

Среди современных моделей инновационного построения общего образования особый интерес представляет концепция культуротворческой школы. Представляется, что для широкого внедрения этой идеи в образовательную практику необходима скоординированная целенаправленная перестройка частных методик обучения на основе их метаметодического диалога. Обоснованы и раскрыты важнейшие направления поиска оснований и осуществления такого диалога, который обеспечит единство в понимании целей общего образования и способа их достижения в целостной образовательной среде, организуемой изучением комплекса взаимосвязанных и взаимодополняющих учебных предметов.

Процессы социально-экономической реформации, развивающиеся в России последнего десятилетия, влекут за собой глубинные изменения во всех сферах гуманитарной практики. Образование как социокультурная система, обеспечивающая устойчивость и надежность перемен, с необходимостью переживает модернизацию, отвечая потребностям становящегося открытого общества в личности динамичной, обладающей способностью к адекватной ориентации в современной политико-экономической ситуации, к активному и ответственному социальному действию. При этом происходит смена ориентиров и целей образования, радикальный пересмотр его методологических и методических позиций, нарастает противостояние традиционной «цивилизационной» (позитивистской, сциентистской технократической) и новой «культуротворческой» парадигмы¹ педагогического мышления и практики.

Необходимость качественных изменений отечественного образования становится очевидной в свете статистики: менее 10% выпускников школы практически здоровы; и родители, и дети обоснованно жалуются на учебные перегрузки; учителя единодушно констатируют угасание познавательного интереса школьников; приемные комиссии вузов свидетельствуют о снижении качества подготовки абитуриентов.

Несомненно, модернизация образования должна затронуть фундаментальные (парадигмальные) основания теории и практики образования. К таковым, в первую очередь, относятся представления:

– *о ребенке*, его главных врожденных и приобретаемых качествах, способностях, возможностях, интересах;

– *об учителе*, его функциях и познаниях, которые он должен передать ученику, о его личностных свойствах, о целях педагогического труда, приемах и методах передачи знаний и духовного опыта;

– *о целях и содержании образования*, его месте в культуре и социуме, о должностовании школы по отношению к ребенку, государству, человечеству, согражданам².

Следует отметить, что педагогические наука и практика имеют необходимый задел для осуществления глубокой модернизации современной школы. Однако для ее реализации необходимо решение широкого спектра задач. Одна из важнейших и первоочередных среди них — *перестройка предметных методик обучения в направлении их интеграции на уровнях **целей** общего образования, взаимодействия в определении **функций** каждого предмета в достижении этих целей, в совместном согласованном определении **стратегий** и конкретных **программ** ценностного и деятельностного развития учащихся.*

Последнее десятилетие ознаменовалось бурным ростом исследований во всех областях педагогической науки. Это в полной мере относится и к предметным методикам. На протяжении последних 15–20 лет они все более стремительно выходили за рамки эмпирических описаний, поднимались на уровень теории, обладающей собственным методологическим аппаратом и инструментарием, который используется для более глубокого и действенного освоения проблем проектирования содержания обучения и организации развивающего взаимодействия учителя и учащегося в учебно-воспитательном процессе.

Однако изолированное развитие самостоятельных предметных методик привело к существенной нестыковке используемых подходов к отбору учебного содержания, организации обучения и соответствующих методических рекомендаций для учителей. В результате такой изоляции в практике средней школы сложилась парадоксальная ситуация: *одного учащегося учат многим предметам в ситуации глубокой рассогласованности используемых стратегий и тактик воспитания, развития и формирования знаний и умений, ценностных и мировоззренческих ориентиров.*

Такой «дискретный» характер содержания и организации общего образования не только препятствует эффективному усвоению каждой из учебных дисциплин, но и порождает резкое снижение результативности образовательного процесса в целом.

