

В. Ю. Микрюков

Краткий курс педагогики

bhv[®]



Василий Микрюков
Краткий курс педагогики

«БХВ-Петербург»

2011

Микрюков В. Ю.

Краткий курс педагогики / В. Ю. Микрюков — «БХВ-Петербург», 2011

В учебном пособии раскрываются основы педагогики, проблемы дидактики, цели и задачи воспитания, основы взаимодействия средних и высших образовательных учреждений России в современных условиях. Рассматриваются закономерности и принципы организации педагогического процесса в школе, задачи, формы и методы деятельности педагога.

Содержание

Раздел 1	6
Глава 1	7
Глава 2	21
Глава 3	24
Конец ознакомительного фрагмента.	27

В. Ю. Микрюков

Краткий курс педагогики

© Микрюков В. Ю., 2011

© Оформление, издательство «БХВ-Петербург», 2011

Все права защищены. Никакая часть электронной версии этой книги не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме и какими бы то ни было средствами, включая размещение в сети Интернет и в корпоративных сетях, для частного и публичного использования без письменного разрешения владельца авторских прав.

Раздел 1

Основы педагогики

Потребность в воспитании и обучении появилась одновременно с возникновением человеческого общества, одной из главных задач которого являлась подготовка подрастающего поколения к предстоящей жизни, вооружение его необходимыми знаниями, практическими навыками и умениями, накопленными предшествующими поколениями. Общество не могло бы существовать и развиваться, если бы новое поколение, приходящее на смену старшему, вынуждено было начинать всё сначала, без творческого освоения и использования того наследия, которое оно получило от старших. Поэтому воспитание и обучение представляет собой одно из главных условий существования и развития человеческого общества, является важнейшей общественной функцией.

Говоря об опыте, усваиваемом подрастающим поколением, следует иметь в виду не только знания, умения и навыки, используемые в трудовой и общественной жизни, но и взгляды, убеждения, этические правила и нормы поведения людей, достижения культуры и искусства.

Поскольку передача опыта и подготовка к жизни подрастающего поколения имеют место на любой ступени развития общества, то воспитание и обучение являются вечной категорией. В процессе исторического развития, в ходе смены одной общественно-экономической формации другой изменяются задачи воспитания и обучения, их содержание и методы.

Глава 1

Возникновение и развитие педагогики

Своё название педагогика получила от греческих слов «paid» – дитя и «ago» – вести. В дословном переводе греческое слово «paidagogos» – педагог означает «детоводитель». Педагогом в Древней Греции называли раба, который в буквальном смысле слова брал за руку ребёнка своего господина и сопровождал его в школу. Занимался с этим ребёнком в школе другой раб, только учёный.

От слова «педагог» образовалось слово «педагогика» (греч. paidagogike), которое стало употребляться в более общем смысле для обозначения искусства вести ребёнка по жизни, т. е. обучать и воспитывать его, направлять духовное и физическое развитие.

Педагогические учения появились в Древнем Востоке (VI–V вв. до н. э.) и в Древней Греции (V–IV вв. до н. э.) как часть философских систем. Вопросы педагогики нашли своё отражение в трудах таких известных мыслителей, как Конфуций (551–479 до н. э.), Сократ (470–399 до н. э.), Демокрит (460–370 до н. э.), Платон (427–347 до н. э.), Аристотель (384–322 до н. э.) и др.

Виднейший представитель древнеримской педагогики Марк Квинтилиан (35–96) создал обобщающий педагогический труд «Образование оратора», который долгое время изучали во всех риторических школах.

Период развития педагогики от Древней Греции до средних веков ещё не был периодом развития науки. Это было время освоения и отбора различных педагогических принципов, методов и приёмов, время накапливания информации и опыта.

В период средневековья церковь монополизировала духовную жизнь общества, направляя воспитание и обучение в религиозное русло. Из века в век закреплялись незыблемые принципы догматического обучения, просуществовавшие в Европе почти двенадцать веков. Несмотря на то, что среди деятелей церкви были образованные для своего времени философы, такие как Тертуллиан (160–222), Августин (354–430), Аквинат (1225–1274), создавшие обширные трактаты, педагогическая теория во многом потеряла свою прогрессивную направленность.

В эпоху Возрождения появился целый ряд мыслителей, педагогов-гуманистов, сыгравших решающую роль в развитии педагогики. В их числе голландец Эразм Роттердамский (1466–1536), итальянец Витторино де Фельтрэ (1378–1446), французы Франсуа Рабле (1494–1553) и Мишель Монтень (1533–1592).

Оформление педагогики в самостоятельную науку большинство исследователей связывают с именем великого чешского педагога Яна Амоса Коменского. Большинство сформулированных им принципов, методов и форм педагогического процесса составляют основу современных педагогических систем.

Я. А. Коменский (рис. 1) впервые выдвинул идею всеобщего обучения на родном языке, разработал единую школьную систему. В книге «Великая дидактика» (1633–1638) он изложил свои взгляды касательно комплексного формирования личности, описал «природосообразные» средства воспитания. Коменский разработал теорию дошкольного воспитания («Материнская школа», 1632), предложил ввести в педагогический процесс классно-урочный принцип и игровой элемент. В семитомном труде «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих» (1644) он предложил план реформы общества, где настаивал в т. ч. на толерантности в религиозных вопросах.

