский коллектив: Л. А. Паршутина, Н. А. Заграничная, А. А. Якута).

22. *Как Вы оцениваете учебник М. Н. Скаткина «Естествознание» / «Природоведение»? –*

23. *Какое значение М. Н. Скаткин придавал методологии педагогического исследования? –*

24. *Как психологические основания дидактической системы М. Н. Скаткина соотносятся с современными теориями педагогической психологии?*

25. *Поддерживал ли М. Н. Скаткин связи со школами, учителями-практиками?*

М. Н. Скаткин критиковал пассивное «словесно-книжное» обучение и противопоставлял ему активную познавательную деятельность. Приемы активизации: самостоятельные наблюдения и опыты, практические работы с натуральными объектами, эвристические беседы, проблемные вопросы, задания на сравнение, группировку, классификацию, изготовление коллекций и моделей. Он подчеркивал, что подлинная активность – не внешняя занятость, а внутренняя мыслительная работа ученика.

Борьба с формализмом – одна из сквозных тем в наследии М. Н. Скаткина. В его работе «Формализм в знаниях учащихся и меры борьбы с ним» (1956) описана и актуализирована эта проблема. Он считал, что применительно к естествознанию, формализм проявлялся в заучивании определений без понимания стоящих за ними явлений, в неспособности применить знания к объяснению наблюдаемых фактов.

26. *Какое значение М. Н. Скаткин придавал проблеме формирования у учащихся научных понятий? Как он понимал механизмы их образования?*

Согласие на использование информации

Выражаю согласие на использование предоставленной мной информации в научных целях (в диссертационном исследовании, публикациях):

— с указанием моего имени: ☒ ДА ☐ НЕТ

Респондент: Н. А. Заграничная, 13 марта 2026 г.

РЕСПОНДЕНТ: ИВАНОВА Светлана Вениаминовна

Год рождения: 1954.

Ученая степень и звание: доктор философских наук, профессор, академик РАО.

Тема диссертационного исследования: к.п.н. «Педагогические условия гуманизации процесса обучения учащихся: на материале преподавания лит.». 1998 г.; д.ф.н. «Тектолого-гуманистические основания образовательного процесса: философско-методологический анализ». 2007 г.

Место работы и должность: и.о. вице-президента РАО, главный ученый секретарь президиума РАО.

Дата проведения интервью: 28 апреля 2026 г.

I. Знакомство с М. Н. Скаткиным

1. При каких обстоятельствах состоялось Ваше первое знакомство с Михаилом Николаевичем Скаткиным? В каком году это произошло?

Личного знакомства с Михаилом Николаевичем Скаткиным у меня не было, потому что я переехала в Москву из Новосибирска тогда, когда уже Михаил Николаевич был в серьезном возрасте и практически мало где бывал. Но первое знакомство с его работами состоялось очень рано. Дело все в том, что издательство «Знание» выпустило брошюру, всего, по-моему, 66 страниц, под названием «Школа будущего». И это был 1974 год. А я познакомилась с этой брошюрой немножко позже, наверное, в 1977 или в 1978. После окончания института меня направили учиться в университет марксизма-ленинизма. И там присутствовали лекторы по обществознанию, и они рассказывали о разных отраслях науки, промышленности и рассказывали об образовании. И вот там был дан совет, и всем нам советовали эти брошюры по обществознанию. Меня так поразила эта брошюра, а имя Михаила Николаевича Скаткина мне было уже известно, потому что я закончила Новосибирский государственный педагогический институт, в те годы он так назывался. Там были очень хорошие преподаватели педагогики, и они с последними научными достижениями в области педагогики нас знакомили. И имена, например, З. А. Мальковой, Б. Л. Вульфсона, А. Н. Джуринского, М. Н. Скаткина, И. Я. Лернера, В. В. Краевского были нам достаточно хорошо известны. Где-то брались их статьи, интернета тогда никакого не было, но в общем мы понимали, что происходит. Поэтому обращение впоследствии к кандидатской диссертации по гуманизации обучения было для меня неслучайным.

2. Что Вы знали о М. Н. Скаткине до личного знакомства? Какие его работы были Вам известны?

Что касается книги М. Н. Скаткина «Школа будущего», то эта книга в 70-е годы выглядела действительно предвидением. И это было удивительно, и его прогнозу было полное доверие.

Почему? Потому что, ну, это семидесятые годы. Никто не знал, что произойдет в девяностые. Что произойдет? А предвидение относительно развития того, что будет вот при том состоянии в Советском Союзе, этому всему было очень большое доверие, потому что там было заметно такое серьезное научное обоснование. И мне тогда подумалось, что, учась в вузе, я не читала его книги непосредственно. Это рассказывали преподаватели по педагогике. А когда я прочитала эту книжку, она была первой в моей жизни, потом было много, я читала М. Н. Скаткина, меня всегда удивляет его стиль, его точное донесение мыслей, его точное стремление просто и ясно высказаться. Как-то мне никогда не было наукообразно. И вот, наверное, то, что я сейчас могу сформулировать правильно, тогда я это могла просто понимать – что это очень хорошая книжка по педагогике.

3. Какими были Ваши первые впечатления от встречи с Михаилом Николаевичем как личностью и как ученым?

II. Методологические основания научной работы

4. Как М. Н. Скаткин понимал специфику педагогики как науки? Как он определял ее статус среди других научных дисциплин?

Что удивляет в понимании специфики педагогики – это огромное уважение к педагогической науке. У него ни разу не было сомнений именно в те годы, когда шел спор: педагогика ли наука? А он шел десятилетиями, а тогда он был очень ярким. У Михаила Николаевича никогда не было в его трудах сомнений в том, что педагогика – это настоящая наука, и без наличия фундаментальной педагогики, теоретической педагогики не может быть педагогики практической, прикладной, той, которая уже создание методик, учебников, то, что уже непосредственно служит учителю и обучению детей. И это вызывает уважение, потому что до сегодняшнего дня прошло более полувека, мы сталкиваемся с этой позицией и высокомерным отношением к педагогике. Вот М. Н. Скаткин предпринимал сначала как методист, потом как дидакт, потом как методолог все усилия к тому, чтобы педагогика действительно была наукой. Сейчас модно говорить о доказательной педагогике. Он не употреблял этого слова, и я тоже это слово считаю достаточно неточным для педагогики. Но он говорил о том, что можно сегодня называть критериями доказательности. То, что должно быть все обосновано, закономерности должны быть известны или они должны быть выведены. Он говорил о закономерностях, о принципах, о подходах в науке, все, что делает, собственно, любую отрасль наукой.

5. Какие проблемы дидактики М. Н. Скаткин считал наиболее актуальными? Изменялись ли его приоритеты с течением времени?

Для дидактики актуальные проблемы, они в принципе понятны со времен Яна Амоса Коменского. Однако Михаил Николаевич Скаткин умел смотреть на педагогику целостно. У него даже есть слово «целостность педагогики». Когда некоторое время назад я выступала на

эту тему, то я обращалась к трудам М. Н. Скаткина. Он подходил к образовательному процессу целостно, учитывая все его компоненты. Говоря о содержании образования, он не мог упустить принципов, на которых строится содержание. Говоря о содержании, он не мог потом не начать говорить о методах и формах предъявления содержания. Он не обошел стороной средства обучения, хотя по этому вопросу существовал отдельный институт в системе еще АПН СССР, и потом в РАО. Но он говорил, мало того, он говорил о будущих средствах обучения, об их изменении. Он, как бы не зная наших современных слов по компьютеризации, информатизации и искусственному интеллекту в образовании, но он предвидел вот это техническое, технологическое развитие вслед за научно-техническим прогрессом, так тогда назывался НТР. Он предвидел развитие и образовательного процесса, и чтобы все эти современные средства служили учителю, служили улучшению образовательного процесса. То есть у него была такая целостная система взглядов на дидактику, и он вычленил самые актуальные проблемы. Из принципов, которых у него был не один, но он занимался самым главным. И это был настолько важный и всесторонне обоснованный принцип, о нем еще, наверное, позже пойдет речь, что у него возникло много последователей.

III. Дидактические идеи

6. Каким образом М. Н. Скаткин обосновывал принцип научности обучения, который он впервые выделил как самостоятельный в 1950 году?

По сути дела, М. Н. Скаткин был первым, кто обосновал принцип научности, основываясь на том, что в содержание образования должны вводиться самые достоверные научные данные. Это первое, а второе – должны быть данные, которые основываются на последних достижениях науки. И он осознавал это препятствие, которое сегодня только обостряется – это противоречие, когда не успевают школьные учебники, содержание школьных учебных предметов не успевает за развитием науки. Михаил Николаевич это мог только предвидеть, но он это предвидел, он об этом писал. И принцип научности, который он обосновал комплексно, потом развивался даже в разных направлениях несколькими последователями. По-моему, пять известных ученых, включая Василия Григорьевича Разумовского, занимались принципом научности.

7. Какой концепции содержания образования придерживался М. Н. Скаткин? Как он формулировал основные подходы к его конструированию?

Какой концепции содержания придерживался М. Н. Скаткин? Но он не то, чтобы ее придерживался, он стоял у истоков ее формирования. Она развивалась как концепция культурно-исторического содержания образования. У которой три имени: В. В. Краевский, И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин. Потому что В. В. Краевский и И. Я. Лернер – его прямые ученики, и концепция действительно разрабатывалась как бы втроем вместе. Но естественно, что в основу этого легла культурно-историческая психологическая концепция Льва Семеновича Выготского. Он очень

влият на развитие концепций и теорий педагогических. Он был гениален, конечно, и очень влиял. Ну и, конечно, культурологи влияли в какой-то степени, потому что тогда очень развивалась культурология, культурологические социальные теории. Но в первую очередь, конечно, это влияние Льва Семеновича Выготского. М. Н. Скаткин приложил очень серьезно свое знание, свои умения, свой опыт методолога уже к тому моменту к тому, как конструировать содержание образования. Причем он был здесь в этом плане очень полезен, потому что именно Михаил Николаевич был, ну, как бы сказать, приземлен. Он учитель, он методист. И он шел вот от сохи. В. В. Краевский изначально формировался как ученый-теоретик, как методолог, и поэтому эта концепция лежала в основе проектирования, ну, или конструирования, как угодно, можно говорить, содержания. И вот здесь практически – как проектировать, как создавать содержание и как потом на основе этого создавать учебники – это все, конечно, большой, огромный вклад М. Н. Скаткина.

8. Как М. Н. Скаткин понимал сущность процесса обучения? Какую модель обучения он отстаивал?

Сущность процесса обучения по М. Н. Скаткину – это как раз целостность процесса обучения, включающая обязательно цели обучения, содержание обучения, формы, методы, средства и обязательно контроль оценивания. Вот это триединство. И когда я встречаюсь в чужих диссертациях с тем, что некоторые вот эти элементы образовательного процесса исключаются некоторыми исследователями, то это совершенно неправильно. И здесь моя любимая фраза – сказать, что мы забыли М. Н. Скаткина.

9. Какие идеи М. Н. Скаткина о методах обучения Вы считаете наиболее значимыми? Какую классификацию методов обучения он использовал и обосновывал?

Методы обучения, исследования М. Н. Скаткина о методах обучения очень связаны уже с разработками Лернера Исаака Яковлевича. То, что он был его учеником, но, естественно, он работал под руководством учителя. М. Н. Скаткин стал первым говорить о том, что методы обучения должны быть проблемными. И даже в своей кандидатской диссертации я очень подробно рассматриваю методы обучения по Лернеру-Скаткину, и именно они формируют системно-деятельностный подход, личностно-ориентированное обучение в школе и решение проблемы гуманизации образовательного процесса. Потому что именно методы М. Н. Скаткина были направлены на развитие ребенка, на его деятельность, на его мышление, на то, чтобы стимулировать, мотивировать ребенка на решение интересных задач, а не выполнять работу по образцу. Меня удивляет до настоящего времени то, что вдруг, когда мы вошли во весь рост, в полный рост в девяностые годы, а потом это все развивалось – международные сравнительные исследования PIRLS, TIMSS и PISA – мы столкнулись с тем, что стали говорить, что у наших детей, это правильно, это определила PISA, что у наших детей нет умения работать не по образцу,

применять знания в нестандартных ситуациях, что у наших детей не очень развито критическое мышление, работа в команде, работа в группах. Но об этом обо всем говорил М. Н. Скаткин в семидесятые годы прошлого века. Обидно, что его исследования даже с помощью таких людей, как все его ученики, а это огромная когорта ученых, и я сама в определенной степени могу себя причислять к этой когорте дидактов, потому что напрямую говорили тоже об этом же, что надо учить детей этому. И вдруг это у нас уже в 2010-е годы появляется как новость со стороны того, что это в PISA так, что есть навыки XXI века. Ну, плохо, что нет пророков в своем отечестве. А Михаил Николаевич был таким пророком.

10. Как М. Н. Скаткин трактовал активность учащихся в процессе обучения? Приведите характерную для него цитату или формулировку по этому вопросу. –

11. Как М. Н. Скаткин понимал взаимосвязь обучения и воспитания? Какова была его позиция по вопросу о воспитывающем обучении?

Он понимал взаимосвязь обучения и воспитания, но для него этот процесс был неразрывным. Он никогда не предполагал, что можно считать учителя не воспитателем, что его можно считать только работодателем. К сожалению, в девяностые годы вот эта идея М. Н. Скаткина, его последователей, его коллег была как бы отринута на какой-то период, ну, под давлением, наверное, идеологических, политических позиций, развала государства. Но на самом деле М. Н. Скаткин-то всегда полагал, что любое обучение всегда воспитывает, и не только своими знаниями, но и своим опытом и своей личностью, своими особенностями человеческими. Учитель всегда воспитывает ребенка, и в образовательном процессе, при таком тесном контакте, воспитание всегда происходит, осуществляется. И учителя не должны были об этом забывать, по мнению Михаила Николаевича.

IV. Научная школа и коллективная работа

12. Существовала ли вокруг М. Н. Скаткина группа учеников и последователей, которую можно назвать «научной школой»? Каковы были ее характерные черты?

Существовала ли вокруг М. Н. Скаткина группа учеников? Конечно, существовала. Особенно это сложилось, ну, во-первых, существовали его последователи тогда, когда он после работы на опытной станции своего учителя С. Т. Шацкого стал великолепнейшим методистом и написал, я считаю, лучший в мире учебник природоведения. Это учебник, который замечательно работал в школе. Учебник, который интегрировал для учащихся начальной школы и основного звена знания по естественно-научным предметам. И он был написан интересно, с иллюстрациями. Его и сегодня трепетно держать в руках. Я считаю, что таких учебников больше и не было. Но последователи, его ученики в этом плане естественно-научного образования были, и их много, и они продолжали работать в Институте содержания и методов обучения. М. Н. Скаткин потом, когда он перешел от одной своей ипостаси методиста-ученого к ипостаси

дидакта, он перешел работать в другой институт. Институт тогда назывался Общей педагогики СССР, а позже он назывался Институт теории и истории педагогики. И вот тогда М. Н. Скаткин начал заниматься дидактикой, основываясь на своем методическом опыте. А это очень важный опыт, что это было так. Он, в отличие от многих ученых-дидактов в Институте теории и истории педагогики, не был оторван от земли, от педагогической, образовательной практики. Он всегда думал о том, как эти дидактические идеи, принципы, все эти положения его, его коллег, его последователей-учеников отразятся непосредственно в школе, на образовательном процессе. То, что он не устал говорить до последних дней своей жизни, до последних своих трудов, о связи науки с практикой. Это философская позиция. Кстати, он рассматривал в своих трудах эту позицию связи науки с практикой с философской точки зрения. Это удивительно, но М. Н. Скаткин был высокообразованным человеком. Это не все заметили даже среди его коллег, что он не был таким только педагогом, которого не касаются другие стороны. Он знал физиологию, психологию, философию, социологию. Он понимал государственные процессы устройства общества и, следовательно, понимал, что образование – часть общества, и это видно в его трудах. Я, к сожалению, отмечаю, что те исследователи, которые увлекаются сугубо педагогикой или сугубо дидактикой, говорят: «Мы дидакты, мы не воспитатели, мы не компаративисты, мы дидакты». Вот это ошибочная позиция. М. Н. Скаткин так не считал. Он себя считал ученым, педагогом, но никак не узконаправленным специалистом. Он знал все, он был такой всеобъемлющий ученый. Иначе вот только так может состояться ученый, в этом плане он образец.

13. Присутствовал ли М. Н. Скаткин на Вашей защите? Какую роль он сыграл в этом процессе?

V. Оценка научного наследия

14. Какие идеи М. Н. Скаткина Вы считаете наиболее значимыми для развития педагогической науки?

Для меня очень особенной идеей М. Н. Скаткина является, помните, четырехкомпонентная структура содержания. И для меня очень важным моментом является последний компонент. Михаил Николаевич дал ему название – опыт эмоционально-ценностного отношения. Вот формирование опыта эмоционально-ценностного отношения к тому, что ребенок изучает, что ему становится дорогим, на что он откликается своими чувствами. Именно этот термин в такой постановке – эмоционально-ценностное отношение – это термин М. Н. Скаткина. И мне он настолько дорог, что я и в кандидатской диссертации об этом писала, и в те же годы, предвзяв кандидатскую диссертацию, у меня есть статья «Формирование у учащихся эмоционально-ценностного отношения к творчеству Пушкина». Ну, естественно, урок литературы, я была учителем литературы. Вот это тоже сейчас выхолащивается. Когда мы говорим, как о каком-то новом явлении в разговоре о формировании ценностей, смыслов, о

ценностно-смысловом что-то, хотя я считаю, что это не совсем точно. Мне название журнала пришло вот вслед за тем, что никогда не забывала об этом – формировании вот этого эмоционально-ценностного отношения к материалу на уроке, к явлениям жизни, к явлениям окружающего мира вообще. То, что было у М. Н. Скаткина. Считать, что сегодня ценности касаются только воспитания – это совершенно неправильный подход. Здесь мы тоже должны вернуться к пониманию эмоционально-ценностного отношения по М. Н. Скаткину. Но это он понимал гораздо шире, чем просто воспитательно-патриотическая работа по воспитанию патриотизма, формированию ценностей, идентичности – это все важно. Но он говорил об этом шире – о формировании личности всесторонней. Вот это важный аспект, который не надо забывать.

15. Какое место занимают идеи М. Н. Скаткина в современной педагогической науке? Сохранили ли они актуальность?

Его идеи до настоящего времени мы можем считать актуальными. Мы уже называли несколько вещей, которые до настоящего времени могут быть и актуальны, и которые просто забыты и не востребованы. Это большая беда и боль педагогической науки – забывать таких корифеев. Ну вот приведу пример: когда в девяностые годы долго я занималась кандидатской диссертацией, и она по гуманизации, и для меня было большим открытием, читая много трудов М. Н. Скаткина, большим открытием, что у него-то не было слов «лично-ориентированное обучение». Но он был гуманистом в образовании и занимался именно этим гуманистическим подходом к обучению. Совершенно не называет, он просто не осмысливал образовательный процесс по-другому, с другим подходом, потому что для него субъектность ученика была неоспорима. Он понимал, что педагог воздействует на ученика, иначе обучения и быть не может, но он понимал также, что ученик – личность, что ученик субъектен. Эти мнения появились тогда. У меня риторический вопрос: справились мы сегодня в нашей школе, в большинстве школ, с проблемой авторитарного подхода, с проблемой объектно-субъектного обучения, когда субъектен только учитель, а ученику вкладывают, вкладывают, дают образец, как ему действовать, но и не очень замечают в нем растущую, развивающуюся личность, что часто приводит в процессе обучения к конфликту.

16. Как Вы оцениваете масштаб личности М. Н. Скаткина в истории отечественной педагогики?

Поэтому масштаб личности М. Н. Скаткина огромен. Это действительно так. Мы можем, конечно, назвать другие имена. Но мне хочется, чтобы были исследования. Исследований по М. Н. Скаткину всего одно – это кандидатские исследования. Мне хочется, чтобы исследования по М. Н. Скаткину были даже по разным отраслям его деятельности, потому что его путь в науке великолепен в том, что мне кажется – это самое лучшее, когда надо начать с учителя, стать

методистом, заниматься методической работой, развивать методические вещи в школе, потом стать дидактом, развиваться в этом направлении и только потом методологом. Наоборот пути не бывает. То, что Краевский Володар Викторович сразу стал методологом, зависит от того, что у него был великолепный учитель Михаил Николаевич Скаткин. Иначе быть не могло. То, что я, например, могу относить себя к когорте тех, кто следует в русле идей и положений М. Н. Скаткина. Почему? Потому что моими руководителями являлись два человека по диссертации кандидатской – Асмолов Александр Григорьевич и Виталий Александрович Сластенин. Сластенин действовал в русле идей М. Н. Скаткина. Это имя часто он произносил. И, собственно, его отношение к гуманизации образования, к инновациям в образовании были очень близки. И мы все прекрасно понимаем отношение к личности и к личностному развитию Александра Григорьевича Асмолова. У меня есть его любимая цитата: «Индивидами рождаются, субъектами становятся, индивидуальность отстаивают». Здесь дело все в том, что все вот эти линии пересекаются у М. Н. Скаткина, и по многим положениям он является первым. Но все следовали в его русле, все его развивали, но, к сожалению, многие идеи часто забыты, а иногда у современных исследователей, молодых исследователей, в их диссертациях видишь то, что они как бы открывают Америку. И часто на полях приходится написать, что это было у И. Я. Лернера, это было у М. Н. Скаткина. Нельзя изобрести принцип научности или проблемные методы. Нет никакой равной концепции той концепции, которую разработали В. В. Краевский, М. Н. Скаткин и И. Я. Лернер – концепции культурно-исторического содержания образования. Культурно-историческая концепция была у Л. С. Выготского, а у них – культурно-историческая концепция содержания образования. Превзойти пока не удалось, мы действуем по этой концепции. Почему забыли? Почему забыли, где истоки? Ничего нового, кроме этой концепции по содержанию образования, в школу не пришло. Уточнились задачи о системно-деятельностном подходе, о компетенциях, даже если брать высшее образование, там компетентностный подход пришел к нам с Запада. Но исходные начала не изменились, многое осталось, и поэтому вот масштаб и актуальность.

VI. Личность М. Н. Скаткина

17. Какой эпизод из Вашего взаимодействия с М. Н. Скаткиным запомнился Вам больше всего?

Не виделась с М. Н. Скаткиным, но знаю хорошо его наследие. Его дети 30 января 2012 года пришли к нам на ученый совет в институт и передали нам мемориальные материалы – архив Михаила Николаевича Скаткина. Мы его получили в Институт теории и истории педагогики, в тот институт, в двери которого он входил 40 лет. Когда я в 2011 году пришла директором работать в этот институт, честно говоря, я с трепетом и огромным, безумным волнением ходила по этим ступеням, шла по этим коридорам. Меня сопровождал Николай Дмитриевич Никандров, наш президент РАО тогда, в те годы. И я очень сильно волновалась. И в первую очередь в моей

голове стучала мысль, что я сейчас иду по тем коридорам, где 40 лет ходил М. Н. Скаткин, где вот эти корифеи, которых я цитировала еще в кандидатской диссертации – И. Я. Лернер, и В. В. Краевский, и многие другие, Зорина и многие другие – работали, а сейчас там работают их ученики и руководят лабораториями, как Елена Михайловна Осмоловская. У меня это вызывало безумное волнение, и я понимала свою ответственность. И с первых дней старалась возродить. Там не было оформлено научных школ. Мы стали заниматься научными школами, возрождать наследие, проводить массу юбилейных мероприятий. А главное, вот мы от детей М. Н. Скаткина, от дочери и сына, получили его научное наследие, то, что есть там в этих папках – очень много, даже личные документы М. Н. Скаткина, включая удостоверение академика, например. С Еленой Исааковной Лернер институт тоже очень дружил. Она работала в школах Москвы учителем биологии, и она удивительный, талантливейший педагог, кандидат наук. И она тоже приезжала с нами на все наши конференции в институт, мы очень общались.

18. Помните ли Вы какие-либо характерные высказывания М. Н. Скаткина?

