

Российская академия образования
Южное отделение
Волгоградский государственный
педагогический университет
Волгоградский государственный институт повышения
квалификации и переподготовки работников образования
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР
СОВРЕМЕННЫХ ПРОБЛЕМ ВОСПИТАНИЯ

**ГУМАНИТАРНАЯ
ПЕДАГОГИКА**

Выпуск 3

И. А. Соловцова, Н. М. Борытко

ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

Учебник для студентов
педагогических вузов

Волгоград
2006

УДК 37.08; 371.134
ББК 74.0
С 602

Публикуется по решению Южного отделения РАО в соответствии с программой научных исследований «Проектирование целостных личностно-развивающих педагогических систем (в средней и высшей школе)» РК 01.20.0002252.

Авторы:

СОЛОВЦОВА Ирина Афанасьевна — канд. пед. наук, доц.;
БОРЫТКО Николай Михайлович — д-р пед. наук, проф.

Рецензенты:

Е. В. Бондаревская — зав. кафедрой педагогики Ростовского государственного педагогического университета, заслуженный учитель РФ, действительный член РАО, доктор педагогических наук, профессор,

А. В. Кирьякова — проректор Оренбургского государственного университета, доктор педагогических наук, профессор

Соловцова, И. А.

С 602 Общие основы педагогики: Учебник для студентов педагогических вузов / И. А. Соловцова, Н. М. Борытко; Под ред. Н.М. Борытко. — Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006.— 60 с. (Сер. «Гуманитарная педагогика». Вып. 3).

ISBN 5-7087-0004-0

Раскрывается гуманитарный подход к изучению педагогических явлений и процессов. Соответствует государственному образовательному стандарту 2005 г.

Предназначен для студентов педагогических вузов. Может быть полезным для системы повышения квалификации работников образования.

ББК 74. 0

ISBN 5-7087-0004-0

© И. А. Соловцова, Н. М. Борытко, 2006

ВВЕДЕНИЕ

Педагогика — многозначный термин, обозначающий, по крайней мере: 1) различные идеи, представления, взгляды (религиозные, общественные, народные) на стратегию (цели), содержание и тактику (технологии) воспитания, обучения, образования; 2) область научных исследований, связанных с воспитанием, обучением, образованием; 3) специальность, квалификацию, практическую деятельность по воспитанию, обучению, образованию; 4) учебный предмет в составе среднего и высшего профессионального и послевузовского педагогического образования; 5) искусство, виртуозность, мастерство, маневры и тонкости воспитания. В данном учебнике речь идет о педагогической науке.

Предлагаемый учебник продолжает серию «Гуманитарная педагогика», в которой явления и процессы в сфере образования рассматриваются с гуманитарных позиций, т.е. с позиций их понимания как «образов бытия», соотносённости с ценностями и смыслами, признания права на множественность, вариативность, уникальность человеческих проявлений. В рамках гуманитарного подхода с максимальной полнотой учитываются выводы всего комплекса наук о человеке с целью выработки методологических положений теории и практики образования. Гуманитарный подход базируется на онтологии – теории человеческого бытия, основой которой является понимание бытия во всей его целостности. Данный подход наиболее полно выражает сущность педагогики как подлинно гуманитарной науки, объектом которой, по определению М. М. Бахтина, должно стать «выразительное и говорящее бытие».

Важнейшие понятия гуманитарного подхода — «ценности», «смыслы», «диалог». Присвоение человеком высших ценностей бытия (таких как Истина, Добро, Красота), которое происходит в диалогическом взаимодействии со «значимым Другим», в процессе поиска смысла собственной жизни, рассматривается в качестве важнейшей цели образования.

Образование с позиций гуманитарного подхода понимается как феномен не только бытийный, но и социокультурный. Способность выражать, сохранять и творить культуру — специфически человеческое свойство, следовательно, бытие человека возможно только в культуре. Поэтому термин «культура» является одним из основных в гуманитарной педагогике, а многие педагогические объекты, явления, процессы рассматриваются с позиций культурологического подхода.

В основе гуманитарной педагогики лежит системный подход к исследованию и проектированию педагогической действительности. При этом педагогические системы рассматриваются как системы сложные, неравновесные. Исследование таких систем требует учета не только внешних условий их становле-

ния, функционирования, развития, но и внутренних факторов, обеспечивающих их самодвижение, саморазвитие.

Характеризуя гуманитарность в педагогике, Л. М. Лузина отмечает, что благодаря ей «преодолевается ограниченность существующих подходов на основе общенаучных понятий, посредством концентрации внимания на человеке как базовой ценности..., но не на отдельных сторонах его сущности при абстрагировании от других».

В учебнике рассматриваются предусмотренные Государственным образовательным стандартом 2005 г. вопросы, раскрывающие важнейшие аспекты педагогики как науки и являющиеся базовыми для изучения других педагогических дисциплин, а также для выполнения научно-педагогических исследований разного уровня. При этом подчеркивается гуманитарный характер педагогического знания, его связь с важнейшими проблемами человеческого бытия.

Тексты содержат не только теоретический материал с изложением выявленных в педагогической науке закономерностей, но также анализ примеров из практики образования, вопросы для более глубокого понимания учебного материала, упражнения для самостоятельной индивидуальной и групповой работы, которые можно также использовать в семинарско-практических занятиях. В конце учебника предлагается список литературы для более глубокого изучения рассмотренных в нем вопросов.

1. Объект, предмет и задачи педагогической науки

Наука — это сфера человеческой деятельности по производству и теоретической систематизации объективных знаний о действительности; одна из форм общественного сознания. Она включает как деятельность по получению нового знания, ее результат — сумму знаний, лежащих в основе научной картины мира, а также отдельные отрасли научного знания.

Принято выделять следующие признаки науки: 1) она возникает из *потребностей общества*; 2) каждая наука имеет свой *предмет исследования*; 3) для науки характерно наличие собственного *категориального аппарата*; 4) у каждой науки имеются свои *методы исследования*; 5) всякая наука представляет собой систему достоверных и обобщенных знаний об *объективных законах* развития природы. Охарактеризуем по этим признакам педагогическую науку.

1. **Потребность** в педагогическом знании появилась вместе с зарождением человеческого общества, когда стали обнаруживаться эффективные способы воспитания подрастающих поколений. Первоначально педагогическое знание оформлялось в устном народном творчестве (сказках, мифах, легендах, преданиях), затем — в философских учениях. В качестве самостоятельной науки педагогика выделилась из системы философского знания в XVII в., вместе с ростом мануфактурного производства, когда потребовалось быстро и хорошо обучить работе на станках большое количество людей. Научное знание потребовалось для того, чтобы технологизировать (сделать результативным и эффективным) процесс обучения. За последующие почти четыре столетия проблематика педагогики существенно расширилась и усложнилась. Педагогика стала, по сути, системой наук (см. тему 3).

Помимо традиционных педагогических наук, выделяются для изучения отдельные аспекты или стили педагогической деятельности, что находит в теории свое отражение в таких названиях, как *педагогика риска*, *педагогика идентификации*, *педагогика игры*, *педагогика лично ориентированного образования*, *педагогика ненасилия*.

Все разделы педагогической науки объединены общим объектом. *Объектом называют область действительности, которую изучает данная наука.*

|| **Объектом** педагогики является образование как способ приобщения человека к жизни в обществе.

2. **Предмет** науки — это аспект рассмотрения объекта.

|| **Предметом** педагогики являются закономерности возникновения, становления и развития системы отношений в образовательном процессе.

Отношением называют связь между людьми, возникающую при общении, контактах. Отношение включает в себя восприятие, переживание, реакцию. Специфически человеческой формой отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение, является деятельность. Поэтому *предмет педагогической науки еще определяется как закономерности педагогической деятельности.*

3. Категориальный аппарат педагогики (система педагогических понятий) включает в себя общеупотребительные слова естественного языка. Но, попадая в систему научного знания, они приобретают такое качество, как *однозначность*, которая позволяет достичь единого понимания их всеми специалистами данной сферы. Требование однозначности включено в число показателей научности педагогического исследования и изложения его результатов. Стремление заменить в педагогике строгое научное изложение популярным, образным приводит к «размытости» педагогического знания и, как следствие, к непрофессионализму в педагогической деятельности.

Наличие системы специальных терминов — признак не только науки, но и всякой профессиональной деятельности. Неграмотное употребление терминов профессионального языка демонстрирует низкую квалификацию педагога.

К числу важнейших в педагогике относятся термины «образование», «воспитание», «обучение», «самовоспитание», «социализация», «педагогическая деятельность», «педагогическое взаимодействие», «образовательный (педагогический) процесс».

Даже наиболее распространенные категории «воспитание», «образование», «обучение» не имеют в педагогике однозначного толкования: многие ученые настаивают на использовании для обозначения объекта педагогической науки слова «воспитание», в законе РФ «Об образовании» ведущим оказывается термин «образование», обозначающий единство соподчиненных ему понятий «воспитание» и «обучение». Словесная путаница нередко приводит к недоразумениям и пустой трате времени. От того, что мы вкладываем в то или иное понятие, как мы его трактуем и что оно значит для других, зависит очень многое, в конечном счете — эффективность педагогической деятельности.

Упрощенность восприятия систем и моделей, пренебрежение согласованными нормами и значениями терминов, абсолютизация индивидуального чувственного опыта и оценочных суждений — все это признаки авторитарности, технократизма в профессиональной деятельности и одновременно признаки утраты научности в ее освоении, проектировании, анализе и реализации.

4. Методы исследования в педагогике — это система приемов и процедур деятельности, направленных на разрешение определенной научной задачи.

Для достижения цели в научно-педагогическом исследовании применяется система методов, правильный выбор которых оптимизирует исследование и повышает его результативность.

Эмпирические методы направлены на диагностику состояния исследуемого объекта.

Метод педагогических наблюдений характеризуется непосредственным восприятием явлений и процессов в целостности и динамике их изменения. *Контент-анализ* предполагает анализ письменных текстов испытуемого, его произведений, письма, продуктов деятельности по заранее определенной схеме. *Изучение педагогического опыта и опытническая работа* становятся научными методами в том случае, если направлены на поиск нового знания, имеющего объективный характер.

Диагностический эксперимент — это строго контролируемое диагностом педагогическое наблюдение, проводимое в искусственно созданных и управляемых условиях, метод поиска способов решения педагогической проблемы.

Методы опроса (беседа, интервью, анкетирование) позволяют получить информацию о явлениях, процессах, которые недоступны прямому наблюдению и не находят отражения в документах (информация о мотивах, интересах и предпочтениях людей, их семейной жизни или бытовой деятельности). Источником этой информации являются сами люди, их высказывания о своих мнениях, настроениях, поступках или о том, что их окружает. Методы опроса различаются глубиной получаемой информации, шириной охвата, вариативностью вопросов.

Методы экспертных оценок (рейтинга) и самооценки различаются тем, что рейтинг — это оценка тех или иных сторон деятельности компетентными экспертами, а при самооценке в роли эксперта выступает сам испытуемый. Разновидностью метода экспертных оценок является разработанный Ю. К. Бабанским *педагогический консилиум*, при котором проводится коллективное оценивание характеристик школьников по определенной программе и по единым признакам.

Метод диагностирующих контрольных работ — письменных или лабораторно-практических — позволяет получить оперативную информацию о фактических знаниях учеников, о специальных умениях и навыках учебного труда и сделать объективные выводы об уровне их подготовленности на той или иной ступени обучения.

Теоретические методы педагогического исследования опосредованно и непосредственно выходят на анализ реальных педагогических процессов (их причин, источников развития, системы условий, обеспечивающих их эффективное функционирование).

Анализ — метод научного исследования путем разложения исследуемого предмета на составные части (отдельные признаки, составляющие), чтобы найти в целом части, в сложном — простое, в едином — многое, в следствии — причину. Сравнительно-исторический анализ как одна из разновидностей ана-

лиза обогащает научную работу ранее неизвестными фактами, стимулирует исследовательскую мысль, позволяет избежать ошибок прошлого или «открытия» давно открытого.

Синтез — соединение полученных при анализе частей в целое, рассмотрение целого как сложного, состоящего из множества элементов — не простой их суммы, а смыслового единства. Так, наблюдая урок, исследователь выясняет, например, какие изменения в действиях учащихся происходят при изменении действий учителя.

Моделирование — воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, который называется моделью. Модель заменяет оригинал в более простом для понимания виде; изучение модели дает информацию об оригинале. Модель — результат синтеза выделенных в процессе анализа существенных признаков диагностируемого объекта.

В педагогике применяются такие общенаучные методы как *индукция* (обобщение, нахождение по частным фактам и явлениям общих принципов и законов), *дедукция* (частные положения в процессе конкретизации выводятся из общих закономерностей), *идеализация* (образование абстрактных объектов, принципиально не осуществимых в опыте), *мысленный эксперимент* (операции на моделях объектов, которые отображают реальные процессы), *сравнение* (выявление сходства и различия между объектами), *обобщение* (выделение общих свойств класса предметов), *ранжирование* (выделение главного в явлении и отделение второстепенных фактов), *классификация* (распределение предметов какого-либо рода на классы в соответствии с наиболее существенными признаками).

Методы количественного и качественного анализа позволяют систематизировать полученную при использовании эмпирических методов информацию и сделать предварительные выводы о наличии причинно-следственных связей между явлениями. К количественным методам относятся *шкалирование* (присвоение признакам объектов числовых значений), математические и статистические методы. Качественные методы предшествуют выбору и применению математических и статистических методов, а также применяются для интерпретации результатов математической и статистической обработки данных. Они помогают избежать нивелирования индивидуальности обучаемых или воспитанников, обеспечить восприятие их различий как объективный факт и норму.

При качественном анализе человек представляет для исследователя интерес не только как объект изучения и источник информации, но и как особый мир образов и переживаний.

Соблюдение баланса между количественными и качественными методами и характеристиками в конкретном исследовании обеспечивает его подлинную научность.

5. **З а к о н а м и** в науке называют необходимое, существенное, устойчивое, повторяющееся отношение между явлениями в природе и обществе. Законо-

мерность — наиболее общая форма воплощения теоретического знания. «Закономерный» — значит осуществляющийся на основе закона. Познание законов и закономерностей составляет предмет всякой науки. Показателями закономерности какой-либо связи является ее всеобщность, устойчивость и причинно-следственный характер.

Педагогическая наука предназначена для выявления закономерностей образовательного процесса как объективных оснований педагогической деятельности.

В педагогике закономерности действуют так же неотвратно, как и в природе. И они носят такой же объективный характер, т.е. не зависят от воли конкретных людей. Однако (так же, как и законы природы) педагогические закономерности не фатальны: их учет не означает безусловного подчинения им.

Для примера вспомним о неотвратимости действия закона всемирного тяготения. Его можно не знать или презирать, но, споткнувшись, упадешь вниз. Однако именно на понимании этого закона были разработаны летательные аппараты. Понимание законов гидро- и аэродинамики позволило мореходам ходить на паруснике против ветра, галсами. Так же и понимание педагогических закономерностей позволяет оптимизировать деятельность учителя, воспитателя, руководителя школы.

Научно-педагогическое знание фиксируется в педагогических концепциях, теориях и парадигмах.

П а р а д и г м а (от греч. *paradeigma* — пример, образец) — модель постановки проблем и их решения, методов исследования, господствующих в течение определенного исторического периода в научном сообществе; ведущая идея, выступающая в качестве образца для построения научных теорий и концепций. Все многообразие современных научно-педагогических идей фиксируется в трех ведущих образовательных парадигмах. Парадигмы различаются главным образом пониманием целей образования, от чего зависит выбор педагогических средств, характер взаимодействия педагога и воспитанника и многое другое.