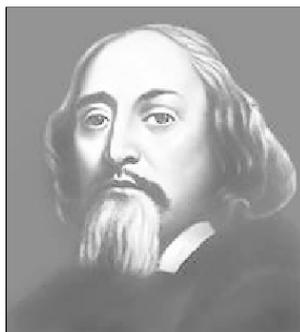


Рис. 1. Я. А. Коменский (1592–1670)

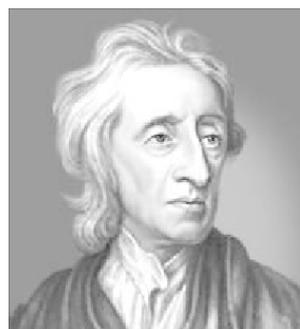


Рис. 2. Джон Локк (1632–1704)

В отличие от Я. А. Коменского, английский философ и педагог *Джон Локк* (рис. 2) основные усилия сосредоточил на теории воспитания. В своём основном труде «Мысли о воспитании» он изложил взгляды на воспитание джентльмена – человека, уверенного в себе, сочетающего широкую образованность с деловыми качествами, изящество манер с твёрдостью нравственных убеждений. В книге «Опыт о человеческом разумении» (1689) Джон Локк разработал эмпирическую теорию познания. Отвергая существование врожденных идей, он утверждал: всё человеческое знание проистекает из опыта. Джон Локк развил учение о первичных и вторичных качествах и теорию образования общих идей (абстракций).

В XVII–XIX вв. специфика педагогики была выявлена в теориях Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, Й. Ф. Гербарта, А. Дистервега и др.

Эстетические и педагогические взгляды *Жан Жака Руссо* (рис. 3) выражены в романе-трактате «Эмиль, или О воспитании» (1762). Роман в письмах «Юлия, или Новая Элоиза» (1761), а также «Исповедь» (издание 1782–1789), ставящие в центр повествования «частную» и духовную жизнь, способствовали становлению психологизма в европейской литературе. Идеи Руссо (культ природы и естественности, критика городской культуры и цивилизации, искажающих изначально непорочного человека, предпочтение сердца разуму) оказали влияние на общественную мысль и литературу многих стран.

Иоганн Генрих Песталоцци (рис. 4) считал, что воспитание должно быть природосообразным: оно призвано развивать присущие человеческой природе духовные и физические силы в соответствии со свойственным ребёнку стремлением к всесторонней деятельности. Это развитие осуществляется путём последовательных упражнений вначале в семье, затем в школе в определённой системе и последовательности. Его теория элементарного образования включает в себя умственное, нравственное, физическое и трудовое образование, которые осуществляются в тесной связи и взаимодействии, чтобы в итоге обеспечить гармоническое развитие человека. Песталоцци разработал методику первоначального обучения детей счёту, измерению и речи, значительно расширил содержание начального обучения, включив в него элементарные сведения из геометрии и географии, а также рисование, пение, гимнастику.



Рис. 3. Жан Жак Руссо (1712–1778)



Рис. 4. И. Г. Песталоцци (1746–1827)



Рис. 5. И. Ф. Гербарт (1776–1841)

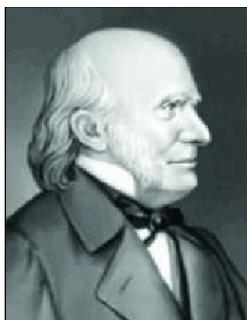


Рис. 6. Адольф Дистервег (1790–1866)

Иоганн Фридрих Гербарт (рис. 5) известен значительными теоретическими обобщениями в области психологии обучения и дидактики. Он пытался построить психологию как систематическую науку, основанную на метафизике, опыте и математике, выдвинул концепцию 4 ступеней (принципов) обучения (ясность, ассоциация, система, метод). Гербарт был осново-

положником т. н. формальной эстетики (источник прекрасного – это симметрия, пропорции, ритм и т. п.). Вместе с тем, Герbart известен работами, ставшими теоретической базой для введения дискриминационных ограничений в образовании широких масс трудящихся.

Адольф Дистервег (рис. 6) – автор трудов по педагогике, учебников по математике, естествознанию, немецкому языку и др. Он занимался исследованием многих важных педагогических проблем, но более всего – изучением противоречий, внутренне присущих всем педагогическим явлениям.

Основоположником русской педагогической науки, зачинателем разработки в России детской и педагогической психологии был К. Д. Ушинский.

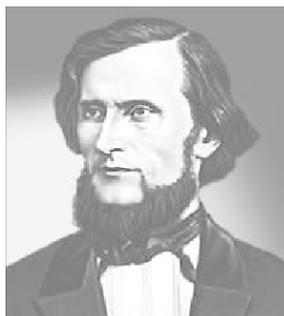


Рис. 7. К. Д. Ушинский (1824–1871)



Рис. 8. Н. И. Пирогов (1810–1881)

Педагогические идеи *Константина Дмитриевича Ушинского* (рис. 7) отражены в книгах для первоначального классного чтения «Детский мир» (1861) и «Родное слово» (1864), в фундаментальном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (2 т. 1868–1869) и других педагогических работах. Основа его педагогической системы – требование демократизации народного образования и идея народности воспитания.

