



УДК: 37.036.5

## Диалоговая компетентность учащегося, или способно ли сегодняшнее образование предотвратить феномен «конца общения» в обществе?



**Король Андрей Дмитриевич,**  
*доктор педагогических наук, заведующий кафедрой психологии и педагогики Гродненского государственного медицинского университета, г. Гродно, Республика Беларусь*

**Ключевые слова:** диалог, диалогические задания, эвристическое обучение, дистанционное обучение, дистанционные олимпиады, дистанционные курсы, личностно-ориентированное обучение, метапредметное обучение, человекообразное образование, Научная школа А.В. Хуторского.

### **Аннотация:**

Что такое «инфляция общения», что её вызывает, чем она опасна и можно ли её преодолеть? Статья исследователя влияния диалога на образование.

---

*«...То, что мы ищем, по числу равно тому, что мы знаем» (Аристотель).*

*«Многое спрашивать – усваивать (Я.А.Коменский)*

*«Знание – это вопрос или ответ»? (Пермякова Екатерина, 3 «В» класс)*

Компетентность учащегося вести диалог – одна из важнейших в современном быстроизменяющемся мире. Она служит залогом становления человека диалогизирующего, способного в диалоге с самим собой и



внешним миром строить свой жизненный путь, обеспечивать непрерывное самоизменение и творчество.

«Договор личности и социума»<sup>1</sup> имеет практическую реализацию не просто в диалоге, а в диалоге «учащийся-учитель». Обращение к личности учащегося, его целям, потребностям и особенностям подразумевает предоставление школьнику возможности самому спрашивать, а не давать ответ на внешний вопрос учителя, продиктованный внешней логикой и намерением.

В этой связи диалог учащегося, в котором инициативна в познании нового принадлежит учащемуся, а не учителю (такой диалог мы обозначили как эвристический диалог [6]), является основой диалоговой компетенции. В 1957 г. П.В. Копнин писал: «Стремление построить систему науки, в которой бы не находил никакого места вопрос как форма движения познания, порочно в своей основе. Оно основывается на извращенном понимании процесса научного мышления. В действительности вопросы входят в содержание науки» [5] В особенности, вопрос должен войти в содержание науки педагогики, в содержание образования, найти свое место в образовательном стандарте.

В вопросе как творческом продукте уже заключена разноракурсная диалогичность – диалогичность между единичным и множественным, знанием и незнанием, человеком и миром, культурой и цивилизацией. С педагогической точки зрения для нас важно, что всякая творческая деятельность хотя бы в какой-то мере может быть стандартизирована, «зафиксирована» и в знаниевых, и в деятельностных (по формированию знаний учащимся) «координатах», поскольку она включена в систему сложившихся культурных ценностей, массива знаний, т.е. целостного социального опыта, предназначенного для передачи школьнику системой образования. Дело в том, что в самом вопросе уже заключено определенное знание. Это сам базис, предпосылка вопроса, выражающий определенный взгляд на явление, которое может быть традиционно оценено. Противоречивая сущность вопроса заключена в его антиномичности, в диалектической основе перехода от старого знания к новому [1]. Поэтому, если умный вопрос, словами Ф. Бэкона, представляет собой половину знания, то другой его условной половиной является процесс творческой деятельности вопрошающего. Данные две функции вопроса позволяют его рассматривать в качестве педагогической формы его ответа.

---

<sup>1</sup> Определение компетенции согласно одному из авторов компетентностного подхода - А.В.Хуторского



Вопрос учащегося является его творческим продуктом, выступающим в качестве педагогической модели ответа, и отражает эффективность сформированной диалоговой компетенции учащегося. Если учащийся пассивен в приобретении знаний, то эффективность преобразования информации в знания посредством внутреннего диалога будет невысокой и сформированные знания не получают готовности быть реализованными практически. В то же время реализация личностного потенциала учащегося подразумевает его деятельность «изнутри», направленную на раскрытие личностных, творческих, а потому индивидуальных способностей ученика.

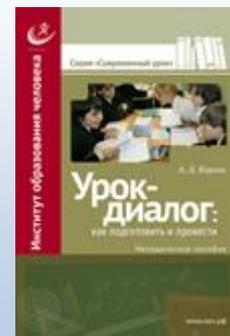
Таким образом, два противоположно-направленных вектора: информация – направленная *на учащегося*, и деятельность учащегося *«от него»* препятствуют формированию образовательной компетентности, осуществления в ней синтеза теории и практики, личностного и государственного заказа на образование. Единый источник знаний и творчества, обобщенных видов деятельности учащегося заключен в едином, а не «половинчатом» подходе к личности, в самой личности, а не в не ее.