Обособление частных методик обучения как самостоятельных отраслей педагогической науки наряду с иными причинами является результатом «знаниевой», предметной ориентации отечественной педагогики, порождающей информационно-количественный подход к образовательному процессу. В рамках каждого учебного предмета постоянно присутствует стремление приблизить содержание обучения к современному состоянию

науки, «догнать ее», не задумываясь об образовательных целях, реальных познавательных возможностях учащихся и специфических задачах учебных предметов, отнюдь не являющихся сокращенными изложениями основ соответствующих наук.

Между тем важнейшим достоинством отечественной предметной методики является ее изначальная ориентированность на ребенка, на адекватное развивающее воздействие учебного предмета на личность обучаемого. К сожалению, борьба за углубление содержания учебных предметов, повышение уровня их теоретичности привела к обострению противоречий между общими целями образования и ролью отдельных предметов в их достижении, между сформировавшимися задачами конкретных учебных предметов и реальными потребностями и возможностями учащихся (не говоря уже о противоречии между существующими объемами учебного времени и информации, подлежащей освоению учащимися).

В современном своем состоянии каждая частная методика представляет собой сложную комплексную дисциплину, включающую широкий спектр проблем: от основ базовой науки и способов ее адекватного отражения в содержании учебного предмета — до закономерностей организации учебно-воспитательного процесса; от философского понимания сути образования, его целей и способов их достижения — до методологии опосредования социальными, в частности, государственными, отношениями связей школьного образовательного пространства с еще более широким пространством культуры. Таким образом, специалист в области методики обучения обязан владеть не только самим предметом, но и обширными познаниями в области философии, истории и методологии науки, педагогики, общей и возрастной психологии, логики, риторики, этики и эстетики, культурологии и филологии.

Следует отметить, что сам термин «методика» сегодня не отражает уровня и сути комплексных проблем, решаемых соответствующими дисциплинами. Поэтому все чаще встает вопрос о замене привычного словосочетания «методика обучения» на более емкие, такие как дидактика или педагогика конкретного предмета (А. Ф. Аспицкая³, Е. Г. Плотникова, Ю. Ф. Фоминых, А. Фуше. и др.). Вопрос об уточнении названия обсуждаемых научных областей важен. Сама его постановка и все более частая актуализация свидетельствуют об изменении содержания определяемого предмета, о его существенном расширении, поскольку каждая из методик превратилась в самостоятельное учение о методах обучения, отражающих и продуктивно раскрывающих содержательную специфику соответствующей области науки. Надо полагать, что именно неадекватность термина «методика обучения» современным реалиям привела к попыткам его замещения «технологиями обучения»⁴.

Соотношение этих двух понятий уже неоднократно обсуждалось в различных публикациях и в ряде из них установлено, что они далеко не синонимичны.

Предметные методики, представляющие собой самостоятельные области отечественной педагогической науки (а следовательно, — и культуры!), несводимы к технологиям, т. е. к системам жестко определенных целей, способов и приемов обучения, обеспечивающих получение вполне конкретного, заранее спроектированного результата. Предмет и задачи методик — существенно шире, особенно в условиях развивающего обучения, в центре которого стоит эффективный процесс становления личности учащегося. При этом, несомненно: чем более глубоко и тщательно разработана конкретная методика, тем более она «технологична». Оснащенность предметной методики технологиями обучения определяет степень ее продвинутости и разработанности.

Наполнение процесса обучения многообразными конкретными технологиями позволяет учителю целесообразно избирать оптимальный путь в контексте жестко спроектированной и организованной учебной деятельности, гарантированно достигая запланированного результата.

Однако образовательный процесс диалогического типа, определяющийся личностным (возрастным) восприятием учащегося, требует импровизационного, творческого, гибкого применения существующего арсенала педагогических средств — методов, приемов, технологий. Необходимо, чтобы живой и целостный учебный процесс не был скован технологически определенными рамками, но был ориентирован на креативный, неповторимый межличностный диалог, где предметное знание освещено ценностным, собственнo-человеческим смыслом.

