

В.Г. Виненко

ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

учебное пособие



Владимир Виненко

Общие основы педагогики

«Научная книга»

Виненко В.

Общие основы педагогики / В. Виненко — «Научная книга»,

В учебном пособии рассматривается педагогика в системе наук о человеке, анализируются центральные педагогические категории: образование, воспитание, обучение, социализация, педагогическое взаимодействие и педагогический конфликт, педагогическая система и процесс обучения. Большое внимание уделяется раскрытию структурных связей между компонентами педагогического процесса: целями и содержанием образования, методами, средствами и организационными формами процесса обучения. Образование рассматривается как личностная ценность и как целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах общества и государства. В рамках анализа методологии педагогики раскрываются структура методологической культуры педагога, исходные основания выбора логики педагогического исследования, исследовательских подходов и методов исследований. Содержание учебного пособия находится в полном соответствии с требованиями современных нормативных документов федерального уровня. Для студентов педагогических вузов, обучающихся по специальности 031000.00 «Педагогика и психология», преподавателей и аспирантов.

Содержание

ВВЕДЕНИЕ	5
Глава 1	9
1.1. Общее представление о педагогике как о науке	9
1.2. Структурные элементы педагогической науки: объект, предмет, теория, гипотеза, факт	12
1.3. Логическая структура педагогического знания	16
1.3.1. Индуктивное и дедуктивное знание в педагогике	16
1.3.2. Элементы логической структуры педагогического знания	17
1.3.3. Логическая структура дидактики	19
Конец ознакомительного фрагмента.	22

Владимир Григорьевич Виненко

Общие основы педагогики

ВВЕДЕНИЕ

Дисциплина «Общие основы педагогики» представляет собой пропедевтический курс, предваряющий изучение ряда дисциплин предметной подготовки (ДПП) и общепрофессиональных дисциплин (ОПД), которые входят в основную образовательную программу подготовки выпускника вуза в соответствии с государственным образовательным стандартом (ГОС) высшего профессионального образования специальности 031000.00 «Педагогика и психология с дополнительной специальностью» (редакция 2005 г.). Общая цель изучения дисциплин циклов ДПП и ОПД состоит в усвоении психолого-педагогических знаний и формировании умений и навыков, необходимых для решения следующих типовых задач в области учебно-воспитательной, социально-педагогической и научно-методической деятельности:

- 1) психолого-педагогическое обеспечение образовательного процесса;
- 2) организация субъект-субъектного взаимодействия участников образовательного процесса;
- 3) использование современных научно обоснованных и наиболее адекватных приемов, методов и средств обучения и воспитания с учетом индивидуальных особенностей;
- 4) воспитание учащихся как формирование у них духовных, нравственных ценностей и патриотических убеждений на основе индивидуального подхода;
- 5) организация взаимодействия родителей учащихся и педагогов как участников образовательного процесса;
- 6) оказание помощи в решении задач социализации учащихся;
- 7) выполнение научно-методической работы, участие в работе научно-методических объединений;
- 8) анализ собственной деятельности с целью ее совершенствования и повышения своей квалификации.

Очевидно, что все эти задачи направлены на формирование у выпускников вузов педагогического видения окружающего мира – умения вычленять в нем фрагменты педагогической действительности, анализировать их сущность и оказывать положительное влияние на развитие образовательного процесса. Совокупность типовых задач определила содержание дисциплины «Общие основы педагогики», которое в соответствии с указанным ГОСом, включает пять тематических блоков.

1. Педагогика как наука, ее объект.
2. Категориальный аппарат педагогики: образование, воспитание, обучение, самовоспитание, социализация, педагогическая деятельность, педагогическое взаимодействие, педагогическая система, образовательный процесс.
3. Образование как общественное явление и педагогический процесс. Образование как целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства.
4. Взаимосвязь педагогической науки и практики. Связь педагогики с другими науками.
5. Понятие «методология педагогической науки». Методологическая культура педагога. Научные исследования в педагогике, их основные характеристики. Методы и логика педагогических исследований.