Все рассказывали – много людей вокруг меня было тех, которые общались с М. Н. Скаткиным. И все рассказывали: «М. Н. Скаткин тут бы сказал так...». Все вспоминали, как он шел от метро уже в возрасте, как нес этот свой тяжеленный портфель, и когда кто-то его взял в руки, оказалось, что он действительно страшно тяжелый, потому что он там носил эти стопки листов с диссертациями. Причем он брал учеников и кандидатов наук, и докторов. У него не было большой разницы между тем, что вот «я корифей, маститый ученый, я хочу работать только с докторами». У него этого не было. Он был очень скромный, он очень тихим голосом делал замечания. Но мне рассказывали очень многие, что и в принципе диссовет, которым я руководила в этом институте, и позже, когда слили пять институтов в Институт стратегии развития образования, члены диссовета были те же, примерно половина людей, которые были членами совета при М. Н. Скаткине. Еще что вспоминали – что Михаил Николаевич, он мог пошутить, как он мог сказать. Он был, кстати, мягче, не так резко реагировал, как В. В. Краевский, но он говорил очень точно, очень тихо, и все говорили, что сразу зал замирал. Все замирали, когда он говорил на ученом совете или на диссовете. То есть его тихий и уже такой старческий голос – я его слышала, голос, записанный профессором Юрием Багировичем Алиевым. И вот очень тихо, очень-очень спокойно, очень доказательно. Знаете, мысль, научная мысль льется. И все понятно, и все ясно. И можно было бы вот это положить сразу в основание. Знаете, когда я слушала М. Н. Скаткина записи, мне, как по первому образованию филологу, пришла в голову мысль, что если его записывать, то это будет просто уже готовая статья, готовая публикация. У него была очень чистая, ясная, понятная, научная речь без лишних слов, без повторов, без увлечения какими-то новыми словами. Если он что-то говорил – все рассказывали, что он сразу начинал пояснять. Если он подозревал, для него было как бы неуважением к слушающим, если он скажет

что-то сверхнаучное и люди его не поймут. Это неловко, ставит людей в тупик. Приводить людей к непониманию – неловко, неуважительно.

19. Какие черты характера М. Н. Скаткина Вы считаете наиболее характерными? Что составляло ядро его личности?

Он был очень тактичен и очень правильно выстраивал отношения с людьми. Потому что он внутренне был очень целостен, он же никогда не отступал. Знаете, все его публикации – вот еще в девяностые годы, ну, в девяностые годы особенно, я бы так сказала, а потом еще в нулевые-десятые, иногда приходилось слышать и возражать тому, что зачем мы будем читать вот этих советских педагогов? Они вот все идейные, и у них там все про идеологию. Все выстраивалось очень грамотно, очень точно. Конечно, надо было сказать о решениях съезда. Но вот читаешь М. Н. Скаткина в «Школе будущего», допустим. Там цитируется и Л. И. Брежнев, и есть предложение читать А. Н. Косыгина, там цитируется В. И. Ленин. Но там говорит, что Владимир Ильич Ленин читал, допустим, «Что делать», по-моему. И он отнесся к этому произведению сочувственно. То есть он очень бережно дает точные, бережные формулировки и никогда не ставит лозунги во главу угла. Сейчас мы наблюдаем другое: содержания нет, а лозунги и призывы есть. М. Н. Скаткин и вот та когорта ученых, советских педагогов, умели правильно процитировать вначале все нужные документы, вычленив в них как государственники то нужное ядро, по которому им было нужно двигаться, потому что они осознанно понимали все, во-первых, М. Н. Скаткин, и В. В. Краевский, И. Я. Лернер и другие – они понимали, что цели в Советском Союзе задавались государством. Цели задаются государством, потом есть запрос общества, запрос общества. А потом уже коллектив, личность – и вот в таком порядке. В девяностые годы мы этот порядок перестроили, стали говорить, что личность на первом месте, общество на втором, государство на третьем. Ну вот, к сожалению, в 2020-е годы мы поняли, насколько ошибочной была такая позиция. Мы сумели воспитать в девяностые годы у нас брошенное поколение, выросшее в школе, выросшее в обществе, в котором перестали уважать Советский Союз и Родину. А теперь родители, дети этих родителей, выросшие в девяностые годы, привели своих детей в школы. Они становятся руководителями на разных постах, высоких государственных постах. Иногда очень ощущается отсутствие вот этого понимания, чувства значимости Родины. Но сейчас все возвращается на круги своя. Истории, историческому просвещению уделяется много времени, и все понимают, что отрывать вот эту воспитательную составляющую нельзя. М. Н. Скаткин это говорил всегда.

VII. Послесловие

20. Что бы Вы хотели сказать современным исследователям о М. Н. Скаткине, его научном наследии, его значении для педагогики?

И вот современным исследователям хотелось бы еще раз повторить: не надо думать, что такие идеи могут устареть. Их можно просто не знать, пропустить мимо, как часто повторяет, к чему стремится нынешний наш президент Ольга Юрьевна Васильева. Вот это правда, как историк, что все, что сегодня кажется часто новым кому-то, – это хорошо забытое старое. Так вот, не надо нам это привносить то из-за рубежа, то из своей фантазии, не изучив истории. Почему я, например, очень хорошо отношусь к диссертациям, которые начинаются со становления и развития вопроса, по которому пишется диссертация? Здесь исследователь должен показать, что он знает, что до него кто сделал. Что он не на голой кочке вот сейчас родился и новые знания принесет. Так не бывает. Как раз, ну вот сейчас начинают записывать принципы. Нельзя писать принципы. Можно определить, можно выделить, можно выявить принцип, но создать новые – как можно было еще в семидесятые годы при М. Н. Скаткине или в пятидесятые принципы он создавал. Свой принцип научности он разрабатывал еще в пятидесятые годы. Поэтому вот сейчас эту Америку или велосипед с деревянными колесами открыть уже нельзя. Поэтому мы должны наследие М. Н. Скаткина возвращать.

Дополнительные вопросы

21. *Как М. Н. Скаткин определял сущность и содержание политехнического образования?*
22. *Как Вы оцениваете учебник М. Н. Скаткина «Естествознание» / «Природоведение»? –*
23. *Какое значение М. Н. Скаткин придавал методологии педагогического исследования?*

Мне хотелось бы еще сказать по поводу одного вопроса – методологии педагогического исследования. Ведь совершенно неслучайно М. Н. Скаткин стал самым значительным дидактом своего времени. Что уж тут – сегодня история педагогики нам это показывает, что он стал, с ним рядом были коллеги, которые следовали в его русле. И потом было очень много последователей, несколько волн, несколько поколений. И в одной когорте они потом оказались – В. В. Краевский, И. Я. Лернер, А. А. Лебедев, Л. Я. Зорина, В. А. Сластенин. Они все были вот в этой обойме влияния скаткинских положений. Это так. Но он как развивающийся, как сам по себе развивающийся ученый пришел к методологии. Я очень понимаю, тоже занимаюсь методологией, очень понимаю, почему постепенно мы к этому, уходя от методики, уходя от дидактики, переходим к методологии. Как только мы начинаем активно работать с научными исследователями, с молодыми исследователями, и готовить с ними, помогать готовить диссертационные исследования, мы видим все недочеты в том, с чем сталкивается молодой исследователь – с неумением заниматься научно-исследовательской работой. Мы сразу можем констатировать, что заветы М. Н. Скаткина по поводу самостоятельной исследовательской работы обучающихся в школе не реализованы до конца. Мы с этим сталкиваемся, что часто очень студенты вплоть до магистрантов не умеют заниматься исследовательской работой, не понимают логики исследований и с предмета философии не усваивают эту логику. И понятно, что все, кто

всерьез начинают заниматься с молодыми исследователями, понимают, что нужно заниматься методологией. А в годы Михаила Николаевича методологию М. Н. Скаткина можно развивать. Позже развивал В. В. Краевский, много сделал, много сделал Александр Михайлович Новиков. Но какие-то вещи, честно говоря методология тоже развивается, какие-то вещи меняются, на современном этапе меняются требования к оформлению научного знания. Это все правильно, потому что идет развитие. И поэтому методология педагогического исследования несколько изменяется. Особенно сейчас в современных условиях, когда есть очень тесное взаимопроникновение разных наук. Очень много разговоров о междисциплинарности, которую М. Н. Скаткин очень поддерживал.

24. Как психологические основания дидактической системы М. Н. Скаткина соотносятся с современными теориями педагогической психологии?

25. Поддерживал ли М. Н. Скаткин связи со школами, учителями-практиками?

М. Н. Скаткин выстраивал свою работу на связи со школами, учителями-практиками. Постоянно в его трудах звучало уже и в зрелые годы, когда он разрабатывал дидактические идеи, – все апробировалось в школе. У РАО было 25 экспериментальных школ. Кроме этих школ, в которых обязательно все апробировалось учеными РАО, еще были опытно-экспериментальные площадки в каждом институте. Вот я когда пришла работать директором в 2011 году, то у нас еще сохранялись в лаборатории дидактики некоторые площадки, которые сдавали. И к нам приходили учителя, которые знали наших корифеев, они приходили на юбилейные конференции, мы общались. Поэтому М. Н. Скаткин – мало того, он умел донести до учителей.

26. Какое значение М. Н. Скаткин придавал проблеме формирования у учащихся научных понятий? Как он понимал механизмы их образования? –

К вопросу о механизмах формирования научных понятий. Это сложный вопрос, это психологический механизм, и М. Н. Скаткин работал же в одно время и с В. В. Давыдовым, и с Д. Б. Элькониным, и с П. Я. Гальпериным, и все эти идеи, которые вот ученик Выготского Лурия несли, они все это было известно, и психологический механизм он понимал. Учителю это понимать трудно, причем при тех скудных часах возрастной психологии, возрастной физиологии, которые есть у нас в вузе. Вот М. Н. Скаткин пытался вот эту вещь, чтобы учителя в области естествознания, всех предметов естествознания умели доносить формирование вот этого принципа и вызвать изначальную мотивацию, а потом построить работу, вносить опытную работу. Вот сейчас многие учителя, увлекаясь там экспериментами не в лаборатории, а в компьютере, не понимают, что как раз весь механизм усвоения научного знания, научного понятия учениками нарушается, когда они на физике или на химии не провели своих лабораторных исследований. М. Н. Скаткин это блестяще писал и блестяще понимал. Но сейчас, к сожалению, вот эта мода на новые технологии, связанные с информационно-

коммуникационными технологиями и развитием все большей компьютеризации, это утрачивается. Мне кажется, эту идею М. Н. Скаткина тоже надо возвращать в нашу жизнь и научную, и в педагогическую практику.

Согласие на использование информации

Выражаю согласие на использование предоставленной мной информации в научных целях (в диссертационном исследовании, публикациях):

— с указанием моего имени: ☒ ДА ☐ НЕТ

Респондент: С. В. Иванова, 28 апреля 2026 г.

РЕСПОНДЕНТ: КАВЕРИНА Аделаида Александровна

Год рождения: 1939.

Ученая степень и звание: кандидат педагогических наук, доцент.

Тема диссертационного исследования: к.п.н. «Развитие познавательной деятельности учащихся при изучении научных основ химических производств: на примере факультативного курса «Химия в промышленности». 1978 г.

Место работы и должность: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», лаборатория естественно-научного общего образования (до 2023 г.)

Дата проведения интервью: 27 марта 2026 г.

I. Знакомство с М. Н. Скаткиным

1. При каких обстоятельствах состоялось Ваше первое знакомство с Михаилом Николаевичем Скаткиным? В каком году это произошло? Лично не была знакома.

2. Что Вы знали о М. Н. Скаткине до личного знакомства? Какие его работы были Вам известны?

3. Какими были Ваши первые впечатления от встречи с Михаилом Николаевичем как личностью и как ученым?

II. Методологические основания научной работы

4. Как М. Н. Скаткин понимал специфику педагогики как науки? Как он определял ее статус среди других научных дисциплин?

5. Какие проблемы дидактики М. Н. Скаткин считал наиболее актуальными? Изменялись ли его приоритеты с течением времени?

III. Дидактические идеи

6. Каким образом М. Н. Скаткин обосновывал принцип научности обучения, который он впервые выделил как самостоятельный в 1950 году?

7. Какой концепции содержания образования придерживался М. Н. Скаткин? Как он формулировал основные подходы к его конструированию?

Мой ответ ориентирован на фундаментальные исследования М. Н. Скаткина в области теории и практики отечественного образования. Отмечу, что для меня, как специалиста по методике преподавания учебного предмета «Химия», особый интерес и значимость представляют те аспекты этих исследований, которые посвящены проблеме структуры образования в ее общих концептуальных основах, так и, в частности, относительно всестороннего гармоничного развития личности.

Чем объясняется заинтересованность в разных направлениях исследований? Общеизвестно, что на протяжении всей истории становления и развития каждого из учебных предметов для ученых-методистов, занимавшихся и занимающихся сегодня определением

подходов к формированию содержания учебного предмета и поиском оптимальных методических решений по реализации отобранного содержания в учебном процессе, неизменно актуальными остаются следующие вопросы:

- какие структурные компоненты научного знания: фундаментальные положения базовой науки, специфические категории и понятия, которыми она оперирует; теории, объясняющие те или иные явления; законы, установленные в ходе развития базовой науки; факты, лежащие в основе тех или иных закономерностей; методы, которые используются наукой в процессе познания своих объектов – должны составить знаниевую основу содержания учебного предмета;
- в какой совокупности и последовательности должна быть представлена в структуре содержания предмета отобранная система знаний;
- какие методы, способы и приемы по организации учебного процесса в соответствии с целями и задачами развивающего обучения должны наилучшим образом способствовать усвоению знаний.

Полагаю, что сказанным выше подтверждается объективная необходимость обращения к трудам М. Н. Скаткина, опыт которого в исследовании проблемы структуры содержания образования чрезвычайно обширен и многогранен. В частности, значимость для методистов имеют сформулированные М. Н. Скаткиным, как лично, так и в соавторстве с коллегами по науке (Лернер И. Я., Бабанский Ю. К., Краевский В. В., Шапоринский С. А. и др.), представление о сущности и функциональном назначении дидактических принципов, определяющих суть подходов к формированию структуры содержания образования. При этом важно заметить, что М. Н. Скаткин явился основоположником формулировки содержательной сущности самого главного, ведущего диагностического принципа – принципа научности (фундаментализации) содержания образования.

Теоретическую основу критериев отбора научных знаний – основы химии, которые должны изучаться в школе, составили следующие положения: «учебный предмет конструируется из основ науки, т.е. из фактов, понятий, законов и теорий, которые являются наиболее общими и фундаментальными в науке, помогают понять современную картину мира, пути развития материального производства и открывают пониманию других, более частных и специальных наук данного профиля» (Л. А. Цветков); «химическое и физическое учение о веществе двигалось и движется в рамках трех категорий: свойства, состав, строение. Они выражают собой последовательность познания вещества на каждой ступени изучения его явлений и проникновения в его сущность все более и более высокого порядка» (академик Б. М. Кедров).

Согласно названным положениям в составе знаниевого компонента содержания учебного предмета «Химия» выделен содержательный блок, в котором присутствуют научные знания,

представленные двумя взаимосвязанными системами – системой понятий о химическом элементе и веществе и системой понятий о химической реакции. Полагаю, что есть все основания для вывода о том, что фундаментализация содержания учебного предмета. «Химия» (т.е. его научный уровень) осуществлена в полном соответствии с требованиями дидактического принципа научности образования.

8. *Как М. Н. Скаткин понимал сущность процесса обучения? Какую модель обучения он отстаивал?*

9. *Какие идеи М. Н. Скаткина о методах обучения Вы считаете наиболее значимыми? Какую классификацию методов обучения он использовал и обосновывал?*

Предметом особого внимания методистов сегодня становятся концептуальные идеи М. Н. Скаткина относительно подходов к структурированию содержания учебных предметов. Если говорить более конкретно, то речь идет о концепции М. Н. Скаткина и И. Я. Лернера, в которой представлена четырехкомпонентная структура содержания образования (Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / Под ред. М. А. Данилова и М. Н. Скаткина. М., 1975; И. Я. Лернер. Проблема методов обучения и пути ее исследования // Вопросы методов педагогических исследований. М., 1973).

Ответом на вопрос, какие могут быть приняты решения для реализации указанных задач, по сути дела и является концепция, предложенная М. Н. Скаткиным и И. Я. Лернером, с полным правом можно назвать прогностической, ориентирующей на создание новой модели содержания образования.

10. *Как М. Н. Скаткин трактовал активность учащихся в процессе обучения? Приведите характерную для него цитату или формулировку по этому вопросу.*

11. *Как М. Н. Скаткин понимал взаимосвязь обучения и воспитания? Какова была его позиция по вопросу о воспитывающем обучении?*

IV. Научная школа и коллективная работа

12. *Существовала ли вокруг М. Н. Скаткина группа учеников и последователей, которую можно назвать «научной школой»? Каковы были ее характерные черты?*

13. *Присутствовал ли М. Н. Скаткин на Вашей защите? Какую роль он сыграл в этом процессе?*

V. Оценка научного наследия

14. *Какие идеи М. Н. Скаткина Вы считаете наиболее значимыми для развития педагогической науки?*

15. *Какое место занимают идеи М. Н. Скаткина в современной педагогической науке? Сохранили ли они актуальность?*

Сегодня наиболее актуальными остаются: принцип деятельностного обучения (ученик познает мир через собственную активность, а не пассивное заучивание); интеграция

естественнонаучного знания в начальной школе; система наблюдений и опытов как основа формирования понятий; связь обучения с жизнью и практикой; борьба с формализмом в знаниях; классификация методов обучения по характеру познавательной деятельности.

16. Как Вы оцениваете масштаб личности М. Н. Скаткина в истории отечественной педагогики?

VI. Личность М. Н. Скаткина

17. Какой эпизод из Вашего взаимодействия с М. Н. Скаткиным запомнился Вам больше всего?

18. Помните ли Вы какие-либо характерные высказывания М. Н. Скаткина?

19. Какие черты характера М. Н. Скаткина Вы считаете наиболее характерными? Что составляло ядро его личности?

VII. Послесловие

20. Что бы Вы хотели сказать современным исследователям о М. Н. Скаткине, его научном наследии, его значении для педагогики?

Дополнительные вопросы

21. Как М. Н. Скаткин определял сущность и содержание политехнического образования?

22. Как Вы оцениваете учебник М. Н. Скаткина «Естествознание» / «Природоведение»?

23. Какое значение М. Н. Скаткин придавал методологии педагогического исследования?

24. Как психологические основания дидактической системы М. Н. Скаткина соотносятся с современными теориями педагогической психологии?

25. Поддерживал ли М. Н. Скаткин связи со школами, учителями-практиками?

26. Какое значение М. Н. Скаткин придавал проблеме формирования у учащихся научных понятий? Как он понимал механизмы их образования?

Согласие на использование информации

Выражаю согласие на использование предоставленной мной информации в научных целях (в диссертационном исследовании, публикациях):

— с указанием моего имени: ☒ ДА ☐ НЕТ

Респондент: А. А. Каверина, 27 марта 2026 г.

РЕСПОНДЕНТ: КАРПОВИЧ Олег Геннадьевич

Год рождения: 1971.

Ученая степень и звание: доктор политических наук, доктор юридических наук, член-корреспондент РАО.

Тема диссертационного исследования: д.ю.н. «Уголовно-правовая охрана предпринимательской деятельности в России и странах Европы». 2003 г.; д, полит.н. «Современные концепции управления международными конфликтами в миротворческих операциях». 2012 г.

Место работы и должность: Дипломатическая академия МИД России, проректор по экспертно-аналитической работе – руководитель Института актуальных международных проблем.

Дата проведения интервью: 5 апреля 2026 г.

I. Обращение к наследию М. Н. Скаткина

1. В каком контексте Вы впервые обратились к трудам Михаила Николаевича Скаткина? В какой период это произошло?

2. Что Вам было известно о М. Н. Скаткине по научной и учебной литературе? Какие его работы были Вам известны?

По учебной и научной литературе М. Н. Скаткин воспринимается как один из ключевых авторов отечественной дидактики второй половины XX века. Для понимания его позиции особенно важны работы о методах обучения, активизации учебно-познавательной деятельности, совершенствовании урока и современных проблемах дидактики. В этих текстах последовательно проводится мысль о том, что педагогика располагает собственным предметом и логикой исследования, обращаясь к психологии как к важному, но не единственному источнику объяснения учебного процесса.

3. Каким представляется Михаил Николаевич по его научному наследию и воспоминаниям современников?

II. Методологические основания научной работы

4. Как М. Н. Скаткин понимал специфику педагогики как науки? Как он определял ее статус среди других научных дисциплин?

5. Какие проблемы дидактики М. Н. Скаткин считал наиболее актуальными? Изменялись ли его приоритеты с течением времени?

III. Дидактические идеи

6. Каким образом М. Н. Скаткин обосновывал принцип научности обучения, который он впервые выделил как самостоятельный в 1950 году?

Принцип научности у М. Н. Скаткина связан не с простым сообщением готовых сведений, а с организацией такого учебного процесса, в котором ученик сам проходит путь осмысления

фактов, связей и закономерностей. Знание, по его логике, становится подлинным только тогда, когда включается в деятельность школьника: наблюдение, сравнение, объяснение, доказательство и применение. Поэтому психологическую основу данного принципа можно увидеть в идеях Рубинштейна о единстве сознания и деятельности, в культурно-историческом подходе Выготского и в деятельностной трактовке усвоения у Леонтьева.

Предложенная Скаткиным и Лернером типология методов показывает, как меняется мера самостоятельности ученика и характер его мыслительных усилий.

- Информационно-иллюстративный способ обучения опирается на восприятие, внимание, узнавание и первичное понимание материала. Его результатом становится первоначальная ориентировка в содержании и создание основы для дальнейшей работы с ним.
- Репродуктивная организация учебной работы предполагает выполнение действий по образцу. Здесь важны упражнение, закрепление операций, перевод отдельных действий в устойчивые умения и навыки.
- При проблемном изложении учитель раскрывает не только ответ, но и ход поиска. Для учащегося значимым становится наблюдение за рассуждением, за постановкой вопроса, проверкой предположений и выбором основания для вывода.
- Эвристический вариант требует от ученика выполнения части поисковых действий. Учитель сохраняет направляющую роль, но отдельные шаги анализа, сравнения и обобщения передаются учащимся.
- Исследовательский метод ориентирован на самостоятельную постановку и решение познавательной задачи. В нем особенно заметны продуктивное мышление, перенос способов действия и внутренняя учебная мотивация.

Вся шкала методов демонстрирует движение от внешнего руководства к самоуправлению учебной деятельностью. Эта логика близка современным представлениям о постепенном формировании самостоятельности и учебной регуляции.

Понятие типа познавательной деятельности можно сопоставить с современными психологическими моделями глубины переработки информации, когнитивной нагрузки, метакогнитивного контроля и автономии обучающегося. Чем выше уровень самостоятельного поиска, тем больше требуется осознанного управления вниманием, памятью, стратегиями решения и мотивацией.

Обращение Скаткина к павловскому учению о высшей нервной деятельности отражало научный язык начала 1950-х годов. Попытка связать дидактические закономерности с условными рефлексами, динамическим стереотипом и соотношением возбуждения и торможения сегодня выглядит исторически объяснимой, но методологически ограниченной. При этом сама

постановка вопроса о физиологических предпосылках внимания, интереса и работоспособности в обучении сохраняет определенный исследовательский смысл.

7. Какой концепции содержания образования придерживался М. Н. Скаткин? Как он формулировал основные подходы к его конструированию?

Содержание образования М. Н. Скаткин рассматривал как многоуровневую систему, которая не исчерпывается передачей знаний. В известной модели Скаткина, Лернера и Краевского выделяются несколько компонентов, каждый из которых требует особого способа освоения.

- Первый компонент составляют знания о мире, обществе, человеке и способах деятельности. Они становятся достоянием ученика через понимание, установление смысловых связей и включение нового материала в уже имеющуюся картину представлений.
- Второй компонент связан с опытом выполнения действий. Он формируется через упражнения, работу по образцу, освоение ориентировочной основы и постепенный переход от развернутого выполнения к более свернутым и автоматизированным операциям.
- Третий компонент относится к творческому опыту. Он возникает в ситуациях, где нельзя ограничиться готовым алгоритмом: требуется увидеть проблему, подобрать способ действия, перенести знания в новый контекст и найти нестандартное решение.
- Четвертый компонент выражает эмоционально-ценностное отношение к действительности. Его усвоение предполагает переживание, личностное принятие смысла изучаемого материала и формирование устойчивых ценностных ориентаций.

Такое понимание содержания образования близко современным моделям образовательных результатов, где наряду со знаниями и умениями учитываются опыт деятельности, рефлексия, мотивация и ценностное отношение.

Введение ценностно-эмоционального компонента было особенно значимым, поскольку оно расширяло привычное представление о школьном содержании. Образование понималось не как сумма сведений и навыков, а как культурный опыт, включающий отношение к миру и человеку. Слабым местом этой модели оставалась недостаточная конкретизация педагогических средств, с помощью которых этот компонент должен осваиваться столь же целенаправленно, как знания или способы действия.

Идея о неалгоритмизируемости творческого опыта хорошо соотносится с психологией творчества: новое решение нередко появляется через перестройку проблемной ситуации, выход за пределы заданного способа и обнаружение побочных возможностей действия. Поэтому

творческое обучение не может быть сведено к инструкции; оно требует проблемности, вариативности и допуска разных путей поиска.

