

DOI: 10.12731/2658-4034-2025-16-1-574

EDN: OIESNW

УДК 37.013.46



Научная статья | Общая педагогика, история педагогики и образования

## ДВУПЛАНОВАЯ МОДЕЛЬ СОТВОРЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ (МОДИФИЦИРОВАННЫЙ ЗАДАЧНЫЙ ПОДХОД)

*М.В. Кочетков*

### *Аннотация*

**Обоснование.** Для педагогической теории и практики дефицитарны динамические модели педагогических явлений. Сопоставление со шкалой времени учебных задач, совокупность которых описывает процесс обучения, справедливо считать условно динамическим описанием. Соответствующий классический для педагогики задачный подход характеризуется проблематичностью анализа педагогических факторов изменения субъектов образовательной деятельности, которые обусловлены всей историей существования системы «педагог-обучаемый», а не только рассматриваемым периодом процесса обучения.

**Цель** – разработка условно динамической модели обучения, благоприятствующей его проектированию в ориентации на со-бытийный план отношений педагога и обучаемого.

**Методология.** В качестве основообразующего метода моделирования выступает задачный подход с его потенциалом анализа динамических характеристик образовательных явлений. Ключевое методологическое значение имеют категории общения, творчества и сотворчества для преодоления ограничений деятельностного подхода.

**Результаты.** Предлагаются модификация схемы модели задачного подхода введением элемента «жизненный опыт педагога и обучаемого», а также двухплановое представление задач. Один из планов детерминирован только учебными целями, а другой описывает общение в контексте творческой направленности личности. При этом категории

общения, творчества и сотворчества используются в контексте потенциалов человека, которые не опредмечиваются в рассматриваемом периоде времени. Акцентируется внимание на антиномическом противоречии «антропоцентризм-социоцентризм». Разрешение данного противоречия определяется в зависимости от выраженности в образовательном процессе первого плана педагогического воздействия. Отмеченная выраженность проявляется в заинтересованном созидательном познавательном отношении обучаемого к окружающей действительности, иных показателях творческой направленности личности, удовлетворённости, ощущениях комфортности, защищённости.

**Ключевые слова:** антропоинновации; антропоцентризм; социоцентризм; общение; творческая направленность; гуманизм; авторитет; субъект-субъектные отношения; искусственный интеллект

**Для цитирования.** Кочетков, М. В. (2025). Двуплановая модель сотворческого процесса обучения (модифицированный задачный подход). *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(1), 236–259. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-1-574>

Original article | General Pedagogy, History of Pedagogy and Education

## A TWO-DIMENSIONAL MODEL OF THE CO-CREATIVE LEARNING PROCESS (MODIFIED TASK APPROACH)

*M.V. Kochetkov*

### *Abstract*

**Background.** Dynamic models of pedagogical phenomena are scarce for pedagogical theory and practice. Comparison with the time scale of educational tasks, the totality of which describes the learning process, is fairly considered a conditionally dynamic description. The corresponding classical task approach for pedagogy is characterized by the problematic analysis of pedagogical factors of change in subjects of educational activity, which are determined by the entire history of the existence of the «teacher-learner» system, and not only by the considered period of the learning process.

**Purpose** – the development of a conditionally dynamic learning model that favors its design in orientation to the conceptual plan of the teacher-student relationship.

**Methodology.** The problem-based approach with its potential for analyzing the dynamic characteristics of educational phenomena acts as the main modeling method. The categories of communication, creativity and co-creation are of key methodological importance to overcome the limitations of the activity approach.

**Results.** A modification of the scheme of the task approach model is proposed by introducing the element «life experience of a teacher and a student», as well as a two-dimensional representation of tasks. One of the plans is determined only by educational goals, and the other describes communication in the context of the creative orientation of the individual. At the same time, the categories of communication, creativity and co-creation are used in the context of human potentials that are not objectified in the time period under consideration. Attention is focused on the antinomic contradiction «anthropocentrism-sociocentrism». The resolution of this contradiction is determined depending on the severity of the first plan of pedagogical influence in the educational process. The marked expression is manifested in the interested creative cognitive attitude of the student to the surrounding reality, other indicators of the creative orientation of the personality, satisfaction, feelings of comfort, security.

**Keywords:** anthropoinnovations; anthropocentrism; sociocentrism; communication; creative orientation; humanism; authority; subject-subject relations; artificial intelligence

**For citation.** Kochetkov, M. V. (2025). A two-dimensional model of the co-creative learning process (modified task approach). *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(1), 236–259. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-1-574>

## Введение

Современная социокультурная реальность характеризуется усложнением детерминирующих её развитие процессов, что актуализирует многоуровневые, открытые модели социокультурной среды, учитывающие нелинейную природу законов окружающего мира, глубокую

взаимосвязанность и взаимовлияние элементов рассматриваемых систем. Интенсивные антропоинновации, связанные с интеграцией «человек-машина», с развитием искусственного интеллекта, делают всё более актуальными динамические модели, базирующиеся на закономерностях человеческого обучения, восприятия, ориентированные на математический аппарат и информационные алгоритмы.

Заметим, что интеграция «человек-машина», развитие искусственного интеллекта – это во-многом опасная [1; 24], однако неизбежная тенденция, которая актуализирует адекватное реагирование педагогической теории. Важно отметить и то, что педагогические модели являются важным фактором развития самого искусственного интеллекта, в том числе в системе «человек-машина». Ведь способность к самообучению технических систем – это основной критерий искусственного интеллекта. Один из основных подходов к развитию искусственного интеллекта состоит в копировании «естественного» человеческого интеллекта, ориентирован на научные результаты проникновения в тайны человеческого мозга и сознания, соответствующие механизмы обучения и самообучения, восприятия окружающей действительности, понимания.