Исходным пунктом концепции изложения, принятой в настоящем учебном пособии, является полное соответствие:

1) действующим в настоящее время нормативным актам, регламентирующим образовательную деятельность (как то Федеральный закон от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ, Закон об образовании, ГОС высшего профессионального образования специальности 031000.00 «Педагогика и психология с дополнительной специальностью», Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века и др.);

2) сложившимся в педагогической науке и получившим признание большинства научно-педагогического сообщества представлениям о научно-методологическом базисе общей педагогики, ее концептуальной синтагме, о законах и закономерностях воспитания и обучения, подходах и методах педагогического исследования, нашедших свое отражение в учебных пособиях по общей педагогике В.И. Загвязинского, Г.Б. Корнетова, В.В. Краевского, В.С. Кукушина, В.А. Сластенина, А.М. Столяренко и др. Соблюдение этого соответствия позволяет избежать при создании учебного пособия субъективного подхода, который является следствием научных пристрастий авторов, субъективного понимания ими шкалы ценностей педагогической науки и находит свое выражение в неравномерном освещении и даже в исключении некоторых задаваемых ГОСом тематических блоков.

В первой главе учебного пособия «Педагогика в системе наук о человеке» дается общее представление о педагогике как самостоятельной, системной науке, анализируются элементный состав и логическая структура теории педагогического знания, конкретизируется логическая структура теории обучения (дидактики), описываются функции педагогики и система педагогических дисциплин. В отличие от известных учебных пособий по общей педагогике существенно расширен раздел, раскрывающий связи педагогики с другими науками. Он включает анализ естественно-научного базиса педагогики, особенностей взаимодействия педагогического знания с психологией, философией, социологией, системологией, экономикой и организационно-управленческими теориями. Завершает первую главу учебного пособия анализ соотношения педагогической науки и практики, которое В.В. Краевский называет самой общей, глобальной проблемой педагогики. Этот анализ включает раскрытие философской сущности понятия «деятельность», уточнение термина «педагогическая деятельность» и выделение практического и теоретического видов педагогической деятельности. Проведенный в первой главе аналитический обзор всей области различий между объектами, средствами и результатами этих двух видов педагогической деятельности позволил обосновать утверждение о том, что основа совершенствования педагогической практики – педагогическая наука.

Вторую главу «Категориальный аппарат педагогики» открывает обсуждение соотношения между категориями «образование» и «воспитание», которое приводит к выводу о необходимости понимания образования в качестве феномена, объемлющего и воспитание, и обучение. Категория «образование» при таком подходе предстает как наиболее общая педагогическая категория. Большое внимание в этой главе уделяется описанию процесса социализации, указывается на наличие двух противоположных тенденций, задающих развитие этого процесса: социальной интеграции и индивидуализации. Подчеркивается, что последняя делает необходимым выделение в педагогическом процессе наряду с воспитанием самостоятельной области – педагогической поддержки становления личности. Исходя из этого, целесообразным представляется изучение воспитательных процессов, направленных на формирование личности, и современных моделей личностно-ориентированного образования, выявление роли самовоспитания в становлении личности. В этой главе раскрывается значение одного из важнейших педагогических терминов «педагогическое взаимодействие», анализируются возможные трактовки терминов «педагогическое взаимодействие» и «педагогическое общение», приводится краткое описание особенностей межличностных отношений в процессе педагогического взаимодействия.

Опираясь на представление о сущности педагогического взаимодействия, педагогический (образовательный) процесс можно определить как процесс смены состояний педагогического взаимодействия и представить его как целостный комплекс взаимодействующих элементов, в качестве которых выступают образовательные цели, содержание образования, методы, средства и организационные формы обучения. Этот подход позволил естественным образом связать определение педагогического процесса с определением педагогической системы – упорядоченной совокупности взаимосвязанных компонентов, функционирующих в целостном педагогическом процессе. Как системное понятие в настоящем учебном пособии раскрывается и процесс обучения.