Образование сегодня способно адаптировать и реализовать компетентностный подход в той степени, насколько оно диалогично. Однако, сфера образования неотделима от общественных процессов и тенденций, а потому и общение в школе является заложницей состояния общения человека в обществе.

В.С. Библер предложил примечательную культурно историческую типологию «строения разума»: в античности – эйдетический; в Средние века – причащающий; в Новое время – познавательный; в современности – диалогический [3]. Однако, диалогичности в современном обществе и школе мы встречаем предельно мало. Изменение уровня общения проявляет себя в утрачивании учащимися рефлексивности, его навыков ведения диалога: знание о своем незнании – один из ведущих рефлексивных принципов организации диалога со времен Сократа.

#### Книги для учителя

[Король А.Д. Урок-диалог : как подготовить и провести](#)



[Более 500 книг и электронных изданий >>](#)



При этом происходит изменение соотношения между тремя функциями общения: информационно-коммуникативной, регулятивной и перцептивной функции (функции познания, формирования межличностных отношений и аффективно-коммуникативной функции) [2].

Сегодняшнее общение все больше теряет индивидуальность и характер, эмоцию и стиль, уподобляясь набору шаблонных фраз и слов-символов. При этом утрачивается линейность в изложении и развертывании канвы общения, которое становится все более «кусковым» и множественным, «гипертекстовым». В особенности это можно наблюдать на примере «бестелесных» дистантных форм общения (с помощью телекоммуникаций), занимающих все больший процент общения от его количества в жизни человека. Так, общение в форумах, чатах и иных средствах телекоммуникаций представляет собой односложные и зачастую короткие предложения, отдельные разрозненные полилогичные реплики-суждения, которые зачастую сводятся к повторению уже известных смыслов и мнений участников общения.

Налицо не только смысловая, но и временная разобщенность высказываний его участников – из контекста всегда можно выбрать нужное предложение (вопрос) и отнести к нему свое высказывание без вовлеченности в процесс обмена смыслами с собеседником. Диалога как протяженной во времени и пространстве сюжетной линии, по сути, в средствах телекоммуникаций нет.

Временная разобщенность смыслов субъектов дистантного общения, асинхронность его форм придают особый статус времени как важнейшему критерию, определяющему границу монолога и диалога. Вне времени границы между монологом и диалогом стираются, а общение становится частью внеисторического.

Наиболее зримо «инфляция общения» проявляется на примере изменения структуры и содержания «линейного» текста, имеющего диалогическую природу (М.М.Бахтин, М.Волошин). При определенном критическом количестве информации и разветвленной структуре текст становится самоконструирующимся многомерным гипертекстом<sup>2</sup> (на примере блоговых форм дневников, журналов пользователей), утрачивает индивидуальность и становится *однородным*.

---

<sup>2</sup> Гипертекст - это технология формирования информационных массивов в виде ассоциативных сетей, элементами или узлами которой могут выступать фрагменты текста, рисунки, диаграммы и др



Гипертекст более объемен, нежели рукописный текст. Однако, если «объем какого-либо понятия расширяется, его содержание стремится к нулю» (Л.С.Выготский). Слова В.В.Розанова о девальвации, утрачивании женской красоты в связи с технологичностью и коммуникативностью западного общества [7] в определенной мере справедливы для описания оскуднения общения. Коммуникации между людьми приводят к выхолащиванию социально-психологических особенностей человека, к расстраиванию целостного в пользу множественного, сопряженного с потерей содержания общения.

Доминирование информационной функции общения над остальными ведет к упрощению мыслительных операций, выводит общение на один из низших его уровней - манипулятивный. Согласно распространенной точке зрения, мышление отождествляется с диалогичностью (И.Кант, Л.Фейербах, М.М.Бахтин, В.С.Библер, М.Г.Ярошевский и др.). Поэтому упрощение мышления – утрата диалогичности общения, его творческой компоненты. Наиболее ярко этот факт может быть продемонстрирован на примере семейства операционных систем Windows, где каждая последующая версия содержит более удобный пользовательский интерфейс – по сути, «заменяет» пользователю часть его мыслительной сферы. В школьном общении манипулятивный уровень общения проявляет себя в утрачивании духовно-нравственных основ школьника, гиперактивности общения: повышенной частоте применения средств телекоммуникаций, блоговой форме ведения дневников, гипертекстовости информации. Гиперактивность общения, а по сути, попытки восполнить дефицит диалога, связаны с нарастающим приоритетом информационно-коммуникативной и регулятивной функции общения над аффективно-коммуникативной функцией общения, связанной с регуляцией эмоциональной сферы человека.