Современная методика обучения — это, бесспорно, наука о диалоге, о многосторонних связях, о взаимодействии людей, участников образовательного процесса — учителей и учащихся. Уточнение ее названия — дело будущего, а узость термина — «предметная методика обучения», — к счастью, не является фатальным препятствием для ее развития.

К настоящему времени методистами разных специальностей выполнены десятки исследований, опирающихся на многоуровневую методологию, обеспечивающую комплексное отражение реалий учебно-воспитательного процесса, позволяющих достигать существенного развивающего эффекта в процессах становления личности ребенка.

В качестве важнейшей, наметившейся в последние годы положительной тенденции развития теории практики следует выделить усиление внимания к *созданию в образовательных учреждениях единой развивающей образовательной среды*. Однако построению в школе такой учебной среды, обеспечивающей должную преемственность начальной, основной и полной средней школ, и обладающей дос-

таточной содержательно-организационной и целевой общностью по горизонталям и вертикали, препятствует сохраняющаяся «хуторская» изолированность учебных предметов. Эта дискретность, несоотнесенность систем преподавания «консервирует» все годами накапливающиеся целевые, содержательные и организационно-деятельностные «барьеры», разделяющие обучение различным учебным предметам.

Разумеется, современной педагогикой, в частности дидактикой, сделано немало шагов к преодолению этой изолированности: определены направления развития школьного обучения; разработаны эффективные модели образования; разработаны различные типы организации социальных отношений в процессе обучения и т. д.

В последние годы все большее внимание уделяется вопросам межпредметной содержательной интеграции, в частности, — разработке и внедрению интегрированных уроков и курсов. Однако в условиях вариативности обучения, использования большого числа альтернативных учебников разработка конкретных рекомендаций по осуществлению такой интеграции существенно усложнилась.

Кроме того, практика всегда богаче теории, тем более — практика массового образования. Для эффективного использования разработанных технологий (которых пока еще мало) недостает средств и оборудования. Для внедрения различных моделей образования в массовую практику школьного обучения не хватает тех самых конкретных методик обучения, которые в едином ключе, реализуя специфические возможности каждого учебного предмета, обеспечивали бы полноценную реализацию первых.

Проблема интеграции содержания образования не нова. Она поднималась не только педагогами, но и многими выдающимися учеными. Так, еще в 1952 г. Э. Шредингер, пытаясь осмыслить роль развития наук и усиливающейся специализации научных исследований в совер-

шенствовании человеческого бытия, писал: «осознание того, что специализация — не добро, а неизбежное зло, постепенно обретает почву под ногами, как и осознание того, что любые специализированные исследования имеют настоящую ценность только в контексте интегрированной совокупности знаний»⁵. В той же работе Шредингер с подчеркнутым одобрением цитирует отчет по Комиссии реформирования вузов в Германии (1949 г.), в котором подчеркиваются следующие непереносимые требования к преподавателям технических (!) университетов: «Каждый преподаватель ... должен обладать следующими качествами: (а) Видеть границы содержания своего предмета. В процессе обучения ознакомить с ними студентов и показать, что за этими пределами вступают в игру силы, которые уже не являются полностью рациональными, а возникают из жизни и самого человеческого общества. (б) Для каждого предмета показывать путь, выводящий его за узкие рамки к широким горизонтам...».

По сути, в этих требованиях сформирован принцип интегративности обучения, столь важный для осуществления современной модернизации общего образования. Как уже подчеркивалось, принцип не нов, и предпринимались различные попытки его реализации. Сегодня, в частности, они выражаются во введении интегрированных учебных курсов, в организации интегративных уроков. Это важно. Однако полная замена классических школьных предметов интегрированными — задача исключительно сложная, и даже при условии ее грамотного решения (до которого еще очень далеко) результат далеко не очевиден.