Большое значение в развитии отечественной педагогики имели труды Н. И. Пирогова, Л. Н. Толстого, П. Ф. Лесгафта, В. П. Вахтерова, П. Ф. Каптерева и др.

Николай Иванович Пирогов (рис. 8) вёл борьбу с сословными предрассудками в области образования, выступал за автономию университетов, всеобщее начальное образование.

Начиная с автобиографической трилогии «Детство» (1852), «Отрочество» (1852–1854), «Юность» (1855–1857), исследование внутреннего мира, моральных основ личности стало главной темой произведений *Льва Николаевича Толстого* (рис. 9). Мучительные поиски смысла жизни, нравственного идеала, скрытых общих закономерностей бытия, духовный и социальный критицизм проходят через всё его творчество. Восприятию мира индивидуалистическим и рационалистичным сознанием он противопоставляет самоценность жизни как таковой.

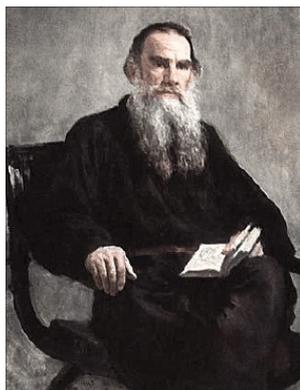


Рис. 9. Л. Н. Толстой (1828–1910)

Пётр Францевич Лесгафт (рис. 10) – один из создателей теоретической анатомии, основоположник научной системы физического образования и врачебно-педагогического контроля в физической культуре в России. В теорию воспитания Лесгафта заложен принцип единства физического и умственного развития человека. Основой физического развития он считал естественные движения, соответствующие характерным особенностям каждой группы мышц. Лесгафт разработал концепцию «школьных типов», в основание которой легли наблюдения над различиями в поведении детей по отношению к сверстникам, взрослым, процессу обучения. Большое значение он придавал подвижным играм, как средству физического развития и формирования характера ребенка. К числу важнейших трудов Лесгафта относятся: «Основы теоретической анатомии» (1905), «Об отношении анатомии к физическому воспитанию» (1876), «Анатомия человека» (1895), «Руководство к физическому образованию детей школьного возраста» (1901–1904), «Семейное воспитание ребенка» (1906) и др.

Василий Порфирьевич Вахтеров (рис. 11) известен как автор трудов по теории педагогики, методике преподавания в начальной школе, а также как автор учебников.

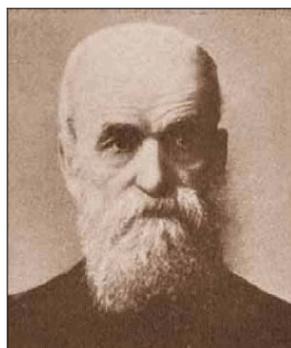


Рис. 10. П. Ф. Лесгафт (1837–1909)

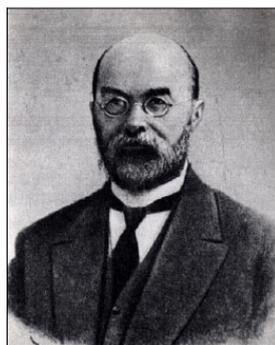


Рис. 11. В. П. Вахтеров (1853–1924)

Пётр Федорович Каптерев (рис. 12) занимался вопросами детской и педагогической психологии, вопросами теории и истории педагогики.

В конце XIX, начале XX в. интенсивные исследования педагогических проблем были начаты в США. Виднейшие представители американской педагогики – это Д. Дьюи и Э. Торндайк, чьи работы оказали заметное влияние на развитие педагогической мысли во всём западном мире.

Джон Дьюи (рис. 13) отрицал объективность истины, отождествляя её с полезностью. Он развил концепцию инструментализма, согласно которой понятия и теории – лишь инструменты приспособления к внешней среде. Дьюи придерживался т. н. педоцентрической теории и методики обучения, согласно которой роль учителя в процессах обучения и воспитания сводится в основном к руководству самостоятельностью учащихся и пробуждению их любознательности.



Рис. 12. П. Ф. Каптерев (1849–1922)



Рис. 13. Джон Дьюи (1859–1952)

Эдвард Торндайк (рис. 14) прославился исследованиями процесса обучения и созданием технологий образований, позволяющих сравнительно быстро и достаточно успешно достичь запланированных целей. Обучение трактовалось Торндайком как процесс приспособления индивида к среде, т. е. с биологических позиций.



Рис. 14. Эдвард Торндайк (1874–1949)

Для педагогики советского периода была характерна идеологизация её методологических оснований. Теоретические доказательства, проверка гипотетических положений выступали как следствие идеологических установок марксистской теории, а не как результат действия выверенных социально-педагогических и собственно педагогических закономерностей.