Вместе с тем четырехкомпонентная схема нуждается в уточнении с позиций современной психологии. Освоение знаний требует активной смысловой переработки, формирование умений предполагает понимание условий действия, а ценностное переживание должно сопровождаться обсуждением и рефлексией. Иначе отдельные компоненты могут остаться декларативными.

8. Как М. Н. Скаткин понимал сущность процесса обучения? Какую модель обучения он отстаивал?

Сущность обучения М. Н. Скаткин видел в организованной деятельности, где учитель направляет движение ученика от восприятия материала к пониманию, применению и самостоятельному поиску. Метод обучения он трактовал не как внешнюю форму подачи, а как способ упорядочить действия педагога и учащихся. Поэтому его модель ближе к деятельностному подходу: усвоение происходит через активную работу мысли и практическое обращение с содержанием.

9. Какие идеи М. Н. Скаткина о методах обучения Вы считаете наиболее значимыми? Какую классификацию методов обучения он использовал и обосновывал?

Наиболее ценной в учении Скаткина о методах является связь метода с характером познавательной работы ученика. В классификации Скаткина – Лернера выделяются информационно-иллюстративный, репродуктивный, проблемное изложение, частично-поисковый и исследовательский методы. Их различие определяется не только действиями учителя, но и тем, что делает ученик: воспринимает, воспроизводит, следует логике решения, выполняет отдельные поисковые шаги или самостоятельно решает проблему. Такая типология удобна тем, что позволяет проектировать урок как постепенное расширение интеллектуальной самостоятельности.

10. Как М. Н. Скаткин трактовал активность учащихся в процессе обучения? Приведите характерную для него цитату или формулировку по этому вопросу.

Познавательная активность у Скаткина выступает одновременно условием и итогом обучения. Она необходима для понимания материала, но в ходе правильно организованной учебной работы сама превращается в устойчивое качество ученика. В этом смысле активность не сводится к внешней занятости на уроке: она выражается в вопросах, поиске оснований, проверке выводов, стремлении применять знания.

Развитие активности обеспечивается проблемностью содержания, самостоятельными заданиями, эмоционально насыщенной подачей, обращением к опыту учащихся и коллективными формами работы. Каждое из этих условий усиливает осмысленность учения: проблемная ситуация вызывает интеллектуальное напряжение, самостоятельный поиск

формирует контроль за собственными действиями, а связь с опытом делает материал более значимым.

Активность у М. Н. Скаткина тесно связана с самостоятельностью. Чем больше ученик участвует в постановке цели, выборе способа и оценке результата, тем ближе учебная работа к современному пониманию саморегулируемого обучения. В дидактическом языке М. Н. Скаткина это описывается как переход от руководства учителя к собственным действиям ученика.

Теория поэтапного формирования умственных действий Гальперина помогает уточнить психологические механизмы тех методов, где ученик осваивает заданный способ действия: ему необходима ориентировочная основа, внешнее выполнение, речевое проговаривание и последующая интериоризация. Однако продуктивные методы, выделенные М. Н. Скаткиным, выходят за рамки готовой ориентировки, поскольку предполагают поиск основания и построение способа в самой проблемной ситуации.

11. Как М. Н. Скаткин понимал взаимосвязь обучения и воспитания? Какова была его позиция по вопросу о воспитывающем обучении?

Идея воспитывающего обучения у Скаткина означает, что учебное содержание воздействует не только на интеллект, но и на мотивы, ценности, отношение к людям и к действительности. Знание приобретает воспитательный смысл тогда, когда становится личностно значимым, вызывает переживание и включается в деятельность. Именно поэтому эмоционально-ценностный компонент содержания образования делает воспитание внутренней стороной учебного процесса, а не отдельным приложением к нему.

Формализм в знаниях Скаткин связывал с ситуацией, когда ученик воспроизводит слова, но не владеет смыслом. Он может назвать определение, однако затрудняется объяснить его иначе, привести пример, применить правило или связать понятие с другим материалом. В психологическом плане это поверхностное запоминание без достаточной семантической переработки и без внутренней мотивации к пониманию.

Основные проявления формального усвоения можно описать через несколько психологических подходов.

- С точки зрения теории осмысленного обучения Д. Озбела, формализм появляется там, где новый материал не соединяется с уже имеющимися познавательными структурами. Для преодоления этого нужны опорные идеи, предварительные схемы и ясные связи между новым и известным.
- В логике культурно-исторического подхода формальное усвоение возникает, когда учебная задача не попадает в зону ближайшего развития: она либо не требует усилия, либо настолько трудна, что не может быть осмыслена даже при поддержке учителя.

- С позиции теории содержательного обобщения В. В. Давыдова опасность состоит в подмене существенных отношений внешними признаками. Тогда ученик усваивает видимость понятия, но не его теоретическое основание.
- В терминах теории когнитивной нагрузки формализм усиливается при неудачной организации материала: рабочая память занята лишними деталями, и ресурсов для понимания связей уже не остается.

Средства борьбы с формализмом Скаткин видел в постоянной связи теории с практикой, использовании наблюдений, лабораторных и практических работ, решении задач на перенос и постановке проблемных вопросов. С современной точки зрения к этому следует добавить вариативные упражнения, множественные формы представления одного понятия и рефлексивные задания, где ученик проверяет границы собственного понимания.

Сознательность усвоения включает понимание цели, смысла изучаемого материала, оснований действия и способов применения знания. Психологически это близко осмысленному обучению, рефлексии и метакогнитивной осведомленности: ученик должен понимать не только содержание, но и то, как именно он с ним работает.

В системе Эльконина – Давыдова центральным становится рефлексивное отношение к способу действия. У Скаткина понятие сознательности шире: оно охватывает смысл материала, цели учения, мотивы и ценностную включенность. Обе линии сходятся в критике механического усвоения, но расставляют разные акценты.

Мысль М. Н. Скаткина о необходимости желания, а не принуждения в начале активной учебной работы хорошо согласуется с современными теориями внутренней мотивации. Ученик охотнее действует, когда задача посильна, содержит новизну, допускает самостоятельность и включена в содержательное общение. В этом же направлении развивались исследования познавательного интереса, показывающие переход от любопытства к устойчивому теоретическому интересу.

Проблемное изложение можно понимать как предъявление учащимся самой логики мышления. Учитель не просто сообщает готовый результат, а показывает, как возникает вопрос, как выдвигается предположение, какие доводы его подтверждают или опровергают. Ученик наблюдает модель рассуждения и постепенно осваивает структуру будущего самостоятельного поиска.

Для эффективности проблемного изложения важны несколько условий: посильная трудность, наличие исходных знаний, эмоциональный интерес к вопросу и явное проговаривание хода мысли. Проблема должна быть достаточно сложной, чтобы вызвать напряжение, но не настолько трудной, чтобы превратиться в непонятный набор действий учителя.

Разбиение сложной задачи на частные вопросы психологически оправдано. Оно уменьшает нагрузку на рабочую память, позволяет удерживать цель каждого шага и создает ступени поддержки, которые затем могут быть сняты. Так ученик постепенно переходит от следования образцу к самостоятельному решению.

Формирование научного понятия М. Н. Скаткин понимал как работу мысли, а не как заучивание словесной формулы. Понятие должно возникать через анализ объектов, выделение существенных признаков, установление отношений и применение в разных ситуациях. Это сближает его позицию с деятельностным пониманием усвоения.

Особое значение он придавал развитию анализа, синтеза, сравнения, обобщения и абстрагирования. Эти операции не появляются автоматически: их нужно включать в учебные задания и делать предметом осознания. Тогда учащийся учится не только получать ответ, но и понимать способ рассуждения.

Наглядность у М. Н. Скаткина выступает средством перехода от чувственного образа к понятию. Современные подходы подтверждают пользу сочетания словесной и визуальной информации, однако чрезмерная опора на внешние признаки может закрепить эмпирическое мышление. Поэтому наглядный материал должен вести к обобщению, а не заменять его.

Специальной теории учебной мотивации Скаткин не строил, но постоянно подчеркивал роль познавательного интереса. Интерес поддерживается проблемностью, связью материала с жизненным опытом, возможностью действовать самостоятельно и ощущением смысла учебной задачи. Формальное заучивание, напротив, ослабляет мотивацию и делает учение внешне принудительным.

Эмоциональная насыщенность обучения важна потому, что переживание усиливает внимание, запоминание и готовность к поиску. Удивление, интеллектуальное затруднение, радость открытия и успех в решении задачи создают условия для более глубокого усвоения. В современной психологии это связывают с влиянием эмоций на память и когнитивные ресурсы.

Исследования Г. И. Щукиной о познавательном интересе и работы Н. Г. Морозовой о личностной значимости материала помогают конкретизировать дидактические идеи М. Н. Скаткина. Они показывают, что интерес не задается извне раз и навсегда, а формируется организацией содержания, характером задания и возможностью увидеть смысл изучаемого.

Проблема всестороннего развития личности в работах М. Н. Скаткина связана с пониманием обучения как целостного процесса. Учебная деятельность воздействует на мышление, мотивы, эмоциональную сферу, волевые качества и самосознание. В этом отношении его позиция близка культурно-исторической и деятельностной традиции, где обучение рассматривается как фактор развития.

Психологические механизмы такого влияния можно описать через деятельность, переживание и смыслообразование. В деятельности соединяются знание, действие и волевое усилие; переживание связывает познавательное с эмоциональным; система смыслов задает направление поведения и отношение ученика к изучаемому содержанию.

IV. Научная школа и коллективная работа

12. Существовала ли вокруг М. Н. Скаткина группа учеников и последователей, которую можно назвать «научной школой»? Каковы были ее характерные черты?

13. Как Вы оцениваете значение идей М. Н. Скаткина для подготовки исследователей и педагогов?

V. Оценка научного наследия

14. Какие идеи М. Н. Скаткина Вы считаете наиболее значимыми для развития педагогической науки?

К наиболее значимым идеям М. Н. Скаткина можно отнести расширенное понимание содержания образования, классификацию методов по характеру познавательной деятельности, борьбу с формализмом знаний и установку на активизацию мышления школьников. Эти положения важны не только исторически: они помогают обсуждать современные компетентностные результаты, проектировать активное обучение и оценивать качество усвоения не по воспроизведению, а по пониманию и применению.

15. Какое место занимают идеи М. Н. Скаткина в современной педагогической науке? Сохранили ли они актуальность?

16. Как Вы оцениваете масштаб личности М. Н. Скаткина в истории отечественной педагогики?

Идеи М. Н. Скаткина формировались в общем поле советской педагогики и психологии, где большое значение имели деятельностный подход, исследования мышления, теория учебной деятельности и проблема познавательного интереса. При этом он оставался прежде всего дидактом: психологические данные использовались им для объяснения учебного процесса и проектирования методов обучения, а не для построения самостоятельной психологической теории.

При сопоставлении с системами Эльконина – Давыдова и Занкова заметна общая направленность на преодоление репродуктивности и формализма. Различие состоит в акцентах: Давыдов и Эльконин радикально перестраивали содержание обучения, Занков подчеркивал развивающий потенциал высокой трудности, а Скаткин строил гибкую методическую шкалу, где разные способы обучения соотносятся с характером содержания и уровнем самостоятельности учащихся.

Опыт М. Н. Скаткина в школе С. Т. Шацкого важен для понимания его педагогических установок. От этой традиции идут внимание к реальному ребенку, связь обучения с жизнью и трудом, уважение к активности детей и ориентация на проверку педагогических идей в практике. Поэтому в работах Скаткина так заметна тема целостного развития и ценностного содержания образования.

Проблему индивидуальных различий М. Н. Скаткин учитывал, хотя отдельной теории дифференциации не создал. Его классификация методов допускает варьирование степени самостоятельности, а организация урока предполагает сочетание фронтальной, групповой и индивидуальной работы. Это создает основу для гибкой педагогической тактики, но не заменяет специальной системы индивидуализации.

Возрастная адаптация методов у М. Н. Скаткина специально не развернута, однако логика его подхода позволяет ее реконструировать. На ранних этапах обычно требуется больше опоры на объяснение, образец и наглядность; по мере развития мышления возрастает доля эвристических и исследовательских заданий. При этом все методы могут использоваться в любом возрасте, если правильно подобрать их пропорции и сложность.

В отношении разных групп учащихся его идеи также дают скорее общую рамку. Для испытывающих трудности особенно важны понимание вместо механического заучивания, опора на конкретный опыт, постепенное усложнение и практическое применение. Для более подготовленных учеников значимы задачи открытого типа, исследовательские задания и возможность самостоятельного выбора способа решения.

Соотношение дидактики и психологии М. Н. Скаткин понимал как взаимодействие самостоятельных наук. Психология помогает объяснять внимание, память, мышление, мотивацию и усвоение, но педагогическая теория должна учитывать цели образования, содержание, методы, организацию урока и социальный контекст школы. Поэтому дидактика не может быть сведена к приложению психологических закономерностей.

В его работах заметны отголоски деятельности теории, исследований познавательного интереса, павловской физиологической терминологии раннего периода, общей психологии мышления и идей проблемного обучения. Эти источники не образуют простой суммы влияний; М. Н. Скаткин переводит их в язык дидактических задач и методических решений.

Экспериментальная база в его исследованиях была преимущественно педагогической: анализ уроков, наблюдения, опытная проверка заданий, оценка результатов обучения. Данные психологических экспериментов привлекались главным образом как объяснительный материал – например при обсуждении формирования понятий, роли наглядности или условий познавательной активности.

Среди недостаточно проработанных вопросов можно назвать способы целенаправленного формирования ценностного компонента содержания, психологические механизмы перехода от одного уровня познавательной деятельности к другому, индивидуализацию в рамках классификации методов и систематическое включение метакогнитивных стратегий.

В сравнении с другими дидактами М. Н. Скаткин выделяется способностью соединять разные линии педагогической мысли: «Данилов сильнее акцентировал противоречия учебного процесса, Есипов – организационные формы, Лернер – теорию содержания и методов; Скаткин же создавал целостную дидактическую картину, в которой содержание, метод, активность ученика и воспитательный результат рассматривались во взаимной связи».

VI. Научный облик М. Н. Скаткина

17. Какой эпизод из биографии или научной деятельности М. Н. Скаткина кажется Вам особенно показательным?

18. Какие характерные формулировки М. Н. Скаткина чаще всего цитируются в педагогической литературе?

19. Какие черты научного стиля М. Н. Скаткина Вы считаете наиболее характерными? –

VII. Послесловие

20. Что бы Вы хотели сказать современным исследователям о М. Н. Скаткине, его научном наследии, его значении для педагогики?

Дополнительные вопросы

21. Как М. Н. Скаткин определял сущность и содержание политехнического образования?

22. Как Вы оцениваете учебник М. Н. Скаткина «Естествознание» / «Природоведение»?

23. Какое значение М. Н. Скаткин придавал методологии педагогического исследования?

24. Как психологические основания дидактической системы М. Н. Скаткина соотносятся с современными теориями педагогической психологии?

Психологические основания дидактической системы Скаткина можно соотнести с несколькими современными подходами. Типы познавательной деятельности хорошо сопоставляются с уровнями образовательных целей в таксономии Блума – Андерсона: от понимания и воспроизведения к анализу, оценке и созданию нового. Они также позволяют обсуждать когнитивную нагрузку: чем больше самостоятельного поиска, тем выше требования к рабочей памяти, планированию и контролю. Наконец, продуктивные методы требуют метакогнитивной регуляции, поэтому современное прочтение М. Н. Скаткина предполагает специальное обучение стратегиям постановки цели, проверки гипотез и самооценки результата.

Для психологического анализа наследия Скаткина прежде всего полезны следующие издания:

— М. Н. Скаткин. «Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении». М., 1965.

- М. Н. Скаткин. «Совершенствование процесса обучения». М., 1971.
- М. Н. Скаткин. «Формализм в знаниях учащихся и меры борьбы с ним». М., 1956.
- М. Н. Скаткин. «Проблемы современной дидактики». 2-е изд. М., 1984.
- М. Н. Скаткин. «Школа и всестороннее развитие детей». М., 1980.
- «Теоретические основы содержания общего среднего образования» под редакцией В. В. Краевского и И. Я. Лернера. М., 1983.
- «Дидактика средней школы» под редакцией М. А. Данилова и М. Н. Скаткина. М. 1975.

25. *Поддерживал ли М. Н. Скаткин связи со школами, учителями-практиками?*

26. *Какое значение М. Н. Скаткин придавал проблеме формирования у учащихся научных понятий? Как он понимал механизмы их образования?*

Согласие на использование информации

Выражаю согласие на использование предоставленной мной информации в научных целях (в диссертационном исследовании, публикациях):

- с указанием моего имени: ☒ ДА ☐ НЕТ

Респондент: О. Г. Карпович, 5 апреля 2026 г.

РЕСПОНДЕНТ: КОЗЛОВА Татьяна Александровна

Год рождения: 1937.

Ученая степень и звание: кандидат педагогических наук

Тема диссертационного исследования (при наличии): «Дидактические приемы обучения учащихся старших классов знанию взаимосвязи теории и фактов при изучении естественнонаучных предметов». 1978 г.

Место работы и должность: ФГБНУ «Институт общего среднего образования Российской академии образования», ведущий научный сотрудник лаборатории биологии (до 2012 г.)

Дата проведения интервью: 2 апреля 2026 г.

I. Знакомство с М. Н. Скаткиным

1. При каких обстоятельствах состоялось Ваше первое знакомство с Михаилом Николаевичем Скаткиным? В каком году это произошло?

Впервые познакомилась с М. Н. Скаткиным в 1962 году, когда занимала должность учителя в общеобразовательной школе. В тот период преподавали по его учебнику «Естествознание». Впоследствии профессиональные пути пересеклись в стенах Научно-исследовательского института содержания и методов обучения Академии педагогических наук, куда была приглашена на работу. В рамках этого учреждения неоднократно встречались в профессиональной среде.

2. Что Вы знали о М. Н. Скаткине до личного знакомства? Какие его работы были Вам известны?

Однажды М. Н. Скаткин приехал в школу, где я работала, – это стало для меня настоящим событием. Его присутствие, как авторитетного ученого и педагога, вызывало глубокое уважение и трепет.

3. Какими были Ваши первые впечатления от встречи с Михаилом Николаевичем как личностью и как ученым?

М. Н. Скаткин обладал миниатюрным телосложением, но его интеллект и проницательность, отраженные в его глазах, вызывали глубокое уважение среди нас, простых учителей. Его присутствие в нашей школе воспринималось как явление высшего научного порядка, а его вклад в образовательную сферу был столь значим, что мы невольно сравнивали его с выдающимися представителями научного сообщества.

II. Методологические основания научной работы

4. Как М. Н. Скаткин понимал специфику педагогики как науки? Как он определял ее статус среди других научных дисциплин?

5. Какие проблемы дидактики М. Н. Скаткин считал наиболее актуальными? Изменялись ли его приоритеты с течением времени?

III. Дидактические идеи

6. Каким образом М. Н. Скаткин обосновывал принцип научности обучения, который он впервые выделил как самостоятельный в 1950 году?

Принцип научности, впервые выделенный М. Н. Скаткиным как самостоятельный дидактический принцип в 1950 году, нашел в учебнике последовательную реализацию: даже при изложении для 8–10-летних детей он не допускал ненаучных или искаженных формулировок. Овладение научными понятиями связывается с дидактическим принципом научности. Эта идея фактически соответствует сегодня требованиям ФГОС о достижении метапредметных результатов обучения. М. Н. Скаткин писал: «Без овладения научной терминологией невозможно успешное изучение учебного предмета».

7. Какой концепции содержания образования придерживался М. Н. Скаткин? Как он формулировал основные подходы к его конструированию?

8. Как М. Н. Скаткин понимал сущность процесса обучения? Какую модель обучения он отстаивал?

Дидактическая система М. Н. Скаткина основана на теории познавательной деятельности. Ученый писал: «Невозможно обеспечить развитие школьника, если в течение десяти лет обучения держать его на воспроизводящей, исполнительской деятельности». Обучение должно быть организовано через исследовательскую деятельность.

9. Какие идеи М. Н. Скаткина о методах обучения Вы считаете наиболее значимыми? Какую классификацию методов обучения он использовал и обосновывал?

10. Как М. Н. Скаткин трактовал активность учащихся в процессе обучения? Приведите характерную для него цитату или формулировку по этому вопросу.

11. Как М. Н. Скаткин понимал взаимосвязь обучения и воспитания? Какова была его позиция по вопросу о воспитывающем обучении?

Ученый считал, что воспитывающий характер обучения строится на демократическом стиле взаимоотношений между педагогом и учащимися. Цель воспитывающего обучения – становление личности школьника, развитие его способностей. Характерная мысль: «С учащимися нельзя заигрывать, с ними нужно разговаривать „на равных“». М. Н. Скаткин рекомендовал отказаться от прямых нравоучений, констатировать трудность без личностной нравственной оценки; не предъявлять требования, а предлагать советы, рекомендации, просьбы. Подчеркивал: «Любой труд может вызывать трудности, их нужно научиться преодолевать, а еще лучше – предвидеть».

IV. Научная школа и коллективная работа

12. Существовала ли вокруг М. Н. Скаткина группа учеников и последователей, которую можно назвать «научной школой»? Каковы были ее характерные черты?

13. Присутствовал ли М. Н. Скаткин на Вашей защите? Какую роль он сыграл в этом процессе?

В 1972 году защищала кандидатскую диссертацию в Совете, членом которого был М. Н. Скаткин. Михаил Николаевич задал несколько вопросов, потом выступил с поддержкой работы. Было очень волнительно и приятно.

V. Оценка научного наследия

14. Какие идеи М. Н. Скаткина Вы считаете наиболее значимыми для развития педагогической науки?

Существенный вклад в дидактику: деятельностный характер обучения; присутствие исследовательской деятельности (постановка гипотез, отбор доказательств, создание самостоятельного плана решения учебной задачи); обязательность заданий на рассуждение, объяснение, формулировку выводов, активное участие в диалоге, диспуте, дискуссии. М. Н. Скаткин писал: «Надо смелее вводить в обучение всем учебным предметам решение познавательных и практических задач, чтобы развивать у школьников не только воспроизводящее, но и самостоятельное, творческое мышление».

15. Какое место занимают идеи М. Н. Скаткина в современной педагогической науке? Сохранили ли они актуальность?

М. Н. Скаткин работал на будущее российского образования. Его дидактические подходы актуальны и сегодня, хотя самого ученого уже нет на этом свете более 30 лет.

16. Как Вы оцениваете масштаб личности М. Н. Скаткина в истории отечественной педагогики?

М. Н. Скаткин всю жизнь служил детству и образованию. Его труд всегда был творческим. Ученый открывал законы, которые обеспечивали успешность и результативность обучения. Можно сравнить с рядом ученых, создававших теорию обучения в советской стране: С. И. Гессен, И. Я. Лернер, В. В. Краевский.

VI. Личность М. Н. Скаткина

17. Какой эпизод из Вашего взаимодействия с М. Н. Скаткиным запомнился Вам больше всего?

18. Помните ли Вы какие-либо характерные высказывания М. Н. Скаткина?

М. Н. Скаткин часто повторял: «Нельзя механически вложить знания в головы учеников – сформировать их должен обязательно сам ученик под руководством и с помощью учителя». Эта фраза стала кредо его дидактики. Также: «Образование представлений, понятий, осознание законов – активный процесс мышления и деятельности учащихся».

19. Какие черты характера М. Н. Скаткина Вы считаете наиболее характерными? Что составляло ядро его личности?

VII. Послесловие

20. Что бы Вы хотели сказать современным исследователям о М. Н. Скаткине, его научном наследии, его значении для педагогики?

Дополнительные вопросы

21. Как М. Н. Скаткин определял сущность и содержание политехнического образования?

22. Как Вы оцениваете учебник М. Н. Скаткина «Естествознание» / «Природоведение»?

Учебник М. Н. Скаткина «Естествознание» (с конца 1960-х – «Природоведение»), переиздававшийся свыше 80 раз, представлял собой принципиально новый тип учебной книги по естествознанию для начальной школы. В отличие от предшествующих учебников (например, В. А. Тетюрева), построен на широкой межпредметной интеграционной основе. Учебник сочетал теоретический материал с системой заданий для наблюдений, практических работ, опытов, экскурсий, что делало его руководством к активной познавательной деятельности ребенка. В основу учебника были положены: принцип научности (достоверность фактов, корректность формулировок), принцип доступности (изложение ведется от известного к неизвестному, от близкого к далекому), принцип наглядности, принцип систематичности, принцип связи обучения с жизнью и трудом. Каждая тема учебника сопровождалась заданиями для самостоятельных наблюдений и опытов. Учебник содержал обращения к детям: «Бывая в парке, лесу, поле, посмотрите, какие изменения происходят в природе в течение года. Вы можете собрать коллекцию полезных ископаемых, организовать в школе уголок природы, живой уголок».

23. Какое значение М. Н. Скаткин придавал методологии педагогического исследования?