На ближайшее время предметный подход и классно-урочная система преподавания будут сохранены. Значит, в этих хорошо известных условиях следует работать в направлении определения идейного базиса и первоочередных этапов разработки проблемы осуществления интеграции содержания общего образования.

Современное состояние разработанности в классических предметных методиках системно-функционального и *деятельностного подходов к организации и осуществлению обучения* подсказывает определенный *путь создания в обучении целостной развивающей среды* — а именно, обоснование и построение **единой организационно-деятельностной стратегии и программы развития школьника при обучении всем основным предметам**. Разработка таких стратегии и программы предполагает выявление возможностей, проектирование и осуществление интеграции различных предметных методик, в первую очередь — на организационно-деятельностной основе.

Создание **единой организационно-деятельностной стратегии развития личности** учащегося в существующих (и сохраняющихся) условиях классно-урочной системы предметного обучения — сложная задача, требующая привлечения широкого круга специалистов: философов, педагогов, психологов, методистов различных профилей. Эта задача рассматривается как ведущая и наиболее перспективная проблема исследований в НИИ общего образования РГПУ им. А. И. Герцена..

Первыми шагами ее решения явился выбор идейной основы и базисной концепции для планирования исследований.

В результате многочисленных обсуждений и консультаций большой группы специалистов университета в области предметных методик в качестве ведущей концептуальной основы для создания **единой организационно-деятельностной стратегии развития ребенка** и построения конкретной программы исследований была избрана **концепция культуротворческой школы**, разработанная под научным руководством чл.-корр. РАО А. П. Валицкой и уже апробированная в вариативных условиях различных общеобразовательных учреждений.

Согласно данной концепции, **системообразующим компонентом и основа-**

нием междисциплинарной интеграции научного знания (основ знаний, формируемых при изучении различных учебных предметов) является **становящаяся (развивающаяся) личность обучаемого**.

В очень кратком изложении основаниями концепции выступают следующие позиции:

- понимание *Ребенка* как носителя особого культурного мира, существенно иного, чем мир *Взрослого*;

- понимание *Учителя* как *суверенного субъекта* педагогического творчества, являющего собой образ и образец гуманистической культуры; задающего алгоритмы общения, развивающегося в обучающем диалоге, адекватно понимающего духовно-эмоциональный мир ребенка; понимание *нового типа педагогического мышления* как продуцирующего знание и творческого, приводящего к самостоятельному конструированию образовательного диалога с воспитанником;

- понимание функционирования духовно-материального пространства школы как обучающего «тренажера», обеспечивающего последовательно-преемственное «обживание» миров мировой и отечественной культуры⁶.

В поиске процедур перехода образовательного процесса к культуротворческой модели возникла необходимость в обосновании **метаметодического инструментария**: межпредметной интеграции *общих оснований* (на уровне целей), *особенных подходов* для комплекса родственных дисциплин (на уровне функций) и *единичных* (на уровне конкретных программ).

Основные **этапы школьного образования** определяются концепцией в соответствии с этапами становления-развития личности обучаемого.

На первой ступени обучения (начальные классы) должны осваиваться языки культуры, должно происходить введение ребенка в ее целостный текст. Основная учебно-методическая задача на данном этапе состоит в преодолении тра-

диции поурочного перечня разрозненных знаний, в организации системы комплексных занятий, цель которых состоит в обучении «пониманию и «переводу» с одного языка на другой, самостоятельному творчеству в различных языковых стихиях культуры»⁷.

Вторая ступень средней школы требует историко-проблемного построения учебного материала с целью совместного (силами различных учебных предметов) реконструирования «образов мира», последовательно созданных культурой и цивилизацией, а также соотнесения этих образов с современными миропониманием и социокультурной практикой. Такое общее понимание структуры содержания обучения соответствует возрастным особенностям подросткового периода: аналитическому интересу учащихся к причинам и следствиям, поисковой установке формирующегося понятийно-логического мышления, нарастающему рационализму, развитию воображения и волевой активности. На этой ступени особую актуальность приобретает развитие у учащихся речевой культуры, сохранение эмоционально-образного типа мироотношения, способности ценностного отношения к учению и к жизни.