Традиционная парадигма характеризуется тем, что цели образования в ней ставятся исходя из интересов общества и (или) государства и видятся прежде всего в формировании человека с заданными, нужными обществу или государству, качествами. Взаимодействие в такой парадигме носит односторонний характер и представляет скорее воздействие со стороны педагога. Формировать заданные качества удобнее «по частям», поэтому воспитание в традиционной парадигме дробится на отдельные направления (умственное, нравственное, физическое, трудовое и т.п.), а обучение — на отдельные операции. В педагогическом исследовании преобладают «точные», «естественнонаучные» методы, что позволяет получить достоверное знание об условиях, в которых происходит становление человека, но не

дает возможности с достаточной степенью полноты понять внутренние процессы его саморазвития.

В *гуманистической* парадигме образовательные цели ставятся «от человека». Поэтому в качестве целей образования выступает наиболее полная самореализация человека, раскрытие его природных задатков на основе учета его интересов и способностей. Считается, что источник развития находится в самом развивающемся человеке. Человек, таким образом, фактически признается существом самодостаточным. Акцент делается на самом человеке, а не на его связях с окружающим миром и другими людьми. Результаты исследования проблем самопознания, самоактуализации, самоутверждения, самореализации, выполненные в рамках гуманистической парадигмы, имеют важное значение для «очеловечивания» взаимоотношений педагогов и воспитанников.

В настоящее время на смену гуманистической парадигме приходит *гуманитарная* парадигма. В центре гуманитарной парадигмы находится человек во всей его целостности, во всем многообразии его связей и отношений с окружающим миром. Главной характеристикой гуманитарного характера позиции педагога выступает диалогичность; целью же гуманитарности выступает развитие «человеческого качества», того, что составляет истинно человеческую сущность, в его соотносительности с миром ценностей, культуры, человеческих отношений. В гуманистической парадигме наряду с традиционными используются и другие методы исследования, основанные на непосредственном постижении педагогических явлений и процессов.

Т е о р и я (от греч. *theoreo* — рассматриваю, исследую) — комплекс взглядов, представлений, идей, направленных на истолкование и объяснение какого-либо явления.

Соотношение парадигмы и теории можно представить как соотношение общего и особенного. Так, в рамках гуманистической образовательной парадигмы существуют теория личностно ориентированного образования, теория свободного воспитания и др. В то же время термин «теория» иногда употребляют, когда речь идет о науке в целом (например, «взаимосвязь теории и практики воспитания»).

К о н ц е п ц и я (от лат. *conceptio* — понимание, система) — определенный способ понимания, трактовки каких-либо явлений. **П е д а г о г и ч е с к а я к о н ц е п ц и я** определяет исходные позиции, принципы педагога в анализе, моделировании, проектировании и реализации различных видов педагогической деятельности и воплощается в практику педагогической деятельности в программах и методиках. В концепции выражаются взгляды конкретного исследователя на то или иное педагогическое явление. Каждая концепция может быть отнесена к той или иной теории и парадигме. Так, в рамках теории личностно ориентированного образования существуют концепции Е. В. Бондаревской, В. В. Серикова, И. С. Якиманской и др.

■ Непосредственные задачи всякой науки — описание, объяснение и прогнозирование процессов и явлений действительности, составляющих предмет ее

изучения, выработка рекомендаций на основе открываемых законов и закономерностей.

Решение этих задач отражается в следующих взаимосвязанных функциях педагогической науки:

- *объяснительная* — описание и объяснение педагогических фактов, явлений, процессов, закономерностей и условий их протекания (результатом исследования являются законы и принципы педагогики, теории, концепции);
- *преобразовательная*, прикладная, практическая — усовершенствование на основе фундаментального знания педагогической практики (результатом исследований должны быть педагогические системы, технологии, то есть описание процесса, рассчитанного на получение заданного результата воспитания);
- *прогностическая* — обоснованное предвидение развития педагогической реальности и рекомендации по целесообразной деятельности.

Как видно, педагогика сочетает теоретический и прикладной аспекты: не только описывает и объясняет явления в образовательной практике, но и указывает на оптимальные способы ее преобразования. Гуманитарный характер педагогического знания составляет объективное основание для педагогической деятельности. По словам И. А. Колесниковой, «процесс гуманитаризации педагогического сознания и поведения сопряжен с принятием идеи ценностно-смыслового равенства людей на их образовательном пути. Причем равенство понимается в контексте возможности и права каждого, независимо от возраста и исходного уровня, постигать мир и образовываться, т.е. осознанно работать над созданием человеческого образа»¹.

Гуманитарность педагогического знания основана на признании педагогом права ребенка самому принимать решение относительно своей жизни, судьбы, на выборе стратегии профессионального поведения и деятельности педагога.

2. Категориальный аппарат педагогики

Становление любой области научного знания, в том числе и педагогики, связано с развитием понятий, которые, с одной стороны, устанавливают связи данной области знаний с другими областями, с другой — определяют специфику данной области научного знания. Система терминов, понятий и категорий составляет категориальный аппарат педагогической науки (он именуется также понятийным или терминологическим).

¹ По: Колесникова, И. А. Природа гуманитарного знания и его миссия в современном обществе / И. А. Колесникова // Социальные и гуманитарные знания. — № 3. — 2001.

Говоря о категориальном аппарате педагогики, прежде всего следует различать значение слов «термин» и «понятие».

Т е р м и н (от лат. *terminus* — предел, граница) — слово или словосочетание, призванное точно обозначить объект реальности и устанавливающее соотношение с другими понятиями в пределах специальной сферы.

В отличие от термина, **п о н я т и е** предполагает наполнение того или иного термина определенным *содержанием*, иначе говоря, понятие — это термин в определенном понимании, синтез термина и его определения. Однако, несмотря на это смысловое различие, слова «термин» и «понятие» часто используются как взаимозаменяемые.

Среди терминов особое место занимают **категории** (от греч. *kategoria* — высказывание, определение; признак) — наиболее общие и фундаментальные понятия, отражающие основные, существенные свойства, отношения и закономерности реальности определенной эпохи и определяющие характер научно-теоретического мышления.

Категориальный аппарат педагогики включает в себя термины разного уровня. Все категории в педагогике делятся, по В. В. Краевскому, на следующие основные группы:

- *Философские категории в педагогике* — отражают наиболее общие черты и связи, стороны и свойства действительности, помогают понять и отобразить закономерности и тенденции развития самой педагогики и той части действительности, которую она изучает.

Педагогические закономерности нельзя раскрыть, не пользуясь понятиями «сущность» и «явление», «общее» и «единичное», «причина и следствие», «возможность и действительность», «качество и количество», «пространство и время», «бытие и сознание», «противоречие», «практика», а также другими философскими категориями. Основной философской категорией в педагогике является категория «человек».

- *Общенаучные понятия*, отличающиеся от философских категорий: «система», «структура», «функция», «элемент», «оптимальность», «состояние», «организация», «модель», «гипотеза», «уровень» и др.

- *Собственные категории педагогики*: «педагогика», «воспитание», «педагогическая деятельность», «педагогическая действительность», «педагогическое взаимодействие», «педагогическая система», «образовательный процесс», «преподавание и учение», «учебный предмет», «учебный материал», «учебная ситуация», «метод обучения», «прием обучения», «учитель», «ученик», «урок» и т.п. Все они находятся во взаимосвязи, как и те явления действительности, которые в них отражаются.

В связи с многоаспектностью содержания педагогических категорий существуют и другие их классификации, базирующиеся на иных основаниях. Часто в такой классификации отражается научно-педагогическая позиция ее автора.

Любая педагогическая категория может быть рассмотрена, определена и проанализирована в трех аспектах: 1) как явление (социальное, культурное и др.); 2) как процесс; 3) как деятельность. Наличие этих трех аспектов само по себе порождает большое количество определений педагогических категорий. Кроме того, в рамках каждой педагогической концепции, теории, парадигмы одна и та же категория может пониматься по-разному.

Множественность смыслов, заключенных в одном термине, можно проследить на примере категории «в о с п и т а н и е».

Как явление воспитание понимают: (1) в широком социальном смысле, когда речь идет о воздействии на человека всей окружающей действительности; (2) как форму (или способ) человеческих отношений (воспитательные отношения, воспитывающее общение), когда один человек по отношению к другому выполняет воспитательные функции; (3) как ценностно-смысловой диалог воспитателя и воспитанника.

В качестве процесса воспитание может пониматься: (1) как изменение состояния культурного развития, становление растущего человека; (2) как творческое саморазвитие человека; (3) как процесс присвоения ценностей; (4) как развитие физических, умственных и нравственных качеств человека в соответствии с требованиями жизни; (5) как относительно социально контролируемый процесс развития человека и пр.

Как педагогическая деятельность воспитание также понимается неоднозначно. Чаще всего воспитательная деятельность понимается как:

- целенаправленное формирование определенных качеств;
- сотрудничество, взаимодействие педагогов и воспитанников;
- создание специальной воспитывающей среды;
- организация диалогического взаимодействия, совместного бытия (со-бытия) педагога и воспитанника;
- свободное развитие природных задатков ребенка.

Эти наиболее распространенные трактовки воспитательной деятельности помогают педагогу определить собственную профессиональную позицию.

|| В любом случае в о с п и т а н и е определяется через *отношение* человека к миру, окружающим людям, самому себе.

Обучение в системе педагогических категорий также определяется неоднозначно. Оно может рассматриваться как процесс передачи и усвоения знаний, умений и навыков, способов познавательной деятельности; как деятельность по подготовке школьников (или любых обучаемых) к жизни путем передачи им социального опыта; как специфический способ образования, направленный на развитие личности посредством организации усвоения обучаемыми научных знаний и способов деятельности.

В отличие от воспитания обучение связано главным способом с передачей и усвоением *знания* (или информации) и освоением *способов его получения и использования* (умения, навыки), т.е. с функциональной подготовкой человека.

Однако в педагогической практике разделение обучения и воспитания весьма условно: воспитание невозможно без знания о ценностях, нормах поведения, явлениях культуры; обучение становится эффективным, если носит воспитывающий характер, т.е. обращено к человеческому качеству обучаемого. Единство обучения и воспитания в настоящее время чаще всего выражается в понятии «*о б р а з о в а н и е*».

Образование — в буквальном смысле «становление образа». Однако этот «образ» в педагогике может пониматься по-разному. В одних случаях это идеальный образ, исторически обусловленный, более или менее четко зафиксированный в общественном сознании социальный эталон; в других — образ мыслей, действий человека в обществе; в третьих — образ мира; в четвертых — «образ человеческий», «собственно человеческое качество».

Под *о б р а з о в а н и е м* понимается становление у человека *образа мира и собственного Я*, формирование его человеческой сущности. Образование *объединяет* в себе два феномена — обучение и воспитание.

Часто понятие образования соотносят с понятием социализации.

В общем виде *с о ц и а л и з а ц и я* — это процесс включения человека в общество благодаря присвоению, воспроизводству и творческому преобразованию социального опыта и культуры.

Каждая категория может быть однозначно определена лишь в системе других категорий: в их взаимосвязи, взаимообусловленности и соподчиненности. Любое понятие всегда отражает существенные свойства, связи и отношения предметов и явлений. Понятие можно определить, лишь соотнеся его с другими, более широкими или родственными. Поэтому, даже заимствуя термины из смежных наук (психологии, социологии, философии), педагогика наполняет их своим специфическим содержанием.

В настоящее время в развитии категориального аппарата педагогики прослеживаются следующие *тенденции*:

1. Активное заимствование понятий из философии («бытие», «пространство», «смысл», «выбор» и др.) и других отраслей научного знания («управление», «неравновесная система», «концепт» и др.).

2. Включение в категориальный аппарат педагогики слов, не являющихся в строгом смысле научными терминами («встреча», «восхождение» и др.).

В этих случаях необходимо перевести слова быденного языка в разряд научно-педагогических понятий, то есть дать им определения с учетом объекта, пред-

мета и задач педагогической науки и конкретного научно-педагогического исследования. Так, Н. Е. Щуркова, выявляя педагогический смысл слова «нежность», соотносит его с системой ценностных отношений к жизни и человеку, что дает ей основание утверждать: «Помня о жизни, бережно относясь ко всяческим проявлениям жизни во всех ее формах и уважительно относясь к человеку как носителю и творцу жизни, принимаем безусловно категорию «нежность» как одну из ценнейших педагогических категорий, размещаем эту ценность в методологической структуре как условие гуманистического воспитания, а в реальной совместной деятельности с детьми как общее условие взаимодействия с другими людьми»¹.

4. Новое осмысление традиционных педагогических понятий, прежде всего фундаментальных категорий («воспитание», «обучение», «образовательный процесс», «педагогическое взаимодействие» и др.).

В рамках гуманитарной парадигмы педагогическое взаимодействие рассматривается не просто как система совместной деятельности, общения и отношений педагогов и воспитанников (как это было принято в традиционной парадигме), а как их совместное бытие (со-бытие), совместный поиск ими смыслов явлений внешнего и внутреннего мира и — шире — смысла жизни.

4. Множественность смыслов, которыми наделяется каждое педагогическое понятие.

Последняя тенденция требует не только хорошей ориентации в современных научно-педагогических концепциях, но и становления у педагога толерантного отношения к иной научной точке зрения, иному типу педагогической деятельности, обусловленному тем или иным пониманием педагогических категорий. Для педагога очень важно признать и принять правомерность различной смысловой интерпретации знания, множественности концепций, взглядов, мнений, выраженных в трактовке той или иной педагогической категории.

Н. Л. Коршунова рекомендует соблюдать следующие правила использования научно-педагогических терминов²:

- Нельзя допускать неопределенности в понимании терминов в рамках одной научной работы. Однажды приняв одну из трактовок той или иной категории, причем в явном виде, то есть оговорив это в тексте, необходимо в дальнейшем строго ее придерживаться.

- Необходимо помнить о том, что понятие может менять свой смысл в зависимости от контекста, от языковых конструкций, в рамках которых оно используется. Поэтому при изложении результатов исследования или при выступлении по какой-либо педагогической проблеме следует придерживаться научного стиля.

- В рамках одной научной работы (выступления) недопустимы редукция (сужение, сведение к более «простому» понятию) и расширение смыслового поля термина. Например, если речь идет о воспитании как о феномене социо-

¹ Щуркова, Н. Е. Нежная педагогика / Н. Е. Щуркова. — М., 2005. — С. 30.

² Коршунова, Н. Л. Зачем нужна однозначность научных понятий / Н. Л. Коршунова // Педагогика. — 1992. — № 3.

культурной реальности, нельзя использовать этот термин в узком педагогическом смысле, понимая под ним формирование определенного качества, — *такие случаи должны быть оговорены особо*.

По характеру используемых терминов и их содержательной трактовке (определениям) можно определить характер той педагогической парадигмы, теории, концепции, в рамках которой они используются, а также научную позицию того или иного исследователя.

Однако для однозначного определения характера той или иной научной позиции простого перечня используемых терминов недостаточно. Важно понять, какое содержание вкладывает исследователь в тот или иной термин, поскольку в педагогике в рамках различных концепций одним и тем же термином могут обозначаться разные явления и, наоборот, разные термины могут использоваться для обозначения одного и того же явления. Тем не менее, в рамках каждой педагогической парадигмы, теории, концепции каждый термин имеет строго определенное значение.

Терминологическая однозначность требует различать понятия, которые в обычной речи считаются синонимами. В данном учебнике примером такого различения могут служить следующие понятия:

ученик — ребенок как участник образовательного процесса (наряду с учителями, родителями);

обучающийся — правовой статус ребенка (термин, принятый в законодательстве об образовании);

учащийся — ребенок как субъект учения (или учебной деятельности);

обучаемый — ребенок как объект педагогических воздействий учителя (преподавательской деятельности).

Как видно, в каждом из терминов отражена особая позиция, которую ребенок (ученик) занимает в образовательном процессе.

Четкое и корректное построение категориального аппарата с учетом разных его уровней позволяет сделать педагогическую концепцию более стройной, логичной, доступной для понимания.

Категориальный аппарат современной педагогики предполагает множественность смыслов, заключенных в каждом педагогическом термине, и одновременно четкость и однозначность в понимании терминов, используемых в рамках одной педагогической концепции, отдельного научно-педагогического исследования.

