

## Оглавление

<b>Введение</b> .....	4
<b>1. Изменение учебной дисциплины «педагогика» в процессе развития педагогики как науки</b> .....	7
1.1. Учебная дисциплина «педагогика» на этапе дифференциации науки.....	8
1.2. Учебная дисциплина «педагогика» на этапе накопления знаний о педагогических закономерностях .....	9
1.3. Учебная дисциплина «педагогика» на этапе систематизации науки .....	13
<b>2. Подходы к педагогике как системе научного знания и особенности учебной дисциплины «педагогика»</b> .....	21
2.1. Антропологический подход.....	24
2.2. Культурологический подход.....	29
2.3. Наукоориентированный подход .....	34
2.4. Социоориентированный подход .....	38
2.5. Феноменологический подход .....	44
2.6. Деонтологический подход.....	48
<b>Заключение</b> .....	56
<b>ЛИТЕРАТУРА</b> .....	58
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ</b> .....	63

## Введение

Существенную роль в подготовке студента к *профессиональной педагогической* деятельности играют *педагогические учебные дисциплины и учебно-производственные практики, в единстве обеспечивающие процесс обучения педагогике.*

Анализ теории и опыта обучения педагогике позволил зафиксировать противоречие между необходимостью теоретико-методологических оснований для конструирования и применения *эффективных технологий обучения педагогике* и *отсутствием фундаментальных исследований в данной области.* Решению обозначенного противоречия посвящена данная работа.

Любая *учебная дисциплина как модуль в системе образования* определенного уровня формируется на основе соответствующей научной дисциплины под влиянием социальной практики, включает в свою структуру *целевой, содержательный, логико-методический (технологический), результативно-оценочный компоненты.* Именно такой компонентный состав (в некоторых случаях более детализированный) отражается в программе учебной дисциплины любого вида образования.

На каждый компонент учебной дисциплины влияют соответствующие аспекты научной дисциплины и компоненты социальной практики, а также компоненты самой учебной дисциплины, рассматриваемой с позиций системного подхода<sup>1</sup>.

Какие аспекты *педагогике как научной дисциплины* и в какой мере влияют на формирование учебного предмета «педагогика», какие в связи с этим закономерности выступают в качестве методологической основы при разработке технологии обучения педагогике как учебной дисциплине в педагогическом вузе?

---

<sup>1</sup> Косолапова Л.А. Влияние педагогической науки и социальной практики на конструирование педагогике как учебной дисциплины // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена = Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences. № 116: научный журнал. – СПб., 2009. – С. 37–45; Косолапова Л.А. Взаимодействие курсов педагогике с педагогической наукой, социальной и образовательной практикой // Педагогическое образование и наука. 2009. № 6. – С. 85–89.

Как показывает анализ публикаций, характеристика педагогики как научной дисциплины обычно осуществляется по следующим четырем аспектам, рассматриваемым по отдельности или во взаимосвязи друг с другом:

- методологическое обеспечение, цель, объект, предмет, структура науки, характеристика основных категорий – **системно-методологический** аспект;
- теории, концепции, отрасли, научные школы – **фундаментально-теоретический** аспект;
- порядок и логика развития науки (зарождение, становление, институализация, современное состояние науки), методы и техника исследований – **динамический** аспект;
- реализация описательной, диагностической, объяснительной, прогностической, проективно-конструктивной, преобразовательной, критериально-оценочной, коррекционной (Б.С. Гершунский) функций науки относительно педагогической практики – **функционально-прикладной** аспект<sup>2</sup>.

Рассмотрение науки во всех указанных аспектах может обеспечить наибольшую полноту информации о ней и более точную характеристику связи педагогики – научной дисциплины и учебных педагогических дисциплин.

Можно отметить влияние системно-методологического аспекта анализа научной дисциплины на целевой компонент учебной дисциплины, фундаментально-теоретического – на содержательный, динамического – на логико-методический (технологический), функционально-прикладного аспекта анализа науки – на результативно-оценочный компонент учебной дисциплины.

Наиболее очевидным, общепризнанным является влияние *фундаментально-теоретического* аспекта науки на *содержание* соответствующей академической (учебной) дисциплины. При этом теории, концепции, отрасли науки, научные школы освещаются в учебном курсе под определенным методологическим

---

<sup>2</sup> Там же.

углом, соответствующим духу времени и предпочтениям преподавателя, то есть на уровне учебной дисциплины проявляется связь внутринаучных аспектов.