В числе ведущих образовательных задач выдвигается развитие у учащихся подросткового возраста культуры объяснения: способности рассуждать, анализировать явления, события и факты, находить их причины, устанавливать следствия — т. е. истолковывать, обобщать, самостоятельно аргументировать суждения.

Третья ступень, соответствующая юношескому возрасту и приходящаяся на время самоопределения, является периодом формирования «Я-сознания» и культурной самоидентификации личности. Системообразующей доминантой учебного процесса здесь выступает естественнонаучная, социально-политическая и художественная картина мира в ее ценностно-личностных смыслах. Ведущей учебно-методической задачей на

данном этапе выступает формирование целостного знания о современном мире и человеке в нем.

Концепция определяет следующие процедуры конструирования модели культуротворческой школы: а) построение предметных блоков дисциплин, целостно охватывающих мир человеческого бытия и познания; б) развертывание во временном векторе учебного плана школы *движения образов мира, организацию освоения школьником процесса всемирно-исторического культуротворчества* как непрерывно развивающейся картины мира и человека в нем; в) соотнесение этапов культурного становления личности ребенка с моментами движения картины мира; г) конструирование программы каждой учебной дисциплины в пределах предметного блока, создание их проблемно-содержательных связей на основании воссоздания движущейся картины природо-культуросоциального бытия человека в мире.

Таким образом, процедуры конструирования культуротворческой модели направлены, прежде всего, на выявление проблемно-содержательных доминант и выстраивание горизонтальных междисциплинарных связей; построение учебного плана школы по предметно-блочному принципу, нацеливающему на воссоздание картины природо-культуросоциального бытия человека в мире — через содержательное взаимодействие учебных дисциплин⁸.

Вполне очевидно, что решение этой задачи сопряжено с немалыми трудностями. Идеи и концепция культуротворческой школы уже внедряются в ряде школ и гимназий Санкт-Петербурга (гимназии № 210, 411, 530), Тольятти, Краснодара, вызывая устойчивый интерес у педагогических коллективов и принося положительные результаты. Однако ясно, что расширенное внедрение данной концепции, ее реализация в широких масштабах массовой практики требуют более тщательной проработки именно методических проблем преподавания.

Представляется, что сохраняющаяся изолированность обучения различным предметам в значительной степени может быть устранена на основе метаметодического подхода.

Под метаметодикой понимается не новая дисциплина, в чем-то подменяющая дидактику, а диалог предметных методик, направленный на выявление и продуктивное использование оснований для интеграции — сначала на функционально-целевом и организационно-деятельностном уровнях, а затем — и на содержательном.

Речь идет о такой интеграции, которая исходит из учета содержательной специфики и развивающего потенциала конкретных учебных предметов, *в направлении от частного — к общему.*

В поисках единых подходов к отбору ведущих идей содержания конкретных учебных предметов и организации развивающей познавательной деятельности учащихся в процессе изучения разных предметов необходимо опереться на идею интегративно-дифференцированного развития предметных методик, в результате которых может быть выработан единый подход к организации учебно-воспитательного школьного процесса на основе соотносительного учета вклада каждого учебного предмета в развитие, воспитание и обучение, т. е. — образование школьника. Таким образом, при построении метаметодики необходимо исходить из того, что каждая из предметных методик, обеспечивая организацию усвоения основ конкретной науки, обладает сущностно предопределенной для нее глубокой спецификой, которая не должна утрачиваться.

Рабочее взаимодействие методистов разных профилей должно привести к программе целостного развивающего обучения, под которым понимается постоянное прогрессивное продвижение обучаемого в учении (относительно его собственных предшествовавших успехов). Такое обучение предполагает развитие всех ведущих сфер личности (интеллектуальной, эмоционально-чувственной, потребност-

но-мотивационной и волевой), его ценностное и мировоззренческое воспитание, овладение им функциональной и методологической грамотностью, формирование навыков адаптации в существующей социокультурной среде.