Свободное самоопределение педагога в понимании педагогических категорий при условии соблюдения правил их использования предполагает его гуманитарные установки в отношении иных педагогических позиций и является одним из проявлений гуманитарности педагогического знания.

3. Структура педагогики

Педагогика представляет собой сложную систему, состоящую из относительно самостоятельных, но взаимосвязанных научных дисциплин. Каждая из них «смотрит» на образование через собственную призму — призму своего предмета, и исследует определенный участок педагогической действительности. Педагогические науки могут быть классифицированы (объединены в группы) в зависимости от того аспекта образования, который они рассматривают, и тех задач, которые стоят перед ними.

В структуре общей педагогики выделяют прежде всего теорию обучения (дидактику) и теорию воспитания, исследующие педагогические закономерности в соответствующих сферах образования.

Дидактика исследует обучение на теоретическом, наиболее общем уровне, безотносительно к преподаванию конкретных учебных предметов. Она рассматривает функции и движущие силы процесса обучения, его логику и структуру, формулирует принципы обучения, предлагает различные способы построения содержания обучения, формы взаимодействия учителя и учащихся, способы подачи и усвоения учебной информации.

Современная дидактика предлагает педагогу огромное разнообразие дидактических концепций, теорий и технологий обучения. Основывая свою работу на тех или иных теоретических положениях, учитель должен учитывать, что эффективность их применения зависит не только от достоинств самой дидактической теории, но и от особенностей учащихся, а также от личностных и профессиональных качеств самого учителя.

Теория воспитания выявляет и обосновывает закономерности и способы формирования системы отношений человека — к природе, культуре, ценностям, другим людям, обществу в целом и самому себе. В рамках этой научно-педагогической дисциплины рассматриваются различные аспекты воспитания (социокультурный, индивидуальный, коммуникативный), основные характеристики, движущие силы и логика воспитательного процесса, закономерности и принципы, на которых основывается деятельность педагога-воспитателя, а также средства, которые он может использовать в воспитательной работе.

История педагогики (или история образования и педагогической мысли) — наука о закономерностях функционирования и развития воспитания и обучения в прошлом. Она позволяет представить образовательные системы, педагогические теории и концепции в их развитии, понять истоки тех или иных педагогических явлений. Конечный итог историко-педагогических исследований — выявление закономерностей становления и развития образовательных систем и педагогических теорий.

К истории педагогики тесно примыкает *этнопедагогика*, которая изучает опыт воспитания, накопленный конкретным народом и составляющими его этносами, народную культуру воспитания, представляющую собой основу всякой педагогической культуры. Эта научная дисциплина объясняет народную педа-

гогику с современных и исторических позиций и предлагает пути ее использования в современных условиях.

Сравнительная педагогика исследует закономерности функционирования и развития образовательных систем в разных странах. Целью таких исследований является поиск общего и специфического в образовательных системах разных стран и народов. Это позволяет с научных позиций объяснить различные образовательные традиции и системы, обогатить национальную педагогическую культуру за счет международного опыта.

Разработка проблем сравнительной педагогики особенно важна сейчас, когда многие педагогические нововведения носят характер заимствований. Результаты сравнительно-педагогических исследований позволяют определить, насколько то или иное новшество соответствует особенностям образовательной системы и педагогической культуре нашей страны, при каких условиях внедрение этого новшества будет эффективным. При этом следует ориентироваться на принцип культуросообразности образования, согласно которому образование должно строиться в соответствии с ценностями и нормами национальных культур, не противоречащих общечеловеческим ценностям.

Теория управления образовательными системами изучает принципы и содержание педагогического управления, исследует проблемы формирования управленческой культуры руководителя образовательного учреждения, специфику управления педагогическим коллективом, вопросы повышения квалификации педагогических кадров. В основе развития этой научной дисциплины лежит стремление осмыслить педагогический процесс с позиций науки управления, придать ему научно обоснованный характер.

Экономика образования разрабатывает модели экономического обеспечения прогресса образования, когда условия воспитания и развития детей были и являются наиболее благоприятными. Теоретические разработки, модели экономического обеспечения прогресса образования часто носят международный характер.

Методология педагогики разрабатывает знание о самой педагогике, ее статусе, развитии, категориальном аппарате, о способах получения нового достоверного научного знания.

В последние годы к числу общепедагогических дисциплин стали относить и сравнительно «молодую» отрасль педагогического знания — *педагогическую технологию* — прикладную педагогическую дисциплину, обеспечивающую взаимодействие педагога с учащимися или воспитанниками. В рамках этой дисциплины обосновывается система производимых педагогом и воспитанниками операций для получения заданного результата. Иначе говоря, педагогическая технология отвечает на вопрос «как действовать?».

Общепедагогические научные дисциплины являются базовыми в структуре педагогики. Их положения и выводы находят применение во всех остальных педагогических дисциплинах с учетом специфики их предмета.

Особое место в системе научно-педагогических дисциплин занимают *частные методики*, которые исследуют проблемы обучения школьников и студентов различным дисциплинам. К ним относятся методики преподавания языка, литературы, истории, математики, физики, биологии, педагогики и других учебных предметов. Частные методики выявляют специфические закономерности процесса обучения разным предметам. Каждая методика имеет свой собственный предмет.

Специфика различных сфер, этапов образования или работы с определенным контингентом обучаемых и воспитанников изучается в рамках особых научно-педагогических дисциплин. Эти дисциплины могут выделяться по разным основаниям.

На основании возрастных особенностей обучаемых или воспитанников выделяются следующие научно-педагогические дисциплины:

Дошкольная педагогика представляет собой науку о закономерностях воспитания детей дошкольного возраста. В ней, в свою очередь, выделились дидактика дошкольного образования, теория и методика воспитания дошкольников, международные стандарты дошкольного развития ребенка и др. В рамках дошкольной педагогики разрабатываются также теоретические основы и технологии воспитания дошкольников в государственных и частных учебно-воспитательных учреждениях.

Педагогика школы — одна из наиболее «старых» и развитых отраслей науки об образовании. В ней находят применение общепедагогические знания с учетом специфики образовательного процесса в школах разного типа и возрастных особенностей обучающихся в них детей и подростков. Именно в рамках педагогики школы первоначально разрабатывались те проблемы, результаты решения которых впоследствии находили применение и специфическое преломление в отраслях педагогики, изучающих другие этапы образования.

Педагогика высшей школы исследует закономерности обучения и воспитания студентов безотносительно к их будущей профессии. Способы формирования содержания образования, формы обучения, обусловленные существованием в большинстве вузов лекционно-семинарской системы, принципы воспитания являются общими для всех учреждений, составляющих систему высшего образования. Это обусловлено как общими задачами подготовки специалистов, так и возрастными особенностями студентов.

Андрагогика рассматривает проблемы образования взрослых, в т.ч. пожилых, людей. Она включает комплекс теоретических знаний, позволяющих осмыслить феномен непрерывного (на протяжении всей жизни человека) образования, систему принципов, определяющих успешность деятельности по образованию взрослых, научное описание особенностей образования различных категорий взрослых (женщин, безработных, инвалидов и пр.). Внедрение в практику разработок, относящихся к обучению и воспитанию взрослых, предупреждает потерю огромного интеллектуального потенциала и открывает возможности для самореализации человека независимо от возраста.

Специфика разных сфер образования учитывается при выделении следующих научно-педагогических дисциплин.

Педагогика профессионального образования изучает закономерности обучения и воспитания будущих специалистов на разных этапах их профессиональной подготовки — в училищах, колледжах, техникумах, вузах — с учетом особенностей их будущей профессии. В настоящее время в педагогике особенно активно разрабатываются проблемы непрерывного профессионального образования и проблемы, связанные с многоступенчатой профессиональной подготовкой (среднее специальное образование, общее высшее образование, бакалавриат, магистратура). В педагогике профессионального образования находят применение положения дидактики, теории воспитания, частных методик, педагогики высшей школы.

Педагогика дополнительного образования исследует закономерности формирования содержания, разрабатывает формы и методы обучения и воспитания во внешкольной системе занятости детей, подростков и взрослых.

В последние годы в педагогической науке и социальной практике укореняется понятие «второе образование», которое дети получают в подростковых и молодежных клубах, на станциях юных натуралистов и техников, в домах творчества, на спортивных базах, в художественных, музыкальных и театральных школах. Благодаря научным исследованиям система дополнительного образования получает возможность эффективного развития, превращается в важный фактор повышения культуры общества.

Изучение педагогических закономерностей в различных видах социальной деятельности осуществляется такими разделами, как *педагогика культурно-просветительной работы, педагогика журналистики, производственная педагогика, военная педагогика*. Результаты исследований в этих отраслях педагогической науки напрямую связаны с прогрессом в сфере производства, социальной и культурной деятельности.

Все перечисленные отрасли педагогики тесно связаны между собой. Результаты проводимых в их рамках исследований открывают возможности для профессиональной самореализации человека и пополняют фонд общепедагогических знаний.

Специфика учебной и воспитательной работы с определенным контингентом обучаемых и воспитанников отражается в группе отраслей педагогики, которая включает следующие научно-педагогические дисциплины:

Конфессиональная педагогика исследует функции, содержание, формы и методы воспитания и обучения в религиозных образовательных учреждениях. Среди исследуемых проблем — не только проблемы религиозного воспитания, но и проблемы социализации и культурной идентификации детей, вопросы духовно-нравственного воспитания и воспитания веротерпимости.

Специфика работы с людьми, имеющими отклонения в физическом или умственном развитии, обусловила обособление *коррекционной педагогики*. Этот раздел педагогики определяет основные направления и разрабатывает технологии работы с детьми и взрослыми, имеющими те или иные отклонения в развитии. Коррекционная педагогика подразделяется по видам отклонений на олигофренопедагогику (изучает проблемы обучения и воспитания людей с отклонениями в развитии мышления), сурдопедагогику (исследует особенности педагогической работы с людьми, страдающими нарушениями слуха, и с глухонемыми), тифлопедагогику (выявляет особенности работы со слепыми и слабовидящими людьми). В последние годы коррекционная педагогика включила в круг своих проблем научное обоснование работы с детьми и подростками с так называемым отклоняющимся поведением («трудными» детьми).

Исправительно-трудовая педагогика содержит теоретические обоснования и технологические разработки перевоспитания лиц, находящихся в местах заключения за совершенные преступления. Поле ее научных поисков лежит в области исправления антисоциальных форм поведения детей и взрослых и включения их в жизнь общества.

В этой группе научно-педагогических дисциплин проблемы гуманитарности особенно очевидны, поскольку обучаемый (воспитанник) изначально принимается как данность, ищутся содержание, методы и организационные формы работы, исходя из специфических проблем обучаемых или воспитанников.

Социальная педагогика изучает факторы, условия и общие закономерности социализации, проблемы педагогической работы с представителями разных социальных групп (инвалидами, безработными, беженцами) в различных организациях (закрытых учреждениях, детских общественных организациях, клубах, временных детских объединениях), а также теоретические и технологические вопросы оказания индивидуальной помощи (например, семьям, испытывающим затруднения в воспитании детей). Социальная педагогика выполняет объединяющую роль по отношению к самым разным педагогическим дисциплинам. Она служит базой для разработки проблем педагогики дополнительного образования, коррекционной, конфессиональной, исправительно-трудовой, отраслевой (военной, инженерной) педагогики, андрагогики.

Многие отрасли педагогического знания пересекаются, тесно взаимодействуют друг с другом. Это обусловлено общим объектом их исследования, гуманитарной сущностью педагогического знания. Педагогические науки образуют систему взаимосвязанных элементов, не теряя при этом своей специфики.

В рамках каждой педагогической дисциплины существует и разрабатывается множество концепций, подходов, определяющих специфику применяемых педагогических средств и особенности профессионально-педагогической деятельности. Гуманитарные установки педагога в этой области предполагают, прежде всего, четкое самоопределение в этом многообразии, что определит на-

правление профессионального саморазвития, и терпимое отношение к иным способам осуществления педагогической деятельности.

Однако способы реализации педагогом своего потенциала в профессиональной сфере не должны противоречить правовым нормам. Так, реализация идей конфессиональной педагогики в светском образовательном учреждении не только не даст положительного результата в силу принципиально разных теоретических оснований педагогической деятельности, но и является противоправной в том, что касается религиозного воспитания.

В структуре педагогики постоянно возникают новые дисциплины. Сравнительно недавно выделились в самостоятельные научные дисциплины методология педагогики, этнопедагогика, педагогическая технология, андрагогика.

Современная педагогическая наука находится в стадии интенсивного развития, и потому ее структуру нельзя рассматривать как окончательно устоявшуюся. Педагогическое знание открыто для постоянного пополнения. Источниками его пополнения выступают как постоянно меняющаяся социокультурная действительность, так и другие отрасли научного знания.

4. Педагогика в системе наук о человеке

Педагогика, в центре внимания которой находятся проблемы человека, относится к числу гуманитарных наук. Место педагогики в системе наук о человеке может быть выявлено при рассмотрении ее связей с другими науками.

Связь педагогики с *философией* — наиболее длительная и органичная. Первоначально педагогика, как и другие науки, существовала в рамках философии, задачей которой было осмыслить место человека в мире. Впоследствии, когда педагогика оформилась в самостоятельную науку, философия стала выполнять по отношению к педагогике методологическую функцию.

Методологическая функция философии проявляется в первую очередь в том, что философское знание является мировоззренческим по своей природе и дает ответы на вопросы о сущности человека, о смысле его жизни, о взаимоотношениях человека с природой, культурой, другими людьми, без чего невозможно понимание педагогических феноменов, сущность которых составляет взаимодействие — человека с человеком, человека с миром и с самим собой. Кроме того, от системы философских взглядов, которых придерживается педагог-исследователь, зависит направление научного поиска, то или иное понимание педагогических закономерностей. Поэтому философские взгляды лежат в основе любой педагогической концепции. Наконец, методологическая функция философии по отношению к педагогике проявляется в том, что философия разрабатывает систему закономерностей и способов научного познания, применяемых в педагогике.

Психология, по выражению В. В. Краевского, — «непременный и постоянный спутник педагогики». Психологическое знание служит важным источни-

ком развития педагогической науки, его использование является необходимой предпосылкой создания любой педагогической концепции. Психология позволяет педагогу понять сущность психических процессов, мотивы, цели и процессуальные характеристики деятельности учащихся, учитывать механизмы их индивидуально-личностного развития.

Педагогика тесно сотрудничает с *филологией*. Филологический анализ педагогических понятий, в том числе заимствованных из других языков, позволяет понять их содержание, раскрыть все множество их значений. Сотрудничество с филологией необходимо при проведении исследований в рамках этнопедагогике, поскольку ее выводы часто основываются на изучении фольклора (сказок, песен, пословиц, поговорок, загадок). Наконец, в педагогике нашли широкое применение идеи *герменевтики* (науки о способах интерпретации, перевода и объяснения смысла, содержания и значения произведений культуры и науки), возникшей как система методов понимания разного рода текстов.

Физиология вскрывает механизмы осуществления функций человеческого организма и отдельных его органов, их связь между собой, способы регуляции и приспособления к внешней среде. В рамках возрастной физиологии рассматриваются особенности жизнедеятельности человеческого организма на разных возрастных этапах, что особенно важно при организации воспитания и обучения детей и взрослых разного возраста.

Устанавливая оптимальную продолжительность урока, чередование отдельных его частей, разрабатывая различные формы обучения и воспитания, ученые-педагоги опираются не только на выводы психологии, но и на результаты исследований в области физиологии. Особое значение для педагогики имеет физиология высшей нервной деятельности, данные которой широко используются при организации обучения.

Данные *медицины* используются главным образом в коррекционной педагогике, которая, опираясь на результаты медицинских исследований, разрабатывает систему средств, компенсирующих имеющиеся дефекты, стимулирующих индивидуальное развитие детей и взрослых и облегчающих включение их в жизнь общества.