24. Как психологические основания дидактической системы М. Н. Скаткина соотносятся с современными теориями педагогической психологии?

25. Об активности и преодолении формализма (связи со школами и учителями-практиками):

М. Н. Скаткин считал, что разрыв между педагогической наукой и школьной практикой – одна из острейших проблем. Исследователь обязан не только получить научный результат, но и довести его до формы, пригодной для использования учителем: разработать методические рекомендации, апробировать их, провести инструктивные семинары. М. Н. Скаткин последовательно поддерживал связь с массовой школой. Экспериментальная работа проводилась на базе школ Москвы и Подмосковья. Он лично посещал уроки, наблюдал за работой учителей, обсуждал результаты экспериментов. Учителя высоко ценили его рекомендации за их практическую направленность и реалистичность.

26. Какое значение М. Н. Скаткин придавал проблеме формирования у учащихся научных понятий?

Ученый считал, что процесс обучения не должен ограничиваться общими сведениями об объекте природы, а обеспечивать осознание связей, зависимостей, закономерностей в окружающем мире.

Согласие на использование информации

Выражаю согласие на использование предоставленной мной информации в научных целях (в диссертационном исследовании, публикациях):

— с указанием моего имени: ☒ ДА ☐ НЕТ

Респондент: Т. А. Козлова, 2 апреля 2026 г.

РЕСПОНДЕНТ: КОРНЕТОВ Григорий Борисович

Год рождения: 1958.

Ученая степень и звание: доктор педагогических наук

Тема диссертационного исследования: канд. пед. наук «Становление и развитие воспитания в доклассовом обществе». 1988 г.; докт. пед. наук «Развитие историко-педагогического процесса в контексте цивилизационного подхода». 1994 г.

Дата проведения интервью: 9 апреля 2026 г.

I. Знакомство с М. Н. Скаткиным

1. При каких обстоятельствах состоялось Ваше первое знакомство с Михаилом Николаевичем Скаткиным? В каком году это произошло?

С М. Н. Скаткиным я познакомился осенью 1983 года, когда пришел на работу в НИИ общей педагогики АПН СССР. Научного взаимодействия с М. Н. Скаткиным у меня не было.

2. Что Вы знали о М. Н. Скаткине до личного знакомства? Какие его работы были Вам известны?

Осенью 1981 г. я познакомился с Б. М. Бим-Бадом, который привел меня в педагогику и стал моим научным руководителем. С ним мы дружили и сотрудничали в течение 40 лет. Б. М. Бим-Бим с начала нашего знакомства рассказывал мне о М. Н. Скаткине, как о выдающимся советском ученом-педагогике. Он считал его наиболее значимым из советских дидактов того времени. Так состоялось мое заочное знакомство с М. Н. Скаткиным. Я читал две работы, в написании которых М. Н. Скаткин принял активное участие. Это «Дидактика средней школы» и «Теоретические основы содержания общего среднего образования». Эти работы очень интересны и содержательны. Но мне ближе дидактические подходы Л. Н. Толстого, Д. Дьюи, К. Роджерса.

3. Какими были Ваши первые впечатления от встречи с Михаилом Николаевичем как личностью и как ученым?

С М. Н. Скаткиным я стал встречаться с октября 1983 г. Б. М. Бим-Бад нас познакомил. М. Н. Скаткин произвел на меня впечатлением достаточно замкнутого, доброжелательного, вежливого человека. Я помню, что накануне защиты моей кандидатской диссертации в декабре 1988 года, он, встретив меня в коридоре, поддержал меня в выборе темы и пожелал удачной защиты.

II. Методологические основания научной работы

4. Как М. Н. Скаткин понимал специфику педагогики как науки? Как он определял ее статус среди других научных дисциплин?

5. Какие проблемы дидактики М. Н. Скаткин считал наиболее актуальными? Изменялись ли его приоритеты с течением времени?

III. Дидактические идеи

6. *Каким образом М. Н. Скаткин обосновывал принцип научности обучения, который он впервые выделил как самостоятельный в 1950 году?*

7. *Какой концепции содержания образования придерживался М. Н. Скаткин? Как он формулировал основные подходы к его конструированию?*

Я этим вопросом не интересовался. С И. Я. Лернером я дружил, он был моим оппонентом защите докторской диссертации. Для меня И. Я. Лернер интересен как историк педагогики.

8. *Как М. Н. Скаткин понимал сущность процесса обучения? Какую модель обучения он отстаивал?*

9. *Какие идеи М. Н. Скаткина о методах обучения Вы считаете наиболее значимыми? Какую классификацию методов обучения он использовал и обосновывал?*

10. *Как М. Н. Скаткин трактовал активность учащихся в процессе обучения? Приведите характерную для него цитату или формулировку по этому вопросу.*

11. *Как М. Н. Скаткин понимал взаимосвязь обучения и воспитания? Какова была его позиция по вопросу о воспитывающем обучении?*

IV. Научная школа и коллективная работа

12. *Существовала ли вокруг М. Н. Скаткина группа учеников и последователей, которую можно назвать «научной школой»? Каковы были ее характерные черты?*

13. *Присутствовал ли М. Н. Скаткин на Вашей защите? Какую роль он сыграл в этом процессе?*

М. Н. Скаткин присутствовал на защите моей кандидатской диссертации. Он молчал и доброжелательно улыбался.

V. Оценка научного наследия

14. *Какие идеи М. Н. Скаткина Вы считаете наиболее значимыми для развития педагогической науки?*

15. *Какое место занимают идеи М. Н. Скаткина в современной педагогической науке? Сохранили ли они актуальность?*

16. *Как Вы оцениваете масштаб личности М. Н. Скаткина в истории отечественной педагогики?*

VI. Личность М. Н. Скаткина

17. *Какой эпизод из Вашего взаимодействия с М. Н. Скаткиным запомнился Вам больше всего?*

Мне запомнилась та моральная поддержка, которую М. Н. Скаткин оказал мне накануне защиты кандидатской диссертации.

18. *Помните ли Вы какие-либо характерные высказывания М. Н. Скаткина?*

Меня удивляло, что М. Н. Скаткин ходил в институт от метро пешком с тяжелым портфелем, несмотря на свой преклонный возраст.

19. *Какие черты характера М. Н. Скаткина Вы считаете наиболее характерными? Что составляло ядро его личности?*

VII. Послесловие

20. *Что бы Вы хотели сказать современным исследователям о М. Н. Скаткине, его научном наследии, его значении для педагогики?*

Дополнительные вопросы

21. *Как М. Н. Скаткин определял сущность и содержание политехнического образования?*

22. *Как Вы оцениваете учебник М. Н. Скаткина «Естествознание» / «Природоведение»?*

23. *Какое значение М. Н. Скаткин придавал методологии педагогического исследования?*

24. *Как психологические основания дидактической системы М. Н. Скаткина соотносятся с современными теориями педагогической психологии?*

25. *Поддерживал ли М. Н. Скаткин связи со школами, учителями-практиками?*

26. *Какое значение М. Н. Скаткин придавал проблеме формирования у учащихся научных понятий? Как он понимал механизмы их образования?*

Согласие на использование информации

Выражаю согласие на использование предоставленной мной информации в научных целях (в диссертационном исследовании, публикациях):

— с указанием моего имени: ☒ ДА ☐ НЕТ

Респондент: Корнетов Г. Б., 9 апреля 2026 года

РЕСПОНДЕНТ: ЛЕВИЦКИЙ Михаил Львович

Год рождения: 1944.

Ученая степень и звание: доктор педагогических наук, профессор, академик РАО.

Тема диссертационного исследования: к.э.н. «Методические вопросы оценки и планирования сельского расселения». 1975 г.; д.п.н. «Теория и практика управления системой обеспечения общеобразовательных школ учительскими кадрами». 1986 г.

Текущее место работы и должность: академик-секретарь Отделения философии образования и теоретической педагогики РАО.

Дата проведения интервью: 27 апреля 2026 г.

I. Знакомство с М. Н. Скаткиным

1. При каких обстоятельствах состоялось Ваше первое знакомство с Михаилом Николаевичем Скаткиным? В каком году это произошло?

С Михаилом Николаевичем Скаткиным я познакомился в 1984 году, когда он работал в Институте теории и истории педагогики. Он был академиком и руководил лабораторией дидактики. Я пришел туда относительно молодым докторантом – в те годы мне было около 40–41 года.

Моя диссертация изначально была посвящена проблемам подготовки педагогических кадров с экономическим уклоном. Позже Зоя Алексеевна Малькова с Борисом Семеновичем Гершунским подсказали, что эту работу можно сделать на стыке экономики и педагогики. Эта идея мне понравилась, и я начал постигать педагогическую науку. На этом пути мне встретились великолепные учителя.

Отвлекаясь от темы, могу сказать, что Володар Викторович Краевский – уникальный человек, которому я благодарен и о котором буду помнить всю жизнь. Именно он посвящал меня в таинства педагогической теории и практики. И одним из таких замечательных людей, с которыми в те годы меня свела судьба, как раз и был Михаил Николаевич Скаткин.

2. Что Вы знали о М. Н. Скаткине до личного знакомства? Какие его работы были Вам известны?

3. Какими были Ваши первые впечатления от встречи с Михаилом Николаевичем как личностью и как ученым?

Конечно, проходя мимо кабинетов, на дверях которых висели таблички с именами основателей научных направлений, я очень нервничал. Понятное дело, робел. Но когда зашел к Михаилу Николаевичу, то сразу увидел его доброжелательные глаза. Он был абсолютно, как теперь говорят, коммуникабельным человеком. И принял меня так тепло, что вся моя нервозность перед табличкой на двери мгновенно улетучилась – мы стали с ним просто и непринужденно говорить.

II. Методологические основания научной работы

4. Как М. Н. Скаткин понимал специфику педагогики как науки? Как он определял ее статус среди других научных дисциплин?

Есть одна мысль из книги Михаила Николаевича, которая сопровождает меня всю жизнь. Я регулярно делюсь ею со слушателями и постоянно повторяю на докладах или совещаниях. Михаил Николаевич говорил, что педагогика оперирует общеупотребительными словами – компьютер, стол, пространство и так далее, но когда они попадают в научный оборот, то становятся терминами, категориями и понятиями. И использовать их нужно именно в строго научном смысле, а не как общеупотребительные слова.

Это одна из самых больших проблем нашей педагогики в настоящее время. Каждый новый диссертант стремится застолбить свою «поляну» и придумывает новые термины. Например, что такое «цифровая дидактика»? Дидактика – это наука, предметом которой в общем виде являются закономерности процесса обучения. А «цифра» – это просто наша эпоха, цивилизационный этап, развитие искусственного интеллекта. Технологии влияют прежде всего на средства и методы обучения, но сама дидактика и ее предмет остаются неизменными. Завтра наступит следующий этап научно-технического прогресса – появятся квантовые вычислители, и что, мы будем создавать «квантовую дидактику»?

Пророческие слова Михаила Николаевича о том, что термины в аппарате педагогики должны иметь четкие научные определения и использоваться только в этом смысле, я запомнил на всю жизнь.

5. Какие проблемы дидактики М. Н. Скаткин считал наиболее актуальными? Изменялись ли его приоритеты с течением времени?

III. Дидактические идеи

6. Каким образом М. Н. Скаткин обосновывал принцип научности обучения, который он впервые выделил как самостоятельный в 1950 году?

Работая в этом направлении, я часто обращаюсь к тем основополагающим идеям, которые были в свое время определены Михаилом Николаевичем. Сегодня они кажутся настолько очевидными, что даже удивительно, как их можно было считать научным открытием. Например, знаменитый принцип научности содержания обучения.

Казалось бы, разве может быть иначе? Но в 1950 году, когда Михаил Николаевич впервые его сформулировал, это звучало очень свежо и смело.

7. Какой концепции содержания образования придерживался М. Н. Скаткин? Как он формулировал основные подходы к его конструированию?

Содержание образования – это не набор отдельно взятых знаний, а педагогически адаптированная модель социального опыта. Именно такую формулировку выдвинули основатели школы дидактики.

8. Как М. Н. Скаткин понимал сущность процесса обучения? Какую модель обучения он отстаивал?

Если мы обратим внимание на организацию и содержание учебного процесса в те годы, то увидим, что тогда в основном имел место репродуктивный метод. Схема была простая: услышал, запомнил, выучил, повторил. Учитель оставался непререкаемым гуру, а ученик выступал не субъектом, как принято считать сейчас, а исключительно объектом. Весь образовательный процесс строился на прямом воздействии педагога на учащегося, то есть субъекта-учителя на объект-ученика.

9. Какие идеи М. Н. Скаткина о методах обучения Вы считаете наиболее значимыми? Какую классификацию методов обучения он использовал и обосновывал?

Классификация методов обучения на репродуктивные и продуктивные, которую предложили основатели дидактической школы, сегодня кажется очевидной. В педагогической среде принято критиковать репродуктивный подход и требовать его искоренения. Но если взять не отдельные, как теперь говорят, «элитные» школы (мне очень не нравится этот термин), а обычную массовую школу, то придется признать: репродуктивный метод там до сих пор главенствует.

А продуктивные методы, о которых говорил Михаил Николаевич, развиваются, к сожалению, медленнее, чем хотелось бы. Возьмем частично-поисковый метод, когда содержание делится на отдельные проблемы, и учитель на уроке помогает ученикам выстроить логику исследования, чтобы шаг за шагом собрать общую картину. Или, наконец, то, что мы сегодня провозглашаем главным ориентиром, но чего так и не достигли в полной мере, – исследовательское и проектное обучение. А ведь это тоже их идеи! С 1980-х годов прошло более полувека, но эти пророческие слова о том, что вершиной дидактики является именно исследовательский метод, на практике массовой школы до сих пор не реализованы.

10. Как М. Н. Скаткин трактовал активность учащихся в процессе обучения? Приведите характерную для него цитату или формулировку по этому вопросу.

11. Как М. Н. Скаткин понимал взаимосвязь обучения и воспитания? Какова была его позиция по вопросу о воспитывающем обучении?

IV. Научная школа и коллективная работа

12. Существовала ли вокруг М. Н. Скаткина группа учеников и последователей, которую можно назвать «научной школой»? Каковы были ее характерные черты?

Говоря о творчестве Михаила Николаевича Скаткина, его имя невозможно отделить от Исаака Яковлевича Лернера – они являются основоположниками научной школы дидактики. Сегодня ее традиции продолжает Научный совет по проблемам дидактики при нашем отделении [отделение философии образования и теоретической педагогики], который когда-то был создан в рамках Института стратегии развития образования. Сейчас им руководит Ирина Михайловна Осмоловская, а в состав входят порядка сорока ведущих экспертов из самых разных регионов России. Мы ведем очень интересные исследования и как раз сейчас готовим документы, чтобы школа Лернера – Скаткина официально получила статус научной школы РАО. В академии есть такое почетное звание, и оно полностью соответствует заслугам этих двух великих ученых.

13. Присутствовал ли М. Н. Скаткин на Вашей защите? Какую роль он сыграл в этом процессе?

V. Оценка научного наследия

14. Какие идеи М. Н. Скаткина Вы считаете наиболее значимыми для развития педагогической науки?

15. Какое место занимают идеи М. Н. Скаткина в современной педагогической науке? Сохранили ли они актуальность?

Это как раз и свидетельствует о том, что идеи М. Н. Скаткина живее всех живых. В настоящее время у нас происходит – собственно говоря, этот процесс идет постоянно – стремительный рост объема информации о различных аспектах жизни человека, общества и природы. Новые данные приводят к тому, что их так или иначе приходится включать в учебные материалы и доводить до обучающихся. Но мы знаем, что еще Платон говорил: «Ученик – это не сосуд, который надо заполнить доверху, а факел, который надо зажечь». Если мы все время будем наполнять этот сосуд новыми знаниями, то в конечном счете он просто переполнится. Это первое. И второе – при наличии интернета возникает вопрос: все ли, что мы раньше включали в содержание образования, следует туда включать сегодня?

Таким образом, центральная проблема для науки, дидактики и практики заключается в том, как сочетать фундаментальную часть образования с теми практическими навыками, умениями и исследовательским опытом, которые необходимы ребятам для реализации полученных знаний. В настоящее время во всем мире наметилась тенденция к поиску баланса между фундаментальным образованием и его практико-ориентированной частью, которую теперь модно называть компетенциями.

Во всем мире перешли к прагматичному подходу: сейчас школьника уже не спрашивают: «Кем ты хочешь быть?», как в наше время. Сейчас с ним вместе думают, в какой сфере он может быть полезен. На самом деле вопрос стоит иначе: где найти работу в обозримой перспективе, причем желательно в том регионе, где живешь? Заметили разницу между вопросами: «Кем ты, Петенька, хочешь стать – летчиком, конструктором, ученым?» и «Где ты, Петя, сможешь найти

работу в ближайшем будущем, по какой специальности?». Отсюда резко изменяется и баланс между фундаментом и компетенциями. Наша же школа всегда была сильна своим фундаментальным ядром, на которое эти компетенции настраиваются.

16. Как Вы оцениваете масштаб личности М. Н. Скаткина в истории отечественной педагогики?

VI. Личность М. Н. Скаткина

17. Какой эпизод из Вашего взаимодействия с М. Н. Скаткиным запомнился Вам больше всего?

Я рассказывал Михаилу Николаевичу, какой мне представляется моя диссертация. Он задавал вопросы, и тогда я, набравшись смелости, спросил, не согласится ли он прочитать мою работу и высказать замечания – это было пределом моих мечтаний. И он согласился. В дальнейшем мы встречались много раз. Но, к большому сожалению, я не был знаком с его семьей и деталями биографии – кое-что знал из литературы, но не более того. Я всю жизнь благодарен Михаилу Николаевичу Скаткину за его помощь, поддержку и лоцманское руководство. У меня было несколько наставников, и он стал одним из тех лоцманов, которые вели меня по узким протокам теории и практики педагогики, что и помогло мне решить исходную задачу.

18. Помните ли Вы какие-либо характерные высказывания М. Н. Скаткина?

Михаил Николаевич Скаткин был удивительно простым и открытым в общении человеком, совершенно не чванливым. Если он что-то знал, то делился этим щедро, без всякого опасения, что его идеи кто-то украдет. Он обладал тонким чувством юмора, а я это ценю в людях больше всего. У меня даже есть свой тест: если у человека есть чувство юмора, с ним можно иметь дело, а если нет – в общении неизбежно возникнут сложности. Михаил Николаевич во всех отношениях был прекрасным человеком.

К сожалению, наше общение в общей сложности было столь редким, что конкретных шуток или деталей разговоров я сейчас припомнить не могу. Память уже не удерживает те редкие минуты встреч, которые происходили в далеких восьмидесятых.

19. Какие черты характера М. Н. Скаткина Вы считаете наиболее характерными? Что составляло ядро его личности?

VII. Послесловие

20. Что бы Вы хотели сказать современным исследователям о М. Н. Скаткине, его научном наследии, его значении для педагогики?

Я полагаю, что молодым ученым и вообще всем исследователям в области содержания, средств и методов образования – то есть того, что мы называем дидактикой (включая чрезвычайно важные вопросы «зачем учить?» и «кого учить?»), – необходимо читать работы Михаила Николаевича неформально, а не ради цитат. Заметьте, в год юбилея Ушинского мы повсюду читаем: «как сказал Ушинский», «как писал Сухомлинский» и так далее. Мы просто разбираем классиков на цитаты. В свое время существовал такой регламент: после XX съезда

КПСС каждый доклад начинался с заявления, что исследование выполнено в соответствии с его решениями. Так происходит и сейчас.

Но эти идеи необходимо развивать творчески. Я не зря упомянул исследовательское обучение – Михаил Николаевич не использовал термин «проект», он говорил именно об исследовательском подходе. Эти мысли были высказаны более 50 лет назад, но сейчас на практике у нас, к сожалению, по-прежнему преобладает репродуктивный метод. Как же мы тогда можем сослаться на Михаила Николаевича, если в реальности происходит обратное?

И это вопрос не только к исследователям наследия Михаила Николаевича, но и к школьным практикам, которые в вузах обучались как раз на трудах классиков. Нужно искать возможности для внедрения методов, развивающих детское творчество. Я понимаю, как это трудно: нелегко за 45 минут раскрыть творческий потенциал 25 человек. Но без этого педагогическое наследие останется лишь ценным багажом, неким «золотым запасом». Мы знаем о нем, чтим его, разбираем на цитаты, но практически не двигаемся вперед.

Дополнительные вопросы

21. *Как М. Н. Скаткин определял сущность и содержание политехнического образования?*
22. *Как Вы оцениваете учебник М. Н. Скаткина «Естествознание» / «Природоведение»?*
23. *Какое значение М. Н. Скаткин придавал методологии педагогического исследования?*
24. *Как психологические основания дидактической системы М. Н. Скаткина соотносятся с современными теориями педагогической психологии?*
25. *Поддерживал ли М. Н. Скаткин связи со школами, учителями-практиками?*

Представляется, что, конечно же, он поддерживал эти контакты. Ученые – как в те годы, так и сейчас – не просто общались с практиками, но и непосредственно участвовали в учебном процессе. Многие из них сами шли в школы, работали учителями, чтобы проверить свои идеи на практике. Так что существовала серьезная связь между наукой и школьной жизнью, и без нее дидактические и теоретические обобщения были бы попросту невозможны.

26. *Какое значение М. Н. Скаткин придавал проблеме формирования у учащихся научных понятий? Как он понимал механизмы их образования? –*

Согласие на использование информации

Выражаю согласие на использование предоставленной мной информации в научных целях (в диссертационном исследовании, публикациях):

— с указанием моего имени: ☒ ДА ☐ НЕТ

Респондент: М. Л. Левицкий, 27 апреля 2026 г.

РЕСПОНДЕНТ: ОВЧИННИКОВ Анатолий Владимирович

Год рождения: 1964.

Ученая степень и звание: доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО.

Тема диссертационного исследования: д.п.н. «Политико-правовой процесс в отечественном образовании 1801–1917 гг.». 2010 г.

Место работы и должность: научный руководитель лаборатории сравнительной педагогики и истории образования Центра развития образования ФГБУ РАО.

Дата проведения интервью: 9 апреля 2026 г.

I. Знакомство с М. Н. Скаткиным

1. При каких обстоятельствах состоялось Ваше первое знакомство с Михаилом Николаевичем Скаткиным? В каком году это произошло?

Лично знаком с М. Н. Скаткиным не был. Он скончался 7 августа 1991 года. Совсем близко к этой дате я приступил к работе в одном из институтов АПН СССР, которая вскоре будет реформирована в Российскую академию образования.

2. Что Вы знали о М. Н. Скаткине до личного знакомства? Какие его работы были Вам известны?

Имя М. Н. Скаткина было на устах преподававших педагогику, к которой студенты исторических факультетов относились мягко говоря снисходительно. Но имя М. Н. Скаткина знали практически все. Я по собственной инициативе, приобрел «Дидактику средней школы», под его редакцией, изданную в 1982 году, как раз тогда нам читали курс педагогики. Правда использовал ее уже при сдаче госэкзамена и в дальнейшем, когда уже сам читал курс истории педагогики студентам и аспирантам.

3. Какими были Ваши первые впечатления от встречи с Михаилом Николаевичем как личностью и как ученым?

II. Методологические основания научной работы

4. Как М. Н. Скаткин понимал специфику педагогики как науки? Как он определял ее статус среди других научных дисциплин?

III. Проблемы дидактики

5. Какие проблемы дидактики М. Н. Скаткин считал наиболее актуальными? Изменялись ли его приоритеты с течением времени?

6. Каким образом М. Н. Скаткин обосновывал принцип научности обучения, который он впервые выделил как самостоятельный в 1950 году?

Особо важно подчеркнуть стремление М. Н. Скаткина и его коллег видеть в дидактике одну из самостоятельных научных дисциплин, Академик М. Н. Скаткин постоянно подчеркивал ее важнейшую социальную функцию и большое влияние на развитие социальных отношений.

7. Какой концепции содержания образования придерживался М. Н. Скаткин?

О принципе научности в обучении во времена активного научно-педагогического творчества М. Н. Скаткина говорили очень много. Естественно, что и выдающийся педагог-дидакт не мог обойти вниманием этот вопрос. Научность обучения в большинстве работ рассматривалась ученым в тесной связи с другим важнейшим принципом – доступности обучения. М. Н. Скаткин формулировал его как «принцип научности и посильной трудности».

8. Как М. Н. Скаткин понимал сущность процесса обучения? Какую модель обучения он отстаивал?

IV. Содержание образования

9. Какие идеи М. Н. Скаткина о методах обучения Вы считаете наиболее значимыми? Какую классификацию методов обучения он использовал и обосновывал?