В качестве ведущих методологических подходов к разработке метаметодики избраны: интегративно-деятельностный, личностный, психолого-педагогический.

Метаметодический анализ возможностей создания культуротворческой развивающей учебной среды в школьных учебных заведениях позволил выделить первые шаги для разработки теоретических оснований интеграции предметных методик.

Концепция культуротворческой школы делает основной акцент на *содержательную межпредметную интеграцию*, на методику «погружения в эпоху»: многочасовые занятия, простроенные на основе межциклового взаимодействия учебных дисциплин. Главный смысл педагогической работы при этом состоит *в построении таких циклов содержания и организации обучения, которые способны воссоздавать целостный культурный текст, пригодный для восприятия и понимания учащимися.*

Задача разработки системы таких погружений вызывает большой интерес у учителей-практиков, фрагментарно она решается в отдельных учебных заведениях, работающих по концепции культуротворческой школы, а также отдельными учителями-энтузиастами и методистами. Однако для научно обоснованной разработки целостной и комплексной программы таких «межпредметных погружений» важно привлечение ученых различных специальностей. В университете есть все необходимые условия для разработки этой задачи, и со временем она будет решена в рамках исследований НИИ ОО (2003–2004 гг.).

На настоящем этапе разработки средств согласованной перестройки предметных методик обучения на первый план в метаметодической интерпретации концеп-

ции культуротворческой школы выходит организационно-деятельностный аспект. Как уже подчеркивалось, ведущая идея концепции состоит в том, что *системообразующим компонентом и основанием междисциплинарной интеграции является развитие становящейся личности обучающегося*. Для обеспечения такого развития целесообразно создание **единой организационно-деятельностной стратегии развития учащегося** в начальной и средней школе и построение конкретной программы ее реализации.

Вполне очевидно, что задача разработки такой стратегии и программы развития ученика в едином школьном образовательном процессе очень сложна и многоаспектна и может решаться лишь поэтапно, начиная с обоснования и решения более мелких составляющих ее задач.

При построении программы предстоящих исследований коллектив НИИ общего образования избрал в качестве первостепенных следующие задачи:

(1) подведение основных теоретических итогов развития предметных методик в России (подготовка сборника научных статей);

(2) выявление оснований метаметодической интеграции на ценностно-целевом и организационно-деятельностном уровнях.

Вторая задача включает в себя:

– уточнение целей общего образования, актуальных на современном этапе развития общества в контексте концепции культуротворческой школы.

– обоснование (уточнение) возможно и оптимального вклада каждого учебного предмета в достижение этих целей (разработку функций каждого учебного предмета в едином образовательном поле);

– разработку ряда *межпредметных, метаметодических* программ развития.

К числу таких программ отнесены:

а) метаметодическая программа речевого развития школьников при изучении комплекса учебных предметов (научный руководитель — проф. Т. К. Донская);

б) метаметодическая программа развития интеллектуальных умений школьни-

ков 1–9 классов при изучении предметов гуманитарного, физико-математического и естественнонаучного циклов (научный руководитель — д-р пед. наук Н. С. Подходова);

в) метаметодическая программа формирования основ исследовательской деятельности у учащихся средней школы при изучении широкого комплекса предметов (научный руководитель — проф. Н. Л. Стефанова);

г) метаметодическая программа развития интеллектуально-графической деятельности учащихся (научный руководитель — проф. И. М. Титова);

д) метаметодическая программа активизации познавательной разноуровневой деятельности учащихся на основе использования единого комплекса приемов и технологий обучения (при изучении пяти—семи различных учебных предметов (научные руководители — проф. И. М. Титова, доц. Е. П. Суворова);

е) межпредметная программа содержательного межциклового взаимодействия с целью разработки системы «погружений в эпоху», раскрывающих движение «образов мира» (на примере двух концентров: 4–5-х и 10–11-х классов) Научный руководитель — чл. корр. РАО А. П. Валицкая.