Социология — наука об обществе как целостной системе и об отдельных социальных институтах, процессах, общественных группах. В педагогике широко используются данные о выявленных социологами тенденциях развития образования, отдельных групп и слоев населения, закономерностях социализации в различных общественных институтах, особенностях возрастных и профессиональных субкультур. Наиболее тесно сотрудничает с социологией социальная педагогика.

Примером может служить сотрудничество педагогики и социологии в работе с детьми-мигрантами. Выявление типологических особенностей таких детей, их классификация, определение адаптационных возможностей каждой группы и пр. — в первую очередь задачи социологии. Поиск закономерностей, принципов и

способов их обучения и воспитания (например, разработка технологий «включения» новичка-мигранта в жизнь класса) — дело педагогики.

Связь педагогики с *экономическими науками* послужила основанием для возникновения такой научной дисциплины, как экономика образования. Исследование специфики действия экономических законов в сфере образования на основе знания политэкономии, экономики труда, закономерностей финансирования чрезвычайно важно для успешного функционирования образовательной системы.

Общая *теория управления* лежит в основе такой научной отрасли, как управление образовательными системами. Сотрудничество педагогики и теории управления дает возможность разрабатывать проблемы управления образованием на уровне государства, общества, субъекта федерации и отдельного образовательного учреждения.

Наиболее специфическими являются проблемы управления педагогическим коллективом; их исследование требует учета не только объективных законов управления, но также особенностей и многообразия позиций людей, осуществляющих педагогическую деятельность.

Педагогика тесно сотрудничает с *правоведением*. Разработка и защита прав и четкое определение обязанностей субъектов образования — педагогов и обучающихся (воспитанников) — является необходимым условием их плодотворного взаимодействия. В современном поликультурном обществе эта задача имеет особое значение, поскольку возрастные, мировоззренческие и культурные различия часто ведут если не к конфликтам, то к непониманию. Пока человек не научился самостоятельно регулировать свои отношения с теми, кто в чем-то отличается от него, необходимо правовое регулирование таких отношений.

Со *статистикой*, характеризующей количественные закономерности жизни общества в неразрывной связи с их качественным содержанием, педагогика сотрудничает тогда, когда необходимо выявить общие связи и зависимости, закономерности и тенденции развития педагогических явлений, которые могут быть выражены количественно. В этом случае педагоги-исследователи могут либо использовать готовые результаты статистических исследований, либо самостоятельно применить к изучаемому явлению статистические методы исследования.

Все более интенсивными становятся связи педагогики с *информатикой*. Информатизацию образования связывают обычно с внедрением в образовательный процесс компьютеров. В связи с этим в педагогике сформировалась целая отрасль, работники которой занимаются созданием обучающих программ, электронных учебников, разрабатывают проблемы, связанные с дистанционным обучением. Однако следует помнить о том, что информатика — это наука, изучающая структуру и общие свойства информации, а также вопросы, связанные с ее сбором, хранением, поиском, переработкой, преобразованием, распространением и использованием. Поэтому сотрудничество педагогики с

информатикой становится особенно важным там, где речь идет о воспитании культуры «обращения» с информацией.

Кибернетика в переводе с греческого означает «искусство управления», но, в отличие от теории управления, она рассматривает проблемы управления получением, хранением, передачей и переработкой информации. Выводы кибернетики используются главным образом в дидактике, где сотрудничество двух наук касается теории алгоритмов. На ее основе разработаны различные варианты программированного обучения, при котором весь процесс обучения разбивается на отдельные операции, расположенные в строго определенной последовательности.

Широкое использование в образовательных учреждениях технических средств обучения обуславливает связь педагогики с *техническими науками*. Применение компьютеров, проекторов, магнитофонов, киноустановок и пр. требует разработки принципов и правил их применения и подготовки педагогов к их использованию.

Далеко не все науки, с которыми связана педагогика, относятся к числу гуманитарных (физиология, медицина, экономические науки, теория управления, статистика), а некоторые из них вообще напрямую не связаны с проблемами человека (информатика, кибернетика, технические науки).

|| Для того, чтобы связи с педагогикой с этими науками были эффективными, необходима интерпретация имеющегося в арсенале этих наук знания.

И н т е р п р е т а ц и я (лат. *interpretatio*) — истолкование, объяснение, разъяснение смысла, значения чего-либо. По словам П. Рикёра, «интерпретация имеет место там, где есть многосложный смысл; именно в ней обнаруживается множественность смыслов». Интерпретация основана на признании ценностно-смысловой множественности, стремлении к информационному и ценностно-смысловому обмену. Поэтому при сотрудничестве педагогики с другими науками необходимо, *во-первых*, выявить, «расшифровать» смысл, заключенный в том или ином выводе, положении, закономерности с точки зрения «иной» науки, *во-вторых*, выявить педагогический смысл этого вывода, положения, закономерности. Сопоставление смыслов позволит корректно применять в педагогике данные других наук.

|| Интерпретация любого знания педагогикой должна носить гуманитарный характер. Иначе говоря, осмысливать и истолковывать данные других наук следует с позиций их соотнесенности с проблемами человека.

Интерпретация знания является оптимальной для становления и проявления гуманитарности, поскольку предполагает понимание, истолкование и объяснение иной точки зрения. Интерпретируя наличное знание, человек, согласно выводам Е. А. Стрельцовой, демонстрирует свою предрасположенность к мораль-

ности, разумности¹. Это проявляется в том, как он относится к другим точкам зрения, насколько терпим к инакомыслию, интеллектуально готов к выдвижению иных гипотез (в том числе возникающих на стыке наук), к компромиссу, не подрывающему его принципы.

Связь педагогики с другими науками проявляется по-разному в зависимости от объектов и типов связей. Выделяют следующие объекты связи педагогики с другими науками:

- *Термины* (понятия). Педагогика широко использует термины, заимствованные из других наук («личность», «развитие», «бытие», «неравновесная система» и др.). В то же время и сама педагогика обогащает категориальные системы других наук. Например, такие понятия, как «педагогический процесс», «педагогическое взаимодействие», «развивающее обучение» активно используются в психологии.

- *Закономерности*. Примером творческого использования педагогикой открытых другими науками закономерностей может служить применение в педагогической науке философских положений о закономерной связи теории и практики, формы и содержания, общенаучных положений о закономерностях развития систем.

- *Концепции*. В своих научных построениях педагогика часто либо берет за основу философские или общенаучные концепции, либо использует такие концепции как инструмент анализа в педагогических исследованиях (такую роль выполняет в педагогической науке герменевтика).

- *Эмпирические данные*. Данные психологии, социологии, часто выраженные в конкретных цифрах или сформулированные в виде тенденций, нередко становятся основой для разработки конкретных педагогических проблем, например, проблемы формирования у младших школьников произвольного внимания в процессе обучения или воспитательной работы с «трудными» детьми.

- *Методы*. Педагогика широко использует методы исследования, применяемые в других науках — психологии, социологии и др. Так, методы опроса первоначально разрабатывались в психологии и социологии, а затем были адаптированы для решения задач педагогического исследования.

Существуют разные взгляды на место педагогики в системе наук о человеке, вытекающие из различного понимания роли педагогики и ее связей с другими науками. В настоящее время эти взгляды оформились в три основные концепции педагогического знания.

Согласно первой из них педагогика понимается как *междисциплинарная область знания*, объединяющая в себе сведения из самых разнообразных наук и рассматривающая с «педагогических» позиций различные сложные предметы и явления (космос, культура, политика). В этом случае педагогика «теряет» свой

¹ Стрельцова, Е. А. Диалоговая интерпретация знания как средство воспитания толерантности у студентов (на примере общепрофессиональных экономических дисциплин): Монография / Е. А. Стрельцова. — Волгоград, 2003.

собственный объект и исчезает как наука, сливаясь с широкой действительностью.

Однако такое понимание роли педагогики может пригодиться тогда, когда необходимо выявить педагогический смысл того или иного явления, определить возможности его использования в образовании. Умение взглянуть на любой объект с «педагогических» позиций чрезвычайно важно для педагога — как ученого, так и практика. Кроме того, профессиональное владение информацией из самых разных областей научного знания, умение интерпретировать и применить эту информацию в научной и практической деятельности необходимо для формирования гуманитарных установок педагога.

Сторонники второй концепции рассматривают педагогику как *прикладную науку*. Согласно их точке зрения, задача педагогики состоит не в выявлении собственно педагогических закономерностей, а в отборе из данных других наук необходимых для решения конкретной проблемы обучения или воспитания сведений и «прикладывании» их к решению этой проблемы.

Однако ни одна из смежных с педагогикой наук не изучает образование специально, в его целостности. Поэтому сведения, предоставляемые другими науками, всегда фрагментарны, разрознены, дают представление лишь об отдельных сторонах педагогических явлений и исключают возможность понимания педагогической реальности во всей ее полноте.

Словосочетание «прикладная педагогика» может употребляться и в другом значении. Оно означает соответствие теоретического знания запросам и потребностям практики, возможность «приложить» результаты научных исследований к решению практических педагогических проблем, практико-ориентированный характер научно-педагогических исследований. В таком понимании данное словосочетание означает одну из важнейших функций педагогической науки — преобразовательную (прикладную, практическую).

В рамках третьей концепции педагогика рассматривается как *самостоятельная научная дисциплина*, с собственным объектом, предметом, категориальным аппаратом и методами, как единственная специальная наука об образовании, педагогическом процессе и педагогической деятельности. Другие же науки «поставляют» педагогике материал, который она интерпретирует и использует при выявлении и формулировании педагогических закономерностей.

В современной педагогической науке отчетливо прослеживаются две взаимосвязанные *тенденции*: тенденция к дифференциации и тенденция к интеграции.

Дифференциация (процесс разделения наук) касается прежде всего структуры педагогической науки и проявляется в том, что в составе педагогики появляются все новые научные дисциплины. Дифференциация наблюдается и внутри научно-педагогических дисциплин. Так, внутри социальной педагогики выделились семейная педагогика, педагогика досуга, клубная педагогика, педагогика среды.

Интеграция (процесс сближения и связи наук) проявляется в первую очередь в области связи педагогики с другими науками. Заключается она в том, что педаго-

гика все чаще не просто использует данные и выводы других наук, но включает их в состав педагогического знания; при этом само педагогическое знание приобретает новое качество. Например, когда педагогика, вступив в диалог с философией и герменевтикой, интерпретировала их фундаментальные положения, основные понятия, эмпирические данные с учетом собственных функций, возникло новое направление в педагогике — философско-антропологический подход.

И дифференциация, и интеграция значительно расширяют, с одной стороны, возможности педагогической науки, с другой стороны — то поле смыслов и значений, которое заключено в педагогическом знании. Это требует от педагога отказа от догматизма и стереотипов в восприятии научного знания, от упрощенного восприятия знаний, признания правомерности различной смысловой интерпретации знания, «открытости» к восприятию нового, иногда непривычного, парадоксального, знания.

5. Педагогическая наука и педагогическая практика

Вопрос о взаимоотношении педагогической науки и педагогической практики является одним из самых актуальных в современной педагогике, поскольку от его решения зависит результативность педагогической деятельности.

Педагогическая наука, изучая практику, выявляет ее существенные характеристики и взаимосвязи, которые придают практической педагогической деятельности законосообразный характер. *Педагогическая практика*, в свою очередь, служит объектом научного изучения и источником научно-педагогических знаний, а также тем критерием, который подтверждает или опровергает истинность научных выводов (от греч. *kriterion* — средство для суждения).

Различия между научной и практической педагогической деятельностью приведены в табл. 1.

Таблица 1

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ НАУЧНОЙ И ПРАКТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Параметр сравнения	Научная педагогическая деятельность	Практическая педагогическая деятельность
Цель	Получить новое знание об образовании как особом феномене и о педагогическом процессе – его характеристиках, закономерностях, способах организации	Создать условия для освоения подрастающими поколениями социокультурного опыта, для становления человека субъектом собственной жизни и деятельности, для стимулирования саморазвития ученика (воспитанника)
Объект	Образовательный (педагогический) процесс	Ученик (воспитанник); специфика объекта практической педагогической дея-

Параметр сравнения	Научная педагогическая деятельность	Практическая педагогическая деятельность
		тельности – в его активности, т.е. он выступает одновременно в качестве субъекта
Средства	Методы научно-педагогического познания (теоретические и эмпирические)	Методы, организационные формы, приемы, технологии обучения и воспитания
Результат	Новые знания об усовершенствовании педагогического процесса	Становление человека субъектом собственной жизни и деятельности

Исследователи выделяют два основных способа влияния педагогической науки на совершенствование педагогической практики: прямой и косвенный. *Прямое влияние* на педагогическую практику оказывают исследования, отвечающие на вопрос «как?»: каким образом организовать помощь ребенку в освоении им определенной области знаний, в становлении у него того или иного качества. Исследования о том, как повысить уровень самой педагогической науки (методологические исследования) влияют на педагогическую практику *косвенно*, через совершенствование деятельности самих ученых.

Связь педагогической науки и педагогической практики можно представить через связь основных типов педагогических знаний. К ним относятся:

- *Знания о сущем*, т.е. о том, что существует в настоящее время в педагогической действительности:

- а) эмпирические — знания об объективных реальных фактах, которые можно зафиксировать (об эффективности или неэффективности тех или иных приемов обучения и воспитания, об особенностях взаимодействия педагогов и воспитанников в процессе их совместной деятельности, о положительном или отрицательном влиянии каких-либо факторов и условий на результаты педагогической деятельности). Для получения такого знания используются, как правило, эмпирические методы исследования;

- б) теоретические — знания о существенных связях и закономерностях педагогического процесса (о принципах воспитания, функциях обучения, закономерностях формирования того или иного качества). Теоретическое знание не очевидно, требует глубокого научного обоснования, для чего применяются в комплексе теоретические и эмпирические методы. Теоретические выводы часто бывают парадоксальными, звучат непривычно для педагогов-практиков и не сразу принимаются педагогами-исследователями, поэтому их осознание и принятие требует времени и формирования у педагогов установок на понимание и принятие иной точки зрения.

- *Знания о должном* (нормативные знания), т.е. знания о нормах осуществления педагогической деятельности, о том, что и как нужно делать. Именно эти знания непосредственно внедряются в педагогическую практику.

Связь между этими типами знаний можно представить в виде своеобразного цикла. Первым звеном в этом цикле является получение эмпирических знаний, которые представляют собой целенаправленное *описание системы педагогических фактов*, характеризующих то или иное педагогическое явление (например, неуспеваемость школьников). Такое описание представляет собой результат эмпирического исследования педагогической действительности и первичных обобщений.

Следующим звеном является получение теоретических знаний. Главное их содержание составляют *законы и закономерности педагогического процесса*, которые служат объективным основанием педагогической деятельности. Чтобы получить теоретическое знание, необходимо проанализировать, систематизировать и обобщить полученный фактический материал, поскольку простое описание не дает оснований для понимания сущности того, что происходит в обучении и воспитании, каковы их движущие силы.

Далее необходимо осуществить переход от знаний о сущем к знаниям о должном (нормативным знаниям). Однако невозможно от законов и закономерностей сразу перейти к рекомендациям педагогам, как надо действовать в каждом конкретном случае (проводить урок, классный час, родительское собрание). Поэтому переход от теоретического знания к нормативному осуществляется на высоком уровне обобщения и представляет собой выражение закономерностей в наиболее общих нормах педагогической деятельности — *принципах*.

П р и н ц и п (от лат. *principium* — начало, основа) — это основное исходное положение какой-либо теории, науки, мировоззрения; внутреннее убеждение человека, определяющее его отношение к действительности, нормы поведения и деятельности. В философии принцип — первоначало, руководящая идея, основное правило поведения. В логическом смысле принцип — это центральное понятие, основание системы, представляющее обобщение и распространение какого-либо положения на все явления той области, из которой данный принцип абстрагирован. Таким образом, принцип может быть охарактеризован с двух сторон — объективной и субъективной.