В рамках проведенного в третьей главе – «Образование как общественное явление и педагогический процесс» – многоаспектного анализа феномена «образование» определяются личностная значимость, общественные функции и цели, значение образования в жизни государства. Как процесс и как результат образование можно понять, только увидев его роль и место в развитии личности (Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова). На личностном уровне результат фиксирует присвоение социального опыта, и его сущность можно познать только на основе четкого представления о структуре и иерархии результативности образовательной деятельности, ее преемственно связанных этапах: грамотность – образованность – компетентность.

На современном этапе развития общества в качестве глобальной (общей) цели образования выступает целенаправленное развитие человека на основе передачи педагогически адаптированного социального опыта. Эта общая цель с помощью многоуровневой декомпозиции позволяет построить иерархию образовательных целей, простирающуюся вплоть до цели отдельного урока. Педагогические цели воплощаются в педагогической модели социального заказа содержанию образования, определяющем, в свою очередь, деятельность преподавания и мотивы учения. Наиболее адекватной для описания взаимодействия общества и образования представляется мысль Б.С. Гершунского о неотделимости общества и образования, о способности и обязанности сферы образования находить свои специфические возможности решения назревающих социальных проблем, упреждать их нежелательное развитие. Среди наиболее заметных тенденций развития образования, получивших отражение в настоящем учебном пособии, можно отметить переход к непрерывному образованию, расширение сферы использования методов открытого образования, диверсификацию высшего образования, радикальное обновление учебных программ, усиление взаимосвязи высшей школы и мира труда, развитие социального диалога и социального партнерства, движение от понятия «квалификация» к понятию «компетентность», формирование глобальной международной образовательной системы. Последняя тенденция проявила себя наиболее последовательно в реализации болонских реформ, одной из приоритетных проблем которых является обеспечение качества образования.

Анализ взаимодействия государства и образования проводится на основе, определяемой Законом об образовании структуры отечественного образования как совокупности взаимосвязанных образовательных программ и государственных образовательных стандартов, сети реализующих их образовательных учреждений, органов управления образованием.

Четвертая глава «Методология педагогической науки» базируется на представлении о том, что методология педагогического исследования является неотъемлемой частью методологии науки, понимаемой в широком смысле, и может быть отнесена к конкретно-научной методологии (третий уровень методологии по классификации В.А. Лекторского и В.С. Швырева).

Обобщенная логика педагогического исследования дана на основе работ В.В. Краевского как последовательность переходов от эмпирического описания педагогической действительности к ее отражению в теоретических и нормативных моделях. Исходные основания констру-

ирования логики исследования представлены в виде логической схемы, включающей следующие этапы:

- 1) обоснование актуальности выбранной темы;
- 2) постановку цели и конкретных задач исследования;
- 3) определение объекта и предмета исследования;
- 4) выбор исследовательских подходов и методов проведения исследований;
- 5) проведение исследования;
- 6) оформление результатов исследования.

Каждый из этих этапов достаточно подробно обсуждается, но особое внимание при описании исследовательских подходов уделено изучению возможностей общесистемного, кибернетического и системно-синергетического подходов, которые нашли очень широкое применение в методологии педагогики. Анализ применяемых в педагогике методов исследования осуществлялся на основе предложенной В.И. Загвязинским классификации, включающей теоретические, частные эмпирические и комплексные эмпирические методы. Очень важным представляется обращение в этой главе к определению методологической культуры педагога, представляющей собой культуру мышления, основанную на методологических знаниях. Сущностные характеристики методологической культуры педагога приобретают более четкие очертания в результате проводимого в этой главе выявления различий и точек сближения методологической культуры ученого и методологической культуры педагога-практика.