С природой человеческого мышления коррелирует задачный подход к обучению, рассматривающий человеческое мышление как непрерывный процесс возникновения и решения проблемных ситуаций [18, с. 14]. Способность к обучению и самообучению составляет базовую качественную характеристику человека, что, в частности, явилось методологической основой одного из направлений философской и педагогической антропологии (Г.С. Батищев, О.Ф. Больнов и др.). Учитывая всё вышесказанное не удивительно, что наиболее, на наш взгляд, интенсивное развитие задачного подхода сегодня происходит в направлении моделирования технических систем [15], в том числе на основе искусственного интеллекта по аналогии с функционированием естественного [4; 5; 23].

Вместе с тем, известные нам модели, фундирующиеся на задачном подходе, достаточно проблематичны для анализа базового для образования противоречия «антропоцентризм-социоцентризм», со-

творческой природы взаимодействия педагог-обучаемый на уровне их со-бытийного существования, таких педагогических явлений, как проектировочная деятельность педагога в контексте её детерминированности ограничениями содержания образования, временными и материальными ресурсами, методами и средствами обучения, всем антропологическим потенциалом обучаемого.

Результаты предлагаемого исследования призваны способствовать анализу очерченного круга вопросов в результате развития «классической» для теории обучения структурно-функциональной модели задачного подхода, его изменения в направлении двупланового представления педагогического воздействия на обучаемого, когда ключевое значение приобретает категория творчества (сотворчества, творческой направленности) с её возможностями преодолевать недостатки деятельностного подхода, которые, как известно, связаны со сложностью учитывания тех потенциальных возможностей человека, которые не только не опредмечиваются в рассматриваемый период времени, но могут никогда и не опредметиться в интересующем ракурсе его активности, тем не менее являются значимыми, хоть и весьма скрытыми детерминантами продуктивной деятельности индивида. Здесь уместна аналогия с категорией аттрактора в синергетических системах, которая объясняет «притягивающее» влияние определённых фазовых состояний системы на векторы её изменения, хотя природа отмеченного притяжения нередко принимается как данность.

### **Задачный подход как метод моделирования обучения**

Динамическое моделирование в гуманитарных науках чаще всего носит весьма условный характер, представляя собой набор статических моделей, «привязанных» по времени к каким-то значимым для исследования этапам рассматриваемого процесса. К условно динамическому моделированию как раз и справедливо, на наш взгляд, отнести задачный подход. Учебно-познавательная задача, по мысли С.Л. Рубинштейна, – это модель проблемной ситуации, с которой, если проблема осознана, «начинается» мышление [18, с. 14]. Вся-

кий мыслительный акт учёный рассматривает в контексте решения задачи: в «процессе её решения объективное предметное содержание задачи опосредует и определяет мыслительный процесс» [19, с. 306]. В процессе решения задачи проявляется принцип единства сознания и деятельности, обоснованный в работах Л.С. Выготского [7], П.Я. Гальперина [9], А.Н. Леонтьева [14].

В результате от учебно-познавательной задачи в качестве элементарной составляющей процесса обучения несложно перейти к педагогической ситуации как элементарному акту обучения – «временному срезу» социокультурной образовательной среды в дискурсе методов, средств обучения, содержания образования, соотносимых с рассматриваемой учебно-познавательной задачей или их совокупностью. В такой педагогической ситуации можно выделить три взаимосвязанных отношения (и соответствующие деятельности): «обучаемый–педагог»; «обучаемый–учебно-познавательная задача»; «педагог–учебно-познавательная задача».

Задачный подход, базирующийся на выделении учебной задачи как «клеточки», элемента процесса обучения, стал классическим для дидактической науки (как и соответствующая схема – рис. 1). В качестве дидактической категории учебное задание охватывает педагогические средства, содержательную и целевую составляющие обучения [20, с. 19]. Схема модели рис. 1 обозначает основными структурными элементами процесса обучения учебное задание (УЗ) (с интегрированным в него содержанием образования (СО)), деятельность обучаемого (до), деятельность педагога (ДП).

Все связи между элементами обозначены пронумерованными стрелками. Стрелка 1 свидетельствует о том, что педагог предлагает обучаемому выполнить УЗ, в котором он опредметил содержание образования и известный ему спектр форм, методов и средств дидактики. Стрелка 2 указывает на то, что обучаемый «движется» навстречу УЗ, принимает его (принятие обозначено стрелкой 3). В результате выполнения учебного задания обучаемым происходит распремечивание СО, и это обозначено стрелкой 4. Стрелка, соединяющая ДП и до, указывает на прямую и обратную связь между

деятельностью педагога и деятельностью обучаемого, характеризуя взаимоотношения участников процесса обучения.

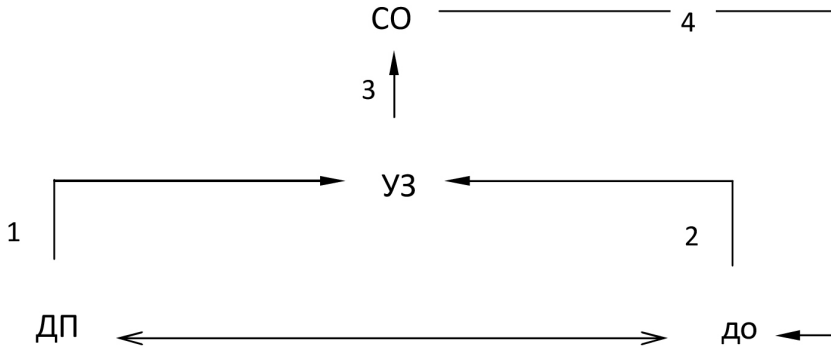
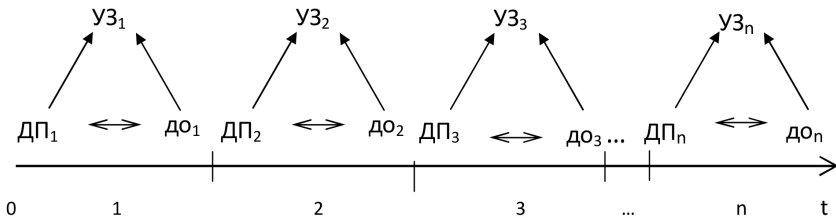


Рис. 1. Взаимодействие основных элементов процесса обучения

Процесс обучения складывается (рис. 2) из циклов взаимосвязанных деятельностей педагога и обучаемого [Там же, с. 125–135], где распределение (стрелки 3 и 4 рис. 1) подразумевается, но не показано.