С *объективной* стороны важны следующие характеристики принципа: принцип — это руководящее требование, предписание, как действовать для достижения цели, норма деятельности; принцип вытекает из понимания закономерностей педагогического процесса. С *субъективной* стороны принцип — это внутреннее (а не навязанное извне) убеждение, принятое как руководящая идея, способ восприятия определенных явлений. Иначе говоря, из существующих принципов воспитания и обучения педагог может отбирать те, которые наиболее соответствуют его миропониманию, стилю педагогической деятельности. Принципы всегда действуют в системе, дополняя и развивая друг друга. В рамках разных педагогических концепций и парадигм один и тот же принцип может получать разное значение.

Принципы конкретизируются в *правилах и требованиях педагогической деятельности*, которые составляют следующий уровень конкретизации нормативного знания и следующее звено в цепочке, связывающей педагогическую науку и практику образования.

Так, принцип наглядности, являющийся одним из ведущих в обучении, конкретизируется в правилах применения наглядности: виды наглядности, применяемые в процессе обучения, должны быть разнообразными; они должны соответствовать особенностям возрастного восприятия учащихся; наглядность должна предъявляться в тот момент, когда она непосредственно востребована, но не раньше; не следует «перегружать» урок наглядностью.

От правил и требований осуществляется переход к *методической системе*, которая включает все описанные выше элементы, но касается определенного «участка» педагогической действительности и сферы педагогической деятельности, например, преподавания географии или организации духовной деятельности детей. Это звено цепочки, соединяющей педагогическую науку и практику образования, уже самым тесным образом связано с практикой, учитывает конкретные особенности осуществления определенного вида практической педагогической деятельности.

Наконец, методическая система конкретизируется в *проекте педагогической деятельности*. В качестве проекта может выступать образовательная программа, учебник, план-конспект урока, план воспитательной работы на определенный период. Проект представляет собой наибольшую степень конкретизации нормативных знаний. Именно через проект педагогическая наука непосредственно связывается с практикой образования.

Проект воплощается в деятельности педагога-практика, который, реализуя его, совершенствует педагогическую действительность. Эта новая педагогическая действительность вновь становится объектом научного изучения — начинается новый цикл взаимодействия педагогической науки и педагогической практики.

Существуют различные формы взаимодействия педагогической науки и педагогической практики. Одна из них — *учебно-научно-педагогические комплексы*, которые представляют собой систему, включающую научно-исследовательские и образовательные учреждения. В такой комплекс могут входить, например, педагогический университет, научно-исследовательские институты и лаборатории, педагогические колледжи и школы, где проводится опытно-экспериментальная работа и внедряются научные разработки. Еще одна форма взаимодействия педагогической науки и практики — *участие педагогов-практиков в научных исследованиях*. Взаимодействие науки и практики может осуществляться в рамках *экспериментальных педагогических площадок*, когда какое-либо образовательное учреждение становится базой для определения эффективности и внедрения новых научных разработок. Можно назвать и такую форму, как *повышение квалификации педагогических кадров*, имеющую целью ознакомление учителей и воспитателей с новейшими достижениями педагогической науки.

Основой единства педагогической науки и педагогической практики выступает гуманитарный характер педагогического знания, обращенность педагогики к проблемам человека.

Иногда возникает разрыв между педагогической наукой и педагогической практикой. Происходит это в тех случаях, когда какое-то из звеньев, связывающих науку и практику, оказывается пропущенным. Р а з р ы в м е ж д у наукой и практикой проявляется в двух формах. В первом случае эмпирические факты не подвергаются теоретическому обобщению. Во втором, наоборот, теоретические построения не подвергаются экспериментальной проверке.

По утверждению С. Л. Братченко, развитие толерантности как одной из основных проблем гуманитарной педагогики превращается для отечественного образования в стратегически значимую цель, и потому эта проблема в последние годы стала чрезвычайно популярна в педагогике. Работ по толерантности огромное количество, и их тематика весьма разнообразна, однако большинство из них можно отнести к двум большим группам: теоретические разработки и прикладные исследования. При этом среди «теоретических» преобладают философские, культурологические и социологические тексты высокого уровня абстрактности, а среди прикладных — педагогические разработки сугубо технологически-методического характера. В результате между теорией и практикой образовался некий «разрыв» и очевидна нехватка теорий «среднего уровня». В результате многие авторы пытаются практико-ориентированные подходы «выводить» напрямую из философских, этических, культурологических построений. Большинство педагогических работ по толерантности исходят (явно или неявно) из «просветительской позиции»: такую правильную идею толерантности и ненасилия достаточно лишь ясно, подробно и настойчиво изложить — и это само по себе обеспечит этой идее успех, она начнет «работать»... При этом выпадает очень важное звено — содержание феномена толерантности, без понимания которого, а также соответствующих условий и механизмов ее развития трудно ожидать создания адекватных и эффективных педагогических стратегий. В этом случае возрастает риск свести все к назиданию и декларациям на тему важности и нужности толерантности.

В последние годы в педагогической науке утверждаются новые методы исследования педагогической практики, постижения педагогической реальности. Одним из таких методов является *диалогическое понимание*. П о н и м а н и е — универсальная форма освоения действительности, постижение и реконструкция смыслового содержания явлений исторической, социально-культурной, а также природной реальности. Понимание, в отличие от традиционного знания, предполагает определенное отношение к тому, что изучается.

Метод диалогического понимания открывает широкие возможности как перед педагогической наукой, так и перед педагогической практикой, выступая как одно из ненасильственных средств для разрешения разногласий и конфликтов.

Понимание другой концепции, точки зрения, позиции, их глубинных оснований, готовность искренне и глубоко проникать в их сущность позволяет и исследователю, и практику подавить чувство неприятия, признать право «иного» на существование, а в случае возникновения конфликтных ситуаций помогает найти «территорию согласия», на которой возможно взаимопонимание и плодотворное сотрудничество.

6. Образование как общественное явление и как педагогический процесс

Образование «выступает как неотъемлемая сторона жизни всех обществ и всех без исключения индивидов. Поэтому оно есть, прежде всего, социальное явление» (В. А. Сластенин). Сущность образования как общественного явления может быть понята исходя из того, что любое общество может существовать лишь при условии, что его члены следуют принятым в нем ценностям и нормам поведения, обусловленным конкретными природными, социальными, культурными условиями. Присвоение этих ценностей и норм подрастающими поколениями, их трансляция от одного поколения к другому осуществляется благодаря образованию.

С точки зрения общественных функций образование — средство социально-культурной наследственности, передачи социального опыта последующим поколениям. Этот аспект образования как общественного явления отражается в понятиях социализации и культурной идентификации, т.е. отождествления себя с определенным социокультурным образцом, идеалом.

Образование как способ обеспечения наследования культуры, включения человека в общество возникло вместе с появлением общества и развивалось по мере изменения общества, культуры и самого человека. Однако с того времени, когда в конце существования первобытного общества процесс передачи знаний, ценностей, норм, социокультурного опыта выделился из других видов жизнедеятельности социума и стал делом лиц, специально занимающихся обучением и воспитанием, образование заняло особую нишу в жизни общества.

Образование можно рассматривать в качестве особой, относительно самостоятельной, сферы социальной жизни. Этот аспект образования как общественного явления может быть выражен через понятие образовательной системы (системы образования), хотя этим понятием и не исчерпывается полностью его содержание.

Система (от греч. *systema* — целое, составленное из частей, соединение) — выделенное на основе определенных признаков упорядоченное множе-

ство взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью функционирования и единства управления и выступающих во взаимодействии со средой как целостное явление. Элементы системы находятся в неразрывной связи между собой; с изменением одного элемента изменяются и другие. Один из элементов выступает в качестве системообразующего; именно он объединяет систему в единое целое, от него зависит функционирование системы.

Как отдельная сфера социальной жизни образование имеет особую структуру, обеспечивающую его функционирование. Существуют разные подходы к пониманию структуры образовательной системы. По мнению И. П. Подласого, рассматривающего систему образования *с внешней стороны*, она включает образовательные учреждения; органы управления образованием; документы, обеспечивающие функционирование образовательной системы (образовательные стандарты, учебные планы и программы, учебники и учебные пособия).

Образовательная система современной России включает *дошкольные образовательные учреждения* (детский сад, детские ясли-сад, прогимназия, детский развивающий центр и др.), которые создаются для воспитания детей от одного года до шести лет, развития их способностей и при необходимости — коррекции недостатков развития; *общеобразовательные учреждения* (общеобразовательные школы — в том числе с углубленным изучением отдельных предметов, гимназии, лицеи); *профессиональные образовательные учреждения* (техникумы, училища, колледжи, вузы); *специальные (коррекционные) образовательные учреждения* для детей с отклонениями в развитии; *учреждения дополнительного образования* (учреждения повышения квалификации, курсы, центры профессиональной ориентации, музыкальные и художественные школы, дома детского творчества и др.); *учреждения для детей-сирот* и детей, оставшихся без попечения родителей; *другие учреждения*, осуществляющие образовательный процесс. Образовательные учреждения всех уровней могут быть как государственными, так и частными. Многообразие образовательных учреждений, концепций, программ и методов обучения в них делает особенно острой проблему взаимопонимания в обществе, взаимодействия людей с разным миропониманием, разными позициями и точками зрения.

По мнению В. П. Беспалько, система образования, рассматриваемая *с внутренней стороны*, состоит из следующих элементов: цель, содержание образования, организационные формы образования (например, урок), образовательные процессы, педагоги, воспитанники. При этом в качестве системообразующего элемента выступает цель образования. Несистемный, локальный, изолированный подход к преобразованию элементов системы образования ведет к неудачам в применении нововведений либо к разрушению всей системы.

На характер и содержание образования оказывают влияние следующие ф а к т о р ы :

- *Насущные требования общественного производства, развития экономики, научно-технического прогресса.* Принципиальные изменения в образовании совпадают (иногда несколько запаздывая, иногда немного опережая их) с коренными преобразованиями в сфере экономики, сменой этапов научно-технического развития. Такие преобразования происходили, например, при пе-

реходе от средневековья к новому времени, когда вместе с возникновением промышленности и развитием торговли образование стало массовым и коренным образом изменило свое содержание; при переходе к современному постиндустриальному обществу, экономика которого неразрывно связана с технологической революцией.

Образование, в свою очередь, оказывает сильное воздействие на экономическое развитие стран и народов. В начале 50-х гг. XX в., когда наша страна завоевала приоритет в области освоения космоса, видные политики и ученые в США назвали систему образования «секретным оружием русских».

▪ *Социальная структура общества, запросы и интересы господствующих в обществе классов и социальных групп, их политика в области образования.* Это видно на примере разнообразных учебных заведений, которые создавались в разных странах в разное время с целью подготовки правящей элиты, не только обладающей определенными знаниями, но и имеющей определенный образ мыслей (школы жрецов в Древнем Египте, закрытые дворянские учебные заведения в царской России), а также на примере изменения содержания и форм образования с целью реализации той или иной политики или регулирования доступа к образованию различных слоев населения («указ о кухаркиных детях» в России XIX в.). Однако необходимость трансляции последующим поколениям ценностей и норм поведения, от чего зависит сама возможность нормальной жизнедеятельности общества, смягчает действие социального фактора.

В то же время само образование способно оказывать существенное влияние на социальную структуру общества. Так, повышение во многих странах удельного веса высших и средних специальных учебных заведений в общем числе образовательных учреждений привело к увеличению социального слоя, именуемого «средним классом».

▪ *Духовно-нравственная жизнь общества.* Представления об образовании восходят к образу культуры этнической группы, народа или нации. Для каждого народа характерна своеобразная иерархия духовных ценностей, которая находит воплощение в национальной культуре — в религии, произведениях литературы и искусства, обычаях, традициях, отношении к труду, нормах и формах поведения в обществе и пр. Все это так или иначе отражается в особенностях образовательной системы страны и обеспечивают ее устойчивость.

В России на протяжении многих столетий особенности образования определялись господством православной религии как государственной. Православие определяло миропонимание людей, особенности национального менталитета, специфику поведения и отношений между людьми. Это отражалось не только в содержании образования (обязательное изучение религии в учебных заведениях), но и в характере тех ценностей, которые лежали в основе этого содержания (милосердие, сострадание, чувство долга).

▪ *Уровень развития самого школьного дела и педагогической науки.* Любые преобразования в образовательной сфере должны быть подготовлены всем

предшествующим развитием педагогической науки и практики, иначе их реализация вряд ли будет возможна, несмотря на потребность общества в таких преобразованиях.

Широкое распространение классно-урочной системы начиная с XVII в. было обусловлено, наряду с потребностью общества в большом количестве грамотных людей, глубоким теоретическим обоснованием этой системы в трудах чешского педагога Яна Амоса Коменского. Помимо фундаментального теоретического труда «Великая дидактика» он создал целый ряд доступных и популярных учебников для школ, работающих по классно-урочной системе, благодаря чему преподаватели смогли по-новому организовать свою работу с учениками. В свою очередь, Я. А. Коменский в своих теоретических изысканиях опирался на практику работы так называемых братских школ, где уже существовали элементы классно-урочного обучения.

▪ *Интересы и потребности самого растущего человека.* Без их учета ни одна образовательная система существовать не может — она будет неизбежно разрушена «изнутри».

В явном виде действие этого фактора выражается в понятии «образовательные услуги». Однако действие его значительно глубже, нежели простой учет запросов учащихся и их родителей, которые часто диктуются конъюнктурными интересами (например, открытие во многих вузах специальностей, связанных с менеджментом, маркетингом). Оно предполагает учет закономерностей физического, психического и духовного развития человека, тех ценностей, на которые ориентируется человек в своем становлении, его потребностей в поиске смысла жизни, в творчестве, в реализации своих возможностей, во взаимодействии и взаимопонимании.

Особенности влияния на образование перечисленных факторов нуждаются в настоящее время в глубоком исследовании и переосмыслении с учетом современных социокультурных условий.

В первоочередном педагогическом осмыслении нуждаются внутренние возможности человека, его сущность — «собственно человеческое в человеке», а не ролевые, заданные обществом функции. Для решения этой важной задачи необходим синтез данных многих наук о человеке.

Основное понятие, с помощью которого можно охарактеризовать образование современной России — **п о л и к у л ь т у р н о с т ь**. Поликультурность проявляется в многообразии видов образовательных учреждений (авторские школы, гимназии, лицеи, школы с этнокультурным компонентом, религиозные, или конфессиональные, школы) и особенностях организации в них педагогического процесса, что влечет за собой многообразие взглядов, установок, позиций педагогов и учащихся.

В связи с этим обостряются проблемы взаимопонимания, поиска «территории согласия» между людьми с разными политическими, религиозными взгля-

дами, имеющими разную национальную и культурную принадлежность и социальный статус.

Поликультурный характер образования требует не только разработки и реализации гуманитарной концепции, но и личной установки педагога на принятие поликультурности, «инакости», и его готовности работать с обучаемыми, воспитанниками как носителями иной культуры, иной индивидуальности, иного образа.

Концепция гуманитарного образования предполагает:

- *Способность к смысловому творчеству и расширению жизненного мира (гуманитарное мировосприятие)*: стремление к присвоению ценностей культуры, нравственных и духовных ценностей; умение видеть за обыденными явлениями человеческие отношения и интерпретировать их с ценностных позиций; поиски смысла собственного существования в условиях множественности смыслов; признание многомерности и многообразия человеческой культуры, права на отличие; правомерность различной смысловой интерпретации знания, множественности концепций, взглядов, мнений.

- *Диалоговость как основу взаимодействия*: диалог как готовность искренне и глубоко проникать в мир «Другого»; эмпатия и доверительность отношений; понимание, готовность выслушать точку зрения другого; открытая позиция, отношение к партнерам как к равнозначным участникам межсубъектного взаимодействия; сотрудничество; конструктивность в разрешении конфликтов; дискуссионное общение с целью восстановления, передачи, истолкования, сопоставления различных точек зрения; межкультурное общение.