*Системно-методологический* аспект, определяющий методологическое обеспечение, цель, объект, предмет, структуру науки, ее основные категории, выступает в качестве регулятива при формировании *номенклатуры* педагогических учебных дисциплин, обосновании реалистичности выдвигаемых *целей* и задач.

Аналогичным является влияние *функционально-прикладного* аспекта науки при конструировании *результативно-оценочного* компонента учебной дисциплины: определение реальных возможностей науки на актуальном уровне ее развития.

В меньшей мере изучено влияние *динамического* аспекта научной дисциплины, включающего характеристику порядка и логики развития науки (зарождение, становление, институализация, современное состояние науки), методов и техники педагогических исследований *на логику и методику преподавания* соответствующих дисциплин. Вместе с тем именно это влияние представляется не только наименее исследованным, но и наиболее перспективным для разработки технологии преподавания вузовских учебных дисциплин, в частности педагогики.

Для выявления особенностей *учебной дисциплины* «педагогика» в работе рассмотрено влияние на неё (*в частности, на логико-методический (технологический) компонент*) науки «педагогика» на разных этапах её институализации, то есть с точки зрения *порядка и логики развития* науки (глава 1), а также с точки зрения *методов и техники исследований*, различающихся в зависимости от *подхода*, с позиций которого представлено научное педагогическое знание (глава 2).

# 1. ИЗМЕНЕНИЕ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ПЕДАГОГИКА» В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИКИ КАК НАУКИ

---

Анализ литературы<sup>3</sup> позволяет выделить три этапа в развитии педагогики как науки (см. табл.1), соотносимых, как представляется, с усилением актуальности одной из задач, встающих перед наукой: *дифференциации* педагогики в предметном поле

---

<sup>3</sup> *Вершинина Н.А.* Педагогика как социогуманитарная научная дисциплина: научно-методические материалы. – СПб.: Книжный дом, 2008; *Вершинина Н.А.* Развитие научного знания в диссертационных исследованиях по педагогике: монография / Н.А. Вершинина, С.А. Писарева. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005; *Мосина А.В.* Процесс интегрирования в педагогической науке // Педагогика новому веку: идеи на будущее... Герценовские чтения, 1999: Межрегион. сб. науч. трудов / Под ред. А.П. Тряпицкой, А.Г. Козловой, А.С. Роботовой, И.Г. Шапошниковой, Л.И. Бережновой: В 2 ч. – Ч. I. – СПб.: Образование-Культура, 2000. – С. 13–21; Актуальные проблемы педагогической науки (научоведческий аспект) / Под общ. ред. А.П. Тряпицкой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001; *Федотова О.Д.* Проблема типологии педагогических исследований в контексте современных научных тенденций // Методологические ориентиры педагогических исследований: Материалы Всероссийского методологического семинара: В 2 т. Т. 1 / Под ред. Н.В. Бордовской. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2004. – С. 40; *Бордовская Н.В.* Системная методология педагогических исследований // Методологические ориентиры педагогических исследований: Материалы Всероссийского методологического семинара: В 2 т. Т. 1 / Под ред. Н.В. Бордовской. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2004. – С. 6–20, 11; *Титова Е.В.* Характеристика структуры педагогической науки // Актуальные проблемы педагогической науки (научоведческий аспект) / Под общ. ред. А.П. Тряпицкой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – С. 27–36; *Роботова А.С.* О взаимодействии различных методов в педагогических исследованиях // Северо-запад России: педагогические исследования молодых ученых: Материалы региональной научной конференции «Исследовательская культура: методы, приемы, процедуры» 22 апреля 2005 г. / Под ред. А.Г. Козловой, Т.С. Буториной, А.П. Тряпицкой. – Вып. 2. – СПб.: Нестор, 2005. – С. 21–28; *Гинецинский В.И.* Знание как категория педагогики: Опыт педагогической когнитологии. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1989.

наук о человеке, *накоплением* знаний о педагогических закономерностях, *систематизацией* науки.

### **1.1. Учебная дисциплина «педагогика» на этапе дифференциации науки**

*Дифференциация науки* педагогики от соответствующей практики и педагогического искусства, а также очерчивание предметного поля, отличающегося от объекта и предмета философии – с одной, и психологии, с другой стороны, – являлось основной задачей первого этапа развития педагогики (период середины XIX – первой трети XX в.).

Как отмечают исследователи, задача дифференциации педагогики как научной дисциплины в нашей стране была решена к началу 30-х годов XX в.