$t$  – время протекания процесса обучения;

1, 2, 3, ...,  $n$  – количество единиц (циклов, этапов) обучения;

$УЗ_1, УЗ_2, УЗ_3, \dots, УЗ_n$  – учебное задание в каждом цикле;

$ДП_1, ДП_2, ДП_3, \dots, ДП_n$  – деятельность педагога в каждом цикле;

$ДО_1, ДО_2, ДО_3, \dots, ДО_n$  – деятельность обучаемого в каждом цикле

Рис. 2. Взаимодействие основных элементов процесса обучения в динамике (исходная)

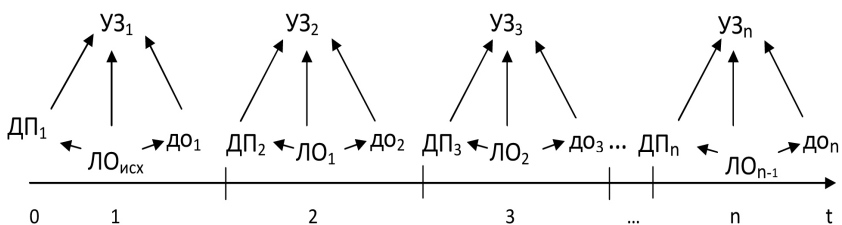
С точки зрения исследуемой модели задачного подхода, в «рамках соединения  $ДП \rightarrow УЗ \leftarrow ДО$ » сложно говорить о сотворчестве педагога и обучаемого, так как сотворчество предполагает его направленность на один предмет, а учебная задача уже является продуктом

творчества педагога, обучаемому же она предлагается как предмет творческой деятельности» [11, с. 90]. Иными словами, модель задачного подхода (рис. 1) не очень удобна для анализа дидактического контекста педагогической ситуации как продукта сотворчества субъектов образовательной деятельности в процессе обучения, а также соответствующих детерминант взаимосвязанных изменений их личностно-профессиональных качеств. То же самое справедливо и в отношении анализа «открытых задач», то есть задач, решение которых является для педагога и обучаемого предметом совместного поиска.

## Результаты и обсуждение

### Авторская схема задачного подхода

Нами предлагается модернизировать классическое описание (рис. 1, рис. 2) в результате рассмотрения в каждый момент времени (0; 1; 2; 3...n) личностного жизненного опыта педагога и обучаемого (ЛО) (рис. 3).



t – время протекания (развёртывания) процесса обучения;

1, 2, 3, ..., n – количество моментов (единиц, циклов, этапов) развёртывания обучения;

УЗ<sub>1</sub>, УЗ<sub>2</sub>, УЗ<sub>3</sub>, ..., УЗ<sub>n</sub> – учебное задание в каждом цикле;

ДП<sub>1</sub>, ДП<sub>2</sub>, ..., ДП<sub>n</sub> – деятельность педагога в отдельный момент развёртывания процесса обучения;

до<sub>1</sub>, до<sub>2</sub>, ..., до<sub>n</sub> – деятельность обучаемого в отдельный момент развёртывания процесса обучения;

ЛО<sub>1</sub>, ЛО<sub>2</sub>, ..., ЛО<sub>n-1</sub> – личностный жизненный опыт педагога и обучаемого в отдельный момент развёртывания процесса обучения (в отдельной педагогической ситуации);

ЛО<sub>исх</sub> – исходный личностный жизненный опыт педагога и обучаемого в начальном цикле процесса обучения

**Рис. 3.** Схема взаимодействия основных элементов процесса обучения в динамике (предлагаемая)



Методология такого нововведения базируется на понимании диалектической взаимосвязи, неразделимости процессов опредмечивания-распредмечивания.

Соответствующие закономерности описываются следующим образом: «Раскрытие предмета для субъекта, “распредмечивание”, обнаруживается в практике в проникновении субъективной деятельности в объект, в “опредмечивании”. Проникновение в объект, переход из формы деятельности в форму бытия есть в то же время раскрытие предмета. Переход субъективной деятельности в бытие (опредмечивание) и раскрытие объекта субъекту (распредмечивание) представляют единый процесс, процесс практики, предметной деятельности. “Опредмечивание” нужно понимать как “распредмечивание”, оба процесса находятся в единстве друг с другом» [2, с. 19]. Важным для моделирования процесса обучения является понимание того, что «воплощение деятельности всегда происходит одновременно с опредмечиванием её в структуре самих же сущностных сил субъекта, когда последний преобразует самого себя» [Там же]. В результате опредмечивание «становится процессом самовоплощения человека как субстанциальной культурно-творческой силы, созидания им предметного мира своей культуры, в котором он утверждает свою субъективность тем, что обретает объективную действительность самого себя как субъекта» [Там же, с. 222].

В контексте значимого для реализации гуманистического образования принципа субъект-субъектных отношений заметим, что «деятельность – в отличие от объектно-вещной активности как своей превратной формы – начинается не с вещи, а с других субъектов, и столь же непременно завершается не в вещи самой по себе, а в судьбах других субъектов, которым адресуется она также и своим опредмеченным бытием. Другими словами, ...деятельность в её сущностных силах между субъектна» [Там же, с. 27].