Основным идеологическим принципом в педагогике являлся классовый подход к воспитанию, целью которого было формирование советского человека. Содержание образования в этой связи стали определять такие идеологические стереотипы, как воинствующий атеизм, безусловный примат общественного (и прежде всего – государственного) над индивидуальным, подмена права моралью и др.

Активное участие в творческих исканиях новой советской педагогики принял *Станислав Теофилович Шацкий* (1878–1934), руководивший первой опытной станцией по народному образованию Наркомпроса РСФСР. Первыми авторами учебных пособий по педагогике, в которых ставились и решались задачи социалистической школы, были *Павел Петрович Блонский* (1884–1941), написавший книги «Педагогика» (1922), «Основы педагогики» (1925), и *Альберт Петрович Пинкевич* (1884–1939), «Педагогика» которого вышла в те же годы.

Мировую известность педагогике социалистического периода принесли работы Н. К. Крупской, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского.

Теоретические поиски *Надежды Константиновны Крупской* (рис. 15) концентрировались вокруг проблем формирования новой советской школы, организации внеклассной воспитательной работы, зарождающегося пионерского движения.

Антон Семёнович Макаренко (рис. 16) выдвинул и проверил на практике теорию и методику воспитания в коллективе, теорию семейного воспитания, методики трудового воспитания, изучал проблемы формирования сознательной дисциплины¹.



¹ Зарубежная педагогика импортировала педагогические идеи советских исследователей и опыт организации образования. Так, в ФРГ был создан целый научный институт, изучающий педагогическое наследие А. С. Макаренко. В нём собраны все известные материалы, статьи, письма великого педагога и выпущено полное собрание его сочинений, где опубликованы также и материалы, не известные отечественной педагогике.

Рис. 15. Н. К. Крупская (1869–1939)



Рис. 16. А. С. Макаренко (1888–1939)

Василий Александрович Сухомлинский (рис. 17) исследовал моральные проблемы воспитания молодёжи, выражал стремление к гуманизации школьного образования в СССР, отстаивал право на педагогическое творчество. Многие его дидактические советы сохраняют своё значение и при осмыслении современных путей развития педагогической мысли.

Свой вклад в развитие педагогики в советский период внесли Л. В. Выготский, Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, Ю. К. Бабанский, М. Н. Скаткин и др.

Лев Семёнович Выготский (рис. 18) разработал культурно-историческую теорию, которая положила начало школе современной психологии. Автор ряда трудов по развитию высших психических функций, мышлению и речи, психологии искусства.



Рис. 17. В. А. Сухомлинский (1918–1970)



Рис. 18. Л. С. Выготский (1896–1934)

Борис Герасимович Ананьев (рис. 19) решал проблемы формирования умственной деятельности, сознания и самосознания, характера и воли в условиях школьного обучения, изучал пространство, восприятие и представления детей.

Алексей Николаевич Леонтьев (рис. 20) занимался проблемами развития психики, психологии восприятия, мышления и т. д. Его главное научное достижение связано с разработ-

кой общепсихологической теории деятельности. Исследовал различные формы активности ребёнка в процессе усвоения, роль в нём предметной деятельности, оптимальные способы организации этой деятельности взрослым в ходе обучения. Изучал вопросы психологии детской игры, психологические проблемы сознательности учебы, раскрывал принципы формирования у человека нравственных качеств.



Рис. 19. Б. Г. Ананьев (1907–1972)

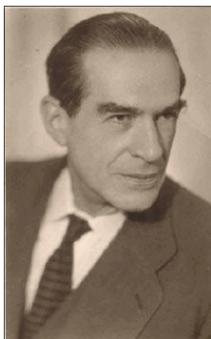


Рис. 20. А. Н. Леонтьев (1903–1979)

Юрий Константинович Бабанский (рис. 21) разработал теорию оптимизации обучения как научно обоснованного выбора и осуществления варианта обучения, который рассматривался с точки зрения успешности решения задач образования и воспитания учащихся. Предложил систему конкретных рекомендаций по выбору эффективных форм и методов предупреждения неуспеваемости и второгодничества, основанную на всестороннем изучении причин неудач школьников.

Михаил Николаевич Скаткин (рис. 22) – автор ряда трудов по дидактике, организации политехнического обучения, методике преподавания естествознания в начальных классах школы, учебников естествознания для тех же классов.



Рис. 21. Ю. К. Бабанский (1927–1987)



Рис. 22. М. Н. Скаткин (1900–1991)



Рис. 23. И. Я. Лернер (1917–1996)



Рис. 24. В. В. Давыдов (1930–1998)

Многие учёные-педагоги, прославившиеся своими исследованиями в советский период, продолжали успешно трудиться на своём поприще и после распада СССР, развивая педагогическую науку в новых социально-экономических и политических условиях. Это И. Я. Лернер, В. В. Давыдов, Д. С. Лихачёв, Б. Т. Лихачёв, З. А. Малькова, А. И. Пискунов, М. И. Махмутов и др.