Внушительный список использованных при составлении учебного пособия работ, большое число содержащихся в тексте адресных ссылок, могут помочь начинающему педагогу-исследователю углубиться в интересующий его вопрос и продолжить научный поиск самостоятельно. Серьезным подспорьем в самостоятельной работе над учебным пособием может стать терминологический словарь (Приложение 1), включающий термины, семантика которых не получила достаточно полного раскрытия в тексте. В Приложении 2 приводится учебная программа курса «Общие основы педагогики», находящаяся в полном соответствии с государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования специальности 031000.00 «Педагогика и психология с дополнительной специальностью» (редакция 2005 г.).

Глава 1

ПЕДАГОГИКА В СИСТЕМЕ НАУК О ЧЕЛОВЕКЕ

1.1. Общее представление о педагогике как о науке

Термин «педагогика» отличается высокой смысловой насыщенностью. Он допускает различные трактовки, но чаще всего педагогика рассматривается как педагогическая наука. Совершенно противоположное значение приобретает этот термин тогда, когда педагогику называют искусством, тем самым как бы приравнивая ее к практике. Очевидно, что в последнем случае речь может идти лишь об искусстве педагога высшей степени профессионального мастерства, проявляющегося в ходе практической педагогической деятельности.

Еще в середине XIX в. основоположник научной педагогики в России К.Д. Ушинский (1824–1870) предпринял попытку объединить эти две крайние точки зрения введением различия между педагогикой в «обширном смысле» как собранием наук, направленных к одной цели, и педагогикой в «тесном смысле» как теорией искусства, выведенной из этих наук.¹ Соглашаясь с английским мыслителем Дж. С. Миллем (1806–1873), К.Д. Ушинский считал, что положения науки утверждают существующие факты, а положения искусства указывают на то, что должно быть.

В последние годы термин «педагогика» стали использовать для того, чтобы охарактеризовать представление о тех или иных подходах к обучению, его методах и организационных формах. В результате, появились десятки новых «педагогик»: педагогика «самоопределения», «гуманная» педагогика, «театральная» педагогика, «неопедагогика», педагогика «среды», педагогика «развития» и т. п. Можно констатировать – считает В.В. Краевский, – что термин «педагогика» принял неопределенный смысл, потеряв свой категориальный характер.² В педагогике произошло то, что можно назвать «категориальной инфляцией».

Категории, как известно, представляют собой наиболее общие и вместе с тем простейшие формы понятий (по словам немецкого философа И. Канта (1724–1804) – это «родовые понятия»), от которых происходят остальные понятия и термины, т. е. слова, выражающие понятия. Учитывая отношение между категорией и понятием (термином), можно себе представить, насколько опасна категориальная инфляция, если, по утверждению одного из наиболее ярких представителей советской философии Г.С. Батищева (1932–1990), в науке «не только печальна, но и опасна» инфляция терминологическая.³

В настоящем учебном пособии педагогика определяется как педагогическая наука, точнее, как область научных исследований, связанных с образованием, воспитанием и обучением, и делается попытка показать соответствие педагогики самым высоким требованиям, предъявляемым к самостоятельным наукам.

Одно из самых примечательных обстоятельств в развитии теории научного познания (эпистемологии), являющейся частью современной философии, – отсутствие достаточно адекватного, общепринятого определения понятия «наука».⁴ Наличие большого числа различных определений вызывается тремя факторами: во-первых, тем, что в разных культурных традициях сменяющих друг друга исторических эпох статус науки приписывался не только различ-

¹ 180, с. 14

² 85, с. 113

³ 9, с. 75

⁴ 146, с. 85

ным, но и противоположным видам знаний и познавательной деятельности; во-вторых, разнообразием исходных философских традиций; в-третьих, большим разнообразием систем знаний или отраслей исследования, за которыми фактически закреплено название той или иной науки и которые на первый взгляд обнаруживают мало общих черт. Дж. Бернал даже утверждал, что невозможно создать какое-либо универсальное и адекватное определение науки,⁵ хотя вопреки этой позиции он сам предложил несколько широких определений.