В этот период издано около 40 учебников педагогики (приложение 1). Возможности науки определили особенности целевого, содержательного, логико-методического (технологического), результативно-оценочного компонентов учебной дисциплины «педагогика». Так, целью преподавания педагогики, отраженной в учебниках того времени, было ознакомление с рекомендациями по использованию «наиболее целесообразных и естественных способов обучения и воспитания» (К.В. Ельницкий, 1895); информация о ребенке и советы по воспитанию у него значимых качеств, по организации процесса обучения составляла содержание учебного курса; логика педагогической подготовки предполагала преобразование опыта студента в эмпирическое обобщение, которое затем становилось регулятивом практической деятельности; результатом можно считать формируемое гуманное отношение к ребенку, целостный взгляд на человека, умение эффективно решать задачи образования.

В последующий временной период в процессе развития науки на первый план выходят задачи *накопления* знаний о педагогических закономерностях (второй этап), *систематизации*

науки (третий этап); вместе с тем задача дифференциации педагогики остается достаточно актуальной в связи с тем, что:

- постоянно происходит до-определение, уточнение объекта и предмета педагогики, ее статуса, в едином научном пространстве обусловленное *развитием* научной дисциплины;
- развитие педагогики определяет необходимость конкретизации с учетом новых данных характера связей между теорией и практикой, научным и иным (образным, быденным) педагогическим знанием;
- вхождение России в европейское сообщество возвращает отечественных исследователей «к вопросам самоопределения педагогики как науки, о демаркации и рельефе ее проблемного поля, о концептуальном ресурсе и др.»<sup>4</sup>;
- каждое новое поколение будущих профессиональных педагогов, вырастая из недр повседневной педагогической практики и педагогической традиции, решает для себя заново вопрос о сущности педагогики как науки.

## **1.2. Учебная дисциплина «педагогика» на этапе накопления знаний о педагогических закономерностях**

*Второй этап* в развитии педагогики связан с проблемой *накопления знаний о педагогических закономерностях*, что предполагало организацию исследований, осмысление, концептуализацию эмпирических данных о законах, механизмах специфических искусственных – создаваемых обществом – процессов обучения и воспитания (см. табл.1). *Накопление* значимой для педагогического сообщества информации может быть опреде-

---

<sup>4</sup> Федотова О.Д. Проблема типологии педагогических исследований в контексте современных научных тенденций // Методологические ориентиры педагогических исследований: Материалы Всероссийского методологического семинара: В 2 т. Т.1 / Под ред. Н.В. Бордовской. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2004. – С. 40.

лено как «двусторонний прогрессивный процесс становления научно-педагогических школ и получения новых научных теоретических и практических результатов, подлежащих определению и описанию»<sup>5</sup>.

Этап соотносится с серединой – концом ХХ в. и включает, как представляется, два подэтапа в зависимости от особенностей методологических основ педагогического эксперимента. С точки зрения системно-методологического аспекта можно выделить подэтап (до середины 80-х годов), в рамках которого преобладали исследования, решенные в едином методологическом ключе, обычно осуществляемые в логике естественно-научного исследования, нередко с использованием методов математической обработки статистических данных.

Достаточно краткий второй подэтап конца ХХ в. характеризуется ориентацией ученых на различные методологические позиции при проведении педагогических исследований, среди которых обозначилась группа работ, опирающихся на «мягкий»<sup>6</sup> подход к проблеме, соответствующий *гуманитарной* природе педагогики. Это еще раз подтверждает взаимосвязь системно-методологического и динамического аспектов науки.

Своеобразными результатами данного подэтапа в развитии педагогики являются: признание возможности использования разных эталонов научной истины или их интегративного варианта в зависимости от выбранной проблематики исследования<sup>7</sup>; констатируемое учеными «ускоренное развитие научно-педаго-

---

<sup>5</sup> *Актуальные проблемы педагогической науки (наукovedческий аспект) /* Под общ. ред. А.П. Тряпицкой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – С. 26.

<sup>6</sup> *Краевский В.В.* «Жесткий» и «мягкий» подходы к педагогическому исследованию // Методологические ориентиры педагогических исследований: Материалы Всероссийского методологического семинара: В 2 т. Т.1 / Под ред. Н.В. Бордовской. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2004. – С. 20 – 29.

<sup>7</sup> *Вершинина Н.А.* Развитие научного знания в диссертационных исследованиях по педагогике: монография / Н.А. Вершинина, С.А. Писарева. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – С. 37.

гических исследований во времени и пространстве»<sup>8</sup>, оптимизация педагогического знания, при котором «число объясняемых педагогических фактов возрастает, в то время как число исходных положений – постулатов, принципов, закономерностей – сокращается»<sup>9</sup>.