Исаак Яковлевич Лернер (рис. 23) развил теорию проблемного обучения. Раскрыл дидактические основы и разработал систему методов обучения, которая охватывает информационно-рецептивный, инструктивно-репродуктивный, эвристический, исследовательский методы, метод проблемного изложения и метод соотнесения каждого акта обучения с потребностями и мотивами учащихся. Раскрыл связь между методами обучения, организационными формами, средствами и приемами обучения. Обосновал состав и структуру содержания образования, адекватные социальному опыту, выделив в них кроме знаний, умений и навыков опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к миру. Разработал целостную концепцию учебно-воспитательного процесса как системы. Предложил концепцию

базового содержания общего образования. Автор работ по дидактике, в т. ч. по проблемам содержания образования, методов обучения, теории школьного учебника.

Василий Васильевич Давыдов (рис. 24) выявил условия организации развивающего обучения в процессе усвоения учащимися знаний и умений, разработал теорию учебной деятельности, опирающуюся на понятие содержательного обобщения.

Дмитрий Сергеевич Лихачёв (рис. 25) – автор многочисленных трудов, посвященных изучению истории русской литературы. Создал культурологическую концепцию, в русле которой рассматривал проблемы гуманизации жизни людей и соответствующей переориентации воспитательных идеалов, а также всей системы образования.

Борис Тимофеевич Лихачёв (рис. 26) исследовал проблемы теории и практики эстетического воспитания, изучал закономерности воспитания как саморазвития детской личности и как целенаправленный педагогический процесс системы методов воспитания и психологического воздействия.



Рис. 25. Д. С. Лихачев (1906–1999)



Рис. 26. Б. Т. Лихачев (1929–1999)



Рис. 27. З. А. Малькова (1921–2003)



Рис. 28. А. И. Пискунов (1921–2005)

Зоя Алексеевна Малькова (рис. 27) предложила критерии оценки состояния образования на региональном и национальном уровне, разработала методы сравнительно-педагогических исследований в период кризисного состояния образования и его активного реформирования. Разработала учебные программы и пособия для учителей по сравнительной педагогике.

Алексей Иванович Пискунов (рис. 28) – автор ряда трудов по истории педагогики. Под его руководством в 1970-х гг. проводилось изучение истории экспериментальных учебно-воспитательных учреждений в СССР и за рубежом. Он решал проблемы подготовки учителей, подчёркивая приоритетную роль психологической подготовки в содержании педагогического образования и общекультурного развития, а также в совершенствовании профессионального мастерства педагога.

Мирза Исмаилович Махмутов (рис. 29) исследовал вопросы проблемного обучения, его роль в развитии творческих способностей учащихся. Автор трудов по дидактике, теории и практике образования.

В современной России исследования педагогических проблем продолжают отечественные учёные Н. Д. Никандров (рис. 30), А. А. Кузнецов (рис. 31), С. В. Дармодехин (рис. 32), В. И. Загвязинский (рис. 33), Н. М. Конжиев (рис. 34), В. А. Болотов (рис. 35) и др.



Рис. 29. М. И. Махмутов (1926–2008)



Рис. 30. Н. Д. Никандров



Рис. 31. А. А. Кузнецов



Рис. 32. С. В. Дармодехин



Рис. 33. В. И. Загвязинский



Рис. 34. Н. М. Конжиев



Рис. 35. В. А. Болотов

В настоящее время перед педагогикой стоит ряд задач по дальнейшему совершенствованию содержания, форм и методов обучения с учётом социального развития страны и научно-технического прогресса. Особое значение имеет разработка теоретических основ и практических рекомендаций по воспитанию у учащихся познавательных потребностей и интересов, стремления и умений самостоятельно овладевать знаниями и творчески применять их на практике. Приоритетными постоянными задачами педагогики остаются задачи вскрытия закономерностей в области воспитания, обучения, образования и задачи управления воспитательными и образовательными системами. В состав непреходящих задач педагогики входит и такая задача, как изучение и обобщение практики, опыта педагогической деятельности. К важнейшим постоянным задачам педагогики принято также относить прогнозирование образования на ближайшее и отдалённое будущее, внедрение результатов исследований в практику. Весьма актуальными являются проблемы профессионально-технического образования, педагогики высшей школы.

Таким образом, в педагогике ещё много нерешённых задач, где есть возможность приложить свои силы исследователям. При этом важнейшим условием успешного решения педагогических задач и прогрессивного развития педагогики является тесное сотрудничество педагогов-учёных и педагогов-практиков, которые на научной основе могут проверять педагогические находки и открытия.

Вместе с тем следует отметить, что в процессе развития педагогики неоднократно возникали вопросы о правомерности существования педагогической науки, о взаимоотношении педагогической науки и педагогической практики, доминировании одной над другим и т. п. Иногда под педагогикой понимали систему деятельности, которая проектируется в учебных материалах, методиках, рекомендациях. Такая неоднозначность мешала ясному пониманию и научному изложению. В связи с этим возникла необходимость точного определения понятия «педагогика».

Глава 2

Педагогика: наука или искусство?