Рассматривая в самом общем виде основные предварительные условия определения науки, А.И. Ракитов к числу приоритетных относит следующее требование: наука должна развиваться как функционирующий и развивающийся системный объект,⁶ который характеризуется как:

- 1) система знаний о законах функционирования и развития объектов;
- 2) система непрерывно возрастающих, пополняющихся знаний;
- 3) знание, эмпирически проверяемое и подтверждаемое;
- 4) знание, зафиксированное в определенной системе знаков, построенной на основании

точных правил;

5) системный объект, обладающий составом, в который входят следующие структурные элементы:

- а) предмет (совокупность проблем и задач, решаемых наукой);
- б) теория и гипотеза;
- в) метод;
- г) факт (описание эмпирического материала). Нетрудно видеть, что дефиниция Ракитова

представляет

науку как функционирующую систему знаний, результатом деятельности которой являются новые научные знания.

Возможно и более обобщенное понимание науки как динамической системы «объективно истинных знаний о существенных связях действительности, получаемых и развиваемых в результате специальной общественной деятельности и превращаемых благодаря их применению в непосредственную силу общества и человека».⁷

Термин «наука» употребляется также для обозначения отдельных отраслей научного знания (самостоятельных наук), которые объединяют следующие характерные признаки⁸

1. Каждая научная отрасль относится к более или менее обособляемой совокупности объектов познания.

2. На данной совокупности объектов познания выделяются фиксированные отношения, взаимодействия и преобразования, которые образуют предмет данной отрасли.

3. В предмете выделяется относительно ограниченный, «понятный» для специалистов круг проблем. По мере развития познания их набор и содержание могут изменяться, сохраняя известную преемственность. При этом всегда существуют «стержневые» проблемы, идентичные для всех стадий данной отрасли познания и гарантирующие ее самостождественность.

4. Существуют принятые внутри данной научной отрасли критерии истины.

5. Методы исследования, принятые в данной отрасли познания, подчинены решению рационально сформулированных проблем, принятым критериям истины и ориентированы на предмет и объект знания данной отрасли.

6. Существует исходный эмпирический базис знания, т. е. определенная информация, полученная в результате прямого и непосредственного чувственного наблюдения.

⁵ 14, с. 17

⁶ 146, с. 88, 116

⁷ 41, с. 39

⁸ [145, с. 128].

7. Существуют специфические для данной научной отрасли теоретические знания, которые в отличие от теорий в строгом смысле, включающих в свой состав лишь логически взаимосвязанные законы, содержат концепции, гипотезы, принципы, условия, требования и иное, отличительная черта которых состоит в том, что они не эмпирического происхождения. Это, в частности, в полной мере относится к общественным, гуманитарным наукам и в том числе к педагогике.

8. Не существует жестко обособленного формального, искусственного языка, специфического лишь для данной научной отрасли. Можно говорить только о частичном изменении смыслов и значений терминов, их приспособлении к решению задач в системе профессиональной исследовательской деятельности. Многие научные отрасли (в том числе и педагогика) долгое время пользуются естественным языком, лишь модифицируя его лексику.

Для научных отраслей первостепенное значение имеет требование системности. Например, системность органично определяла стиль мышления отечественных ученых, работавших в области педагогики, начиная с конца XIX – начала XX вв., являясь формой адекватного отражения сущности их позиций. Педагогическая реальность постигалась ими через термины «гармония», «единство», «взаимодействие», «цельность», призванные характеризовать целостную природу педагогического процесса и человеческой личности. Встречающийся в работах П.Ф. Каптерева (1849–1922), В.П. Вахтерова (1853–1924), К.Н. Вентцеля (1857–1947) и других исследователей термин «система» контекстуально определяется как гармоничное, неразрывное единство, целостно взаимодействующее со средой.