#### **Конференции для школьников и педагогов**

Центр дистанционного образования «Эйдос» приглашает школьников и педагогов на очные ученические и педагогические конференции в Москве.

[Расписание конференций >>](#)

Очевидно, истоки утрачивания навыков ведения диалога, равно как и усиления репродуктивности и шаблонизации мышления и общения человека, трансформации границ самой личности покоятся в образовании, основанном на так называемой «передаче знаний». Ученик – получатель



информации, а потому объект – должен «знать и уметь» применять те знания и умения по образцу, которые ему передаются извне. Передаточный характер образования является монологичным по своей сути и проявляется в образовательных стандартах, программах, учебной литературе, а также в учебном процессе. Это препятствует развитию личностного начала учащегося, его мотивации к учебной деятельности, увеличивает объём содержания предметов, обостряет проблему сохранности здоровья учащегося, не соответствует коммуникативной составляющей современной жизни, ресурсов и технологии сети Интернет.

Без диалогичной составляющей образования социальная деятельность учащегося не сможет быть культуросообразной – монологизм не эффективен в решении ряда социальных проблем, прежде всего, воспитания и адаптации человека к быстроизменяемому миру. Задача усиления личностного начала ученика и активизации его деятельности, требует перехода от ретрансляционных подходов в обучении к таким, которые основаны на коммуникациях, в том числе с использованием Интернет-технологий.

Монологичность, или передача учащемуся «готовой» информации отрицает, прежде всего, познание учащимися самой действительности, реальности окружающего мира. Во-первых, приобретение знаний, их глубина и широта неотделимы от усвоения способов их добывания. «Мы можем познать лишь те вещи, которые сделали сами» - слова И.Канта как нельзя лучше отражают парадигму низкой эффективности монологичности в образовании. Во-вторых, невозможно научиться мыслить нешаблонно, если изучать не саму действительность, окружающий мир, а получать шаблонную, заранее заготовленную и отобранную информацию в виде правил, схем, классификаций, теорем, закономерностей. В-третьих, «готовая», заранее отобранная информация не затрагивает скольких-то значительных усилий и личностных качеств ученика по формированию им системы знаний, не способствует развитию личности учащегося.

Монолог в важнейших компонентах содержания образования – программах, стандартах, литературе – определяет монологичность форм и методов обучения. Вертикальные каналы передачи информации «учитель-ученик» превалируют сегодня над горизонтальным учебным общением «ученик – ученик», составляющим сущность процесса социализации человека. При этом ученик отвечает так, как того требует вопрос учителя с целью проверки усвоенной информации. По сути, сам вопрос учителя не допускает



инаковости в ответе ученика. Общение в школе, как и в обществе, сегодня становится все более репродуктивным, однородным.

Репродуктивность ответов учащихся создает условия для развития дистантных форм общения. Причем использование информационных технологий для ретрансляции информации только усиливает монологичность сегодняшнего образования, определяет перегрузку и репродуктивность процесса обучения.

В 1912 году Ч.Кули предложил теорию «зеркального Я», которая заключалась в том, что представления Индивида о том, как его оценивают другие, существенно влияют на его Я-концепцию. Человек сравнивает себя с другим человеком, и наши представления о том, как нас оценивают другие люди – влияют на наше поведение. Л. Фестингер в своей известной теории социального сравнения показал, что человеку от природы свойственно стремление оценивать свои убеждения и способности, а это можно сделать только сравнивая их с чужими.

Монолог и репродуктивность в образовании, диктующих предрешенность и одинаковость ответов учащихся, выступают отрицанием социализации в образовании. Сравнение учащимися своих собственных образовательных продуктов в условиях передачи внешнезаданого содержания образования невозможно – нет самих уникальных продуктов ученика, а, значит, нет оснований и для их сравнения, то есть общения.