Учитывая сказанное, справедлива следующая интерпретация задачного подхода: опредмечиваясь в учебном задании (ДП→УЗ) и соответствующей педагогической ситуации, педагог одновременно распредмечивает педагогическую ситуацию, уже обогащённую при-

сутствием обучаемого, его преобразующим участием. Обучаемый опредмечивает в учебном задании (УЗ←до) субъективную деятельность, распредмечивая при этом содержание образования и педагогическую ситуацию в целом – результат педагогического сотворчества участников образовательной деятельности. При этом в отношении воплощённого в УЗ содержания образования имеет место превалирование, с одной стороны (педагога), опредмечивания, а с другой (обучаемого) – распредмечивания. Указанное превалирование опредмечивания у педагога и распредмечивания у обучаемого отражает специфику процесса обучения, специфику деятельности педагога. Указанное «превалирующее» описание процесса обучения не подходит при рассмотрении «открытых задач», которые, хоть и не могут быть определяющими в процессе обучения (как правило из-за дефицита учебного времени), но всё-таки исключительно важны для поискового усвоения области знания, развития креативных способностей обучаемого, реализации проектно-ориентированного обучения [21, с. 137]. Акценты на превалировании не всегда уместны и при исследовании педагогических событий (т.е. значительных, значимых, знаковых педагогических эпизодов), так как они могут явиться таковыми не только для обучаемого, но и для педагога, побуждая последнего к существенным личностно-профессиональным изменениям.

В отдельных комментариях нуждаются динамические характеристики ДП, до, УЗ, ЛО (рис. 3), которые связаны с их цифровыми обозначениями. ЛО претерпевает существенные изменения за счёт распредмеченного обучаемым УЗ предыдущей единицы (цикла, этапа) обучения, а также опыта опредмечивания педагогом в том же УЗ содержания образования, форм, методов и средств дидактики. Отмеченные результаты опредмечивания-распредмечивания предыдущего по отношению к рассматриваемому периоду времени УЗ как раз и учитываются в номерных обозначениях  $ЛО_1$ ,  $ЛО_2$ ,  $ЛО_{n-1}$ : номерные обозначения ЛО соответствуют номерному обозначению УЗ предыдущей единицы (цикла, этапа) обучения.

Таким образом, в схему взаимодействия основных элементов процесса обучения (рис. 2) нами предложено внести дополнение в сое-

динение ДП↔до. Полученное в результате соединения ДП←ЛО→до иллюстрирует суть процесса сотворчества как субъект-субъектных отношений педагога и обучаемого, как со-бытийного феномена. В этом случае и основная категория задачного подхода – задача (УЗ) – расширяет методологические возможности гармоничного воплощения в себе всех ипостасей образования (обучение, воспитание и развитие), что, в частности, определяет дальнейшие перспективы их синергетического описания [12].

### **Принцип двупланового управления при моделировании процесса обучения**

Модифицированный задачный подход в связи с интеграцией звена «ЛО» в классическую (исходную) схему модели (рис. 2) релевантен со-бытийному плану взаимодействия педагога и обучаемого, который позволяет рассматривать субъект-субъектные отношения в таких проявлениях, которые выходят за временные рамки текущей педагогической ситуации, детерминированы «диалектической взаимосвязанностью процессов “опредмечивание-распредмечивание”, личностным жизненным опытом педагога и обучаемого, всем со-бытийным спектром истории их взаимодействия.

Учитывая раскрытые особенности модифицированного задачного подхода и опираясь на отдельные исследования [11; 13], нами предлагается концептуальный принцип осуществляемого педагогом проектировочного целеполагания: «в процессе обучения должно сохраняться выраженное влияние на обучаемого первого плана педагогического воздействия, представленного в двуплановом виде» [11, с. 92; 13, с. 111].

«Первый план составляет деятельность педагога по предоставлению обучаемому учебного задания, выполнение которого способствует появлению творческой направленности личности, приятию обучаемым оказываемого образовательного воздействия.

Второй план составляет деятельность педагога по предоставлению обучаемому учебного задания, выполнение которого нацелено на достижение обучаемым целей образования» [11, с. 93; 13, с. 111].

Концептуальный принцип осуществляемого педагогом проективного целеполагания назван нами принципом двухпланового управления учебно-познавательной деятельностью обучаемого.

Термин «направленность личности» впервые ввёл в отечественный понятийно-терминологический аппарат С.Л. Рубинштейн. Направленность «проявляется в мотивационно-ценностной ориентации на самовыражение, на достижение новых знаний, умений, потребности в саморазвитии, самообразовании» [19]. Творческая направленность личности рядом учёных (Д.Б. Богдавленская [3], Н.И. Рейнвальд [17] и др.) принимается как интегрирующее качество личности. В соответствии с позицией Н.Ю. Посталюк категория творческой направленности личности акцентирует исследовательское внимание на мотивационной структуре личности, её динамических практико-познавательных характеристиках [16, с. 60–61]. Для отмеченной мотивационной структуры характерны «устойчиво доминирующие мотивы поведения и деятельности, которые в самом общем случае могут носить созидательно-творческий, потребительский и разрушительный характер» [Там же].

В случае коллективной образовательной деятельности одним из критериев созидательно-творческой направленности личности является «степень учёта интересов других людей» [Там же], что свидетельствует и о гуманистичности образовательной среды, в частности о нивелировании факторов, способствующих тревожности, конфликтам, социальным фрустрациям.

Принимая во внимание актуализированные особенности творческой направленности личности, прокомментируем принцип двухпланового управления учебно-познавательной деятельностью обучаемого.