Как известно, педагогика изучает особый вид деятельности – передачу новым поколениям ранее накопленного социального опыта. Для такой передачи необходимо, с одной стороны, знание того, что и как нужно передать, а с другой – умение передать.

Одним из тех, кто признал и постоянно подчёркивал мнение, что педагогика – это не наука, но искусство, которое требует всего человека со всеми его способностями, был К. Д. Ушинский. В предисловии к своей книге «Человек как предмет воспитания», вышедшей в 1867 г., К. Д. Ушинский подчёркивает: «... Из сказанного вытекает уже само собой, что педагогика не есть собрание положений науки, но только собрание правил воспитательной деятельности². И далее: Педагогика – не наука, а искусство: самое обширное, сложное, самое высокое и самое необходимое из всех искусств. Искусство воспитания опирается на науку. Как искусство сложное и обширное, оно опирается на множество обширных и сложных наук; как искусство, оно, кроме знаний, требует способности и склонности, и, как искусство же, оно стремится к идеалу, вечно достигаемому и никогда вполне не достижимому: к идеалу совершенного человека»³.

В дальнейшем теоретики по-разному отвечали на вопрос: «Педагогика – это наука или искусство?». Особенно оживлённая полемика по данному вопросу разгорелась во второй половине XX в., когда миллионы учителей стали решать проблемы воспитания и обучения, всё больше опираясь не на творческие полёты фантазии, а на научные разработки и рационально обоснованные технологии. В результате педагогика получила статус: наука и искусство. Среди педагогов возникла дискуссия о соотношении науки и искусства в педагогике.

Однако в ходе этой дискуссии и более основательно в процессе последующей научной и практической работы было доказано, что педагогика, используя достижения и знания из различных областей науки, имеет свою собственную теорию, свои специфические знания о воспитании и обучении подрастающего поколения, которые никакие другие науки, кроме педагогической, познать не могут. «Лишь идея, а не техника и не талант, может быть сообщена одним лицом другому, и поэтому лишь в виде известных идей, т. е. в виде теоретической науки, может существовать педагогика», – утверждал русский философ и психолог П. П. Блонский.

В настоящее время уже никто не подвергает сомнению научный статус педагогики. Однако изучаемый ею предмет настолько сложен, что отдельная (даже очень широкая) наука не в состоянии охватить его сущность, все связи и опосредования. Поэтому современную педагогику правильнее называть системой педагогических наук.

Ядром педагогической науки является теория воспитания и обучения. Однако теория не способна дать однозначный ответ на возникающие в процессе воспитания и обучения сложнейшие вопросы, требующие незамедлительного решения.

Теория способна указать на основные закономерности и принципы воспитания и обучения, но на этом останавливается помощь теории, т. к. она не в состоянии ни дать формулы для решения конкретных задач воспитания и обучения, ни указать тот узкий путь, по которому следует идти педагогу в его практической деятельности. Указав педагогу всё множество понятий и их соотношения, теория вновь его покидает, и когда надо действовать, она предоставляет ему самому решать, как следует поступать в том или ином конкретном случае в соответствии с имеющимися в его распоряжении средствами и с прирождённым ему педагогическим мастерством.

² К. Д. Ушинский. Человек как предмет воспитания. – М.: Л., 1946. – С. 10.

³ К. Д. Ушинский. Человек как предмет воспитания. – М.: Л., 1946. – С. 25.

В связи с этим возникает вопрос о соотношении педагогической науки и педагогического мастерства. Попытки делить педагогику на теоретическую и практическую восходят к прошлому веку. «В том, что касается средств, – писал русский философ И. И. Лапшин, – педагогика – наука теоретическая, так как её средства заключаются в знании законов, которым подчинена физическая и духовная природа человека; в том, что касается целей, педагогика есть наука практическая»⁴.

Нетрудно понять, почему не снимается с повестки дня вопрос о соотношении педагогической науки и практики. Нормы, даже установленные на основе анализа сущностей педагогических явлений, это всего лишь абстрактные истины. Наполнить их живым смыслом способен только думающий педагог. «Педагогическая теория – абстракция. Её практическое применение – всегда высокое искусство», – указывал российский педагог И. П. Подласый.

Таким образом, обобщая всё вышеизложенное, можно сделать следующий вывод: *педагогика – это наука и искусство*. Как наука, она требует познания и применения на практике законов передачи накопленного социального опыта от старшего поколения к младшему, как искусство – мастерства этой передачи.

Педагогика изучает объективные законы развития и поведения человека в обществе и даёт рекомендации по применению этих законов в различных условиях и деятельности человека.

Объектом педагогики является образование, как особый вид целенаправленной деятельности по подготовке человеческих существ к участию в жизни общества.

Предметом педагогики является процесс целенаправленного развития и формирования личности в условиях её воспитания, обучения, образования.

В состав общепринятого перечня научных дисциплин, составляющих структуру педагогики, в настоящее время входят следующие.

● **Общая педагогика**, включающая общие основы, дидактику (теорию обучения), теорию воспитания, школоведение. Изучает наиболее общие закономерности, принципы, методы обучения, воспитания и образования человека независимо от его возраста, психофизиологических и личностных особенностей, получаемой профессии и разнообразия педагогических ситуаций.