Он не только придерживался, он являлся одним из основных авторов концепции содержания образования, получившей название культурологической. Основы этой концепции были разработаны уже, можно сказать, достаточно давно. И здесь особо важно помнить о том, что для того времени, в условиях того политического и социального климата в стране, уровня развития педагогической науки и мысли той поры, это были прорывные идеи, открывавшие новые направления развития педагогической науки и развития школьного образования в нашей стране.

10. Как М. Н. Скаткин трактовал активность учащихся в процессе обучения? Приведите характерную для него цитату или формулировку по этому вопросу.

11. Как М. Н. Скаткин понимал взаимосвязь обучения и воспитания? Какова была его позиция по вопросу о воспитывающем обучении?

IV. Научная школа и коллективная работа

12. Существовала ли вокруг М. Н. Скаткина группа учеников и последователей, которую можно назвать «научной школой»? Каковы были ее характерные черты?

13. Присутствовал ли М. Н. Скаткин на Вашей защите? Какую роль он сыграл в этом процессе?

V. Оценка научного наследия

14. Какие идеи М. Н. Скаткина Вы считаете наиболее значимыми для развития педагогической науки?

15. Какое место занимают идеи М. Н. Скаткина в современной педагогической науке? Сохранили ли они актуальность?

16. Как Вы оцениваете масштаб личности М. Н. Скаткина в истории отечественной педагогики?

VI. Личность М. Н. Скаткина

17. Какой эпизод из Вашего взаимодействия с М. Н. Скаткиным запомнился Вам больше всего?

18. *Помните ли Вы какие-либо характерные высказывания М. Н. Скаткина?*
19. *Какие черты характера М. Н. Скаткина Вы считаете наиболее характерными? Что составляло ядро его личности?*

VII. Послесловие

20. *Что бы Вы хотели сказать современным исследователям о М. Н. Скаткине, его научном наследии, его значении для педагогики?*

Дополнительные вопросы

21. *Как М. Н. Скаткин определял сущность и содержание политехнического образования?*
22. *Как Вы оцениваете учебник М. Н. Скаткина «Естествознание» / «Природоведение»?*
23. *Какое значение М. Н. Скаткин придавал методологии педагогического исследования?*
24. *Как психологические основания дидактической системы М. Н. Скаткина соотносятся с современными теориями педагогической психологии?*
25. *Поддерживал ли М. Н. Скаткин связи со школами, учителями-практиками?*
26. *Какое значение М. Н. Скаткин придавал проблеме формирования у учащихся научных понятий? Как он понимал механизмы их образования?*

Согласие на использование информации

Выражаю согласие на использование предоставленной мной информации в научных целях (в диссертационном исследовании, публикациях):

— с указанием моего имени: ☒ ДА ☐ НЕТ

Респондент: А. В. Овчинников, 9 апреля 2026 г.

РЕСПОНДЕНТ: ОСМОЛОВСКАЯ Ирина Михайловна

Год рождения: 1957.

Ученая степень и звание: доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО.

Тема диссертационного исследования: к.п.н. «Раскрытие ценностных аспектов науки как средство формирования интереса к знаниям (на материале естественнонаучных дисциплин в старших классах)». Научный руководитель Л. Я. Зорина, 1988 г.; д.п.н. «Дидактические принципы дифференциации процесса обучения в общеобразовательной школе». 2002 г.

Место работы и должность: руководитель лаборатории развития содержания образования Центра развития образования ФГБУ РАО.

Дата проведения интервью: 24 января 2026 г.

I. Знакомство с М. Н. Скаткиным

1. При каких обстоятельствах состоялось Ваше первое знакомство с Михаилом Николаевичем Скаткиным? В каком году это произошло?

Я пришла аспирантом в лабораторию общих проблем дидактики в Институт общей педагогики АПН СССР в 1985 году. В этой лаборатории работал М. Н. Скаткин. Лично я с ним не общалась, но неоднократно слушала его выступления в лаборатории и в институте.

2. Что Вы знали о М. Н. Скаткине до личного знакомства? Какие его работы были Вам известны?

До аспирантуры я работала преподавателем на кафедре педагогики Оренбургского государственного педагогического института. Поэтому о М. Н. Скаткине знала, что это – выдающийся дидакт. Готовясь к поступлению в аспирантуру, изучила учебное пособие «Дидактика средней школы» Под ред. М. Н. Скаткина, «Теоретические основы содержания общего среднего образования» Под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера.

3. Какими были Ваши первые впечатления от встречи с Михаилом Николаевичем как личностью и как ученым?

М. Н. Скаткин был небольшого роста, худенький, говорил тихо. Я ни разу не слышала, чтобы он на кого-то кричал. Обратила внимание, что он говорил всегда очень четко, систематизировал излагаемый материал, и очень понятно.

II. Методологические основания научной работы

4. Как М. Н. Скаткин понимал специфику педагогики как науки? Как он определял ее статус среди других научных дисциплин?

5. Какие проблемы дидактики М. Н. Скаткин считал наиболее актуальными? Изменялись ли его приоритеты с течением времени?

Проблемы урока, требований к нему, преодоления формализма в знаниях учащихся, борьба с перегрузкой учащихся, учебные предметы, их направленность на творческое развитие

учащихся и другие. Важно отметить, что проблемы он ставил так, что теоретическое и практическое в них существовало в единстве, и все они были направлены на то, чтобы процесс обучения стал совершеннее. Приоритеты, конечно, изменялись. Он ставил и решал те проблемы, которые в определенный период времени были наиболее актуальны, например, проблема формализма знаний учащихся. Но многие из поставленных М. Н. Скаткиным проблем актуальны и сейчас.

III. Дидактические идеи

6. Каким образом М. Н. Скаткин обосновывал принцип научности обучения, который он впервые выделил как самостоятельный в 1950 году?

7. Какой концепции содержания образования придерживался М. Н. Скаткин? Как он формулировал основные подходы к его конструированию?

Основные положения теории обсуждались всеми членами исследовательского коллектива. М. Н. Скаткин в книге «Теоретические основы содержания общего среднего образования», опубликованной в 1983 году под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера, написал два параграфа: «Проблема содержания образования в советской педагогике» и «Требования общества развитого социализма к содержанию образования». В них он рассмотрел исторические подходы к отбору содержания образования и показал, как на содержание образования влияют целевые ориентации образования. Как отмечала Л. Я. Зорина, один из компонентов содержания образования в начале формирования теории назывался опыт эмоционально-чувственного отношения к миру. Именно М. Н. Скаткин уточнил название этого компонента, и он стал называться «опыт эмоционально-ценностного» отношения к миру», что сразу усилило значимость данного компонента, а также воспитательную функцию содержания образования.

8. Как М. Н. Скаткин понимал сущность процесса обучения? Какую модель обучения он отстаивал?

9. Какие идеи М. Н. Скаткина о методах обучения Вы считаете наиболее значимыми? Какую классификацию методов обучения он использовал и обосновывал?

Совместно с И. Я. Лернером была разработана классификация методов обучения по характеру познавательной деятельности. В ней выделялись методы: объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемное изложение, частично-поисковый, исследовательский.

10. Как М. Н. Скаткин трактовал активность учащихся в процессе обучения? Приведите характерную для него цитату или формулировку по этому вопросу.

М. Н. Скаткин отмечал важность учета индивидуальных различий между учащимися. Подчеркивал, что найдены и проверены на практике эффективные формы дифференциации обучения – факультативные занятия, классы с углубленным изучением предметов по выбору,

кружки и т.д. Отмечал, что в школе с продленным днем целесообразно выделить больше времени на внеурочные занятия учащихся по их выбору. Высказывал сомнения в целесообразности создания широкой сети специализированных школ для одаренных детей. Присоединялся к мнению П. Л. Капицы: с одной стороны, уйдя в такую школу, одаренные дети уже не смогут влиять на обычных учащихся в классе, не смогут им помочь в освоении материала, а, с другой стороны, среди одаренных учащихся может развиваться самомнение и самонадеянность.

11. Как М. Н. Скаткин понимал взаимосвязь обучения и воспитания? Какова была его позиция по вопросу о воспитывающем обучении?

О всестороннем развитии личности М. Н. Скаткин достаточно часто писал, рассматривая те направления обучения, которые необходимы: школа должна вооружить учащихся знаниями, отражающими современный уровень науки, привить молодежи основы коммунистического мировоззрения. Важна подготовка к труду. С детских лет в семье должна закладываться основа всестороннего и гармоничного развития личности – сочетание физического совершенства с высокой образованностью, широкой культуры – с трудолюбием, благородных моральных качеств с чувством гражданского долга.

IV. Научная школа и коллективная работа

12. Существовала ли вокруг М. Н. Скаткина группа учеников и последователей, которую можно назвать «научной школой»? Каковы были ее характерные черты?

М. Н. Скаткин много работал с аспирантами, докторантами, соискателями научных степеней. Он был одним из организаторов и руководителей Всесоюзного семинара по методологии педагогики и методики педагогических исследований. Все его выступления были очень понятны, опирались на практику, вскрывали проблемы, существующие в образовании.

Аспиранты принимали активное участие в деятельности всей лаборатории. Мы приходили в присутственные дни. Если были обсуждения, обычно по очереди вели протоколы заседаний. Выполняли поручения членов лаборатории. Я, например, составляла библиографические карточки работ членов лаборатории. Мы проводили корректорскую правку работ ученых. В присутственные дни работали с научными руководителями. Обычно для общения с ними выходили в коридор, чтобы не мешать сотрудникам лаборатории. В коридоре стояли кресла, столики, чтобы комфортно было беседовать с научным руководителем. Диссертацию обсуждали несколько раз. Первый раз – проводилось обсуждение темы исследования. Далеко не всегда тема утверждалась с первого раза. Второй раз обсуждали первую главу и план второй главы. И уже третий раз – диссертацию целиком. Обычно при обсуждении диссертации было много вопросов. И это помогало готовиться к защите, потому что на защите было не страшно, тем более, мы ходили предварительно на все защиты и знали, какие вопросы задают те или иные члены диссертационного совета.

Считаю, так как мои учителя – М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер, Л. Я. Зорина, И. К. Журавлев. Все работали вместе с М. Н. Скаткиным. Я с другими учениками наших классиков продолжаю развивать их идеи. Продолжатели научной школы М. Н. Скаткина – Е. Н. Селиверстова, Е. О. Иванова, Л. Г. Шестакова, Д. В. Рязанова, Л. А. Дьяченко и другие.

13. Присутствовал ли М. Н. Скаткин на Вашей защите? Какую роль он сыграл в этом процессе?

V. Оценка научного наследия

14. Какие идеи М. Н. Скаткина Вы считаете наиболее значимыми для развития педагогической науки?

В небольшой брошюре «О школе будущего» М. Н. Скаткин, говоря о прогнозировании, высказал очень глубокие мысли о важности фундаментальных исследований. Проводя эмпирическое изучение практики, мы не сможем сделать вывод о том, как должна в будущем измениться школа, мы должны опираться на теоретические исследования. В 1974 году он отмечал, что «у нас нет современной, глубоко разработанной педагогической теории, раскрывающей объективные законы содержания и системы политехнического образования в условиях научно-технической революции». Отметим, что культурологическая теория содержания образования была создана спустя 10 лет. Кстати, культурологической ее назвал В. В. Краевский уже в 2000-е годы, отметив, что точнее было бы называть эту теорию социокультурной.

Настольной книгой для меня всегда была «Дидактика средней школы» Под ред. М. Н. Скаткина. Наряду с идеями М. Н. Скаткина в нее вошли основные идеи В. В. Краевского, И. Я. Лернера, Н. М. Шахмаева. Очень ценной считаю небольшую брошюру «О школе будущего», а также «Проблемы современной дидактики» Под ред. М. Н. Скаткина, «Школа и всестороннее развитие детей». В своей работе использую понимание М. Н. Скаткиным принципа научности, основные идеи отбора содержания образования, построения учебных планов, разработки учебных предметов, опираюсь на идеи его научного завещания, которые четко выделяют проблемы, которые предстоит решить дидактике: «проблема превращения ученика из объекта в субъект педагогического процесса; выявление роли жизнедеятельности детей в развитии личности; отбор базисного содержания образования; подготовка педагогов, которые должны превратиться из передатчиков знаний в организаторов жизнедеятельности детей; совершенствование системы управления народным образованием».

15. Какое место занимают идеи М. Н. Скаткина в современной педагогической науке? Сохранили ли они актуальность?

Идеи сохранили актуальность. Некоторые ждут своего решения, например, гармоничное сочетание в учебном плане предметов гуманитарного, естественно-математического и трудового политехнического цикла; усиление внимания физическому, эстетическому воспитанию;

обогащение содержания учебных предметов, включая гуманитарные, системой поисковых задач, направленных на развитие творческого мышления учащихся, обучение их самостоятельному обновлению знаний и творческому применению.

16. Как Вы оцениваете масштаб личности М. Н. Скаткина в истории отечественной педагогики?

Вклад в обоснование принципов обучения, разработку идей политехнизма, постановку проблем, которые требуют в дидактике решения.

VI. Личность М. Н. Скаткина

17. Какой эпизод из Вашего взаимодействия с М. Н. Скаткиным запомнился Вам больше всего?

Это не прямой эпизод взаимодействия с М. Н. Скаткиным, взаимодействие было косвенное через Н. М. Шахмаева: Я отчитывалась в лаборатории о ходе работы над диссертацией, и очень гордясь приобщением к фундаментальной науке, с удовольствием «жонглировала» научными терминами, очевидно, излишне расцвечивая ими свою речь. Заведующий лабораторией Николай Михайлович Шахмаев, после того как я закончила свое выступление, как бы размышляя, сказал: «Удивительное дело, слушаю я сейчас аспирантку и с трудом понимаю, а вчера отчитывался Михаил Николаевич Скаткин, действительный член АПН СССР, и все, до мелочей, было понятно». Этот случай наглядно показал мне, как велико расстояние от псевдонаучности до настоящей науки. И умение выразить свою мысль ярко, точно и понятно – это признак высокого профессионализма ученого.

В институте защищалась докторская диссертация. Все шло нормально, вплоть до голосования. При голосовании выяснилось, что «черных шаров» много и диссертация не проходит. Все начали суетиться, звонить в вышестоящую организацию и объяснять, что нарушена процедура голосования. Дали команду переголосовать. Пока все выясняли, кого-то, видимо, уговорили. Повторное голосование прошло нормально. Этот случай – ЧП для института, поэтому после защиты все собрались в лаборатории и спросили М. Н. Скаткина: «Чем вы можете объяснить произошедшее?» М. Н. Скаткин ответил прямо (и, скажем так, неожиданно): «Низким моральным уровнем нашего совета, который проявился первый раз, когда никто не выступил против, а проголосовали против, и второй раз, когда начали переголосовывать».

18. Помните ли Вы какие-либо характерные высказывания М. Н. Скаткина? –

19. Какие черты характера М. Н. Скаткина Вы считаете наиболее характерными? Что составляло ядро его личности?

Сохранился в памяти его облик: человек невысокого роста, достаточно худой, но физически подготовленный. Он всегда, как и Зоя Алексеевна Малькова, ходил пешком от метро ВДНХ до Института общей педагогики АПН СССР, который находился на ул. Павла Корчагина.

Идти было не близко и почти все время вверх. Очень неравнодушный, близко к сердцу принимал возникающие трудности в развитии дидактики. Невооруженным глазом у М. Н. Скаткина была видна жажда жизни, интерес к жизни. Трудолюбие, честность, готовность брать на себя ответственность, готовность бороться за свои идеи, отстаивать их.

VII. Послесловие

20. Что бы Вы хотели сказать современным исследователям о М. Н. Скаткине, его научном наследии, его значении для педагогики?

Хотела бы сказать, что ценность научного наследия М. Н. Скаткина для педагогики трудно переоценить. Решая фундаментальные проблемы дидактики, он никогда не отрывался от практики, наверное, поэтому многие его идеи и сейчас актуальны.

Дополнительные вопросы

21. Как М. Н. Скаткин определял сущность и содержание политехнического образования?

22. Как Вы оцениваете учебник М. Н. Скаткина «Естествознание» / «Природоведение»? –

23. Какое значение М. Н. Скаткин придавал методологии педагогического исследования? –

24. Как психологические основания дидактической системы М. Н. Скаткина соотносятся с современными теориями педагогической психологии? –

25. Поддерживал ли М. Н. Скаткин связи со школами, учителями-практиками? –

26. Какое значение М. Н. Скаткин придавал проблеме формирования у учащихся научных понятий? Как он понимал механизмы их образования? –

Согласие на использование информации

Выражаю согласие на использование предоставленной мной информации в научных целях (в диссертационном исследовании, публикациях):

— с указанием моего имени: ☒ ДА ☐ НЕТ

Респондент: И. М. Осмоловская, 24 января 2026 г.

РЕСПОНДЕНТ: ПАЛЬЯНОВ Михаил Павлович

Год рождения: 1946.

Ученая степень и звание: доктор педагогических наук

Тема диссертационного исследования: к.п.н. «Дидактические условия формирования опыта творческой деятельности учащихся (на материале предметов естественнонаучного цикла)». 1977 г.; д.п.н. «Формирование личности школьника в процессе соединения обучения с производительным трудом». 1988 г.

Место работы и должность: Председатель Сибирского отделения «Педагогического общества России».

Дата проведения интервью: 13 апреля 2026 г.

I. Знакомство с М. Н. Скаткиным

1. При каких обстоятельствах состоялось Ваше первое знакомство с Михаилом Николаевичем Скаткиным? В каком году это произошло?

Поступил в очную аспирантуру НИИ общей педагогики АПН СССР (г. Москва) по направлению Департамента общего образования Томской области и был прикреплен к лаборатории Скаткина М.Н.

2. Что Вы знали о М. Н. Скаткине до личного знакомства? Какие его работы были Вам известны?

Рекомендовала обратиться в эту лабораторию Малькова Зоя Алексеевна, академик АПН СССР, заместитель директора, затем директор Научно-исследовательского института общей педагогики, который в 1989 году был переименован в НИИ теории и истории педагогики.

3. Какими были Ваши первые впечатления от встречи с Михаилом Николаевичем как личностью и как ученым?

Впечатлило отношение М. Н. Скаткина к аспирантам. Очень внимательное, доброжелательное. Чувствовалось желание Михаила Николаевича помочь аспирантам.

II. Методологические основания научной работы

4. Как М. Н. Скаткин понимал специфику педагогики как науки? Как он определял ее статус среди других научных дисциплин?

После окончания Томского государственного университета в 1970 году по специальности «физика», преподавал в школе № 28 г. Томска, интересовался вопросами развития творческих способностей учащихся на уроках физики. Тема была предложена мной, Михаил Николаевич тему одобрил и начал работать со мной. В процессе обсуждения предложенной мной темы на заседании лаборатории, Михаил Николаевич ее поддержал и организовал методологические семинары по обсуждению этой темы. Михаил Николаевич приводил примеры педагогического опыта в работе Первой опытной станции по народному образованию.

5. Какие проблемы дидактики М. Н. Скаткин считал наиболее актуальными? Изменялись ли его приоритеты с течением времени?

М. Н. Скаткин большое значение придавал принципам обучения как, основным нормативным положениям, которыми следует руководствоваться, чтобы обучение было более эффективным. Михаил Николаевич описал в своих работах следующие принципы: принципы коммунистической направленности обучения, принцип научности, принцип сознательности, принцип связи обучения с практикой коммунистического строительства, принцип коллективного характера обучения и учета индивидуальных особенностей обучающихся. И хотя некоторые из принципов потеряли свою актуальность в связи со сменой курса государства, большинством из них и сейчас руководствуются педагоги школ в организации процесса обучения.

III. Дидактические идеи

6. Каким образом М. Н. Скаткин обосновывал принцип научности обучения, который он впервые выделил как самостоятельный в 1950 году?

7. Какой концепции содержания образования придерживался М. Н. Скаткин? Как он формулировал основные подходы к его конструированию?

В качестве примера совместной работы М. Н. Скаткина с И. Я. Лернером можно привести подготовку и издание под редакцией Михаила Николаевича учебного пособия «Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики», 1982 г. В авторский коллектив вошли: В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, Н. М. Шахмаев. Главу 3 в данном издании «Задачи и содержание общего и политехнического образования» М. Н. Скаткин написал совместно с И. Я. Лернером, а главу 6 «Формы организации обучения» совместно с И. Я. Лернером и Н. М. Шахмаевым.

8. Как М. Н. Скаткин понимал сущность процесса обучения? Какую модель обучения он отстаивал?

9. Какие идеи М. Н. Скаткина о методах обучения Вы считаете наиболее значимыми? Какую классификацию методов обучения он использовал и обосновывал?

10. Как М. Н. Скаткин трактовал активность учащихся в процессе обучения? Приведите характерную для него цитату или формулировку по этому вопросу.

11. Как М. Н. Скаткин понимал взаимосвязь обучения и воспитания? Какова была его позиция по вопросу о воспитывающем обучении?

IV. Научная школа и коллективная работа

12. Существовала ли вокруг М. Н. Скаткина группа учеников и последователей, которую можно назвать «научной школой»? Каковы были ее характерные черты?

Под руководством Михаила Николаевича регулярно проводились семинары с аспирантами и докторантами по основным проблемам педагогики и дидактики. Под его

руководством его ученики публиковали статьи, защищали кандидатские и докторские диссертации. Среди его учеников: А. А. Орлов, В. П. Тарантей, М. П. Пальянов и другие.

13. Присутствовал ли М. Н. Скаткин на Вашей защите? Какую роль он сыграл в этом процессе?

М. Н. Скаткин был моим научным руководителем. На защите диссертационного исследования присутствовал, готовил отзыв, принимал активное участие в обсуждении работы, проводил подробные консультации при подготовке к защите.

V. Оценка научного наследия

14. Какие идеи М. Н. Скаткина Вы считаете наиболее значимыми для развития педагогической науки?

Наиболее значимыми, фундаментальными считаем разработку таких проблем как: политехническое образование, теория методов и принципов обучения, разработка средств активизации познавательной деятельности, развитие творческого потенциала школьников.

15. Какое место занимают идеи М. Н. Скаткина в современной педагогической науке? Сохранили ли они актуальность?

«Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики» – настольная книга, которую я использовал в работе со студентами педагогического вуза, где работал заведующим кафедры педагогики; на курсах повышения квалификации педагогов в Томском областном институте повышения квалификации (ТОИПКРО), где довелось работать ректором; в работе с аспирантами, докторантами, научным руководителем которых являлся.

16. Как Вы оцениваете масштаб личности М. Н. Скаткина в истории отечественной педагогики?

Масштаб личности М. Н. Скаткина в истории отечественной педагогики величайший. Вклад его в педагогическую науку неоценим. Его трудно сравнивать с другими выдающимися педагогами потому, что Михаил Николаевич не только незаурядная личность, но и выдающийся ученый.

VI. Личность М. Н. Скаткина

17. Какой эпизод из Вашего взаимодействия с М. Н. Скаткиным запомнился Вам больше всего?

18. Помните ли Вы какие-либо характерные высказывания М. Н. Скаткина?

19. Какие черты характера М. Н. Скаткина Вы считаете наиболее характерными? Что составляло ядро его личности?

Ответственность при выполнении заданий, проведении консультаций с аспирантами и докторантами. Любое начатое дело Михаил Николаевич доводил до конца. Чувствовалось желание М. Н. Скаткина работать с аспирантами, что включало у них мотивационный аспект. Михаил Николаевич, в свою очередь, старался обеспечить более глубокое погружение в работу,

привлекая аспирантов к участию в работе других лабораторий, знакомя их с известными учеными и педагогами-практиками, давая возможность проявить себя.

М. Н. Скаткин был требовательным руководителем. Проверял, как выполнено задание. Если задание не было выполнено, добивался его выполнения. Если требовалось привлечь для его выполнения специалистов по данной тематике, для более качественного выполнения работы, привлекал ученых других лабораторий.

АПН СССР предоставляла широкие возможности для аспирантов и докторантов: возможность посещения библиотеки с самой современной литературой по педагогике, своевременные консультации с научным руководителем и ведущими учеными Академии, возможность публиковаться в ведущих научных журналах Академии таких как «Педагогика» и другое.

Михаил Николаевич всегда был приветлив, внимателен к процессу подготовки диссертационного исследования. Ему была присуща огромная работоспособность, тщательность в исполнении взятых на себя обязательств. Члены лаборатории всегда находились на рабочих местах, готовили отчеты, принимали участие в консультировании аспирантов и докторантов, в обсуждении хода выполнения работ. Оформление помещения, где располагалась лаборатория, было хорошо продумано: на стенах портреты ученых-педагогов, на полках множество книг, журналов, научно-методической литературы, оборудованные рабочие места для сотрудников лаборатории.

VII. Послесловие

20. Что бы Вы хотели сказать современным исследователям о М. Н. Скаткине, его научном наследии, его значении для педагогики?