В рассматриваемый момент времени в учебном задании может претворяться только один из планов. «Второй план совпадает с первым, если достижение целей обучения одновременно способствует решению задачи первого плана – появлению максимально продуктивной и конструктивной творческой направленности личности» [11, с. 94; 13, с. 112].

Задания, предлагаемые педагогом и соответствующие первому плану педагогического воздействия, могут преследовать цели, «не

связанные с содержанием обучения, не носить конкретно-ситуативный характер, например нацеливаясь на обеспечение заинтересованности обучаемого педагогической ситуацией в её широком бытийном контексте, на создание созидательного настроения, непринуждённой обстановки, творческой атмосферы на занятии» [11; 13].

Результативность педагога проще всего и, как следствие, чаще всего оценивается в аспекте успеваемости обучаемого, то есть в контексте целей второго плана педагогического воздействия. Мы, конечно же, не сторонники такого подхода как доминирующего.

Репродуктивная сторона процесса обучения не менее важна, чем креативная, при условии их гармоничного сочетания в контексте целей образования. Репродуктивная сторона обучения (доминирование повторения, тренировки, действий по образцу для появления прочного навыка и пр.) нередко существенно понижает познавательную активность обучаемого. «В ходе повторения, тренировок первый план педагогического воздействия в рассматриваемый отрезок протекания процесса обучения будет отсутствовать. Если ранее первому плану педагогического воздействия не уделялось внимания, то непосредственное исполнение заданий негативно повлияет на эффективность процесса обучения, его гуманистичность» [11, с. 94; 13, с. 113].

Высокая познавательную активность обучаемого при реализации репродуктивных методов обучения в логике двухпланового описания педагогического воздействия возможна, если достижение целей второго плана будет осуществляться в контексте творческой атмосферы на занятии, не сиюминутной заинтересованности обучаемого педагогической ситуацией, а заинтересованности, имеющей устойчивый характер. Иными словами, речь идёт о результативном достижении целей первого плана педагогического воздействия на протяжении всего процесса обучения. Ведь на состояние обучаемого, его деятельность в данный период времени оказывает влияние всё предыдущее взаимодействие с педагогом, что находит отражение в характере направленности личности, которой присущ продолжительный жизненный цикл [11; 13]. Соединение ДП←ЛЮ→до отражает раскрытые смыслы (рис. 3).

Подчеркнём, что второй план может совпадать с первым планом, непосредственно способствуя творческой направленности личности. Это происходит в том случае, когда достижение целей обучения активизирует высокоинтеллектуальные, поисковые познавательные усилия, благоприятствует не сиюминутной заинтересованности педагогической ситуацией, а заинтересованности, сохраняющейся длительное время, что удовлетворяет принципам гуманности, ненасилия [11; 13].

Обучаемый может не понимать образовательных целей. Отмеченную особенность реализации образования отмечал Г.К. Лозанов, предложивший принцип двуплановости задания. А.А. Востриков следующим образом обобщает принцип Г.К. Лозанова: «На первом плане творческого задания всегда располагаются те действия, которые кажутся учащемуся главными в творческом задании. На втором плане располагаются те действия, которые являются главными для учителя и незаметны для учащихся» [6, с. 244].

Педагог, на наш взгляд, практически всегда может раскрывать механизмы собственного педагогического воздействия, особенно в высшей школе. Как отмечалось ранее, одно из направлений философской и педагогической антропологии (Г.С. Батищев, О.Ф. Больнов и др.) способность к обучению и самообучению рассматривает в качестве базовой отличительной характеристики человека. Поэтому формирование педагогической компетентности справедливо рассматривать как ключевую задачу становления личности на протяжении всей её жизни. Таким образом, обосновываемый нами принцип двупланового управления учебно-познавательной деятельностью обучаемого рассматривает более общую ситуацию, чем подход Г.К. Лозанова.

Эффективность системы Г.К. Лозанова во многом обусловлена тем, что для обеспечения первого плана выдвигается принцип радости и ненапряжённости в учебном процессе, поскольку, по его мнению, резервные возможности психики человека только тогда высвобождаются и могут быть задействованы в учебном процессе, когда обучаемый свободно и радостно участвует в обучении [6].

Реализация «принципа радости и ненапряжённости» (Г.К. Лозанов) в учебной деятельности «предполагает исключение из учебного процесса факторов, способных вызвать тревогу, переживание комплекса неполноценности, свою несостоятельность как ученика и другие проявления фрустрации» [11, с. 96; 13, с. 114]. Это очень важный, хоть и сложный для претворения в практику принцип. Ведь направляющее влияние педагога на познавательную активность обучаемого регламентировано временными рамками, ограничено материально-техническими и иными сдерживающими факторами педагогических условий; часто имеют место не самые конструктивные мотивационные ориентиры обучаемых, не всегда удовлетворительные психосоматические состояния субъектов образовательной деятельности.

Кроме того, принцип «радости и ненапряжённости» сомнителен при чрезмерной его абсолютизации. Признаки «напряжённости», насилия над человеком скрывается в социоцентрической модели образования, которая является неотъемлемой стороной образования как государственной институции [22]. Признаки некоего насилия человека над собой неизбежно сопровождают любую его самоорганизующую деятельность, так как она практически всегда, особенно на протяжённом временном этапе, предполагает существенные волевые усилия человека по самопобуждению к выполнению каких-то отдельных видов деятельности. Образовательные условия для соответствующего развития волевых качеств индивида, его самоорганизующей компетентности исключительно важны. Конечно, значимость таких условий не оправдывает отсутствие совершенствования педагогом своих способностей активизировать познавательный интерес обучаемого за счёт преподаваемого учебного предмета и доступных педагогических средств и технологий.