- *Развитие способности человека к адаптации и интеграции*: развитие интеллекта как средства адаптации; готовность к неожиданной мысли; самоопределение как определение пределов для самого себя; идентификация как критическое соотнесение своей позиции с групповыми; принятие и присвоение ценностей; гибкость в поведении, деятельности и отношениях; мировоззренческое отношение к знанию, в основе которого — морально-этический критерий; предрасположенность к разумности, терпимости к инакомыслию, тактичности, взвешенности, критичности; устойчивость к стрессу.

- *Установку на осознанность поведения, деятельности и отношений*: признание прав человека; осмысленное применение социальных норм; осознание границ между признанием множественности, с одной стороны, и индифферентностью, конформизмом и равнодушием — с другой; социальная ответственность за свои убеждения и поступки; подавление чувства неприятия; осознанность мотивации; способность к продуманному выбору между альтернативными мнениями.

- *Признание автономности индивида*: осознание и принятие собственной самобытности; развитое самосознание, уверенность (надежность) своих позиций; внешняя и внутренняя свобода, относительная независимость от внешних условий, от ситуаций; способность к сопротивлению, отстаиванию своей точки

зрения и при этом сосуществование с другими; устойчивость индивидуальности человека, что позволяет ему не поступаться собственными принципами; саморегуляция.

▪ *Установка на становление субъектности и способность субъекта к саморазвитию*: альтруизм; солидарность и сопричастность; успех; свободный выбор субъекта, самоутверждение; субъектная активность: обретение себя в профессиональной и личностной сфере; развитие волевых качеств: выдержки, самообладания, саморегуляции; развитие критического и творческого компонентов мышления, стимулирующих гуманитарное отношение как целесообразное; формирование гуманитарных ценностных ориентаций и интересов субъекта, противостояние технократизму и бесчеловечности.

Образование как общественное явление — это прежде всего объективная общественная ценность. Духовный, нравственный, интеллектуальный, культурный, научно-технический и экономический потенциал любого общества непосредственно зависит от уровня развития образования. Главной же ценностью образования, в свою очередь, выступает человек во всем многообразии его социальных и духовных связей и отношений к окружающему миру и самому себе.

Образование может быть рассмотрено не только как общественное явление, но и как процесс. *Процесс* (от лат. *processus* — продвижение) понимается как закономерная последовательная смена состояний, стадий развития какого-либо феномена.

Рассматривая образование как процесс, мы рассматриваем его в движении, выявляем и анализируем его динамические характеристики. При этом смена состояний, стадий развития характерна не только для самого процесса, но и для людей, организующих этот процесс и включенных в него (в данном случае — для педагогов и учащихся, воспитанников).

Важнейшей характеристикой любого процесса, протекающего в обществе (в том числе и педагогического), является *закономерная логика*. Она определяет направление движения процесса, зависящее от высших ориентиров, достижению которых служат в конечном итоге все изменения, происходящие в рамках данного процесса. Она же обуславливает закономерный, неслучайный характер изменений, происходящих в рамках процесса.

Поскольку образование как процесс представляет собой разворачивающуюся во времени последовательность состояний, важной характеристикой образовательного (педагогического) процесса выступает *стадийность*. Каждая стадия (ступень, период, этап в развитии) отличается качественно новым состоянием образования.

В развитии образования выделяют следующие стадии (этапы): образование *в первобытном обществе*, когда оно еще не выделено в особую сферу социальной

жизни, а передача опыта осуществляется в процессе повседневной жизни и деятельности; образование *в древнем мире*, когда с усложнением знаний возникают образовательные учреждения, а педагогическая деятельность становится профессиональной; образование *в средневековом обществе*, где в содержании образования преобладает религиозный компонент, а система образования носит сословный характер; образование *в период нового времени*, когда содержание образования становится преимущественно естественнонаучным, а школа – массовой; образование *на современном этапе развития общества*, когда его особенности обусловлены технологической революцией.

Развитие не происходит равномерно, «по восходящей», в одном и том же темпе, как постепенное «усовершенствование» процесса и включенных в него людей. Переход от одной стадии развития к другой осуществляется в так называемых «кризисных точках». Кризис знаменует собой резкий перелом, переход от одного качественного состояния к другому. Развитие образовательных систем представляет собой чередование относительно спокойных периодов с резкими скачками, которые отделяют одну стадию процесса от другой. Такие скачки происходили в развитии отечественной системы образования в связи с отменой крепостного права в 1861 г., после революции 1917 г. и в другие периоды социальной нестабильности. Таким образом, одной из важнейших характеристик образовательного процесса является **нелинейность**.

Понимание образования как общественного явления и педагогического процесса основано на признании множественности и разнообразия охватываемых этим понятием явлений.

7. Методология педагогики

Важнейшей составляющей педагогической науки является методологическое знание. Одна из задач методологии педагогики — помощь педагогу в организации научного исследования, формирование у него специальных умений в области исследовательской работы. В качестве другой задачи выступает помощь педагогу-практику в осмыслении его профессионально-личностной позиции.

Под методологией понимают учение о принципах построения, формах и способах познавательной деятельности.

В понимании методологии педагогики можно выделить два аспекта:

- во-первых, методология педагогики понимается как *системное изложение ведущих идей* (философских, психологических, педагогических и др.), которые выступают как руководящие, ведущие принципы в научной и практической педагогической деятельности и в формировании содержания исследования.

Именно такое понимание методологии педагогики имеется в виду, когда говорят о методологических основах отдельного исследования или о методологических основаниях профессиональной позиции педагога;

- во-вторых, методология педагогики понимается как *нормативное знание о способах организации научно-педагогического исследования*, его программе, логике, основных характеристиках, методах оценки качества исследовательской работы.

Методология педагогики — это наука о самой педагогике, закономерностях ее развития, категориальном аппарате, основаниях и структуре педагогической теории, принципах подхода и способах добывания педагогических знаний.

Методология педагогики выполняет различные функции:

- *Познавательная* функция состоит в получении системы новых знаний (о путях и способах повышения эффективности и качества педагогических исследований, о закономерностях и тенденциях развития педагогической науки в ее связи с практикой, о методах оценки качества исследовательской работы, правилах осуществления научной деятельности, способах построения и обоснования научно-педагогических теорий и концепций).

- *Критическая* функция позволяет педагогу осознать необходимость преобразования педагогической действительности, наглядно продемонстрировав разрыв между тем, что есть в данный момент, и тем, что необходимо для успешного развития педагогики. Выявив «белые пятна» в педагогической науке, методология педагогики предлагает и пути их устранения.

- Реализуя *рефлексивную* функцию, методология педагогики как бы поднимается над педагогической наукой и смотрит на нее сверху; при этом наблюдается не педагогическая практика, а то, как ученые исследуют педагогическую действительность, — идет своеобразный процесс самопознания. Важнейшим методологическим умением педагога является умение осмысливать свою деятельность (рефлексировать по поводу своей деятельности) в терминах педагогической науки.

Выделяют **четыре уровня методологии педагогики**:

Философский уровень. На этом уровне методология представляет собой систему исходных философских идей, на основе которых развивается педагогика; при этом методологические функции выполняет вся система философского знания. Философский уровень методологии педагогики определяет также общие принципы познания и категориальный строй педагогики.

Общие представления исследователя о природе, обществе, человеке, его месте в мире оказывают непосредственное влияние на построение педагогических концепций. Эти представления определяются, в свою очередь, тем, каких философских взглядов придерживается исследователь, какое направление в философии ему наиболее близко. Среди философских направлений, которые наиболее часто берут за основу педагоги-исследователи, наиболее «популярны» следующие:

Экзистенциализм (философия существования). Основной тезис экзистенциализма: «Человек есть то, что он сам из себя делает». Основное понятие — «существование» (экзистенция); под экзистенцией понимается индивидуальное бытие человека. В философии существования считается, что в человеке изначально заложены основные способности — к познанию, творчеству и нравственному поведению. Но то, насколько человек сумеет реализовать эти способности, зависит исключительно от него самого. Таким образом, не внешние условия определяют характер жизни человека, а внутренняя духовная жизнь и интенсивная душевная работа. Отсюда понимание воспитания не как внешнего воздействия, а как самовоспитания. Педагогу отводится роль помощника в сложном процессе духовного становления воспитанника. Экзистенциальный подход характерен акцентированием внимания на внутреннем мире человека, ценностно-смысловой сфере его сознания. Здесь исследуются различные формы внутренне обусловленной активности (самовоспитание, саморазвитие, самоорганизация, самообразование, саморегуляция, самоуправление), условия развития «человеческого в человеке». В экзистенциализме подробно разработано учение о кризисных ситуациях в жизни человека. Во время таких ситуаций происходит выбор человеком дальнейшего пути своего развития. Кризисные ситуации активизируют процессы самопознания, самоизменения, в результате чего человек поднимается на новую ступень духовного развития. Учение о кризисных ситуациях лежит в основе представлений о стадийном характере педагогического процесса. Философы-экзистенциалисты считают, что главным объектом познания является не внешний мир, а внутренний мир самого человека. Поэтому ведущую роль в обучении они отводят гуманитарным предметам. Многие положения философии существования лежат в основе педагогических концепций, разрабатываемых в рамках гуманитарной образовательной парадигмы.

Прагматизм. Основной тезис: «Школа – инструмент жизни». Основное понятие – опыт, дело (от греч. *pragma*). Считается, что знание служит развитию способностей человека и приносит ему пользу тогда, когда оно получено в процессе практической деятельности. Школа же должна не столько давать знания, сколько готовить ребенка к жизни в обществе. Поэтому в образовании надо использовать не отвлеченные теоретические рассуждения, а практические методы, дающие возможность ребенку проявить свою активность. Еще одна важная установка прагматизма – идея об уникальности каждого человека. На основе этой идеи делается вывод о том, что в задачи образования входит всемерное развитие способностей человека. В развитии способностей главную роль играют не систематические знания, а всевозможные упражнения, позволяющие ребенку проявить и усовершенствовать свои способности. Идея об уникальности каждого человека позволила сторонникам прагматизма обосновать учение, известное в педагогике под названием педоцентризма. Согласно этому учению в центре образовательного процесса находится ребенок с его интересами и потребностями. По словам одного из самых ярких представителей прагматизма, американского философа и педагога Дж. Дьюи, ребенок – это солнце, вокруг которого вращаются все планеты – содержание и средства образования, сами педагоги. Философия прагматизма особенно популярна сегодня в странах Западной Европы и США.

Бихевиоризм (от англ. *behaviour* – поведение). Основной тезис: «Основные проблемы, с которыми встречается мир сегодня, могут быть решены только при условии улучшения человеческого поведения». Основное понятие – стимул. Сторон-

ники бихевиоризма исходят из того, что поведение человека определяется не его эмоциями, желаниями, целями, особенностями характера, а внешними стимулами. Такие стимулы, подкрепляющие то или иное поведение человека, заключены прежде всего в окружающей человека социальной среде. Но факторы подкрепления можно создать и специально с целью формирования у человека заданного, совершенно определенного поведения. Положительные факторы (разные формы поощрения) служат для закрепления желательного поведения. Отрицательные факторы (наказание в разных его видах) заставляют человека избегать нежелательного поведения. «Желательность» или «нежелательность» того или иного поведения определяется потребностями общества, поскольку цель образования видится в приобщении человека к нормам общества: на первый план выдвигается идея общественного блага. Таким образом, на первое место выдвигается организация внешних условий воспитания и обучения, а не внутренние факторы становления человека, как в экзистенциализме. Современный бихевиоризм (необихевиоризм) уже не рассматривает зависимость между внешними условиями становления человека и его поведением как однонаправленную: акцентируется способность человека воздействовать на социальную среду и контролировать собственное поведение. Идеи бихевиоризма лежат в основе некоторых теорий организации воспитывающей среды, программированного обучения и др.

Диалектический материализм. Основной тезис диалектического материализма: «Бытие определяет сознание». Основное понятие: «формирование». В рамках этого философского направления в качестве объекта педагогического воздействия рассматривается не целостный человек, а лишь его свойства как социального существа (личность). Считается, что проявления духовной жизни человека ограничиваются его нравственностью, а потому «собственно человеческое в человеке», то, что составляет основу его бытия, не изучается. Образование понимается как феномен, зависящий исключительно от конкретных исторических и социокультурных условий, а становление человека — как определяемое условиями его жизни. Цели образования задаются извне — обществом и государством, а воспитание рассматривается как целенаправленное формирование заданных качеств. Всё, что происходит в природе и обществе, рассматривается как причинно обусловленное, и потому момент случайности исключается из образовательного процесса, который представляется как полностью управляемый. В то же время все, что существует в мире, находится не только в причинно-следственной зависимости, но и в непрерывном развитии. Это положение чрезвычайно важно для понимания сущности педагогического процесса. Применяются в основном методы исследования, характерные для естественных и общественных наук. Диалектический материализм в течение долгого времени служил основой советской педагогики. Его идеи лежат в основе многих традиционных концепций образования. Основанные на диалектическом материализме педагогические концепции, как правило, технологичны и связаны с организацией разнообразной деятельности детей, поскольку считается, что личность развивается в деятельности.

Религиозная философия. Основной тезис: «Воспитание — подготовка к вечной жизни». Основное понятие: «духовность». В человеке наряду с психофизическими и социальными качествами признается существование духовного начала, в котором проявляется связь человека с Богом. Духовная жизнь человека тесно связана с поиском смысла жизни, своего места в мире и с творчеством как способом взаи-

модействия с миром. Человек наделен свободной волей, которая позволяет ему выбирать между добром и злом. Задача педагога – научить ребенка различать добро и зло и помочь ему сделать правильный выбор. Главной задачей образования считается развитие «внутреннего человека», становление его как духовного существа, а потому воспитанию отдается приоритет перед обучением. Особое значение придается нравственному воспитанию. В религиозной философии считается, что становление человека определяется не материальными условиями его жизни, а внутренними закономерностями его духовного развития и действием невидимых сил добра и зла. Положения о врожденности важнейших человеческих качеств, о развитии человека в процессе решения им важнейших проблем бытия, связанных с выявлением смыслов и значений окружающих человека вещей, о приоритете самовоспитания над «воспитанием извне» роднят религиозную философию с экзистенциализмом.

Общенаучный уровень. Этот уровень представляет собой систему подходов к пониманию реальности, применяемых во всех или в большинстве научных дисциплин. На этом уровне определяются также типы научно-педагогических исследований, их этапы и элементы (объект, предмет, проблема, тема и др.).

Если на философском уровне определяются фундаментальные особенности исследования, имеющие мировоззренческое значение, то на общенаучном уровне исследователем избираются общие способы изучения педагогических феноменов.

К общенаучному уровню в методологии педагогики относят в первую очередь системный и деятельностный подходы.

Конкретнонаучный уровень. Этот уровень представляет собой систему методов, принципов исследования и исследовательских процедур, специфичных для педагогики и применяемых только в этой отрасли научного знания. Он включает как проблемы, специфичные для научно-педагогического познания, так и вопросы, выдвигаемые на более высоких уровнях методологии, но имеющие в педагогике ярко выраженные особенности.

Так, метод моделирования является общенаучным, следовательно, логично было бы отнести его к общенаучному уровню методологии педагогики. Однако применение этого метода в педагогике существенно отличается от его применения в других науках (например, в естественных). Поэтому в педагогике данный метод рассматривается как специфически педагогический.

Конкретнонаучный уровень методологии педагогики объединяет в себе множество подходов к пониманию и исследованию педагогической практики. В качестве примеров можно привести культурологический подход, основанный на понимании содержания образования как культурного опыта человечества; аксиологический подход, рассматривающий образование как процесс, направленный на присвоение системы ценностей; средовой подход, в основе которого

лежит понимание образования как системы условий, необходимых для становления человека.

Множественность подходов необходима прежде всего для того, чтобы получить достоверное педагогическое знание, для выявления наиболее значимых педагогических проблем, для моделирования многообразных педагогических явлений и процессов, для проектирования воспитательных систем и регулирования на научной основе образовательной деятельности.

Технологический уровень (уровень методов и техники исследования). Он включает набор процедур, обеспечивающих получение достоверного эмпирического материала и его первичную обработку, после которой он может включаться в массив научного знания. На этом уровне методологическое знание носит ярко выраженный нормативный характер, выступая как система рекомендаций по организации и проведению педагогического исследования.