Я бы хотел сказать, что «деятельность М. Н. Скаткина внесла большой вклад в развитие дидактики средней школы. С его научным наследием необходимо знакомить студентов, преподавателей, изучать его, исследовать более глубоко поставленные им проблемы, развивать его идеи, которые и сегодня актуальны и на основе которых может развиваться педагогика в нынешнем столетии».

Дополнительные вопросы

21. Как М. Н. Скаткин определял сущность и содержание политехнического образования?

Докторская диссертация, которую я защитил в 1988 году на тему «Формирование личности школьника в процессе соединения обучения с производительным трудом» под руководством П. Р. Атутова связана с рассматриваемыми М. Н. Скаткиным проблемами политехнического образования. И хотя М. Н. Скаткин не был моим руководителем по докторской диссертации, обращением к данной проблеме я обязан его работам в данном направлении. По теме диссертационного исследования в 1985 году мною было опубликовано

учебное пособие для студентов педагогических вузов и университетов, учителей и научных работников в области педагогики «Всестороннее развитие личности школьника». Рецензентами согласились выступить М. Н. Скаткин и В. С. Ильин.

Мы уже писали о принципах обучения, которые широко применялись педагогами школы, в том числе и коммунистической направленности. И хотя данные принципы потеряли актуальность и ими уже не могут руководствоваться в своей работе педагоги школ, принцип учета индивидуальных особенностей обучающихся и сейчас является одним из ведущих принципов, положенным в основу индивидуальных образовательных траекторий, персонифицированного и дифференцированного обучения. Суть индивидуализации обучения как раз и состоит в учете индивидуальных особенностей, интересов и темпа каждого отдельного ученика, на которых настаивал М. Н. Скаткин. Аспиранты разрабатывали задания и задачи, соответствующие данным принципам под руководством М. Н. Скаткина.

Идеи всестороннего развития личности М. Н. Скаткин приветствовал и помогал своим ученикам настоящим и бывшим в их разработке и реализации. Когда в 1985 году я взялся за подготовку учебного пособия «Всестороннее развитие личности школьника», Михаил Николаевич меня поддержал и согласился быть рецензентом моего издания.

Считаем, что надо объединить учеников М. Н. Скаткина для разработки новых направлений работы в педагогике и педагогической практике.

22. Как Вы оцениваете учебник М. Н. Скаткина «Естествознание» / «Природоведение»?

23. Какое значение М. Н. Скаткин придавал методологии педагогического исследования?

24. Как психологические основания дидактической системы М. Н. Скаткина соотносятся с современными теориями педагогической психологии? –

25. Поддерживал ли М. Н. Скаткин связи со школами, учителями-практиками? –

26. Какое значение М. Н. Скаткин придавал проблеме формирования у учащихся научных понятий? Как он понимал механизмы их образования? –

Согласие на использование информации

Выражаю согласие на использование предоставленной мной информации в научных целях (в диссертационном исследовании, публикациях):

— с указанием моего имени: ☒ ДА ☐ НЕТ

Респондент: М. П. Пальянов, 13 апреля 2026 г.

РЕСПОНДЕНТ: ПЕРМИНОВА Людмила Михайловна

Год рождения: 1945.

Ученая степень и звание: доктор педагогических наук, профессор.

Тема диссертационного исследования канд. пед. наук «Функции и место структурно-логических схем в учебном процессе». 1979 г.; докт. пед. наук «Теоретические основы конструирования содержания школьного образования». 1995 г.

Место работы и должность: ФГАОУ ВО Государственный университет просвещения (ГУП), профессор кафедры непрерывного образования; аттестат профессора по кафедре философии, культурологии и методологических основ образования (1999 г.).

Дата проведения интервью: 31 марта 2026 г.

I. Знакомство с М. Н. Скаткиным

1. При каких обстоятельствах состоялось Ваше первое знакомство с Михаилом Николаевичем Скаткиным? В каком году это произошло?

В 1976 году пришла в очную аспирантуру лаборатории общих проблем дидактики НИИ общей педагогики АПН СССР, который тогда назывался Институтом общей педагогики. В этом институте работали выдающиеся ученые своего времени. Многие из них были фронтовиками; большинство сотрудников – выпускники университетов, которые несли в своем творчестве богатые научные традиции. Лаборатория была частью Отдела теории и методологии педагогических исследований. В составе Отдела также находились лаборатории политехнизма и методологии педагогических исследований. Отдел возглавлял Михаил Николаевич Скаткин. Нашей лабораторией руководил Володар Викторович Краевский. Среди сотрудников лаборатории: Исаак Яковлевич Лернер, Людмила Яковлевна Зорина, Валентина Самуиловна Цетлин и другие. Это был единый творческий коллектив, в который входили как опытные, так и молодые специалисты.

Что касается моего обучения в лаборатории дидактики и встреч с Михаилом Николаевичем, я могу сказать одно. За три года обучения мне не довелось ни разу пересечься с Михаилом Николаевичем в коридоре, в лаборатории, поздороваться, попрощаться, этого не было. Я его видела только на дистанции. В каждом научно-исследовательском институте есть присутственные дни. У нас их было два, и аспирантам говорили, что каждый присутственный день посещать не обязательно, но, когда будут заседания, пожалуйста, приходите. Мы приходили. И вот я, идя по коридору к аудитории, где находились наши сотрудники, проходила мимо аудитории, где работали М. Н. Скаткин и В. В. Краевский (51–52), заглядывала в их комнату чтобы поздороваться, потому что дверь всегда была открыта. Слева от окна сидел Михаил Николаевич, я его видела только в одной позе: он склонился над столом и что-то писал. Иногда он поднимал голову от бумаги, потому что разговаривал с Володаром Викторовичем

Краевским, сидевшим напротив него. Это была их комната, где заведующий отделом и заведующий лабораторией имели возможность общаться.

2. Что Вы знали о М. Н. Скаткине до личного знакомства? Какие его работы были Вам известны?

Я окончила Семипалатинский педагогический институт им. Н. К. Крупской, Библиотека у нас была отличная, несмотря на удаленность города от столиц. До поступления в аспирантуру я читала некоторые работы М. Н. Скаткина, какие были доступны: «Совершенствование процесса обучения» (1971 г.), «О принципах обучения в советской школе» в журнале «Советская педагогика» (1950 г.), но прочитала эту статью много позже. Журнал был известен даже нам, школьникам педагогического класса (был такой профиль), который на занятия приносила педагог по психологии, и этот журнал был в библиотеке института, – его активно читали студенты, даже некоторые родители, выписывали учителя. На одном из педагогических семинаров (был в пединституте педагогический лекторий) обсуждали книгу Михаила Николаевича «О школе будущего» – она произвела большое впечатление уже своим названием. А также работы, написанные им совместно с И. Я. Лернером, В. В. Краевским. («Дидактика средней школы», «Теоретические основы содержания общего среднего образования» и другие. Личного знакомства так и не состоялось.

3. Какими были Ваши первые впечатления от встречи с Михаилом Николаевичем как личностью и как ученым?

Слушать Михаила Николаевича с кафедры НИИ общей педагогики было легко: у него была ясная, лаконичная речь, вопрос рассматривался конкретно. Если это было и не решение проблемы, то рассуждение о ней – это точно. У него можно было учиться мыслить, размышлять, особенно умению «свертывать» и обобщать большие массивы информации. Другого опыта взаимодействия, как Вы понимаете, не было.

II. Методологические основания научной работы

4. Как М. Н. Скаткин понимал специфику педагогики как науки? Как он определял ее статус среди других научных дисциплин?

На дидактику с давних пор падает тень дискуссий о педагогике в русле «Педагогика – наука или искусство?», но что еще печальнее: «Является ли педагогика наукой?». Вероятно, многих смущает междисциплинарность педагогики, а соответственно, и дидактики, ее социально-гуманитарная сущность и нормативность. Многие не понимают ни того, ни другого – безотносительно педагогики. И второе. Забывают, что наука изучает определенную область (сферу) реальности или действительности, и всегда имеет объект и предмет исследования. И у педагогики, и у дидактики эти признаки имеются вполне определенно; забывают также о предопределенности связи дидактики (как части педагогики) с другими науками в силу

биопсихосоциальной сущности человека (ученика, воспитанника). Не биосоциальной, а биопсихосоциальной, поскольку психическое не «выводится» /не следует из биологической природы человека. Чтобы стать человеческому существу человеком, необходимы предметно-практическая деятельность, общение и активность – эти условия и создает процесс обучения (и, конечно, воспитания). Только надо различать реальность (бытие независимо от участия человека) и действительность (рукотворная реальность). Но это уже другой вопрос.

Что касается статуса дидактики, то наши дидакты еще в 80-х гг. вернули дидактике первоначальный смысл – от Я. А. Коменского, и рассматривали ее как теорию образования и обучения. В дальнейшем конкретизировали как педагогическую теорию обучения – действительно, обучение служит целям образования, являясь его мощным системным средством. Многие науки изучают образование («человек – образование», «человек – общество – образование» и др.), и только педагогическая теория обучения (дидактика) разрабатывает вопрос о том, каким должен быть образовательный институт, т.е. цели и задачи, содержание образования (учебный план, учебные программы и предметы), учебники и др. учебные книги, формы, методы и средства и условия обучения и образовательной деятельности, образовательный процесс как детоцентристская модель процесса обучения и его конкретного варианта – учебного процесса.

5. Какие проблемы дидактики М. Н. Скаткин считал наиболее актуальными? Изменялись ли его приоритеты с течением времени?

Руководя Отделом, в котором были три лаборатории, М. Н. Скаткин с равным вниманием и очень настойчиво актуализировал решение проблем методологии педагогики, дидактики и политехнизма. По всем позициям у него есть весьма значимые работы. Вообще Михаил Николаевич умел видеть перспективы, у него было обостренное чутье на «веление времени», поэтому его взгляд был чуть впереди «сегодня». Об это свидетельствует его статья о принципе научности обучения. Думаю, что эта работа оказала сильное влияние и на научные интересы В. В. Давыдова («Виды обобщений в обучении» (1960 г.) и его коллег (Д. Б. Эльконин), – кстати, тоже в сфере начальной школы (занимающиеся психологией обучения, общались с М. Н. Скаткиным и с другим членами нашей лаборатории); и на интерес психологов, дидактов, методистов к проблемам познавательной самостоятельности школьников и активизацию учения школьников (Т. И. Шамова и др.). Большое значение М.Н.Скаткин всегда придавал связи обучения с жизнью, с трудом.

III. Дидактические идеи

6. Каким образом М. Н. Скаткин обосновывал принцип научности обучения, который он впервые выделил как самостоятельный в 1950 году?

Меня всегда поражало то, что М. Н. Скаткин читал большими массивами дидактическую литературу, искусно выделяя главное, умел обобщать. Поражало то, что как-то неожиданно он

обратился к конкретизации принципа научности обучения. То есть мы всегда все знали, что обучение в советской школе научное (об этом писала и Н. К. Крупская, на ее работы более ссылались) -, но мало задумывались о том, когда были сформулированы тот или иной принцип, именно применительно к условиям советской школы.

И казалось, что этого научного обучения было нам достаточно. И вдруг в 1950 году Михаил Николаевич Скаткин публикует в журнале «Педагогика», тогда журнал назывался «Советской педагогикой». Один из номеров этого журнала открывался статьей о принципах обучения. В этой статье он говорил преимущественно о принципе научности обучения.

Это в то время, когда закончилась война, и, казалось бы, надо думать о чем-то другом, а Михаила Николаевича заботит именно вопрос о научности обучения, хотя противников у него никогда не было. Так вот, этот принцип он сформулировал в виде восьми положений. Эти положения никогда не правятся! Научная логичность и методологическая достаточность этих 8-ми положений стали условием обобщения их Л.Я. Зориной до трех позиций – это укрепляло разрабатываемый ею дидактический принцип системности и доказывало возможность развития принципа научности. Впоследствии, уже во времена, можно сказать торжества логики в научном познании, в том числе и в школьном, стало возможным доказать правомерность обращения к познавательным функциям научного знания, что также свидетельствовало о возможности развития дидактического принципа научности. И это самое главное, потому что указывает на истинность исходных позиций данного принципа, глубоко обоснованного в не самый благоприятный период для гуманитарных наук – 50-е г. прошлого века.

Далее следует показать явления в их взаимосвязях и развитии, что также относится к диалектике. Это включает ознакомление учащихся с важнейшими теориями. Структура научного знания, логика, также является ключевым аспектом. Объяснение – это еще одна функция научного знания, которую также необходимо изучать в школе. Создание верных представлений о мире – это научная картина мира, а ознакомление учащихся с методами научного познания – путь, включающий логику, психологию и диалектику как ядро.

Идея познаваемости мира и силы человеческого разума взаимосвязана с возможностями учащихся. Это охватывает все самое важное в научных терминах, понятных для учащихся, создает представление о том, каким должен быть учебник, обучение и позиция учителя, а также о результатах, которых ученики должны достигать в школе. Если бы эту идею внедрили в современные стандарты, то от многого лишнего удалось бы избавиться. В частности, от случайных слов, которые затрудняют использование точных выражений учителями. Требовалась бы адаптация нормативного материала.

Следование идеям М. Н. Скаткина, которые поддерживались и развивались нашей лабораторией, безусловно, повысило бы научность ФГОСов и способствовало бы разработке

КИМов, которые до сих пор не разработаны. Вся эта история началась в начале 50-х годов. Чтобы лучше понять строго логический взгляд Михаила Николаевича Скаткина, необходимо объяснить особенности положения науки, занимающейся педагогикой, особенно ее составной части – дидактики. Науки, такие как логика и психология, являются важными методологическими науками для дидактики.

Логика изучает формы мышления и речи, а психология – механизмы их формирования у человека. Эти науки взаимосвязаны. Учитель должен знать психолого-дидактические закономерности психических процессов, лежащих в основе процессов восприятия, внимания, мышления, памяти, развития форм мышления и речи у учащихся, работая с учениками и учебником.

Однако гуманитарные науки всегда были в поле пристального контроля за их влиянием на умы поколений, чтобы ничего лишнего не было. Логика и психология были введены в учебные планы советских школ в 1946 году, но через 10 лет логика была исключена из этих нормативных документов, а через 13 лет – и психология. Видимо, их оказалось достаточно. Логическая и психологическая культура всегда сказывалась на деятельности учителей, особенно преподавателей вузов, которые изучили эти дисциплины.

Теперь понятно, почему текст Михаила Николаевича Скаткина и его устное выступление были столь лаконичными, емкими и содержательными.

Дидакты того времени действительно в своих устных выступлениях не теряли высокое качество слова, и слушать их было интересно. Они могли всегда развернуть эту мысль, пояснить ее. Это действительно были замечательные речи, выступления с трибуны.

Теперь обратимся к Михаилу Николаевичу Скаткину и развитию его идей. В 1950 году был сформулирован принцип научности, а в 1960-м Василий Васильевич Давыдов уже смог обосновать свой выдающийся труд «Виды обобщений в обучении», что стало важным шагом в развитии этого принципа. В 1971 году Исаак Яковлевич Лернер, вдохновленный достижениями психологии и работами Василия Васильевича Давыдова, написал свой докторский труд о методах проблемного обучения в школе. Это означало, что детей нужно учить мыслить. Эта идея перекликается с работой Эвальда Васильевича Ильенкова «Школа должна учить мыслить». Таким образом, у школы были все необходимые инструменты для развития мышления у детей. Осталось лишь создать хороший учебник, который бы помогал как учителям, так и учащимся.

7. Какой концепции содержания образования придерживался М. Н. Скаткин? Как он формулировал основные подходы к его конструированию?

В 1983 г. была издана монография «Теоретические основы содержания общего среднего образования», в которой изложены три уровня культурологической теории содержания образования: теоретический уровень социокультурности, уровень учебного предмета,

нормируемого учебной программой, и учебника. Уровень социокультурности включает: 1) знания о природе, обществе, технике, человеке, способах деятельности и искусстве; 2) опыт репродуктивной деятельности как сохранение добытой человечеством культуры (грамотность, функциональная грамотность – применение знаний по образцу и в знакомой ситуации; 3) опыт творческого применения знаний и способов деятельности (частично-поисковый и поисковый); 4) опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности, к людям, к миру, к себе. Концепция полностью согласуется с работами М. С. Кагана о культурологическом подходе, хотя об этом открыто говорить было нельзя.

8. Как М. Н. Скаткин понимал сущность процесса обучения? Какую модель обучения он отстаивал?

Сущность процесса обучения теоретически и методологически образцово изложена уже в учебном пособии «Дидактика средней школы» (некоторые проблемы современной дидактики) (1982).

9. Какие идеи М. Н. Скаткина о методах обучения Вы считаете наиболее значимыми? Какую классификацию методов обучения он использовал и обосновывал?

Методы обучения – важнейший инструмент решения задач процесса обучения. М. Н. Скаткин и И. Я. Лернер предложили новую классификацию методов обучения, основанную на усложнении познавательной деятельности учащихся – от репродуктивной к творческой, включив в ее содержание некоторые предыдущие классификации. Их классификация включает: объяснительно-иллюстративный метод, репродуктивный метод, три метода проблемного обучения: проблемное изложение, эвристический /частично-поисковый и исследовательский методы.

10. Как М. Н. Скаткин трактовал активность учащихся в процессе обучения? Приведите характерную для него цитату или формулировку по этому вопросу.

Цитата мало что скажет. Более убедительным является то, что М. Н. Скаткин, (член-корреспондент АПН СССР) был первым оппонентом среди трех (были еще: академик АПН СССР Э. И. Монозон и член-корреспондент АПН СССР П. И. Пидкасистый) докторской диссертации Т. И. Шамовой «Проблема активизации учения школьников (дидактическая концепция и пути реализации принципа активности в обучении)» (16 мая 1977 г.) в МПГУ им. В. И. Ленина. Я присутствовала на этой защите.

11. Как М. Н. Скаткин понимал взаимосвязь обучения и воспитания? Какова была его позиция по вопросу о воспитывающем обучении?

Понимал диалектически, поскольку мировоззренческий аспект, в котором имеет место ценностное начало и в системе научных знаний, является важнейшим и в обучении, и в воспитании. Воспитывающее обучение не было предметом его исследования. А вот

формированию научного мировоззрения М. Н. Скаткин уделял большое внимание (см. принцип научности).

IV. Научная школа и коллективная работа

12. Существовала ли вокруг М. Н. Скаткина группа учеников и последователей, которую можно назвать «научной школой»? Каковы были ее характерные черты?

В лаборатории все участники придерживались единой методологии. Когда между ними были обсуждены и приняты предпосылочные положения, они могли опираться на них без напоминаний. В лабораторию принимали учителей из школ разных предметов – истории, биологии и физики, которые проходили собеседование. В лаборатории очень много внимания уделялось изучению места педагогики и дидактики среди других наук, с одной стороны, а с другой – соотношению педагогической науки и педагогического опыта. Защита В. В. Краевским докторской диссертации о проблеме научного обоснования процесса обучения (1977 г.) позволила успешно решить первую проблему, существенно продвинув решение и второй проблемы. Были доказаны ориентировочная функция философского знания, необходимость исключения прямого наложения психологических концепций на проведение педагогического исследования, минуя обоснование и построение педагогической концепции для проведения опытно-экспериментальной части педагогического исследования. Работы М. Н. Скаткина, в частности «Методология и методика педагогических исследований» (1986 г.), были значительным вкладом в укрепление знания о четырехуровневой структуре методологии педагогики, включающей философский, общенаучный, конкретно-научный и технико-технологический (методика и техника исследования) уровни в научно-педагогических исследованиях. Эта позиция – характерная черта научной школы М. Н. Скаткина – В. В. Краевского – И. Я. Лернера, ее фундаментальный признак, получивший, можно без преувеличения сказать, всеобщее научное признание. Без знания этих важнейших вопросов немыслима подготовка аспирантов и докторантов.

13. Присутствовал ли М. Н. Скаткин на Вашей защите? Какую роль он сыграл в этом процессе?

Этот момент является единственным и самым замечательным событием в моей защите кандидатской диссертации, связанным с именем и личностью Михаила Николаевича Скаткина. Думаю, что это был запев дискуссии. Перед защитой мой научный руководитель Людмила Яковлевна Зорина сказала мне, что в дискуссии будет выступать Исаак Яковлевич Лернер. Ответив на заданные мне 16 вопросов, я присела рядом с Людмилой Яковлевной. Вдруг вижу: Михаил Николаевич, сидящий рядом с Лернером, кладет свою руку ему на руку и что-то говорит, Лернер кивает. Смотрю на Зорину. Она говорит: «Михаил Николаевич будет выступать». Михаил Николаевич вышел к трибуне и сказал буквально следующее (как сейчас вижу и помню): «Многие ученые изучали и применяли различные структурно-логические схемы, а вот Людмила

МихАйловна (как-то с ударением) исследовала структурно-логические схемы, разработала их типологию, описала их свойства в учебном процессе, выявила учебные функции, среди которых выделила две ведущие функции – самостоятельную работу и системность знаний, – и экспериментально определила их условия (место и временной интервал) – эффективного включения структурно-логических схем в учебный процесс для одной из ведущих функций – формирования системности знаний – в зависимости от: а) объема предварительно неформально усвоенных знаний, б) вида знания, в) возрастных особенностей учащихся, г) индивидуальных особенностей учащихся. Она доказала, что между типом структурно-логической схемы и ее свойствами имеется тесная внутренняя связь, которая определяет реализацию частной или общей учебной функции. Первыми включаются наиболее простые в структурном отношении схемы – понятия, эксперимента, потом более сложные – закона, теории. Схема описания научного факта сцеплена с включением схем описания понятий – с одной стороны, а с другой – со схемами описания закона и теории». И еще ряд позиций отметил Михаил Николаевич. Я была поражена тем, как точно он схватил суть и кратко, ясно, выступил. Хотелось поблагодарить Михаила Николаевича за поддержку, но Людмила Яковлевна сказала, что он уезжает в Академию (наш Институт располагался на ул. Корчагина, д.7). Больше Михаила Николаевича я не видела, даже когда приходила оформлять документы в ВАК.

V. Оценка научного наследия

14. Какие идеи М. Н. Скаткина Вы считаете наиболее значимыми для развития педагогической науки?

Научные идеи М. Н.Скаткина – органическая часть творческого наследия дидактической школы Скаткина – Краевского – Лернера. Они неразъемны. И это важно, хотя место и значение каждого можно определить: каждый играл определенную роль своим научным и человеческим своеобразием. На заседаниях лаборатории (когда мне приходилось бывать) Михаила Николаевича не было, но видела несколько раз, как они с Краевским перед заседанием что-то обсуждали, не так уж долго. Возможно, уточняли. Бывало и такое. И. Я. Лернер подавал идею. И. К. Журавлев и В. С. Шубинский ее уточняли и продвигали в нескольких аспектах – философско-методологическом (В.С. Шубинский), дидактическом (И. К. Журавлев). С разных сторон добавляли В. С. Цетлин (иногда контрвопросы, на проверку обстоятельности) и Л. Я. Зорина (о необходимых ограничениях). Это была стратегия. Тактически (кто, что и как будет делать – аспекты стратегии и проблемы – старшие и младшие научные сотрудники (С. И. Высоцкая, Т. А. Козлова, И. Б. Сушкова, З. Г. Григорьева). В. В. Краевский завершал, обобщал, конкретизировал. Бывали и дискуссии в процессе обсуждения – в пользу дела.

15. Какое место занимают идеи М. Н. Скаткина в современной педагогической науке? Сохранили ли они актуальность?

Фундаментальное в дидактике долго сохраняет свое значение, поскольку основано на законах психологии и логики как методологии – функционально предпосылочном знании. Как показывают данные науки и практики – человеческая психика консервативна, стремится к самосохранению и устойчивости, и даже всевозможные новшества и инновации не всегда успешны. С законами психики нельзя не считаться в организации учебной деятельности. Многие работы Михаила Николаевича принадлежат тому времени, когда они были написаны, но фундаментальные общедидактические теории – теория процесса обучения, культурологическая теория содержания образования, – а также частные дидактические теории (о методах обучения, например) применяются и в использовании современных средств обучения. Обобщая значение дидактического наследия М. Н. Скаткина и возглавляемой им научной школы, можно сказать, что в их содержании имели место идеи ценности процесса обучения, культурологичности, системный и деятельностный подходы – ими пронизаны (а не декларированы!) строгие научные тексты монографий и учебных пособий, не потерявшие значения и в настоящее время. В целом же дидактическое теоретическое наследие нашей лаборатории способствовало фундаментализации технологии и методики урока (подготовки и проведения, типологии уроков) и заслуга Михаила Николаевича Скаткина в плане не только неоспорима, но велика (см. публикации в методических журналах по предметам, в «Народном образовании» 60-80-х гг.).

16. Как Вы оцениваете масштаб личности М. Н. Скаткина в истории отечественной педагогики?