● **Ясельная педагогика**. Изучает закономерности и условия воспитания детей младенческого возраста.

● **Дошкольная педагогика**. Представляет собой науку о закономерностях развития, формирования личности детей дошкольного возраста.

● **Педагогика школы**. Представляет собой науку о развитии, формировании личности детей и подростков школьного возраста.

● **Педагогика профессионально-технического образования**. Представляет собой отрасль науки, предметом которой являются закономерности подготовки рабочих высокой квалификации.

● **Педагогика среднего специального образования**. Разрабатывает теорию и практику профессиональной подготовки кадров на границе среднего и высшего уровней специального образования.

● **Педагогика высшей школы**. Представляет собой отрасль науки, предметом которой являются закономерности подготовки специалистов в различных областях материального и духовного производства, обслуживания.

● **Производственная педагогика**. Изучает закономерности обучения работающих, их переориентацию на новые средства производства, повышение квалификации, переучивание на новые профессии.

⁴ И. И. Лапшин. История педагогических теорий. – СПб., 1912. – С. 10.

- **Военная педагогика.** Вскрывает закономерности, осуществляет теоретическое обоснование, разрабатывает принципы, методы, формы обучения и воспитания военнослужащих всех рангов.

- **Социальная педагогика.** Содержит теоретические и прикладные разработки в области внешкольного образования и воспитания детей и взрослых.

- **Педагогика третьего возраста.** Разрабатывает систему образования людей пенсионного возраста.

- **Исправительно-трудовая педагогика.** Содержит теоретическое обоснование и разработку практики перевоспитания лиц, находящихся в заключении за совершённые преступления.

- **Сравнительная педагогика.** Исследует закономерности функционирования и развития образовательных и воспитательных систем в различных странах путём сопоставления и нахождения сходств и различий.

- **Специальные педагогические науки (сурдопедагогика, тифлопедагогика, олигофренопедагогика).** Разрабатывают теоретические основы, принципы, методы, формы и средства воспитания и образования детей и взрослых, имеющих отклонения в физическом развитии.

- **Лечебная педагогика.** Представляет собой отрасль науки, предметом которой является система образовательно-воспитательной деятельности педагогов с хворающими, недомогающими и больными школьниками.

- **История педагогики.** Изучает закономерности функционирования и развития воспитания, образования, обучения в прошлом.

Вновь складываются такие виды педагогики, как педагогика семейного воспитания, педагогика детских и юношеских организаций, педагогическая инноватика. Как самостоятельные научные дисциплины разрабатываются: педагогика детского движения, православная педагогика, этнопедагогика (народная педагогика) и др.

Педагогику нельзя характеризовать только как теоретическую или только как прикладную науку. Она, с одной стороны, описывает и объясняет педагогические явления, с другой – указывает, как нужно обучать и воспитывать.

Педагогическая наука осуществляет те же функции, что и любая другая научная дисциплина: описательную, объяснительную и предсказательную.

Педагогика тесно связана с другими науками, такими как философия, психология, социология, физиология и т. д. Так, философские идеи выполняют направляющую роль в процессе разработки педагогической теории, помогают определить исходные позиции при исследовании педагогических явлений. Идеи психологии широко используются при изучении закономерностей различных видов деятельности учащихся, а физиологические идеи об условно-рефлекторной деятельности, двух сигнальных системах, обратной связи помогают понять механизмы приобретения умений, навыков и привычек в процессе обучения.

В систему педагогических наук входят многочисленные методики обучения школьников и студентов различным дисциплинам: методики преподавания языка, литературы, физики, математики, химии, биологии и других учебных предметов. Здесь содержатся специфические частные закономерности управления развитием мышления учащихся.

Глава 3

Методология и методы педагогического исследования

Методология науки – это область, которая изучает методы научных исследований и принципы подхода к изучению предмета данной науки. Каждая наука имеет свой, присущий ей предмет исследования, пользуется специфическими для неё методами исследования, характер которых определяется особенностями стоящих перед исследованием задачами.

Методология педагогики – это система знаний об отправных положениях педагогической теории, о принципах подхода к рассмотрению педагогических явлений, о методах их исследования, а также о путях внедрения добытых знаний в практику воспитания, обучения и образования.

За последние годы внимание к разработке вопросов методологии педагогики значительно возросло. Это обусловлено, прежде всего, повышением роли воспитания, обучения и образования членов современного российского общества, а особенно молодёжи.

Большое значение приобретает разработка методологических проблем в педагогической науке в связи с расширением комплексных исследований многих аспектов воспитания, обучения и образования с позиции разных наук (философии, социологии, психологии, физиологии и др.), а не только педагогики. В этом случае совершенно необходима чёткая методологическая основа, единство отправных положений и ведущих принципов в подходе к предмету исследования.

Среди важных методологических проблем педагогики находится проблема цели воспитания, обучения и образования, связь педагогики с идеологией. Большое значение имеет проблема роли социального и биологического начал в развитии человека, исследования источников и движущих сил развития и формирования личности, многоплановая проблема «коллектив и личность», вопросы прогнозирования системы воспитания и образования и др.