В каждом отдельном педагогическом исследовании должно соблюдаться требование целостности, непротиворечивости уровней методологии. Это означает, что философские взгляды автора исследования должны соответствовать принципам анализа исследуемого им феномена на общенаучном и конкретно-научном уровнях, его исследовательскому инструментарию, а также характеру исследуемого им педагогического объекта, явления, процесса.

Внутренняя зависимость и взаимосвязь цели, содержания, философских и общенаучных установок, принципов методов и приемов исследования выступает в качестве важнейшей закономерности методологии педагогики.

Если ученый исследует проблемы духовного воспитания или становление у детей ценностных ориентаций, вряд ли ему помогут философские установки прагматизма или диалектического материализма, поскольку исследуемые им явления относятся к области идеального. А вот взгляд на эти явления через призму экзистенциализма будет вполне уместен. И если метод диалогического понимания при изучении проблем, связанных с духовностью и ценностями, на технологическом уровне является весьма плодотворным, то, ограничившись одними естественнонаучными методами, исследователь не сможет получить достоверного «портрета» изучаемых им явлений.

Гуманитаризация — одно из наиболее сложных явлений современной социокультурной и педагогической реальности. Методологические подходы к ее пониманию раскрывают всю неоднозначность этого явления, множественность заключенных в нем смыслов. Знание этих подходов поможет будущему педагогу определиться в собственном понимании педагогической действительности, выбрать (или выработать) научные основания своей деятельности по формированию гуманитарных установок у воспитанников.

Изложенные подходы могут служить основой для разработки различных программ — как программ практической деятельности, так и исследовательских и диагностических.

8. Научное исследование в педагогике

Научным исследованием называют один из видов познавательной деятельности, отличительной особенностью которого является выработка новых знаний.

Научным исследованием в педагогике называют систематическое и целенаправленное изучение образовательных явлений и процессов, направленное на получение нового знания о них.

По способу получения знания и характеру информации в исследованиях выделяются два уровня — эмпирический и теоретический.

Эмпирический уровень характеризуется преобладанием методов описания опыта, обнаружения в нем систематически повторяющихся закономерностей. Результаты, полученные на этом уровне познания, могут непосредственно применяться в практике образования. Однако они не позволяют объяснить характер наблюдаемых зависимостей, а следовательно — разработать на их основе новые образовательные технологии. Эмпирический уровень научного исследования оптимален для сбора первичной информации, которая требует дальнейшего анализа, интерпретации, оценки.

Научные исследования характеризуются объективностью, воспроизводимостью, доказательностью, точностью.

Теоретический уровень исследования отличается тем, что включает в себя моделирование, разработку гипотез, эксперимент. На теоретическом уровне исследователь работает не столько с самим образовательным процессом или другим явлением, сколько с их *моделями*, которые системно воспроизводят существенные свойства оригинала. Метод моделирования позволяет получать новые знания о каком-либо объекте путем вывода по аналогии.

Основу теоретического уровня научного исследования в образовании составляет моделирование педагогических явлений, процессов и деятельности.

В педагогическом исследовании используются различные модели. Рассмотрим последовательно процедуры их построения.

1. Для построения первой модели — модели изучаемого феномена как целостности — педагогу необходимо представить структуру его содержания и динамику становления.

Чтобы построить *структурно-содержательную модель*, требуется:

- на основе теоретического анализа философской, социологической, психологической и педагогической литературы определить исследуемый объект (феномен) как категорию педагогики, как целостность, выделенную из более широкой системы личности, деятельности и т. д., для чего выявить типические черты выбранного феномена;
- выделить связи этого объекта с окружающей средой, более широкой системой (его функции);
- проанализировать внутреннее содержание объекта (качества, сферы или свойства личности), выделить его элементы, компоненты, составляющие, присущую ему внутреннюю структуру, которая и обеспечивает выполнение выявленных ранее функций (при этом каждая функция феномена должна быть объяснена как функция соответствующего компонента или их сочетаний).

Такая модель позволяет понять изучаемый объект, не разрушая при этом в процессе анализа целостного представления о нем. Однако в результате мы получим лишь статическую модель. Чтобы выявить *динамику становления* исследуемого объекта, следует:

- выделить физиологические, психологические и социальные особенности конкретного возрастного периода ребенка, существенно влияющие на становление изучаемого феномена (свойства, качества, процесса, деятельности);
- разработать структуру описания феномена (систему критериев и показателей) применительно к особенностям возраста и описать стадии (уровни, этапы) развития феномена; возможно, первоначальная теоретическая модель затем будет скорректирована или конкретизирована на основании диагностических результатов; как правило, каждая из выделенных стадий процесса иллюстрируется примерами;
- описать количественные изменения, накопление которых приближает процесс к переходам, «скачкам» из одного состояния в другое, особенности кризисов этих переходов и возможности их смягчения (постепенности переходов);
- определить источники (внутренние силы, факторы) саморазвития феномена, обеспечивающие самодвижение процесса, особенности функционирования этих источников в рассматриваемом возрастном периоде;
- на основе выявления стадий и источников саморазвития разработать модель развития педагогического феномена, которая служит основой для построения прогноза развития процесса и разработки целей педагогической деятельности.

Под *фактором* понимается внутренняя движущая сила процесса, а под *условием* — внешнее, в той или иной мере сознательно сконструированное педагогом, обстоятельство, которое существенным образом влияет на протекание процесса, предполагает, но не гарантирует определенный результат.

2. Для построения второй модели, модели педагогических условий развития исследуемого феномена, необходимо: 1) выявить внешние условия, существенно влияющие на процесс его становления, и затем 2) из их числа выделить педагогически управляемые условия.

Чтобы построить *факторную модель* процесса становления исследуемого феномена, необходимо выполнить следующие исследовательские процедуры:

- на основании разработанной модели становления феномена отобрать характерные проявления свойства и его выделенных компонентов в поведении, деятельности ребенка данного возраста, его оценочных суждениях, эмоциональных состояниях;

- в соответствии с этими критериями отобрать оптимальный (необходимый и достаточный) пакет (комплекс) методик диагностики отдельных компонентов и феномена в целом; при этом возможно выделение нескольких групп методик: для целей исследования, для повседневной педагогической деятельности, для управленческого контроля;

- провести и описать диагностический эксперимент;

- суммировать диагностические результаты: систематизировать, обобщить, проанализировать (свести данные в таблицы, графики, диаграммы, монографические характеристики);

- сформулировать выводы по соответствию теоретической модели результатам диагностики (выделить инвариантные и вариативные признаки феномена, отобрать оптимальные диагностические методики) и по условиям развития исследуемого феномена (в реальном педагогическом опыте выявить факторы развития и «угасания» исследуемого свойства).

В педагогическом исследовании в большей степени выявляются не количественные отношения, а качество образовательного явления, процесс его становления и влияние различных условий на этот процесс.

В результате уточняется теоретическая модель и отбираются факторы становления исследуемого феномена, что позволяет на основе их анализа отобрать педагогически регулируемые условия.

Чтобы смоделировать *систему педагогических условий* развития исследуемого феномена, представляется необходимым выполнить следующие исследовательские процедуры:

- на основе концептуального анализа эмпирического педагогического материала и педагогической литературы, собственного педагогического опыта выявить развивающий потенциал, заложенный в избранных в качестве приоритетных методах и формах работы с воспитанниками;

- в педагогическом опыте и существующих теоретических подходах выделить характерные эпизоды, тенденции стимулирования или противодействия развитию исследуемого феномена;

- на основе анализа отобрать наиболее эффективные и управляемые педагогические условия, характерные методы, методические приемы и формы работы;

- выявить тенденцию их развития, обеспечивающую максимальную поэтапную включенность ребенка в воспитательный процесс и возрастание его субъектности;

- отобрать средства мониторинга (диагностики и корректировки) процесса, а также экспериментально выявить результативность предлагаемой системы условий (какие особые системные результаты она дает в рамках данной концепции?) и оптимальность (какое содержание, какие методы, приемы, формы становятся излишними?).

3. Для построения третьей модели — модели педагогической деятельности — необходимо: 1) определить принципы, система которых составит концепцию деятельности, и 2) разработать этапы становления педагогической деятельности, внесения изменений в сложившуюся методическую систему педагога.

Если назначение системы педагогических условий состоит в обеспечении поступательности процесса становления исследуемого феномена (личности, личностной сферы, отдельного свойства и т. д.), то педагогическая деятельность рассматривается как проектирование, реализация и корректировка педагогических условий.

Чтобы разработать модель целесообразной педагогической деятельности, необходимо:

- последовательно отобрать и обосновать принципы (или нормативные требования) к деятельности педагога, при соблюдении которых удастся оптимальным образом выстроить соответствующие педагогические условия; описать опытно-экспериментальную проверку каждого принципа и сделать вывод о целесообразности его использования;

- выстроить структуру принципов или их иерархическую модель, в которой определяются соподчиненность выделенных принципов, их взаимосвязь и взаимообусловленность, необходимый и достаточный характер этой системы, непротиворечивость и взаимодополняемость этих принципов;

- экспериментально и теоретически показать оптимальность педагогической деятельности в предлагаемой системе принципов, возможности для творческого саморазвития педагога и обретения авторского педагогического стиля;

- в теоретическом исследовании описать эксперимент по проверке и отработке этой модели или системы принципов в практической деятельности.

Чтобы разработать *этапы становления* предлагаемой педагогической деятельности, следует:

- отобрать характерные приемы, методы, организационные формы, которыми педагог может овладеть на начальном этапе освоения предлагаемой методической системы;

- выделить технологические особенности их применения в данной методике, возможности соединения новых элементов с эффективными элементами педагогической деятельности, которыми педагог овладел ранее;
- отработать логику и варианты их последовательного применения, соподчиненность в предлагаемой методике, способы приведения педагогической деятельности в систему, имеющую признаки педагогической технологии;
- определить перспективы совершенствования предлагаемой методической системы или технологии.

Как видим, логика разработки и применения трех моделей задает и логику педагогического исследования в целом. Эта логика существенно зависит от общей профессиональной позиции педагога. При этом перед исследователем стоит задача выбора адекватных методов исследования.

Выбор критерия классификации зависит от приверженности исследователя определенной теоретической концепции, от его профессионально-педагогической позиции, целевых установок, решаемой задачи, условий деятельности.

Гуманитарная педагогическая позиция исследователя определяет выбор им методов, раскрывающих закономерности самостановления ребенка, саморазвития педагога, учитывающие собственную активность всех участников образовательного процесса.

В конечном счете выбор классификации и самих методов обусловлен ценностно-целевыми установками исследователя: авторитарный педагог склонен к «точным», «естественнонаучным» методам, дающим информацию главным образом о внешних условиях становления исследуемого феномена, причем эта информация имеет оценочный характер; гуманитарная позиция исследователя предопределяет выбор методик, раскрывающих внутренние потенциалы саморазвития исследуемых педагогических явлений и процессов.

Результаты педагогического исследования оформляются в виде курсовой, бакалаврской или дипломной работы, квалификационной работы педагога, диссертации на соискание научной степени магистра, кандидата или доктора наук. Каждая из них имеет свои качественные отличия по решаемым исследовательским задачам, глубине проникновения в предмет исследования, обобщенности выводов.

Независимо от вида научно-педагогического исследования оно должно включать в себя общие характеристики: обоснование проблемы и ее актуальности, тему, объект, предмет, цель, задачи, гипотезу, защищаемые положения, оценку научной новизны, теоретической значимости и практической ценности полученных результатов.

В. В. Краевский предлагает в упрощенном виде представить их в виде вопросов.

Проблема исследования: что надо изучить из того, что ранее в науке не было изучено?

Тема: как назвать аспект рассмотрения проблемы?

Актуальность: почему именно эту проблему нужно в настоящее время изучать, и именно в выбранном автором аспекте?

Объект исследования: что рассматривается?

Предмет исследования: как рассматривается объект, какие присущие ему отношения, аспекты и функции выделяет исследователь для изучения?

Цель исследования: какое знание предполагается получить в результате исследования, каким в общих чертах видится этот результат еще до его получения?

Задачи: что нужно сделать, чтобы цель была достигнута?

Гипотеза и защищаемые положения: что не очевидно в объекте, что исследователь видит в нем такого, чего не замечают другие?

Новизна результатов: что сделано из того, что другими не было сделано, какие результаты получены впервые?

Значение для науки: в какие проблемы, концепции, отрасли науки вносятся изменения, направленные на развитие науки и пополняющие ее содержание?

Ценность для практики: какие конкретные недостатки практики можно исправить с помощью полученных в ходе исследования результатов?

Перечисленные характеристики составляют систему, все элементы которой должны соответствовать друг другу, взаимно друг друга дополнять. По степени их согласованности можно судить о качестве самой научной работы.

|| Система методологических характеристик научного исследования выступает обобщенным показателем его качества.

Обеспечить качество научно-педагогического исследования помогает соблюдение следующих принципов:

- *целенаправленности* — подчиненности исследования задачам совершенствования практики образования, утверждения в ней отношений гуманности;
- *объективности* — теоретические модели в исследовании должны отражать реальные педагогические объекты и процессы в их многомерности и многообразии;
- *прикладной направленности* — результаты исследования должны находить применение для объяснения, прогнозирования и совершенствования образовательной практики при множественности путей ее развития;
- *системности* — включенности результатов исследования в систему научно-педагогического знания, дополнения имеющейся информации новыми аспектами;
- *целостности* — изучение компонентов педагогического объекта в динамике многомерной картины их взаимосвязей и взаимозависимостей;

▪ *динамизма* — раскрытие закономерностей становления и развития изучаемых педагогических объектов, объективного характера их многоаспектности и многовариантности.

Эти принципы базируются на закономерностях познавательной деятельности, научного исследования и специфике образовательной практики.

9. Методологическая культура педагога

Говоря о методологической культуре, выделяют следующие четыре основных момента:

1. Методология в этом случае рассматривается не как система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, а как *специальная познавательная деятельность* по получению этих знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества специально-научных педагогических исследований (М. А. Данилов, В. В. Краевский).

При этом демократическому обществу свойственны плюрализм научных подходов, концепций, теорий, взглядов. Гуманитарная позиция исследователя проявляется в понимании объективного характера такой множественности подходов, в способности сочетать эти подходы для раскрытия различных аспектов многомерной педагогической действительности.

2. Результативная характеристика этой деятельности обращает к рассмотрению *ценностных ориентиров исследователя*, системы образцов исследовательских действий (методов, приемов), которыми он руководствуется. В этом отношении мы вправе говорить о различных типах методологической культуры в зависимости от ведущих ценностей, которые регулируют эту деятельность.

Когда речь идет о методологической культуре, то в данном ее аспекте говорят о продуктивности соответствующего подхода в сопоставлении с исследуемой проблемой, о грамотном сочетании различных подходов, концепций и теорий для достижения целей исследования, о системности в их применении.

3. Процессуальный аспект отражает степень (как правило, высокий уровень) овладения деятельностью, и в этом отношении категория культуры приближается к компетентности. В характеристике этого аспекта деятельности уместны такие термины, как «уровень», «высокое развитие», «умение», «умелость», «квалификация», «совершенство», «профессионализм».

В этом аспекте культура характеризует уровень владения соответствующими исследовательскими процедурами, гибкость в их выборе и применении, богатство «исследовательской палитры» (т.е. приемов и методов, которыми владеет исследователь), подготовленность к профессиональному выполнению и сочетанию методов эмпирического и теоретического поиска, способность к усовершенствованию имеющихся и разработке новых способов исследования.

В этом понимании говорится о совершенствовании методологической культуры, о ее развитии у конкретного исследователя. Очевидно, что данный аспект методологической культуры связан с опытом исследовательской деятельности и ее рефлексией, осмыслением, осознанием границ применимости конкретных подходов или методов, уверенностью применения исследовательского аппарата.