Трудно давать оценки кому бы то ни было. Михаил Николаевич прожил 91 год. Его юбилею в НИИ ОП была посвящена стенгазета, на которой было написано «Михаилу Николаевичу – 91 год!» И ответ: «Не ВЕРИМ!!!». Этим многое сказано. Легче ответить на вопрос, а что было бы в дидактике, если бы Скаткина не было. Если бы он не заведовал Отделом теории и методологии педагогических исследований, не был бы в составе лаборатории дидактики? Но также здорово, что ему повезло работать с такими неординарными людьми, выдающимися учеными как Володар Викторович Краевский и Исаак Яковлевич Лернер. Они втроем были мозг лаборатории дидактики во всем ее научно-методологическом и теоретическом объеме! Остальные сотрудники органично сплотились вокруг них и успешно делали свое дело. Поэтому все сложилось. И пока аналога не вижу. Конечно, выдающийся ученый! Пишу, и вижу его как нашего современника. Думаю, что Михаил Николаевич сумел бы тонко разобраться в современной образовательной ситуации и найти решения для ее позитивного развития, сделав это аккуратно и корректно. Другое дело – прислушались бы...

VI. Личность М. Н. Скаткина

17. Какой эпизод из Вашего взаимодействия с М. Н. Скаткиным запомнился Вам больше всего?

Непосредственного взаимодействия с Михаилом Николаевичем у меня не было. На одном из заседаний В. В. Краевский спросил, кто будет вести протокол. Никто не вызвался, и он сказал, что это задача младшего по званию – аспиранта. Мне дали листок бумаги. Удивительно, но гуманитарии обычно любят много говорить, а здесь все прошло быстро. Не прошло и часа, как все вопросы были решены. Записывать оказалось очень легко. Я начала думать, почему они так быстро решают вопросы.

Тогда я поняла, что секрет успеха – это методология, мне стало легче жить и работать. Я могла сразу определить ключевое слово в текстах, сформулировать ключевую идею и брать только необходимую для меня информацию. Я не увязала в чужом материале, а сразу формулировала главную мысль, переформулировала ее и интерпретировала, как было необходимо.

18. Помните ли Вы какие-либо характерные высказывания М. Н. Скаткина?

Нет, характерных высказываний Михаила Николаевича не помню. Не было условий для этого.

19. Какие черты характера М. Н. Скаткина Вы считаете наиболее характерными? Что составляло ядро его личности?

О внутреннем мире Михаила Николаевича мне трудно сказать. Внешне он был сдержан, корректен, необычайно скромен. Я очень мало наблюдала его. Все описала ранее. Помню, в основном, пишущего или выступающего в зале заседаний.

VII. Послесловие

20. Что бы Вы хотели сказать современным исследователям о М. Н. Скаткине, его научном наследии, его значении для педагогики?

Главное достоинство М. Н. Скаткина и его работ – научность, научная и лексическая корректность, у которой достоинство доказательности, лаконичности и простоты. Если учиться, то учиться надо на таких текстах. Тщательно отбирать слова, быть требовательным к себе. С этих аспектов надо начинать обучение в аспирантуре. Изучайте тексты Михаила Николаевича Скаткина. В них всегда найдете суть, значимую для современной образовательной ситуации.

Дополнительные вопросы

21. Как М. Н. Скаткин определял сущность и содержание политехнического образования?

22. Как Вы оцениваете учебник М. Н. Скаткина «Естествознание» / «Природоведение»? –

23. Какое значение М. Н. Скаткин придавал методологии педагогического исследования?

В лаконичности его речи, научной емкости – секрет его отношения к методологии. К его устным и письменным текстам применимы нижеследующие позиции.

В логике есть критерии – ясность, точность, последовательность, доказательность. Точность слов – условие ясности текста. Для любого текста приоритет: точность – ясность – последовательность – доказательность. Только так: приведением аргументов в определенном порядке можно

выстроить доказательное суждение. Однако в настоящее время пренебрегают и точностью слов (научных понятий), и доказательностью как необходимостью системной аргументации.

24. Как психологические основания дидактической системы М. Н. Скаткина соотносятся с современными теориями педагогической психологии?

25. Поддерживал ли М. Н. Скаткин связи со школами, учителями-практиками?

26. Какое значение М. Н. Скаткин придавал проблеме формирования у учащихся научных понятий? Как он понимал механизмы их образования?

Согласие на использование информации

Выражаю согласие на использование предоставленной мной информации в научных целях (в диссертационном исследовании, публикациях):

— с указанием моего имени: ☒ ДА ☐ НЕТ

Подпись респондента: Л.М. Перминова, 31 марта 2026 г.

РЕСПОНДЕНТ: ПОЛОНСКИЙ Валентин Михайлович

Год рождения: 1938 г.

Ученая степень и звание: доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО.

Тема диссертационного исследования: к.п.н. «Дидактические вопросы оценки системы знаний». 1970 г.; д.п.н. «Критерии и методы оценки качества научно-педагогических исследований диссертация». 1988 г.

Место работы и должность: Российская академия образования.

Дата проведения интервью: 9 апреля 2026 года.

I. Знакомство с М. Н. Скаткиным

1. При каких обстоятельствах состоялось Ваше первое знакомство с Михаилом Николаевичем Скаткиным? В каком году это произошло?

Мы с Михаилом Николаевичем Скаткиным были коллегами. В 1966 году я планировал поступать в аспирантуру к Скаткину. Михаил Николаевич обратился к директору института Арсеньеву с просьбой зачислить меня. Однако жизнь распорядилась иначе, и я оказался в МГУ.

2. Что Вы знали о М. Н. Скаткине до личного знакомства? Какие его работы были Вам известны?

3. Какими были Ваши первые впечатления от встречи с Михаилом Николаевичем как личностью и как ученым?

II. Методологические основания научной работы

4. Как М. Н. Скаткин понимал специфику педагогики как науки? Как он определял ее статус среди других научных дисциплин?

5. Какие проблемы дидактики М. Н. Скаткин считал наиболее актуальными? Изменялись ли его приоритеты с течением времени?

III. Дидактические идеи

6. Каким образом М. Н. Скаткин обосновывал принцип научности обучения, который он впервые выделил как самостоятельный в 1950 году?

7. Какой концепции содержания образования придерживался М. Н. Скаткин? Как он формулировал основные подходы к его конструированию?

8. Как М. Н. Скаткин понимал сущность процесса обучения? Какую модель обучения он отстаивал?

9. Какие идеи М. Н. Скаткина о методах обучения Вы считаете наиболее значимыми? Какую классификацию методов обучения он использовал и обосновывал?

10. Как М. Н. Скаткин трактовал активность учащихся в процессе обучения? Приведите характерную для него цитату или формулировку по этому вопросу.

11. Как М. Н. Скаткин понимал взаимосвязь обучения и воспитания? Какова была его позиция по вопросу о воспитывающем обучении?

IV. Научная школа и коллективная работа

12. Существовала ли вокруг М. Н. Скаткина группа учеников и последователей, которую можно назвать «научной школой»? Каковы были ее характерные черты?

13. Присутствовал ли М. Н. Скаткин на Вашей защите? Какую роль он сыграл в этом процессе?

V. Оценка научного наследия

14. Какие идеи М. Н. Скаткина Вы считаете наиболее значимыми для развития педагогической науки?

Концепции «Культурологическая концепция содержания образования», «Концепция политехнического образования», «Принцип научности обучения», предложенные Скаткиным и его коллегами представляли собой новаторские разработки, которые оказали влияние на педагогическую теорию и практику своего времени, продолжают оказывать и сегодня.

15. Какое место занимают идеи М. Н. Скаткина в современной педагогической науке? Сохранили ли они актуальность?

16. Как Вы оцениваете масштаб личности М. Н. Скаткина в истории отечественной педагогики?

VI. Личность М. Н. Скаткина

17. Какой эпизод из Вашего взаимодействия с М. Н. Скаткиным запомнился Вам больше всего?

В ходе моей командировки в Монголию, организованной в рамках профессиональной деятельности, я был поражен специфическими аспектами социальной и культурной инфраструктуры этой страны. Примечательно, что в домах у многих местных жителей отсутствовали холодильники, что, безусловно, является индикатором уровня экономического развития и потребительских стандартов. Однако, на стенде института я нашел работы М. Н. Скаткина 1938 года. Педагогические идеи М. Н. Скаткина были актуальны для Монголии того времени и пользовались популярностью среди сотрудников института». Этот штрих расширяет картину влияния идей М. Н. Скаткина на другие страны.

18. Помните ли Вы какие-либо характерные высказывания М. Н. Скаткина?

М. Н. Скаткин являлся известным ученым и образцом профессионализма, обладавшим исключительной добротой и скромностью. Его личность и деятельность представляют собой эталон для научных сотрудников, демонстрируя высокий уровень и преданности своему делу. Образ Михаила Николаевича Скаткина сформировался в условиях сельской учительской среды. В широких слоях научного общества он пользовался авторитетом и уважением. Этот статус поддерживался им на протяжении всей научной деятельности.

19. Какие черты характера М. Н. Скаткина Вы считаете наиболее характерными? Что составляло ядро его личности?

Личность М. Н. Скаткина была «эталонном для научных сотрудников, демонстрируя высокий уровень профессионализма и преданности своему делу».

VII. Послесловие

20. Что бы Вы хотели сказать современным исследователям о М. Н. Скаткине, его научном наследии, его значении для педагогики?

Дополнительные вопросы

21. Как М. Н. Скаткин определял сущность и содержание политехнического образования?

22. Как Вы оцениваете учебник М. Н. Скаткина «Естествознание» / «Природоведение»?

23. Какое значение М. Н. Скаткин придавал методологии педагогического исследования?

24. Как психологические основания дидактической системы М. Н. Скаткина соотносятся с современными теориями педагогической психологии?

25. Поддерживал ли М. Н. Скаткин связи со школами, учителями-практиками?

26. Какое значение М. Н. Скаткин придавал проблеме формирования у учащихся научных понятий? Как он понимал механизмы их образования?

Согласие на использование информации

Выражаю согласие на использование предоставленной мной информации в научных целях (в диссертационном исследовании, публикациях):

— с указанием моего имени: ☒ ДА ☐ НЕТ

Респондент: В.М. Полонский, 9 апреля 2026 г.

РЕСПОНДЕНТ: РЕЗНИКОВА Вера Зиновьевна

Год рождения: 1934.

Ученая степень и звание: кандидат педагогических наук.

Тема диссертационного исследования: «Формирование экологических понятий на уроках зоологии в средней школе». 1972 г.

Место работы и должность: Институт общего среднего образования Российской академии образования, ведущий научный сотрудник лаборатории биологии (до 2012 г.)

Дата проведения интервью: 11 апреля 2026 г.

I. Знакомство с М. Н. Скаткиным

1. При каких обстоятельствах состоялось Ваше первое знакомство с Михаилом Николаевичем Скаткиным? В каком году это произошло?

М. Н. Скаткин был ключевой фигурой в НИИ содержания и методов обучения АПН. Лично не была знакома с М. Н. Скаткиным, однако его научные работы хорошо известны. В наших исследованиях часто обращались к его учебникам и методическим рекомендациям для учителей.

2. Что Вы знали о М. Н. Скаткине до личного знакомства? Какие его работы были Вам известны?

3. Какими были Ваши первые впечатления от встречи с Михаилом Николаевичем как личностью и как ученым?

II. Методологические основания научной работы

4. Как М. Н. Скаткин понимал специфику педагогики как науки? Как он определял ее статус среди других научных дисциплин?

5. Какие проблемы дидактики М. Н. Скаткин считал наиболее актуальными? Изменялись ли его приоритеты с течением времени?

III. Дидактические идеи

6. Каким образом М. Н. Скаткин обосновывал принцип научности обучения, который он впервые выделил как самостоятельный в 1950 году?

7. Какой концепции содержания образования придерживался М. Н. Скаткин? Как он формулировал основные подходы к его конструированию?

8. Как М. Н. Скаткин понимал сущность процесса обучения? Какую модель обучения он отстаивал?

Дидактическая система М. Н. Скаткина основана на теории познавательной деятельности. Он утверждал, что развитие школьника невозможно без активной мыслительной деятельности, а не только репродуктивной. М. Н. Скаткин подчеркивал вред словесных методов преподавания, которые дают поверхностные знания и вызывают скуку. Отмечал, что обучение должно быть

организовано через исследовательскую деятельность, где ученик самостоятельно решает задачи, сталкиваясь с затруднениями и активизируя мышление.

9. *Какие идеи М. Н. Скаткина о методах обучения Вы считаете наиболее значимыми? Какую классификацию методов обучения он использовал и обосновывал?*

10. *Как М. Н. Скаткин трактовал активность учащихся в процессе обучения? Приведите характерную для него цитату или формулировку по этому вопросу.*

11. *Как М. Н. Скаткин понимал взаимосвязь обучения и воспитания? Какова была его позиция по вопросу о воспитывающем обучении?*

IV. Научная школа и коллективная работа

12. *Существовала ли вокруг М. Н. Скаткина группа учеников и последователей, которую можно назвать «научной школой»? Каковы были ее характерные черты?*

13. *Присутствовал ли М. Н. Скаткин на Вашей защите? Какую роль он сыграл в этом процессе?*

V. Оценка научного наследия

14. *Какие идеи М. Н. Скаткина Вы считаете наиболее значимыми для развития педагогической науки?*

15. *Какое место занимают идеи М. Н. Скаткина в современной педагогической науке? Сохранили ли они актуальность?*

16. *Как Вы оцениваете масштаб личности М. Н. Скаткина в истории отечественной педагогики?*

Учебник М. Н. Скаткина очень хороший и стал эталоном школьной книги по естествознанию для начальной школы, и все последующие учебники по предмету «Окружающий мир», так или иначе выстраиваются относительно заданной им традиции.

VI. Личность М. Н. Скаткина

17. *Какой эпизод из Вашего взаимодействия с М. Н. Скаткиным запомнился Вам больше всего?*

18. *Помните ли Вы какие-либо характерные высказывания М. Н. Скаткина?*

19. *Какие черты характера М. Н. Скаткина Вы считаете наиболее характерными? Что составляло ядро его личности?*

VII. Послесловие

20. *Что бы Вы хотели сказать современным исследователям о М. Н. Скаткине, его научном наследии, его значении для педагогики?*

Дополнительные вопросы

21. *Как М. Н. Скаткин определял сущность и содержание политехнического образования?*

В рамках фундаментальных исследований наша лаборатория дидактики и методики преподавания биологии ФГБНУ ИСМО занималась вопросами политехнического образования. В ходе данного исследования уделяли внимание научным трудам М. Н. Скаткина.

22. Как Вы оцениваете учебник М. Н. Скаткина «Естествознание» / «Природоведение»?
23. Какое значение М. Н. Скаткин придавал методологии педагогического исследования?
24. Как психологические основания дидактической системы М. Н. Скаткина соотносятся с современными теориями педагогической психологии?
25. Поддерживал ли М. Н. Скаткин связи со школами, учителями-практиками? –
26. Какое значение М. Н. Скаткин придавал проблеме формирования у учащихся научных понятий? Как он понимал механизмы их образования?

Согласие на использование информации

Выражаю согласие на использование предоставленной мной информации в научных целях (в диссертационном исследовании, публикациях):

— с указанием моего имени: ☒ ДА ☐ НЕТ

Респондент: В. З. Резникова, 11 апреля 2026 г.

РЕСПОНДЕНТ: СЕЛИВЕРСТОВА Елена Николаевна

Год рождения: 1954.

Ученая степень и звание: доктор педагогических наук, профессор.

Тема диссертационного исследования: к.п.н. «Прием обучения как способ реализации единства преподавания и учения». 1982 г.; д.п.н. «Дидактическая концепция развивающей функции обучения». 2006 г.

Место работы и должность: Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (ВлГУ), заведующий кафедрой педагогики.

Дата проведения интервью: 2 апреля 2026 г.

I. Знакомство с М. Н. Скаткиным

1. *При каких обстоятельствах состоялось Ваше первое знакомство с Михаилом Николаевичем Скаткиным? В каком году это произошло?*
2. *Что Вы знали о М. Н. Скаткине до личного знакомства? Какие его работы были Вам известны?*
3. *Какими были Ваши первые впечатления от встречи с Михаилом Николаевичем как личностью и как ученым?*

II. Методологические основания научной работы

4. *Как М. Н. Скаткин понимал специфику педагогики как науки? Как он определял ее статус среди других научных дисциплин?*
5. *Какие проблемы дидактики М. Н. Скаткин считал наиболее актуальными? Изменялись ли его приоритеты с течением времени?*

III. Дидактические идеи

6. *Каким образом М. Н. Скаткин обосновывал принцип научности обучения, который он впервые выделил как самостоятельный в 1950 году?*
7. *Какой концепции содержания образования придерживался М. Н. Скаткин? Как он формулировал основные подходы к его конструированию?*
8. *Как М. Н. Скаткин понимал сущность процесса обучения? Какую модель обучения он отстаивал?*
9. *Какие идеи М. Н. Скаткина о методах обучения Вы считаете наиболее значимыми? Какую классификацию методов обучения он использовал и обосновывал?*
10. *Как М. Н. Скаткин трактовал активность учащихся в процессе обучения? Приведите характерную для него цитату или формулировку по этому вопросу.*
11. *Как М. Н. Скаткин понимал взаимосвязь обучения и воспитания? Какова была его позиция по вопросу о воспитывающем обучении?*

IV. Научная школа и коллективная работа

12. Существовала ли вокруг М. Н. Скаткина группа учеников и последователей, которую можно назвать «научной школой»? Каковы были ее характерные черты?

13. Присутствовал ли М. Н. Скаткин на Вашей защите? Какую роль он сыграл в этом процессе?

V. Оценка научного наследия

14. Какие идеи М. Н. Скаткина Вы считаете наиболее значимыми для развития педагогической науки?

Практически все идеи и положения, которые выдвигал и разрабатывал М. Н. Скаткин, вставила запятую сегодня оказываются крайне актуальными, поскольку они обладали прогностическим звучанием. Крайне условно постараюсь особо выделить следующие.

Идея несводимости содержания образования к научному знанию, которая отразилась в разработке совместно с И. Я. Лернером культурологической теории содержания образования. Уверена в том, что на сегодняшний день профессиональное сознание учителей, да и во многом преподавателей высшей школы, еще остается в плену старых представлений середины прошлого века, по сути отвергающих гуманистические установки, связанные с пониманием того, что главная миссия обучения наполнена образовательными смыслами и, используя возможности различных областей предметного знания, должна ориентировать учителей на приобщение школьников к ценностям культуры, к порождению культуросообразной, саморазвивающейся, рефлексивной личности, которая не только много знает, но, что особенно важно, обладает знанием о собственном незнании, о собственном несовершенстве и готова преодолевать собственную несостоятельность в ходе самообразования и саморазвития, понимая уровень своих достижений и собственных слабостей. К сожалению, до сих пор научный потенциал культурологической теории содержания образования не существенно влияет на уровень профессиональной грамотности учителей-практиков, как, впрочем, и авторов достаточно большого арсенала школьных учебников, что находит прямое отражение в понижении качества образования, которое как тенденция фиксируется от года к году в течение последних десятилетий, несмотря на достаточно актуальные целевые установки ФГОС.

Идея о повышении значимости воспитательной функции обучения, поскольку недостаточная разработанность в современной педагогике понятия «воспитательная функция обучения», отсутствие целостной дидактической концепции воспитательной функции обучения, объединяющей методологический, теоретический и технологический уровни ее разработки, сегодня становится серьезным препятствием в развитии частных методик в аспекте разработки научно обоснованных, практико-ориентированных решений в отношении превращения обучения из процесса обогащения учащихся предметными знаниями и умениями в процесс превращения ЗУНов в ценности и обретения школьниками ценностно-смыслового отношения к познанию. В

силу этого сегодня, в условиях реализации ФГОС и одновременной утраты у большинства школьников ценности познания фактически оказывается невозможным добиться достижения не только метапредметных, но и в существенной степени личностных результатов.

Идея познавательной активности и самостоятельности учащихся, которую М. Н. Скаткин образно выразил в положении о том, что надо учить учащихся «добывать знания», а не приучать их к потреблению готовой информации, значимость которой едва ли осознается школьниками, а потому они и теряют интерес к познанию. Значимость этой идеи особенно рельефно проступает сегодня, в эпоху властвования Интернета и искусственного интеллекта. Большое влияние на меня произвела прежде всего работа «Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении», с которой я познакомилась, еще будучи студенткой первых курсов Владимирского педагогического института в самом начале 1970-х гг. Изучение этой работы, с одной стороны, позволило мне осмыслить тот необычный, существенно отличавшийся от традиционного стиль построения учебного процесса в школе, в которой мне посчастливилось учиться в 1960-е годы. С другой стороны, именно эта работа помогла мне пропитаться идеями активизации познавательной деятельности, которые в 1960–1970 гг. определяли, что называется, теоретические тренды развития отечественной дидактики. Безусловно, огромное влияние оказало знакомство с отдельными статьями в журнале «Советская педагогика», посвященными поэтапному представлению положений культурологической теории содержания образования, а в 1975 году изучение вышедшей в свет книги «Дидактика средней школы» под редакцией М. Н. Скаткина, в которой был представлен целостный взгляд на эту теорию.

Я полагаю, что идеи и положения, связанные с активностью, осознанностью, умелостью, творческой школьниками в познании, а также осмыслением познания как ценности, раскрытые М. Н. Скаткиным в этих работах, имеют непреходящее, вечное значение. Они определяют своего рода теоретический каркас современной отечественной дидактики, выступая методологической решеткой для поиска и выработки инновационных решений, обусловленных обновляющимися социокультурными обстоятельствами, качественно новыми целевыми установками, новыми средствами, которые требуют усовершенствования всей совокупности структурных элементов обучения именно с позиций осознанной творчески-созидательной, инициативной познавательной деятельности обучающихся, в которой они находят возможность собственной самореализации и саморазвития.

15. Какое место занимают идеи М. Н. Скаткина в современной педагогической науке? Сохранили ли они актуальность?

Очень трудно ответить на этот вопрос, поскольку все идеи и положения, разработанные М. Н. Скаткиным, не были разрозненными фрагментами, а составляли систему научного педагогического знания. Пожалуй, в плане наиболее существенного вклада с точки зрения

развития дидактики хотелось бы выделить культурологическую теорию содержания образования, в которой, с моей точки зрения, фактически сконцентрировался весь спектр научных идей Скаткина, пропитанных духом гуманизации, идей, которые в 1960-х – 1970-х гг. пробивали себе дорогу и стимулировали жаркие официальные и «кулуарные» научные дискуссии.

16. Как Вы оцениваете масштаб личности М. Н. Скаткина в истории отечественной педагогики?

Мне кажется, что масштаб личности М. Н. Скаткина можно определить ныне современным термином «визионер», которым «схватывается» присущая Михаилу Николаевичу способность иметь четкое представление о том, как должно выглядеть будущее обучения и какими должны быть конкретные шаги по воплощению этого видения в теории и практике обучения. Я убеждена в том, что вся система научных идей М. Н. Скаткина до сих пор является фундаментальной для развития современной дидактики, поскольку она характеризует ядро проблемного поля дидактики. Будучи сформулированными М. Н. Скаткиным в прошлом веке, сегодня эти идеи задают векторы совершенствования научного дидактического знания и получают дальнейшее развитие с учетом изменений в современном социокультурном пространстве. К примеру, как мне кажется, сегодня приобретает особое значение идея М. Н. Скаткина, акцентирующая значимость изучения и анализа передового педагогического опыта как важнейшего для научного исследования метода описания педагогической реальности с целью получения новых научных знаний. Это обусловлено тем, что широкое распространение в образовательной практике опытно-экспериментальных/инновационных площадок и авторских школ создает яркую палитру новых педагогических решений, истинный смысл и педагогическую целесообразность которых можно понять только с помощью выработки новых научных позиций, новых научных знаний. Или другой пример. Скаткинская идея познавательной самостоятельности учащихся задала вектор дальнейшего развития дидактики, который в 1970-х – начале 1980-х гг. вывел на постановку и решение научной проблемы формирования умения учиться (а в дальнейшем – формирования учебной культуры школьников). Далее она трансформировалась в идею формирования познавательного опыта школьников, а уже с начала XXI века в связи с актуализацией в педагогике и школьной практике идеи субъектности на повестку дня встала проблема формирования субъектного опыта обучающихся в познании, которая подчеркивает различия между самостоятельной познавательной деятельностью школьников в процессе обучения и познавательной деятельностью, протекающей на основе собственной инициативы школьников, а также их самоорганизации и саморегуляции. Как мне кажется, выдвинутая Михаилом Николаевичем идея дифференциации обучения в школе будущего также имела глубокий исследовательский потенциал, отражавший направления

развития отечественной дидактики. В данном случае я имею в виду не только последовавшую в дальнейшем разработку системы форм дифференциации обучения, но и актуализацию в новых условиях идеи индивидуализации обучения, которая на сегодняшний день, углубляясь и трансформируясь, приобретает формат персонализации обучения.