Монологичность школьного общения, сконцентрированная в предрешенной одинаковости результатов образовательной деятельности учащегося, создает предпосылки для утрачивания важнейшей операции мышления и самой основы диалога - сравнения. Не случайно, что средневековая диалектика обретает себя в преподавании путем диспута. «Диспутации составляли существенную сторону жизни средневековых университетов вообще. Умение вести диспут, который временами продолжался даже не один день, было одной из составных частей экзамена, проводившегося при возведении в ученую степень; сущность, по тогдашнему выражению, “детерминирования” состояла в том, чтобы уметь разрешить поставленный вопрос или тезис проведением над ним целого ряда логических операций типа разграничения и определения понятий, и все это носило публичный характер» [8].

Возможность сравнения разных продуктов имеет для учащегося гораздо больший *когнитивный эффект*, чем получение «правильной» информации с одинаковым шаблонным ответом ученика. Поэтому общение между двумя



и более «одинаковыми» сознаниями (ценности, идеалы) носит *манипулятивный* эгоцентричный характер. В подобном общении нет равноправия, субъект-субъектности, нет диалога.

#### **Эвристические олимпиады**

Центр "Эйдос" приглашает учащихся и педагогов на Всероссийские дистанционные эвристические олимпиады.

[Расписание олимпиад>>](#)

8

Подобное общение неизбежно влечет за собой снижение когнитивности и творческой мысли учащегося, не способствует формированию компетенций ученика к преодолению социально-психологических эффектов стереотипизации, различного рода предубеждений и воздействий со стороны других людей. Общение в однородной среде, подразумевающей обучение всех одинаково, с заранее требуемым ответом ученика на вопрос учителя, не имеет потенциала для развития личности учащегося, приводит к собственному вырождению.

Проблема мотивации общения в психологических науках описана достаточно полно (С.Л. Рубинштейн, А.В.Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.В.Веденов, Д.Т.Кемпбелл и Н.Д.Творогова, Ш.Н.Чхартишвили др.) [12]. «Необходимым условием ее возникновения и удовлетворения является другой человек (или группа людей), который является центральным пунктом ее ситуации» [11].

Вместе с тем, вопрос мотивации учащегося к общению в школе практически не исследован по причине репродуктивности характера образовательной системы. Проблема «другого человека» в монологичном образовании не имеет даже теоретических шансов быть реализованной на практике: «вертикальная» канва общения в школе («учитель-ученик») не создает условий для боковых «горизонтальных» («ученик-ученик») коммуникаций. Можно с уверенностью утверждать о связи мотива к школьному общению и личностного начала в образовании: общение диалогично настолько, насколько образование личностно.

По сути, об однообразии как одной из возможных причин отсутствия мотивации к общению указывает теория реляционного подхода, который начал постепенно развиваться с середины 50-х годов прошлого столетия (Р.



Бёдвистел; Г. Бэйтсон). Основа теории в том, что социальный контекст и человеческая среда не образуют условия и обстоятельства, в которых преобразуется информация и происходит межличностное взаимодействие, а являются самим общением и понимаются как системы взаимоотношений. Исходя из данной точки зрения, человеческая среда диалогична в своей сути и содержит в себе стойкий вектор мотивации к общению и деятельности, определяемый разнообразием объектов самой природы и социума. И, напротив, однородность объектов окружающего мира не содержит никакого потенциала для деятельности и общения, развития личности в целом.

Применительно к образованию следует разграничить понятия мотивации к коммуникации и мотивации к общению. Мотивация к коммуникациям возникает между двумя или более различными информационными источниками. Однако, этого условия недостаточно для мотивации к общению. Мотив основан на различии во взглядах, ценностях личности учащегося: чем больший «перепад» ценностей у собеседников – тем больший мотив к общению и более высокая компетентность как продукта диалога.

Так, информационный гипертекст Википедия содержит бесконечно большое количество самой различной информации, однако не содержит в себе прямого личностного контакта или начала, в отличие, например, от свободных текстов в системе развивающего обучения Селестена Френе. В гипертексте есть мотив к коммуникациям, но практически нет мотива к общению, условиями которого являются «свободные, уникальные и ценные друг для друга субъекты» [4], которые фиксируют на бумаге в форме свободных текстов собственные результаты деятельности, образовательные продукты. Причем подобные тексты отличаются высокой степенью рефлексивности - весь процесс создания свободных текстов от самого замысла и до публикации в школьной типографии сопровождается учащимися, осмысливается и корректируется во взаимодействии (сравнении) друг с другом [9].