Следовательно, стремление исключительно к радостному состоянию, ненапряжённости, ненасилию, полному отсутствию фрустрационных факторов не отражает сложность задач образования, которая соизмерима с феноменом существования самого человека, его бытийным, сотворческим взаимодействием с окружающим миром.

Со-бытийному отношению к процессу обучения релевантны категории педагогического общения, творчества и сотворчества. Широко понимаемое общение, сотворчество [2] позволяют преодолеть ограничения текущей педагогической ситуации, или, напротив, рассматривать педагогическую ситуацию тогда, когда педагог вживую не взаимодействует с обучаемым, однако сохраняются надситуативные эффекты их взаимовлияния. Такое рассмотрение тесно связано с авторитетом педагога, и как Человека, и как профессионала. На уровне указанных показателей процесса образования его фундаментальное противоречие (в виде антиномического противоречия «социоцентризм-антропоцентризм») снимается в той степени, в которой достигаются гуманность, ненасилие влияния на обучаемого со стороны педагога. Соответствующие признаки – это характеристики творческого образовательного процесса: эмоционально-позитивная направленность познавательной активности обучаемого, его высокая заинтересованность педагогической ситуацией на относительно продолжительном временном участке её рассмотрения. При этом отмеченные эмоционально-позитивная направленность и высокая заинтересованность не исключают в некие конкретные периоды развёртывания педагогического процесса необходимости от обучаемого усилий над собой, преодоления лени, апатии, отторжения учебной деятельности (признаки насилия над собой, понуждения себя, самопонуждения).

Применение дистанционных технологий обучения принципиально ничего не меняет в предложенной характеристике, даже если обучаемый никогда не видел обучающего. Ведь дистанционные технологии, любой знаниевый продукт имплицитно сохраняют личностный след их создателей.

Антиномичность противоречия «социоцентризм-антропоцентризм» исключает существование социоцентрической или антропоцентрической концепции в «чистом» виде. Образование в государстве всегда стремится к социоцентричности, так как его существование обуславливается лояльностью к нему граждан, их профессиональной самореализацией во благо его процветания, гражданско-патриотической идеологией.



Поэтому представим цитату из работы С.Л. Рубинштейна, которая призвана играть гармонизирующую роль по отношению к социоцентрической стороне образования: «основным нарушением этической, нравственной жизни применительно к человеку в условиях общества является использование его в качестве средства для достижения какой-либо цели» [19, с. 375].

Фундаментальное решение противоречия «антропоцентризм-социоцентризм» находится в плоскости глубочайших онтологических проблем (множественность траектории развития человека, судьба, предопределённость, свободоспособность, социокультурная обусловленность). Так, раскрывая вопросы развития детей, Л.С. Выготский исходил из того, что «в каждом из них заключено гораздо больше возможностей жизни, чем те, которые находят своё осуществление... Мир вливается в человека... тысячью зовов... ничтожная их часть осуществляется...» [8, с. 313–314].

Таким образом, не претендуя на решение фундаментального противоречия «антропоцентризм-социоцентризм», на процессуальном плане образовательной деятельности предложено исходить из гуманистичности её осуществления, а именно заинтересованности обучаемого педагогической ситуацией, его удовлетворённости образовательной средой, комфортности пребывания в ней. «Отсутствие «конфликта» антропоцентрических (первый план) и социоцентрических (второй план) целей возможно при наличии в педагогическом воздействии выраженного первого плана» [11; 13]. Иными словами, гармонизация фундаментального противоречия ставится в зависимость от успешности совмещения первого и второго планов в результате оказываемого педагогического воздействия [11; 13].

Выявленную зависимость справедливо рассматривать в качестве механизма и показателя успешности сотворчества участников образовательного процесса на со-бытийном уровне их взаимодействия, а если обратиться к характеристикам педагога – в качестве показателей гуманистичности его деятельности.

Предлагаемое нами направление развития задачного подхода тесно связано со средовой дидактикой. А.И. Уман, описывая сре-

довую дидактику, раскрывает её в качестве одного из направлений дидактики, фокусирующемся на комплексе средств обучения [20].

Наша позиция состоит в том, что средовая дидактика в результате «антропологизации дидактики» [Там же] выходит на принципиально новый уровень развития, который характеризуется сопоставлением категории *дидактическая среда* с микроуровнем социокультурной среды, то есть с социокультурной образовательной средой учебного заведения. При этом макроуровень социокультурной среды в её синергетическом описании соотносится с российским обществом, а мегауровень – с социокультурной реальностью мирового сообщества [10, с. 70–83].

Учитывая сказанное, процесс обучения как средообразование в схематическом виде представляет собой охватываемые исследовательским вниманием соединения  $ДП \leftarrow ЛО \rightarrow до$ . Конструкции  $ДП_1 \leftarrow ЛО_{исх} \rightarrow до_1$ ,  $ДП_2 \leftarrow ЛО_1 \rightarrow до_2$ , ...  $ДП_n \leftarrow ЛО_{n-1} \rightarrow до_n$  описывают средовые образования, составляющие в своей совокупности весь процесс обучения. При этом категория ЛО охватывает содержание образования, комплекс средств обучения, характеристики, факторы учебной деятельности обучаемого ( $\rightarrow до_n$ ), а также характеристики, факторы деятельности педагога ( $ДП_n \leftarrow$ ).

Развитие обоснованной модели процесса обучения в дискурсе средовой дидактики, синергетики с её многоуровневостью, открытостью, взаимопроницаемостью элементов системы, влиянием аттракторов, бифуркаций и флуктуаций составляет перспективы настоящего исследования.

## Заключение

Представленное исследование посвящено разработке двухплановой модели сотворческого процесса обучения, в связи с чем:

1. Обоснована категория «личностный жизненный опыт педагога и обучаемого»; одноимённая составляющая интегрирована в задачный подход, отражая бытийную сторону взаимодействия педагога и обучаемого, надситуативные планы их со-бытия.