Для решения методологических проблем педагогики используются многообразные методы педагогического исследования.

Методы педагогического исследования – это способы решения научно-исследовательских педагогических задач, направленные на совершенствование учебно-воспитательного процесса.

Методы педагогического исследования обычно делят на две основные группы. К одной группе относят такие методы, которые служат для изучения фактов, различных педагогических явлений и процессов. Это наблюдения, опытная педагогическая работа, эксперимент, собеседование, изучение документации образовательного учреждения, изучение работ учащихся (письменных, графических, технических и др.), проведение анкетирования и другие способы накопления данных по существу изучаемого вопроса, а затем их анализ, синтез, обобщение в виде теоретических выводов и научно обоснованных рекомендаций. Эти методы называются *содержательными*.

Другую группу методов педагогического исследования называют *формальными*. Их особенностью является высокая степень абстрагирования от конкретных педагогических явлений. Исследователь, отвлекаясь от их содержания и оперируя в своих рассуждениях и умозаключениях лишь формой, общей для ряда различных явлений (или своими предположениями), выводит из этих понятий новые понятия. К этой группе методов относятся: математические методы (в частности, методы математического моделирования), логические методы, методы теоретического анализа и синтеза.

В большинстве случаев формальные и содержательные методы находятся в тесном взаимодействии. Использование формальных методов, как правило, возможно лишь при накоплении достаточного количества фактов, обстоятельно познанных с помощью наблюдений, экспериментов и других содержательных методов. В то же время нельзя считать завершёнными

большинство исследований педагогических явлений, выполненных содержательным методом, если полученные результаты не были подвергнуты глубокому анализу, а затем не последовали соответствующие выводы.

Рассмотрим более подробно существующие методы педагогического исследования.

Одним из самых распространённых методов педагогического исследования является *наблюдение*. Сущность его заключается в накоплении путём непосредственного, длительного и целенаправленного восприятия конкретных данных об условиях протекания исследуемого педагогического процесса и объективном описании его протекания. Наблюдение ведётся либо за педагогическим процессом в целом, либо за отдельными его компонентами, исходя из стоящей перед исследователем цели. Причём в зависимости от сложности изучаемого объекта работа может выполняться одним или несколькими наблюдателями, но при всех условиях без вмешательства исследователей в педагогический процесс.

Серьёзным недостатком метода наблюдений являются ограниченные возможности установления действительных оснований и причин изучаемого педагогического явления, существенных, типичных для его протекания влияний и влияний случайных. Эти обстоятельства предъявляют очень высокие требования к профессионализму ведущих наблюдения педагогических явлений, а вместе с тем вынуждают наряду с наблюдением использовать другие методы.

Существенную роль в педагогическом исследовании играет *эксперимент*. В отличие от пассивного наблюдения, в ходе эксперимента исследователь активно вмешивается в протекание изучаемого педагогического явления. В соответствии со своими предположениями (гипотезой) экспериментатор ослабляет или совсем устраняет одни влияния, усиливает другие или вводит новые компоненты образовательного процесса. Повторяя это в разных комбинациях, он может таким образом выявить значение каждого сочетания и найти наилучший вариант решения поставленной задачи.

В зависимости от стоящих перед экспериментатором задач и характера исследования различают несколько его видов: констатирующий и преобразующий (созидательный), лабораторный и естественный.

Констатирующий эксперимент проводится в начале исследования с целью выявления (констатации) состояния изучаемого вопроса и связанных с его протеканием обстоятельств.

Созидательный (или *преобразующий*) *эксперимент* является таким исследованием, в котором реконструируются обычные педагогические процессы, создаются новые условия протекания педагогических явлений.

Разделение экспериментов на лабораторные и естественные связано с теми условиями, где проводится исследование. *Естественный эксперимент* проводится в естественных условиях (на обычных занятиях), а *лабораторный эксперимент* – в отличной от обычной обстановке.

Значительное место в педагогическом исследовании занимает *опытная педагогическая работа*, под которой понимается продумывание и внедрение в практику способов усовершенствования процессов воспитания и обучения. В ходе практической проверки сделанных предположений ведётся тщательное наблюдение, регистрируются полученные результаты и при необходимости вносятся изменения. По итогам опытной педагогической работы делаются обоснованные выводы и на их основе разрабатываются соответствующие рекомендации.

Одним из методов педагогического исследования является *беседа*, проводимая как с педагогами, так и с учащимися. Беседы с педагогами чаще всего посвящены обсуждению проблем по заранее предложенным вопросам (например, о построении учебного процесса, содержании программ обучения, критериях оценки знаний учащимися и т. п.). Беседа с учащимися проводится для получения их субъективных суждений по существу исследуемого педагогического явления, что иногда крайне важно в целях более полного постижения его сущности и содержания. Кроме того, беседы с учащимися позволяют получить данные об изменениях в

уровне их развития, воспитанности и образованности в ходе изучаемого педагогического процесса.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.