Очевидно, что инаковость образовательных продуктов учащихся составляют решение проблемы «другого человека» в образовании, определяет мотивацию к общению. Каков путь получения личностных образовательных продуктов, разнородных и неповторимых по своей сути? «Передача знаний» отражает представление о человеке как о «чистом листе», который нужно извне заполнить «письменами». Однако человек – это «семя», которое нельзя вылепить подобно глине или заполнить чьими-



то письменно – нужно создать условия для произрастания семени (Д.Дьюи, В.Н.Пушкин, В.И.Андреев, А.В.Хуторской) [18; 19]. Поэтому, путь таков – дать возможность каждому ученику строить свой собственный индивидуализированный путь в образовании.

Содержание образования при этом рассматривается не как опыт для передачи учащемуся, а как образовательная среда, способная вызывать личностное образовательное движение ученика и его внутреннее приращение (А.В.Хуторской) [10]. Предоставляемое ученику содержание (например, задания) является открытым, т.е., содержит множество возможных результатов его деятельности. Так, открытые задания подразумевают не только опору на знаниевую часть, прописанную в стандарте, но и творческую самореализацию учащегося. В открытых заданиях разрешается одна из важнейших причин утративания мотивации к общению – отсутствие механизмов самореализации личности. М.С.Каган отмечал о том, что «существует несомненная связь между мотивацией общения и величиной *самораскрытия* в ходе него». «Именно в творческой деятельности, направленной на создание нового продукта, на принятие решения в условиях неопределенности и т.д., общение способствует организации совместных действий индивидов лучше, чем коммуникация» [4].

Уникальность и «инаковость» личностно-значимых результатов учащегося возможны, во-первых, при изучении им области действительности, а не при помощи «правильной» информации, описывающей данную действительность. Во-вторых, при наличии возможности продемонстрировать, сравнивать образовательную продукцию учащихся. Демонстрация образовательной продукции учеников, имеющая мотив к учебному общению, является образовательным принципом «продукт ученика глазами другого учащегося». Подобно тому, как человек может менять свою траекторию поведения под воздействием мнения других людей, так и раскрытие личностных особенностей учащегося, индивидуализация его обучения невозможны без обратной связи, основа которой – «горизонтальные» учебные диалоги. Реализация принципов эвристического обучения, диалогичного в своей основе, воплощает принцип «бытие человека – бытие с другими» из области философского знания в образование.

В данной обратной связи содержится залог построения учеником собственной индивидуализированной траектории в образовании. Ведь обеспечить устойчивый и самодостаточный механизм образующейся



личности можно лишь при наличии в каждом из этапов деятельности учащегося рефлексивной обратной связи, как внутренней (рефлексия достигнутых результатов самого учащегося, его образовательных продуктов и т.д.), так и внешней (сопоставление собственных образовательных продуктов, результатов с образовательными продуктами других учащихся). В очной форме на уроке традиционная доска не может в полной мере послужить местом «встреч» ученических продуктов.

Созданный учеником образовательный продукт, уникальный и неповторимый, всегда служит приглашением к общению [16]. Феномен «заката общения» в обществе начинается в школе. Он объясняется отсутствием возможности создания учащимися их личностно-значимых образовательных продуктов, утратой мотивации к общению.

Научить школьника задавать вопросы не эпизодически, а системно – вот ключ к формированию компетентной, творческой личности, способной строить свой индивидуальный путь, а значит, компетентной к общению.

## Литература

1. Аверьянов Л.Я. Почему люди задают вопросы? М., 1993. С. 152.
2. Андреева, Г.М. Социальная психология. М., 1980. 415 с.
3. Библер, В.С. . От наукоучения к логике культуры. М., 1991. С. 4
4. Каган М.С. О педагогическом аспекте теории диалога / Диалог в образовании. Сборник материалов конференции. Серия "Symposium", выпуск 22. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002
5. Копнин П.В. Природа суждения и формы выражения его в языке. М., 1957. С. 318.
6. Король, А.Д. Диалог в образовании: эвристический аспект. Научное издание [Текст] / А.Д.Король. – М. : ЦДО «Эйдос», Иваново : Издательский центр «Юнона», 2009. – 260 с.
7. Розанов В.В. Опавшие листья. Короб второй / В.В. Розанов. - М.: ООО «АСТ», 2003. - 302.
8. Суворов, Н.В. Средневековые университеты / Н.В. Суворов. – Репр. копия. – М. : Типо-лит. т-ва И.Н. Кушнерев и Ко, 1898. –С. 182