Учитывая взаимосвязь фундаментально-теоретического, функционально-прикладного аспектов науки, результатом накопления в ходе научно-педагогических исследований знаний о педагогических закономерностях можно также считать качественные изменения в характере профессионально-педагогической деятельности, которая к концу XX в. стала сращиваться с исследовательской деятельностью ученого, приобретая форму инновационной деятельности или концептуально осмысленной высокопрофессиональной педагогической деятельности, в которой достижение запрашиваемых (государством, обществом, семьей, учащимися) результатов обучения и воспитания обеспечивается благодаря опоре на исследовательскую составляющую практической педагогической деятельности.

Отражением изменений в науке «педагогика», которые можно зафиксировать, проанализировав состояние науки как с точки зрения системно-методологического, так и фундаментально-теоретического и функционально-прикладного аспектов, стали изменения всех компонентов учебной дисциплины «педагогика».

Так, анализ 38 учебников педагогики, использовавшихся в процессе преподавания педагогики в данный период, показал, что цель освоения студентами учебной дисциплины сформу-

---

<sup>8</sup> *Актуальные проблемы педагогической науки (научоведческий аспект) / Под общ. ред. А.П. Тряпицкой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – С. 21.*

<sup>9</sup> *Бордовская Н.В. Системная методология педагогических исследований // Методологические ориентиры педагогических исследований: Материалы Всероссийского методологического семинара: В 2 т. Т.1 / Под ред. Н.В. Бордовской. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2004. – С. 6–20, 11.*

лирована по-разному в зависимости от взглядов авторов учебника на цель, объект, предмет, методологическое обеспечение науки. Так, курс педагогики был призван показать основы «нашей советской педагогики» (Н.К. Гончаров., 1947); отразить то новое, что появилось в педагогической теории и практике школы (Н.Н. Петухов, Г.И. Щукина, Е.Я. Голант, 1960; Ю.В. Шаров, Э.Н. Горюхина, Н.П. Аникеева, 1964); должен был обеспечить овладение информацией о сущности явления, о путях, условиях, этапах достижения искомого результата, а также определение собственной позиции (Г.И. Щукина, Е.Я. Голант, К.Д. Радина, 1966); был нацелен на глубокое усвоение закономерностей воспитания, овладение арсеналом средств, используемых в передовой практике и творческий подход к педагогическим явлениям (И.Е. Шварц, 1969); направлен на овладение методологией и методикой выбора оптимальных вариантов обучения и воспитания с учетом возрастных особенностей учеников, специфики классных коллективов и личностных данных самого учителя (Ю.К. Бабанский, В.А. Сластёнин, Н.А. Сорокин, 1988); должен был представить системное изложение педагогических закономерностей, необходимых для организации педагогического процесса в школе (В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов, 1997). Формулировки целей не только зависят от социального контекста, они отличаются как по основанию «обобщенность – конкретность знаний», так и степенью предполагаемого участия студента в освоении курса педагогики, акцентом на воспитывающей или прикладной (практической) составляющей ожидаемого результата изучения педагогики.

Отличия можно отметить также в составе информационных единиц, в методическом обеспечении учебников. Это объясняется отражением идей того или иного *подхода к педагогике как научной дисциплине* и его институализацией через создание учебника для преподавания одноименной учебной дисциплины; анализ подходов будет осуществлен во второй главе.

### 1.3. Учебная дисциплина «педагогика» на этапе систематизации науки

Рефлексия многообразия практик, теорий, методологических оснований исследований привела к осознанию *проблемы системности педагогической науки*: как отмечает Н.В. Бордовская (2004), «нельзя с полной уверенностью сказать, что образ современной педагогики как науки обладает достаточной универсальностью и полнотой, четкими границами, логикой и масштабами развития»<sup>10</sup>. Фактическое решение к началу XXI в. проблемы накопления научно-педагогических знаний и признание проблемы систематизации науки «педагогика» в качестве основной, актуальной задачи науки на грани XX–XXI вв. *позволяет констатировать переход* педагогики как научной дисциплины на новый, *третий этап развития*.