4. В категории «культура», как правило, результативный и процессуальный аспекты деятельности не разделяются, а рассматриваются в их целостности: способы выполнения исследований оцениваются в соотношении с результатами (проектируемыми и получаемыми), а выбор ориентиров в получении исследовательского результата производится с учетом имеющихся в распоряжении исследователя средств научного поиска и степени владения ими.

Интеграция в категории «методологическая культура» двух аспектов позволяет использовать ее для характеристики субъектного характера исследовательской деятельности — не только ее результативного и конструктивного характера, но также приверженности определенным критериям, системе ориентиров, присущей избранному методологическому подходу, концепции, теории. В исследовательской работе подобный эффект отражается как «теоретическая значимость результатов исследования».

Овладение методологической культурой становится механизмом становления субъектности исследователя еще и в силу того, что способность к самозменению является важнейшая для субъекта характеристикой.

В процессе любой деятельности (в том числе, исследовательской), педагог, обеспечивая свою субъектность, вступает во взаимодействие с другими людьми (коллегами, детьми, их родителями), изменяется в процессе этого взаимодействия, тем самым делая партнеров по взаимодействию субъектами своих изменений и обеспечивая им условия для самосовершенствования. В этом процессе обеспечивается самообретение, самореализация и саморазвитие педагога во взаимодействии со значимыми «Другими».

Исследование, кроме прочего, — еще и способ творческой самореализации, самовыражения и самоутверждения исследователя, а следовательно, способ его саморазвития.

В исследовательской деятельности происходит осознание профессиональной позиции исследователя, ее оформление, проверка оптимальности. В рамках избранных методологических подходов исследователь вырабатывает индивидуальный стиль научного поиска, утверждает его в ситуациях представления и защиты результатов исследования.

Необходимо различать понятия «методологическая культура ученого» и «методологическая культура учителя». Различие это обусловлено тем, что первый производит научные педагогические знания, а второй их использует.

«Для учителя обладать методологической культурой значит знать методологию педагогики и уметь применять это знание в процессе решения педагогических ситуаций» (В. В. Краевский).

Основными критериями методологической культуры учителя можно назвать следующие:

- выработка концепции своей профессиональной деятельности;
- осознание роли методологии в этом процессе;
- концептуальный анализ, моделирование, проектирование и реализация педагогического процесса;
- творчество и системность педагогической деятельности.

Методологическая культура учителя-практика заключается в его стремлении и умении вести методологический поиск, направленный на отыскание личностных смыслов педагогических явлений, необходимых для развития учащегося. В условиях поиска новых целей, содержания, реформирования всей образовательной системы, в которой принимают участие учителя-практики, их методологическая культура играет решающую роль.

Таким образом, методологическая культура педагога-практика становится мощным фактором его активной профессиональной адаптации, интеграции в профессиональную среду, когда происходит гармонизация его личностных смыслов и профессиональных норм, выработка системы педагогических ценностей. Исследовательская деятельность педагога-практика обеспечивает получаемым профессиональным знаниям мировоззренческий характер, а через это — predisposedness к разумности, терпимости, тактичности, взвешенности, критичности его профессиональной деятельности, поведения и отношений.

Методологическая культура педагога-ученого характеризует успешность выполнения его основной деятельности — поиска нового знания.

Среди критериев методологической культуры ученого можно выделить следующие:

- принадлежность к одной из научных школ и глубокое владение присущим ей аппаратом исследования на всех уровнях методологического знания;
- ориентация в существующих в педагогической науке методологических подходах, концепциях и теориях; видение их особенностей в исследовании определенного типа педагогических объектов;
- корректное использование педагогической терминологии;
- способность выделять и обосновывать актуальность исследовательских проблем;
- прогностичность мышления: способность формулировать гипотезу, планировать и осуществлять ее проверку;

- умение выполнять исследование в соответствии с такими методологическими ориентирами, как «объект и предмет исследования», «цель», «актуальность», «новизна»;
- умение представить результаты в виде педагогического проекта.

Очевидно, что для овладения методологической культурой следует иметь соответствующую философскую и специально-методологическую подготовку, изучить методы исследовательской деятельности и способы их отбора, ориентироваться в соответствующем категориальном аппарате, в существующих методологических подходах, концепциях и теориях. При этом создается база для отказа от абсолютизации преимуществ какого-либо одного подхода, от догматизации и стереотипизации, для признания множественности содержательно-смыслового толкования педагогических фактов и явлений, вариативности педагогической деятельности. Однако все это — только предварительный этап методологической грамотности.

Овладеть методологической культурой можно лишь через анализ опыта применения методологического знания в процессе собственной исследовательской деятельности.

Для студента это выполнение учебно-исследовательских, курсовых, бакалаврских и дипломных работ; для педагога-практика — описание и анализ реального педагогического опыта (своего и других педагогов), разработка образовательных программ и программ деятельности образовательных учреждений, написание квалификационной работы, методических разработок и статей; для ученого — диссертационные исследования, работа над научно-методическими статьями, книгами, пособиями, исследовательскими проектами (например, разработка программно-методических комплексов). Овладевая способами исследовательской деятельности и анализируя процесс научного поиска, исследователь совершенствует свою методологическую культуру.

В общем смысле методологическая культура нередко определяется как культура мышления, основанная на методологических знаниях, необходимой частью которой является рефлексия собственной исследовательской деятельности.

Рефлексия как стремление педагогов понять сущность своей профессиональной деятельности, ее приоритетные задачи, определить адекватные им средства и пути их эффективного использования, считает Н. К. Сергеев, позволяет объединить усилия в решении профессиональных задач на основе взаимопонимания субъектов педагогической деятельности. Аналогичное значение рефлексия имеет для совершенствования исследовательской деятельности, для овладения методологической культурой.

Субъективное восприятие педагогических явлений и процессов определяется богатством внутреннего мира педагога. В культурологическом подходе

(В. И. Андреев, Е. В. Бондаревская, В. С. Библер, И. А. Колесникова, А. И. Пискунов, А. Б. Орлов) рефлексия является неременным условием становления профессиональной культуры педагога как синтеза многообразных значимых для педагога культур.

В рефлексивных формах работы формируется и способность педагога-исследователя к диалогическому мышлению. Диалог внешний как диалог сознаний-культур доступен лишь тому, кто способен к диалогическому мышлению, общению с самим собой как с «Другим». Без культуры общения с собой человек будет другого убеждать, поучать, переводить в свою веру, культуру или уничтожать его инакость какими-то другими средствами. Диалог — это способ бытия: «Быть — значит общаться диалогически» (М. М. Бахтин). А значит диалог — это и способ формирования своей методологической культуры.

Для педагога-исследователя рефлексия выступает также в качестве способа профессиональной деятельности, позволяющего найти путь саморазвития, корректировать свое поведение, деятельность, отношения в процессе не только исследования, но и педагогического взаимодействия. В педагогической деятельности, понимаемой как творческий процесс, рефлексия является основным механизмом осмысления профессиональных успехов и неудач, личностных достижений. При возникновении трудностей и выходе в рефлексивную позицию педагог не только перестраивает свои действия, но и просматривает возможные их изменения, переосмысливая свой прежний индивидуальный опыт.

Рефлексия направлена на самоорганизацию через осмысление исследователем себя и своей поисковой деятельности в целом как способа осуществления своего целостного Я.

Рефлексия обеспечивает готовность действовать в ситуациях с высокой степенью неопределенности, гибкость в принятии решений, стремление к творчеству, постоянную нацеленность на поиск новых, нестандартных путей решения исследовательских задач, способность переосмысливать стереотипы своего профессионального и личного опыта.

Остается актуальным давнее описание поверхностного отношения к науке: «Дайте такую науку, которая меня, учителя, обслужит», — это требование в той или иной форме звучало не раз. Думаю, что заказ не по адресу: наука — не парикмахерская. Дать многое ищущему — может, «обслужить» безразличного — нет...

Привычка получать знания в готовом виде приводит к тому, что будущие педагоги оказываются неспособными применить их в своей профессиональной деятельности, самостоятельно ставить и решать задачи, требующие обращения к научному знанию. Методологическая культура, предполагающая владение умением рефлексии относительно собственной научной работы исследователя, не может быть передана как совокупность готовых знаний и предписаний.

По В. В. Краевскому¹

¹ Краевский, В. В. Общие основы педагогики / В. В. Краевский. — М., 2003.

В рефлексивном процессе мышление педагога неразрывно связано с осмыслением, переосмыслением, открытием нового для себя, рефлексией сознания, проецированием личностного смысла на реальный педагогический процесс. Логика рефлексивного уровня самосознания воспроизводит в конечном счете теоретические модели деятельности, ставшие личностными критериями. И с этой позиции производится анализ собственных представлений или ценностных ориентиров, признаются своими или отвергаются конкретные способы педагогической и исследовательской деятельности других педагогов.

Вопросы

1. Какие признаки определяют учение как самостоятельную науку? Как они выражены в педагогике? Как обуславливают гуманитарный характер профессиональной деятельности педагога?

3. Зачем в науке нужен категориальный аппарат? Чем специфичны педагогические категории? Не приводит ли к технократизму требование однозначности используемых терминов?

4. Что может служить основанием для классификации научно-педагогических дисциплин? Какие педагогические дисциплины входят в каждую группу?

5. Каким образом педагог-исследователь и педагог-практик могут получить опыт гуманитарных отношений, работая в рамках какой-либо научно-педагогической дисциплины?

6. С какими науками связана педагогика? Что дает педагогике связь с каждой наукой?

7. Что понимается под гуманитарной интерпретацией знания? Для чего необходима в педагогике гуманитарная интерпретация данных других наук?

8. Как вы понимаете слова В. В. Краевского: «Наук, изучающих образование, много, а наука об образовании одна»? Какие концепции педагогики как науки вам известны? В чем преимущества и недостатки каждой из них?

9. Каковы основные формы взаимодействия педагогической науки и педагогической практики? Чем обеспечивается возможность такого взаимодействия?

10. В чем состоит сущность образования как общественного явления? В чем проявляется поликультурность современного образования?

11. В чем состоит специфика понимания образования как системы? Чем характеризуется система образования современной России?

12. Чем характеризуется концепция образования в духе гуманитаризации?

13. Каковы основные характеристики педагогического процесса? Чем категория процесса отличается от категории системы?

14. Какое знание называется методологическим? Что изучает методология педагогики? Каким образом связаны методологическое знание и гуманитарная позиция педагога?

15. Чем отличается исследовательская деятельность от познавательной? Кто является субъектом каждого из этих видов деятельности?

16. Какие модели выделяются в процессе педагогического исследования? Как они взаимосвязаны? Как обуславливают гуманитарность педагогической деятельности?

17. Как в исследовательской деятельности выражается субъектность педагога, его гуманитарная позиция?

18. Как овладение методологической культурой связано с субъектным характером профессиональной деятельности гуманитарного педагога?

Упражнения

1. Потребность в соответствующем знании выражается в проблеме исследования. Выделите и письменно обоснуйте какую-либо актуальную, на ваш взгляд, проблему в современной педагогической науке:

- Какого знания не хватает педагогам?
- Какие противоречия в педагогической деятельности обостряются в связи с его отсутствием?
- Почему наличие этого знания оптимизирует образовательную практику в ее направлении к гуманитарности?
- Какие социальные проблемы будут решаться проще, если педагоги получат и будут применять это знание?

2. В предшествующем обосновании проблемы выделите объект (часть педагогической действительности) и предмет исследования (аспект рассмотрения объекта).

3. Составьте список терминов, которыми описывается выделенная вами проблема. С помощью словарно-справочной литературы дайте определение каждого термина. Проверьте, чтобы список терминов был непротиворечивым.

4. Составьте примерный список методов, которые потребуются для исследования выделенной проблемы, и обоснуйте порядок применения этих методов.

5. Распределите перечисленные термины на группы согласно классификации, предложенной В. В. Краевским: человек, воспитывающая ситуация, функция, структура, противоречие, уровень, учебный предмет, культура, бытие, модель, педагогическая действительность, гипотеза, время, сущность, преподавание, фактор, условие, причина, практика, учение, воспитательная технология, дистанционное обучение, развитие, образование, количество, воспитательное пространство, категория. Что дает такая классификация педагогу-исследователю?

6. Исключите из приведенных ниже перечней «лишний» термин. Обоснуйте свой вариант решения.

- а) образование, категория, обучение, воспитание;
- б) урок, педагогический процесс, система, педагогическое взаимодействие;
- в) объект, предмет, категориальный аппарат, понимание.

7. Поразмышляйте над приведенными ниже высказываниями. Какие из них кажутся вам наиболее убедительными и почему? Может ли существовать педа-

гогическая наука без педагогической практики и наоборот? Приведите примеры, подтверждающие вашу точку зрения.

Педагогика — не наука, а искусство: самое обширное, сложное, самое высокое и самое необходимое из всех искусств... Воспитатель есть художник; школа — мастерская, где из куска мрамора возникает подобие божества (К. Д. Ушинский).

Учитель должен быть свободным творцом, а не рабом чужой указки. Воспитание является искусством, а не ремеслом, — в этом корень учительского дела (Л. Н. Толстой).

Лишь идея, а не техника и не талант, может быть сообщена одним лицом другому, и поэтому лишь в виде отдельных идей, т.е. в виде теоретической науки, может существовать педагогика (П. П. Блонский).

Педагогика не есть собрание положений науки, но только собрание правил воспитательной деятельности (К. Д. Ушинский).

8. Какие из охарактеризованных в тексте главы методологических подходов вы считаете целесообразным использовать при проведении исследования в рамках гуманитарной парадигмы? Почему?

Литература

Борытко, Н. М. В пространстве воспитательной деятельности / Н. М. Борытко. — Волгоград: Перемена, 2001. — С. 103–156.

Братченко, С. Л. Психологические основания исследования толерантности в образовании / С. Л. Братченко // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. — М., 1997. — С. 201–222.

Гребенюк, О. С., Рожков М. И. Общие основы педагогики: Учеб. для ст-тов выс. учеб. заведений / О. С. Гребенюк, М. И. Рожков. — М.: Изд-во «Владос-Пресс», 2004.

Журавлев, В. И. Педагогика в системе наук о человеке / В. И. Журавлев. — М., 1990.

Колесникова\ И. А. Природа гуманитарного знания и его миссия в современном обществе / И. А. Колесникова // Социальные и гуманитарные знания. — 2001. — № 3.

Колесникова, И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И. А. Колесникова. — СПб., 1999.

Краевский, В. В. Общие основы педагогики: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. В. Краевский. — М.: Издат. центр «Академия», 2003.

Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. — 4-е изд. — М.: Школьная Пресса, 2002.

Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад. — М.: Большая Российская Энциклопедия, 2002.

Полонский, В. М. Критерии актуальности педагогических исследований / В. М. Полонский // Советская Педагогика. — 1982. — № 5.

Шварцман, К. А. Философия и воспитание / К. А. Шварцман. — М.: Политиздат, 1989.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
1. Объект, предмет и задачи педагогической науки	5
2. Категориальный аппарат педагогики	11
3. Структура педагогики	17
4. Педагогика в системе наук о человеке	22
5. Педагогическая наука и педагогическая практика	28
6. Образование как общественное явление и как педагогический процесс	33
7. Методология педагогики	39
8. Научное исследование в педагогике	45
9. Методологическая культура педагога	51

Учебное издание

Ирина Афанасьевна СОЛОВЦОВА
Николай Михайлович БОРЫТКО

ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

Учебник для студентов педагогических вузов

Под ред. д-ра пед. наук, проф. Н. М. Борытко

Издательство Волгоградского государственного института повышения
квалификации и переподготовки работников образования

Лицензия ИД № 05329 от 09.07.01

Подписано к печати 22.08.06 г. Формат 60x84/16. Печать офс. Бумага офс.
Гарнитура «Таймс». Усл. печ. л. 3,7. Уч.-изд. л. 3,75. Тираж 500 экз. Заказ

Отпечатано с готового оригинала-макета в ООО «Бланк». Лицензия 3550.
400131, Волгоград, ул. Скосырева, 2а.