2. Функционирование авторской задачной модели процесса обучения раскрыто в его детерминированности реализацией принципа

двупланового управления учебно-познавательной деятельностью обучаемого.

3. Обосновано, что рассматриваемый принцип на концептуальном плане определяет целеполагание педагога при проектировании и реализации педагогического воздействия исходя из соблюдения принципов гуманности, ненасилия. Соответствующие признаки – это эмоционально-позитивная, заинтересованная познавательная направленность обучаемого по отношению к педагогической ситуации в дискурсе всей истории взаимодействия педагога и обучаемого, их жизненного опыта, явлений персонификации, когда диалогичная направленность сознания обучаемого обусловлена влиянием авторитета обучающего.

4. Аргументировано, что гуманистичное претворение образовательного влияния педагога на обучаемого зависит от выраженности в образовательном процессе первого плана педагогического воздействия, представленного в двуплановом виде. Отмеченная выраженность проявляется в заинтересованном созидательном познавательном отношении обучаемого к окружающей действительности, иных показателях творческой направленности личности, удовлетворённости, ощущениях комфорта, защищённости.

### *Список литературы*

1. Авдеева, Е. А., & Кочетков, М. В. (2022). Человекоориентированный смысловой дискурс в теории и практике образования. *Философия образования*, 22(1), 34–41. <https://doi.org/10.15372/PHE20220106>
2. Батищев, Г. С. (2015). *Избранные произведения* (под общ. ред. З. К. Шаукеновой). Алматы: Ин-т философии, политологии и религиоведения КН МОН РК. 880 с.
3. Богоявленская, Д. Б. (1981). *Пути к творчеству*. Москва: Знание. 96 с.
4. Витяев, Е. Е., Гончаров, С. С., & Свириденко, Д. И. (2020). О задачном подходе в искусственном интеллекте и когнитивных науках. *Сибирский философский журнал*, 18(2), 5–29. <https://doi.org/10.25205/2541-7517-2020-18-2-5-29>

5. Витяев, Е. Е., Гончаров, С. С., & Свириденко, Д. И. (2019). О задачном подходе в искусственном интеллекте. *Сибирский философский журнал*, 17(2), 5–25. <https://doi.org/10.25205/2541-7517-2019-17-4-5-25>
6. Востриков, А. А. (1999). *Теория, технология и методика продуктивной педагогики в начальной школе*. Томск: Изд-во Том. ун-та. 341 с.
7. Выготский, Л. С. (2001). *Лекции по педологии*. Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет». 304 с.
8. Выготский, Л. С. (1968). *Психология искусства* (под общ. ред. И. В. Иванова). Москва: Искусство. 576 с.
9. Гальперин, П. Я. (2008). *Психология как объективная наука (Избранные психологические труды)* (3-е изд., перераб. и доп.). Москва: МПСИ. 480 с.
10. Инновационные процессы в науке и образовании: монография (под общ. ред. Г. Ю. Гуляева). (2018). Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». 304 с.
11. Кочетков, М. В. (2008). *Профессиональное развитие преподавателя в сотворчестве со студентами в вузе: монография*. Красноярск: Изд-во СибЮИ МВД России. 248 с.
12. Кочетков, М. В. (2017). Тринитарно-синергетические основания развития теории обучения и воспитания. *Педагогика и психология образования*, (1), 12–20. URL: <http://pp-obr.ru/en/archives/pedagogy-and-psychology-of-education-2017-1/>
13. Кочетков, М. В. (2013). *Целостное профессиональное саморазвитие преподавателя в сотворческой педагогической деятельности: монография*. Красноярск: СибГТУ. 288 с.
14. Леонтьев, А. Н. (1975). *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Политиздат. 304 с.
15. Нечаев, В. В. (2023). Задачная технология моделирования систем: деятельностный подход. В сборнике: *Имитационное моделирование. Теория и практика* (с. 155–173). Казань: Изд-во АН РТ. URL: <http://simulation.su/uploads/files/default/immod-2023-155-173.pdf>
16. Посталюк, Н. Ю. (1993). *Дидактическая система развития творческого стиля деятельности студентов* (дис. доктора педагогических наук). Казань. 362 с.

17. Рейнвальд, Н. И. (1987). *Психология личности*. Москва: Изд-во Российского университета дружбы народов. 200 с.
18. Рубинштейн, С. Л. (1958). *О мышлении и путях его исследования*. Москва: АН СССР. 148 с.
19. Рубинштейн, С. Л. (1946). *Основы общей психологии* (2-е изд., доп.). Москва: Учпедгиз. 704 с.
20. Уман, А. И. (1997). *Технологический подход к обучению: Теоретические основы*. Москва-Орёл. 205 с.
21. Хамидулин, В. С. (2020). Модернизация модели проектно-ориентированного обучения в вузе. *Высшее образование в России*, 29(1), 135–149. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-1-135-149>
22. Gan, Y., & Jie, B. (2022). Research on optimization of student management evaluation system under the background of big data. *Wireless Communications and Mobile Computing*, 2022, 2917450. <https://doi.org/10.1155/2022/2917450>
23. Gilyazova, O. S., Zamoshchansky, I. I., & Zamoshchanskaya, A. N. (2022). Propósitos humanísticos y utilitarios de la educación superior en el contexto del enfoque de competencia: presentación del problema. *Apuntes Universitarios*, 12(4), 197–219. <https://doi.org/10.17162/au.v12i4.1242>
24. Kochetkov, M. V., & Avdeeva, E. A. (2021). Humanitarian reversing higher education in the Russian Federation in light of the transhumanist challenges. *Philosophical Forum*, 52(2), 1–12. <https://doi.org/10.1111/phil.12288>

### References

1. Avdeyeva, E. A., & Kochetkov, M. V. (2022). Person-oriented meaningful discourse in the theory and practice of education. *Philosophy of Education*, 22(1), 34–41. <https://doi.org/10.15372/PHE20220106>
2. Batischev, G. S. (2015). *Selected works* (edited by Z. K. Shauchenova). Almaty: Institute of Philosophy, Political Science and Religious Studies of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan. 880 p.
3. Bogoyavlenskaya, D. B. (1981). *Paths to creativity*. Moscow: Knowledge. 96 p.