Действительно, как отмечают ученые (В.В. Сериков, 2004, Н.В. Бордовская, 2004), с одной стороны, «дезинтегрированное объективно и в сознании конкретного педагогического работника многообразие педагогических теорий может нанести ущерб самой (*педагогической*) реальности»<sup>11</sup>, с другой стороны, «сложность создания единой педагогической теории заключается не только в отсутствии системной методологии, но и в том, что анализ реальных педагогических процессов и явлений идет в основном по пути дробления, а не синтеза»<sup>12</sup>. Таким образом,

---

<sup>10</sup> Бордовская Н.В. Системная методология педагогических исследований // Методологические ориентиры педагогических исследований: Материалы Всероссийского методологического семинара: В 2 т. Т. 1 / Под ред. Н.В. Бордовской. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2004. – С. 6–20, 7.

<sup>11</sup> Сериков В.В. «Прикладной потенциал» фундаментальной педагогической теории // Методологические ориентиры педагогических исследований: Материалы Всероссийского методологического семинара: В 2 т. Т. 1 / Под ред. Н.В. Бордовской. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2004. – С. 34–39, 37.

<sup>12</sup> Бордовская Н.В. Системная методология педагогических исследований // Методологические ориентиры педагогических исследований: Материалы Всероссийского методологического семинара: В 2 т. Т. 1 / Под ред. Н.В. Бордовской. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2004. – С. 6–20, 15.

систематизация науки обусловлена как потребностями практики, так и уровнем самой науки.

Появление новой системообразующей задачи, определяющей перспективы развития педагогики, изменяет акценты в решении ранее возникших задач.

Так, *дифференциация науки* как одна из задач *в контексте решения проблемы систематизации педагогики* как научной дисциплины позволяет говорить о необходимости:

- новой аргументации дифференциации педагогики от философии и психологии в условиях вхождения в европейское сообщество;
- уточнения предмета и объекта науки; конкретизации характера связей между теорией и практикой, научным и иным (образным, обыденным) педагогическим знанием;
- уточнения характеристик, раскрывающих гуманитарный характер науки.

Задача *накопления знаний о педагогических закономерностях* предполагает *в свете осознаваемой проблемы систематизации науки*:

- организацию исследований на разных методологических основаниях, а также определение условий выбора той или иной методологической концепции;
- осознание возможности проведения исследований в духе позитивизма и гуманитарных исследований, а также выявление критериев выбора той или иной парадигмы;
- признание общего и специфического содержания в познавательных процедурах естественных и социально-гуманитарных наук, возможности использования разных эталонов научной истины или их интегративного варианта в зависимости от выбранной проблематики исследования;
- выявление диагностических методик, характерных для гуманитарных исследований;
- систематизацию методов педагогических исследований.

Несмотря на изменение основной задачи науки, анализ учебников позволяет констатировать сохранение и даже уси-

ление проявления признаков, характерных для преподавания учебной дисциплины «педагогика», выявленных при анализе предыдущего периода. Это свидетельствует об актуальности конструирования учебной дисциплины «педагогика», адекватной актуальному состоянию педагогики как научной дисциплины.

Итак, изучение научной дисциплины «педагогика», приведенное с точки зрения динамического аспекта (порядок и логика развития науки, методы и техника исследований), позволяет констатировать, что педагогика – развивающаяся наука, этапы развития которой (дифференциации, накопления знаний о педагогических закономерностях, систематизации науки) можно выделить, учитывая наиболее актуальную проблему, которая становится системообразующей задачей в определенный временной период; задача, нашедшая свое решение и теряющая статус системообразующей, тем не менее на следующих этапах развития педагогики продолжает решаться в контексте основной задачи развития науки.

Развитие науки влияет на коррекцию всех компонентов учебной дисциплины «педагогика»: целевого, содержательного, логико-методического (технологического) результативно-оценочного. Несмотря на это, можно выделить общие черты, характерные для педагогики как учебной дисциплины.

Цель курса педагогики, несмотря на разнообразие трактовок, связана с возможностью «сделать нашу безотчетную деятельность сознательной, безыскусную работу искусной, внести знание и искусство туда, где царят навык и рутина»<sup>13</sup>, что, по мнению С.И. Гессена, призвана обеспечить педагогика как наука прикладная «не о сущем, а о должном».

---

<sup>13</sup> Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М., 1995.

Таблица 1

**Этапы развития педагогики как научной дисциплины на основе решения актуальных задач науки**

Период	Этап развития педагогики
Середина XIX – первая треть XX в.	1. Дифференциации
Середина – конец XX в.	2. Накопления знаний о педагогических закономерностях
Середина 90-х гг. XX – начало XXI в.	3. Систематизации науки

Конец ознакомительного фрагмента.  
Приобрести книгу можно  
в интернет-магазине  
«Электронный универс»  
[e-Univers.ru](http://e-Univers.ru)