VI. Личность М. Н. Скаткина

17. Какой эпизод из Вашего взаимодействия с М. Н. Скаткиным запомнился Вам больше всего?

18. Помните ли Вы какие-либо характерные высказывания М. Н. Скаткина?

19. Какие черты характера М. Н. Скаткина Вы считаете наиболее характерными? Что составляло ядро его личности?

VII. Послесловие

20. Что бы Вы хотели сказать современным исследователям о М. Н. Скаткине, его научном наследии, его значении для педагогики?

Дополнительные вопросы

21. Как М. Н. Скаткин определял сущность и содержание политехнического образования?

22. Как Вы оцениваете учебник М. Н. Скаткина «Естествознание» / «Природоведение»?

23. Какое значение М. Н. Скаткин придавал методологии педагогического исследования?

24. Как психологические основания дидактической системы М. Н. Скаткина соотносятся с современными теориями педагогической психологии?

25. Поддерживал ли М. Н. Скаткин связи со школами, учителями-практиками?

26. Какое значение М. Н. Скаткин придавал проблеме формирования у учащихся научных понятий? Как он понимал механизмы их образования?

Согласие на использование информации

Выражаю согласие на использование предоставленной мной информации в научных целях (в диссертационном исследовании, публикациях):

— с указанием моего имени: ☒ ДА ☐ НЕТ

Респондент: Е. Н. Селиверстова, 2 апреля 2026 г.

РЕСПОНДЕНТ: СЕРИКОВ Владислав Владиславович

Год рождения: 1950.

Ученая степень и звание: доктор педагогических наук, академик РАО

Ученая степень и звание: д.п.н. «Дидактические основы реализации политехнической направленности общеобразовательных предметов в средней школе». 1989 г.

Место работы и должность: ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В. С. Леднева», заведующий лабораторией дидактики общего и профессионального образования имени М. Н. Скаткина

Дата проведения интервью: 6 апреля 2026 г.

I. Знакомство с М. Н. Скаткиным

1. При каких обстоятельствах состоялось Ваше первое знакомство с Михаилом Николаевичем Скаткиным? В каком году это произошло?

Первый контакт со М. Н. Скаткиным в 1978 году был «заочным»: он выступил рецензентом моей статьи в журнале АПН СССР «Новые исследования в педагогических науках». На Скаткина меня «вывел» мой научный руководитель профессор В. С. Ильин – ученик Скаткина. В это время я был аспирантом при лаборатории методологии педагогических исследований в котором в это время работал М. Н. Скаткин. Ее филиал существовал в эти годы в Волгоградском педагогическом институте. Первая непосредственная беседа со Скаткиным состоялась 7.02.1980 через 15 минут после заседания диссовета НИИ ОП АПН СССР, на котором я защитил свою кандидатскую диссертацию. Скаткин выступал на защите, поддержал работу и попросил после заседания зайти к нему в кабинет. Состоялась беседа. Михаил Николаевич расспрашивал о моих научных интересах и планах, и рассказал мне о своих работах в области педагогического прогнозирования. Итог разговора: Михаил Николаевич подарил мне свою книгу «О школе будущего», сделав в ней такую надпись «Владиславу Владиславовичу Серикову с пожеланием принять активное участие в строительстве школы будущего... М. Н. Скаткин». Книга с этой надписью передана мною в 2017 году в архив М. Н. Скаткина в Институте стратегии развития образования.

2. Что Вы знали о М. Н. Скаткине до личного знакомства? Какие его работы были Вам известны?

В лаборатории, где я «проходил» аспирантуру Скаткин был авторитетом «номер один». Заведующий лабораторией В. С. Ильин, в прошлом аспирант и докторант Скаткина, раскрывал нам суть его методологии: деятельностный подход, системность мышления, изучение педагогических явлений в их развитии, понимание целостности педагогического процесса. Особенно популярными среди аспирантов были его работы об активности учения школьников,

связи обучения с трудом, труды по культурологическому подходу, подготовленные Скаткиным совместно с его последователями В. В. Краевским и И. Я. Лернером.

3. Какими были Ваши первые впечатления от встречи с Михаилом Николаевичем как личностью и как ученым?

Научные идеи Скаткина я бы охарактеризовал такими словами: фундаментальность (предложены основополагающие принципы, являющиеся источником для многих современных дидактических конструкций); интегрированность педагогической науки и педагогической практики; простота и ясность, без наукообразия. Мне посчастливилось быть не раз свидетелем общения Скаткина с коллегами, молодыми учеными, слушать его выступления на защитах диссертаций. Не помню случая, чтобы когда-нибудь из его уст прозвучала жесткая «разгромная» критика в адрес участника дискуссии. Он всегда высказывал поддержку тем, кто искал и думал. Помню, как на одном научном совещании еще в 80-е годы возник спор «о возможностях применения компьютера в педагогических исследованиях» (тогда это так формулировалось, еще не было термина «цифровые технологии»!) Звучали возражения. Скаткин, несмотря на свой уже немолодой возраст, поддержал идею «применения компьютера» для обработки данных в педагогическом исследовании. И в 90 лет оказывается можно быть новатором!

II. Методологические основания научной работы

4. Как М. Н. Скаткин понимал специфику педагогики как науки? Как он определял ее статус среди других научных дисциплин?

Вспоминая труды и выступления Скаткина, можно сказать следующее: для него педагогика – это знание о воспитании и развитии человека представленное в контексте деятельности учителя. Словом, это – наука, помогающая педагогу, образовательным организациям, обществу выполнить свою миссию в социализации человека. Иначе говоря, педагогика в отличие от других наук о социализации (социологии, психологии и др.), не просто описывает «закономерности» этого процесса, а «подсказывает», что делать людям, которые призваны профессионально организовывать этот процесс, т.е. учителям, руководителям школ, родителям.

5. Какие проблемы дидактики М. Н. Скаткин считал наиболее актуальными? Изменялись ли его приоритеты с течением времени?

Анализируя миссию дидактики, можно назвать ее, так называемые, «вечные» проблемы, которые ей предстоит решать постоянно. Это – обоснование содержания общего образования (в первую очередь, его надпредметных компонентов, т.е. видов культурного опыта, которые будут распределены по разным предметным сферам!) и способов его усвоения. В связи с общественно-историческим прогрессом виды культурного опыта постоянно расширяются и совершенствуются и потому приходится практически непрерывно обосновывать состав и структуру содержания

образования, технологии организации различных видов учебной деятельности, обеспечивающей их усвоение.

III. Дидактические идеи

6. Каким образом М. Н. Скаткин обосновывал принцип научности обучения, который он впервые выделил как самостоятельный в 1950 году?

Наше сегодняшнее понимание предмета дидактики «идет», собственно говоря, от Скаткина. Дидактика – это наука, исследующая содержание и методы обучения в их взаимосвязи и взаимозависимости, а также взаимосвязь деятельности преподавания и учения. Эти связи существуют в любом образовательном процессе, и предмет дидактики – разработка таких универсальных закономерностей и принципов, без реализации которых цели образовательной деятельности не могут быть достигнуты.

7. Какой концепции содержания образования придерживался М. Н. Скаткин? Как он формулировал основные подходы к его конструированию?

Обучение не всегда было научным, поскольку обучение появилось до того, как возникла наука как таковая. Наполнение обучения научным содержанием происходило постепенно. Скорее всего, первоначальное обучение транслировало практические виды опыта и знание, востребованное в повседневной жизни (обыденное). Принцип научности в полной мере стал актуальным в тот момент, когда наука стала доминирующим фактором развития цивилизации. Скаткин одним из первых почувствовал наступление научно-технической революции. Развитием принципа научности стали идеи М. А. Данилова о приоритете теоретических знаний в учебном процессе, а затем принцип системности знаний, разработанный сотрудницей его лаборатории – Людмилой Яковлевной Зориной. Принцип научности относится и к содержательным, и к процессуальным характеристикам обучения, т.е. не только содержание, но способы организации учебной деятельности должны строиться на достижениях науки, в частности психологии усвоения различных видов культурного опыта.

8. Как М. Н. Скаткин понимал сущность процесса обучения? Какую модель обучения он отстаивал?

Важнейшей сущностной характеристикой этого процесса он считал управление познавательной активностью учащихся. Он исследовал виды активности с учетом возраста и изучаемого предмета, способы ее поддержания.

9. Какие идеи М. Н. Скаткина о методах обучения Вы считаете наиболее значимыми? Какую классификацию методов обучения он использовал и обосновывал?

Из культурологической модели, в разработке которой участвовал Скаткин, вытекает наиболее дидактически целесообразная классификация методов, в основе которой лежит роль метода в усвоении того или иного вида культурного опыта (элемента содержания образования).

10. Как М. Н. Скаткин трактовал активность учащихся в процессе обучения? Приведите характерную для него цитату или формулировку по этому вопросу.

11. Как М. Н. Скаткин понимал взаимосвязь обучения и воспитания? Какова была его позиция по вопросу о воспитывающем обучении?

IV. Научная школа и коллективная работа

12. Существовала ли вокруг М. Н. Скаткина группа учеников и последователей, которую можно назвать «научной школой»? Каковы были ее характерные черты?

Думается, что такой научной школой было идейно руководимая им лаборатория общих проблем дидактики НИИ общей педагогики АПН СССР на Павла Корчагина 7. В этой лаборатории выросли доктора наук – В. В. Краевский, Ю. Б. Алиев, Л. Я. Зорина, И. К. Журавлев, В. С. Ильин и др. Я также готовил свою докторскую в этой лаборатории, получая консультации в 1986-1989 гг. Скаткин выступал на защите моей докторской с поддержкой, и спорил с Атутовым, который проголосовал против. Скаткин всегда был в гуще научного общения!

13. Присутствовал ли М. Н. Скаткин на Вашей защите? Какую роль он сыграл в этом процессе?

V. Оценка научного наследия

14. Какие идеи М. Н. Скаткина Вы считаете наиболее значимыми для развития педагогической науки?

15. Какое место занимают идеи М. Н. Скаткина в современной педагогической науке? Сохранили ли они актуальность?

16. Как Вы оцениваете масштаб личности М. Н. Скаткина в истории отечественной педагогики?

VI. Личность М. Н. Скаткина

17. Какой эпизод из Вашего взаимодействия с М. Н. Скаткиным запомнился Вам больше всего?

18. Помните ли Вы какие-либо характерные высказывания М. Н. Скаткина?

19. Какие черты характера М. Н. Скаткина Вы считаете наиболее характерными? Что составляло ядро его личности?

VII. Послесловие

20. Что бы Вы хотели сказать современным исследователям о М. Н. Скаткине, его научном наследии, его значении для педагогики?

Дополнительные вопросы

21. Как М. Н. Скаткин определял сущность и содержание политехнического образования?

В Институте общей педагогики АПН СССР под влиянием идей М. Н. Скаткина его последователь Петр Иванович Ставский разработал концепцию политехнического образования, отличную от той, которую развивали П.Р. Атутов и В. С. Поляков в Институте трудового обучения и профориентации. Ставский считал, что основой содержания политехнического

образования должно быть овладения так называемой «политехнической деятельностью». Это – деятельность современного рабочего-индустриала. В ней представлен весь спектр необходимых политехнических умений. Скаткин на защите докторской Ставского выступал с поддержкой этой идеи, и несмотря на сильное противодействие некоторых членов диссовета, Ставский стал доктором наук.

22. *Как Вы оцениваете учебник М. Н. Скаткина «Естествознание» / «Природоведение»?*

23. *Какое значение М. Н. Скаткин придавал методологии педагогического исследования?*

Скаткин разработал основы теории школьного учебника. Под его редакцией выходило 20-томное издание «Проблемы школьного учебника». Сам он выпустил легендарный учебник «Природоведения» для начальной школы.

24. *Как психологические основания дидактической системы М. Н. Скаткина соотносятся с современными теориями педагогической психологии?*

25. *Поддерживал ли М. Н. Скаткин связи со школами, учителями-практиками?*

26. *Какое значение М. Н. Скаткин придавал проблеме формирования у учащихся научных понятий? Как он понимал механизмы их образования?*

Согласие на использование информации

Выражаю согласие на использование предоставленной мной информации в научных целях (в диссертационном исследовании, публикациях):

— с указанием моего имени: ☒ ДА ☐ НЕТ

Респондент: В. В. Сериков, 6 апреля 2026 г.

РЕСПОНДЕНТ: ТАРХАНОВА Ирина Юрьевна

Год рождения: 1975.

Ученая степень и звание: доктор педагогических наук, профессор РАО

Тема диссертационного исследования: к.п.н. «Социально-педагогическая реабилитация безнадзорных подростков». 2005 г.; д.п.н. «Социализация взрослых средствами дополнительного профессионального образования». 2015 г.

Место работы и должность: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, директор института педагогики и психологии.

Дата проведения интервью: 15 апреля 2026 г.

I. Знакомство с М. Н. Скаткиным

1. При каких обстоятельствах состоялось Ваше первое знакомство с Михаилом Николаевичем Скаткиным? В каком году это произошло? Не была знакома.

2. Что Вы знали о М. Н. Скаткине до личного знакомства? Какие его работы были Вам известны?

3. Какими были Ваши первые впечатления от встречи с Михаилом Николаевичем как личностью и как ученым?

II. Методологические основания научной работы

4. Как М. Н. Скаткин понимал специфику педагогики как науки? Как он определял ее статус среди других научных дисциплин?

М. Н. Скаткин подчеркивал, что педагогика (дидактика) – это развитая, самостоятельная наука со своим специфическим предметом исследования. Он решительно выступал против попыток свести педагогику к другим наукам или заменить ее ими. Ее предметом является не психика ребенка (это предмет психологии) и не общие законы управления, а целостная система педагогических воздействий, факты и явления, возникающие в процессе обучения как единой деятельности преподавания и учения.

5. Какие проблемы дидактики М. Н. Скаткин считал наиболее актуальными? Изменялись ли его приоритеты с течением времени?

Его приоритеты действительно менялись от решения конкретных теоретических задач в 50-е годы к более фундаментальным, методологическим и прогностическим проблемам в 70-80-е годы и в конце жизни. В 50-60 главной для М. Н. Скаткина была проблема дидактического обоснования развивающей роли обучения. К 70-м годам, возглавляя отдел методологических проблем, он начинает больше внимания уделять общим, стратегическим и методологическим вопросам. Проблема соотношения обучения и развития, которую он начал разрабатывать в 50-е годы, к 80-м годам трансформируется в более широкую проблему формирования всесторонне развитой личности, где обучение рассматривается в единстве с воспитанием. В своем «научном

завещании» М. Н. Скаткин обозначил проблемы, которые считал вечными, нерешенными и которые завещал решать будущим ученым. Эти проблемы демонстрируют, что его приоритеты сместились в сторону гуманизации и демократизации образования, а также управления образовательной системой.

III. Дидактические идеи

6. Каким образом М. Н. Скаткин обосновывал принцип научности обучения, который он впервые выделил как самостоятельный в 1950 году?

М. Н. Скаткин подходил к определению предмета дидактики диалектически, подчеркивая, что оно меняется исторически и не может быть дано раз и навсегда. Он отвергал однозначные, канонические определения. Дидактическая теория, по Скаткину, представляет собой целостную, иерархически организованную систему знаний, которая включает в себя методологическое обоснование, цели, содержание образования, закономерности, принципы, методы и организационные формы обучения, объединенные вокруг ядра – единства преподавания и учения.

М. Н. Скаткин не просто «впервые выделил» этот принцип, а обосновывал его необходимость в ходе острой полемики с П.Н. Шимбиревым и другими дидактами. Его аргументация строилась на нескольких ключевых тезисах: недостаточность традиционного набора принципов, преодоление узкого взгляда на обучение, развивающий эффект зависит не только от содержания, но и от метода, связь научного и учебного познания. Содержание этого принципа у Скаткина было многогранным и выходило далеко за рамки требования «изучать то, что соответствует науке». Он рассматривал его в единстве с требованием посильной трудности (доступности) и коммунистической идейности.

Принцип коммунистической идейности обучения. Принцип связи учения с жизнью, с практикой коммунистического строительства. Принцип сознательности и творческой активности учащихся. Принцип прочности результатов обучения. Принцип систематичности (предостерегал от его упрощенного понимания как простого копирования системы науки в учебном предмете). Принцип наглядности. Принцип коллективного характера обучения и учета индивидуальных особенностей учащихся. Принцип положительного эмоционального фона обучения. Он рассматривал принципы не изолированно, а в системе. Система дидактических принципов М. Н. Скаткина была направлена на реализацию развивающей функции обучения, формирование активной, самостоятельно мыслящей, творческой личности, подготовленной к преобразованию действительности.

7. Какой концепции содержания образования придерживался М. Н. Скаткин? Как он формулировал основные подходы к его конструированию?

М. Н. Скаткин был одним из главных создателей и сторонников культурологической концепции содержания образования. Ключевая идея Скаткина – содержание образования не является монолитным. Оно состоит из четырех взаимосвязанных, но качественно различных компонентов. Каждый из них выполняет свою специфическую функцию в формировании личности: Система знаний о природе, обществе, мышлении, технике и способах деятельности. Усвоение этого элемента формирует в сознании учащихся научную картину мира и вооружает методологическим подходом к познавательной и практической деятельности. Система общих интеллектуальных и практических умений и навыков. Это опыт осуществления известных способов деятельности. Его усвоение позволяет новым поколениям воспроизводить и сохранять культуру. Опыт творческой (поисковой) деятельности. Он обеспечивает способность к дальнейшему развитию культуры, к решению новых проблем, которые возникают перед обществом. Без этого элемента невозможно движение вперед. Опыт эмоционально-волевого отношения к миру, друг к другу. Это система моральной, эстетической, эмоциональной воспитанности. Он регулирует соответствие деятельности человека его потребностям и ценностным ориентациям. М. Н. Скаткин подчеркивал, что эти элементы находятся в определенной иерархии и взаимосвязи. Предшествующие элементы могут существовать отдельно от последующих, но каждый последующий невозможен без предшествующих: можно знать, но не уметь; можно знать и уметь, но не быть готовым к творчеству; можно знать, уметь и творить, но при разном (в том числе и негативном) отношении к этой деятельности.

8. Как М. Н. Скаткин понимал сущность процесса обучения? Какую модель обучения он отстаивал?

М. Н. Скаткин и И. Я. Лернер были не просто коллегами, а ближайшими соавторами, создавшими фундаментальную культурологическую теорию содержания образования. Помимо содержания образования, М. Н. Скаткин и И. Я. Лернер совместно разработали одну из самых известных в педагогике классификаций методов обучения. Их подход уникален тем, что они классифицировали методы по характеру познавательной деятельности учащихся. Это напрямую связано с их теорией содержания: чтобы ученик освоил опыт творческой деятельности, и методы обучения должны носить творческий, поисковый характер.

9. Какие идеи М. Н. Скаткина о методах обучения Вы считаете наиболее значимыми? Какую классификацию методов обучения он использовал и обосновывал?

М. Н. Скаткин трактовал активность учащихся не как простое внимание или исполнительность, а как глубоко осознанную, самостоятельную, поисковую и творческую деятельность, направленную на овладение знаниями и способами их применения. Он был

решительным противником пассивного, созерцательного обучения, когда ученик выступает лишь в роли «сосуда», который наполняют готовыми истинами. «...учащиеся, хоть и находятся под руководством учителя, но вместе с тем самостоятельно и заинтересованно "добывают" знания посредством применения наличного опыта к решению новых практических и познавательных задач».

10. Как М. Н. Скаткин трактовал активность учащихся в процессе обучения? Приведите характерную для него цитату или формулировку по этому вопросу. –

11. Как М. Н. Скаткин понимал взаимосвязь обучения и воспитания? Какова была его позиция по вопросу о воспитывающем обучении?

Он рассматривал обучение и воспитание не как два отдельных процесса, а как неразрывное диалектическое единство. Стержнем его подхода было убеждение, что подлинное обучение всегда выполняет воспитательную функцию.

IV. Научная школа и коллективная работа

12. Существовала ли вокруг М. Н. Скаткина группа учеников и последователей, которую можно назвать «научной школой»? Каковы были ее характерные черты? –

13. Присутствовал ли М. Н. Скаткин на Вашей защите? Какую роль он сыграл в этом процессе?

V. Оценка научного наследия

14. Какие идеи М. Н. Скаткина Вы считаете наиболее значимыми для развития педагогической науки?

Обоснование развивающей роли обучения как приоритетной цели. Эта идея совершила парадигмальный сдвиг в дидактике. Она переместила фокус внимания с результата (что усвоил) на процесс (как усваивал) и на качественные изменения в личности ученика. Без этого обоснования последующие разработки в области проблемного, развивающего обучения были бы невозможны. По сути, Скаткин заложил теоретический фундамент для того, что сегодня называется компетентностным подходом и личностно-ориентированным образованием.

Культурологическая концепция содержания образования (четырёхкомпонентная модель). Эта концепция стала методологической основой для проектирования содержания образования на десятилетия вперед. Она дала дидактике инструмент для ответа на вопрос «Чему учить?», который выходит за рамки простого перечисления тем. Именно эта модель лежит в основе современных федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), где акцент сделан на метапредметные результаты, развитие УУД (универсальных учебных действий) и личностные результаты. Без понимания важности опыта творческой деятельности и ценностных ориентаций невозможно говорить о современном образовании.

Классификация методов обучения по характеру познавательной деятельности. Эта классификация напрямую связала методы обучения с характером усвоения разных компонентов

содержания. Стало понятно: чтобы сформировать знания, достаточно репродуктивных методов; чтобы развить творческие способности, необходимы исследовательские, поисковые. Эта классификация до сих пор является одной из самых востребованных в школе. Каждый учитель, планируя урок, задает себе вопрос: «Какой характер познавательной деятельности я организую?» – и обращается именно к этой типологии.

Обоснование принципа научности в единстве с доступностью (посильной трудностью). Эта идея сняла ложную дилемму «научность или доступность». Она показала, что подлинно научное обучение не может быть легким, но оно должно быть посильным. Это положение стало теоретическим обоснованием оптимизации обучения, поиска баланса между сложностью содержания и возрастными возможностями учащихся. Оно актуально и сегодня, когда мы говорим о борьбе с перегрузкой школьников.

Наибольшее влияние на педагогическую мысль оказали работы М. Н. Скаткина *Дидактика средней школы*, 1982 и *Проблемы современной дидактики*, 1984, в которых он преодолел информационно-репродуктивную парадигму и утвердил деятельностный, развивающий, личностно-ориентированный подход. Его идеи о структуре содержания образования, классификации методов, принципе научности и активности ученика являются не просто историческим наследием, а действующим инструментарием для современного учителя и проектировщика образовательных систем. Именно поэтому к ним продолжают обращаться при разработке ФГОС и конструировании современных учебных занятий.

15. Какое место занимают идеи М. Н. Скаткина в современной педагогической науке? Сохранили ли они актуальность?

Наиболее существенный вклад М. Н. Скаткина в развитие дидактики я оцениваю как создание целостной, деятельностно-ориентированной и развивающей дидактической системы, которая преодолела узкие рамки информационно-репродуктивного подхода.

16. Как Вы оцениваете масштаб личности М. Н. Скаткина в истории отечественной педагогики?

Научное наследие М. Н. Скаткина является не просто историей педагогики, а живым, работающим фундаментом современной дидактики. Его идеи стали той теоретической основой, на которой выросла и развивалась российская дидактика второй половины XX – начала XXI века.

VI. Личность М. Н. Скаткина

17. Какой эпизод из Вашего взаимодействия с М. Н. Скаткиным запомнился Вам больше всего?

18. Помните ли Вы какие-либо характерные высказывания М. Н. Скаткина?

19. Какие черты характера М. Н. Скаткина Вы считаете наиболее характерными? Что составляло ядро его личности?

VII. Послесловие

20. *Что бы Вы хотели сказать современным исследователям о М. Н. Скаткине, его научном наследии, его значении для педагогики?*

Дополнительные вопросы

21. *Как М. Н. Скаткин определял сущность и содержание политехнического образования?*

22. *Как Вы оцениваете учебник М. Н. Скаткина «Естествознание» / «Природоведение»?*

23. *Какое значение М. Н. Скаткин придавал методологии педагогического исследования?*

24. *Как психологические основания дидактической системы М. Н. Скаткина соотносятся с современными теориями педагогической психологии?*

25. *Поддерживал ли М. Н. Скаткин связи со школами, учителями-практиками?*

26. *Какое значение М. Н. Скаткин придавал проблеме формирования у учащихся научных понятий? Как он понимал механизмы их образования?*

Согласие на использование информации

Выражаю согласие на использование предоставленной мной информации в научных целях (в диссертационном исследовании, публикациях):

— с указанием моего имени: ☒ ДА ☐ НЕТ

Респондент: И. Ю. Тарханова, 15 апреля 2026 г.