4. Vityaev, E. E., Goncharov, S. S., & Sviridenko, D. I. (2020). On task-based approach in artificial intelligence and cognitive sciences. *Siberian Philosophical Journal*, 18(2), 5–29. <https://doi.org/10.25205/2541-7517-2020-18-2-5-29>
5. Vityaev, E. E., Goncharov, S. S., & Sviridenko, D. I. (2019). On task-based approach in artificial intelligence. *Siberian Philosophical Journal*, 17(2), 5–25. <https://doi.org/10.25205/2541-7517-2019-17-4-5-25>
6. Vostrikov, A. A. (1999). *Theory, technology and methodology of productive pedagogy in elementary school*. Tomsk: Publishing House of Tomsk University. 341 p.
7. Vygotsky, L. S. (2001). *Lectures on pedology*. Izhevsk: Publishing house of Udmurt University. 304 p.
8. Vygotsky, L. S. (1968). *Psychology of art* (edited by I. V. Ivanov). Moscow: Art. 576 p.
9. Galperin, P. Y. (2008). *Psychology as objective science: Selected psychological works* (3rd edition, revised and expanded). Moscow: MPSI. 480 p.
10. Innovative Processes in Science and Education: Monograph (edited by G. Yu. Gulyaev). (2018). Penza: MCS NS «Science and Enlightenment». 304 p.
11. Kochetkov, M. V. (2008). Professional development of teachers in co-creation with students in higher education institutions: Monograph. Krasnoyarsk: Publishing House of Siberian Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia. 248 p.
12. Kochetkov, M. V. (2017). Trinitarno-synergistic foundations of teaching and education theory development. *Education and Psychology*, (1), 12–20. Available at: <http://pp-obr.ru/en/archives/pedagogy-and-psychology-of-education-2017-1/>
13. Kochetkov, M. V. (2013). Integral professional self-development of teacher in creative pedagogical activity: Monograph. Krasnoyarsk: SibGTU. 288 p.
14. Leontiev, A. N. (1975). *Activity. Consciousness. Personality*. Moscow: Politizdat. 304 p.
15. Nechaev, V. V. (2023). Task technology for system modeling: Activity-based approach. In *Simulation Modeling: Theory and Practice* (pp.

- 155–173). Kazan: Publishing House of the Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan. Available at: <http://simulation.su/uploads/files/default/immod-2023-155-173.pdf>
16. Postaluk, N. Yu. (1993). Didactic system for the development of student's creative style of activity (Doctoral dissertation). Kazan. 362 p.
17. Reinwald, N. I. (1987). *Personality psychology*. Moscow: Publishing house of Russian People's Friendship University. 200 p.
18. Rubinstein, S. L. (1958). On thinking and paths of its exploration. Moscow: USSR Academy of Sciences. 148 p.
19. Rubinstein, S. L. (1946). *Foundations of general psychology* (2nd edition, extended). Moscow: Uchpedgiz. 704 p.
20. Uman, A. I. (1997). Technological approach to education: Theoretical foundations. Moscow-Orel. 205 p.
21. Khamidulin, V. S. (2020). Modernization of project-oriented learning model in university. *Higher Education in Russia*, 29(1), 135–149. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-1-135-149>
22. Gan, Y., & Jie, B. (2022). Research on optimization of student management evaluation system under the background of big data. *Wireless Communications and Mobile Computing*, 2022, 2917450. <https://doi.org/10.1155/2022/2917450>
23. Gilyazova, O. S., Zamoshchansky, I. I., & Zamoshchanskaya, A. N. (2022). Propósitos humanísticos y utilitarios de la educación superior en el contexto del enfoque de competencia: presentación del problema. *Apuntes Universitarios*, 12(4), 197–219. <https://doi.org/10.17162/au.v12i4.1242>
24. Kochetkov, M. V., & Avdeeva, E. A. (2021). Humanitarian reversing higher education in the Russian Federation in light of the transhumanist challenges. *Philosophical Forum*, 52(2), 1–12. <https://doi.org/10.1111/phil.12288>

## ДАНИЕ ОБ АВТОРЕ

**Кочетков Максим Владимирович**, кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры электроэнергетики и автоматики  
*Заполярный государственный университет им. Н.М. Федорова*

*ул. 50 лет Октября, 7, г. Норильск, 663310, Российская Фе-  
дерация*

*m-kochetkov@yandex.ru*

#### **DATA ABOUT THE AUTHOR**

**Maksim V. Kochetkov**, PhD in Technology, Associate Professor, As-  
sociate Professor of Electric Power and Automation Department  
*Fedorovsky Polar State University*

*7, 50 let Oktyabrya Str., Norilsk, 663310, Russian Federation*

*m-kochetkov@yandex.ru*

*SPIN-code: 8377-3652*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9882-6000>*

*ResearcherID: P-6453-2018*

*Scopus Author ID: 57213873871*

*ResearchGate: [https://www.researchgate.net/profile/Maksim-Ko-  
chetkov](https://www.researchgate.net/profile/Maksim-Kochetkov)*

Поступила 07.08.2024

После рецензирования 24.09.2024

Принята 26.09.2024

Received 07.08.2024

Revised 24.09.2024

Accepted 26.09.2024