Все перечисленные направления исследований конкретизируют философскую концепцию культуротворческой школы. Так, программа активизации познавательной деятельности на основе единого для разных предметов дидактического обеспечения (для начала она разрабатывается на материале обучения в 8 классе средней школы) обеспечивает личностное развитие учащихся, их положительную самооценку за счет приобретения навыков вхождения в общий учебный диалог, ведущийся в классе по собственной инициативе, а также за счет формирования вербально-коммуникативных навыков, опыта участия в дидактических играх и т. п.

Введение единых приемов и технологической активизации познавательной деятель-

ности учащихся при изучении различных учебных предметов дает учащимся знание «правил игры», легкое усвоение единых, предъявляемых к ним на разных уроках требований, повысит их способность ориентироваться в условиях организуемой учебной деятельности, повысит активность их включения в познавательный процесс, создаст условия для развития мотивации достижения в учении и осознания последнего как лично значимой ценности.

При обосновании и разработке программы осуществления метаметодической организационно-деятельностной интеграции коллектив НИИ общего образования руководствуется идеей гуманизации образования, главным критерием осуществления которой выступает благо для личности обучаемого, под которым понимается развивающее воздействие обучения в соответствии с реальными возрастными познавательными возможностями обучаемых.

На настоящем этапе разработанная программа исследований не включает всех актуальных проблем развития метаметодического взаимодействия. Это обу-

словлено высокой сложностью избранных задач и ресурсной ограниченностью.

Таким образом, разрабатываемая организационно-деятельностная метаметодика *изначально заложит в систему содержания обучения и требований* к организации учебного процесса по разным предметам единые линии формирования и развития у учащихся различных видов учебно-познавательной деятельности. Она будет содержательно обеспечивать и методически ориентировать учителей (специалистов разных профилей) на рабочее взаимодействие (по крайней мере, в рамках гуманитарного и естественнонаучного циклов) при организации познавательной деятельности учащихся посредством единых приемов и технологий.

К деятельности ВНИКов, разрабатывающих элементы метаметодических программ, привлечена большая группа преподавателей, аспирантов и магистрантов методических кафедр университета, что позволяет надеяться на возможность решения поставленных трудоемких задач.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Понятие «парадигма», обозначающее совокупность убеждений, ценностей и правил, принятых научным сообществом, активно применяется в современной философии науки (См.: Кун Т. С. Структура научных революций. М., 1975).

² См. подробнее: Валицкая А. П. Образование в России: стратегии выбора. СПб., 1989

³ Аспицкая А. Ф. Дидактика химии. Пермь, 2000.

⁴ Кларин М. В. Технология обучения. Идеал и реальность. Рига, 1999

⁵ Шредингер Э. Наука и гуманизм. Физика в наше время. Пер. с англ. М., 2001.

⁶ Валицкая А. П. Цитир. работа. С. 108.

⁷ То же. С. 110.

⁸ То же. С. 106–112.

I. Titova

METAMETHODOLOGICAL INTERPRETATION OF CULTURE CREATING SCHOOL CONCEPTION

Among modern models of innovative secondary education designing, the conception of culture creating school is of great interest. It seems that to introduce this idea into the educational practice, a coordinated and goal-oriented reconstruction of concrete subject teaching methods based on the subject metamethodological dialog is needed. The Research Institute of Secondary Education at Herzen State Pedagogical University of Russia is searching for the scientific grounds of such a dialog. The most important directions of the search for this dialog grounds and ways of realization which ensure unity of understanding secondary education goals and methods of accomplishing them in an integrated educational environment organized by studying interconnected complementary subjects are described and substantiated.