9. Френе С. Избранные педагогические сочинения: Пер. с франц. - М.: Прогресс, 1990. - 304 с.
10. Хуторской, А.В. Дидактическая эвристика : Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
11. Чхартишвили Ш.Н. Природа и виды социогенной потребности // Проблемы формирования социогенных потребностей. Тбилиси, 1974. С. 115-119.
12. Шкуратова, И.П. Когнитивный стиль и общение. / И.П.Шкуратова.— Ростов н/Д.: Издательство Ростовского педагогического университета, 1994. — 156 с.
13. Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. науч. тр. / под ред. А.В.Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. - 327 с.
14. Король А. Д., Хуторской А. В. От монолога к диалогу: методологические предпосылки проектирования образования эвристического типа // Интернет-журнал "Эйдос". - 2007. - 22 февраля. <http://eidos.ru/journal/2007/0222-6.htm>
15. Тришина С.В., Хуторской А.В. Информационная компетентность специалиста в системе дополнительного профессионального образования // Человек и его изменение в телекоммуникационных системах. Междисциплинарные аспекты исследований: Материалы Всерос. науч.-практ. конф., 21-23 июня 2004 г., г.Москва.— М.: ИСМО РАО, 2004. – С.74-79.
16. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. - №2. – С.58-64.
17. Хуторской А. Ключевые компетенции. Технология конструирования // Народное образование. – 2003. - №5. – С.55-61.
18. Хуторской А.В. Идеология человекообразности в образовании и педагогике [Электронный ресурс] // Интернет-журнал "Эйдос". - 2010. - 23 апреля. - <http://eidos.ru/journal/2010/0423-1.htm>
19. Хуторской А.В. Индивидуализация и профильность обучения в старшей школе // Профильное обучение в условиях модернизации школьного образования. Сборник научных трудов / Под ред. Ю.И.Дика, А.В.Хуторского.— М.: ИОСО РАО, 2003. – С.18-29.



20. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». - 2002. - 23 апреля. <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> . - В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: [list@eidos.ru](mailto:list@eidos.ru).

21. Хуторской А.В. Место учебника в дидактической системе // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 8 июня. <http://eidos.ru/journal/2005/0608.htm>

22. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов. [Электронный ресурс] // Вестник Института образования человека. – 2011. – №1. <http://eidos-institute.ru/journal/2011/103/>

23. Хуторской А.В. Педагогические основания диагностики и оценки компетентностных результатов обучения / А.В. Хуторской // Известия Волгоградского государственного педагогического университета : Науч. журнал. Сер. 4. «Педагогические науки». – 2013. – Т. 80. – № 5. – С. 7–15.

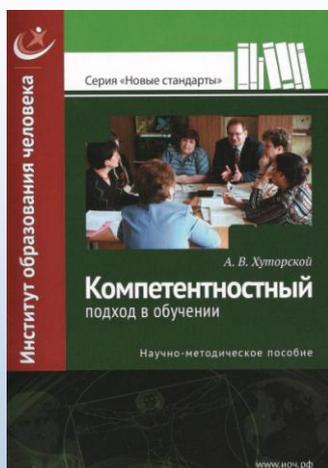
--

### **Для ссылок:**

Король А. Д. Диалоговая компетентность учащегося, или способно ли сегодняшнее образование предотвратить феномен «конца общения» в обществе? [Электронный ресурс] // Вестник Института образования человека. – 2013. – №1. – С. 7. <http://eidos-institute.ru/journal/2013/100/>. – В надзаг: Институт образования человека, e-mail: [vestnik@eidos-institute.ru](mailto:vestnik@eidos-institute.ru)

#### **Компетентностный подход в обучении**

*Хуторской А.В.*



[Более 500 книг и электронных изданий >>](#)

#### **Методология педагогики: человекообразный подход**

*Хуторской А.В.*



[Подробнее об издании >>](#)



### Концепция научной школы

*Хуторской А.В.* Концепция научной школы человекообразного образования.



[Подробнее об издании >>](#)

### Книги для учителя

*Хуторской А.В.* Системно-деятельностный подход в обучении



[Более 500 книг и электронных изданий >>](#)