Глубокие системологические традиции, сформировавшиеся в отечественной науке и культуре к середине XX в., огромное количество нуждающегося в теоретическом осмыслении уникального эмпирического материала, интегративные тенденции в педагогике, обращение к фундаментальным педагогическим проблемам, сопровождавшееся внутринаучной рефлексией, позволяют характеризовать этот этап как переходное состояние от эмпирического к теоретическому педагогическому знанию, к формированию его структуры – когнитивной институционализации педагогической науки.⁹ Напомним, что в соответствии с общепринятым определением, институционализация – это создание социальных институтов (институций), выступающих в качестве ограничительных рамок, устойчивых форм организации совместной деятельности людей.

Современная педагогика, имеющая четко выраженный системный характер, определяемый связями между входящими в ее состав структурными элементами, вне всякого сомнения, может быть отнесена к числу самостоятельных наук (научных отраслей).

⁹ 89, с. 53, 58

1.2. Структурные элементы педагогической науки: объект, предмет, теория, гипотеза, факт

Анализ структуры педагогической науки уместно начать с ответа на вопрос, что она изучает, каков ее объект. В самой общей форме ответ на этот вопрос еще в 1922 г. дал А.С. Макаренко, утверждавший, что объектом педагогического исследования должен считаться педагогический факт (явление). В настоящее время объектом педагогики принято называть широко понимаемую сферу образования.¹⁰ Но образованием интересуются не только педагоги. Его изучают и представители других наук. Существуют, например, педагогическая психология, философия образования, социология образования. Однако педагогика – единственная специальная наука об образовании в ряду других наук, которые могут изучать те или иные стороны образовательной деятельности. Лишь педагогика изучает образование в единстве всех составляющих его частей: оно и только оно является для педагогики собственным объектом изучения.¹¹

В 90-е гг. XX в. окончательно утвердилась тенденция рассмотрения педагогики как автономной науки, выполняющей при изучении образования интегративную функцию по отношению к другим областям знания, для которых в отличие от педагогики образование не является собственным и специфичным объектом. Эту точку зрения наиболее последовательно отстаивает В.В. Краевский. Он активно выступает, во-первых, против тенденции подчинения педагогики философии, стремящейся взять на себя функцию педагогической теории и низвести педагогику до уровня прикладной дисциплины, и, во-вторых, против стремления представить педагогику междисциплинарной областью, что может привести к потере ею своих характерологических особенностей.

Рассматривая становление педагогики как научной дисциплины, В.В. Краевский выделяет в этом процессе следующие этапы:

- 1) эмбриональная педагогика, педагогика как часть философской системы (Платон);
- 2) философская педагогика, философия образования (Я.А. Коменский);
- 3) психологическая антропологическая педагогика (К.Д. Ушинский);
- 4) психологическая (после 1929 г. – эклектическая) педагогика (Дж. Дьюи);
- 5) педагогическая педагогика (современная отечественная педагогика).¹²

Большинство современных исследователей разделяют представление о педагогике как об относительно самостоятельной научной дисциплине, которая изучает социально и личностно детерминированную, целенаправленную деятельность по приобщению человеческих существ к участию в жизни социума как целое, в единстве всех составляющих ее компонентов. Иногда эту деятельность называют трансляцией культуры или целенаправленной социализацией личности.

В эпистемологии принято различать объект и предмет науки. Если объект – это область действительности, то предмет науки есть способ видения объекта с позиции этой науки. По мнению Э.Г. Юдина, предмет исследования включает в себя:¹³

- 1) объект исследования как область действительности, на которую направлена деятельность исследователя;
- 2) эмпирическую область, т. е. совокупность различных эмпирических описаний свойств и характеристик объекта, накопленных наукой на данном этапе;
- 3) задачу, решаемую в данном исследовании;

¹⁰ 41, с. 360

¹¹ 83, с. 11

¹² 85, с. 116

¹³ 192, с. 82

4) исследовательские средства, которые уже имеются или только должны быть построены для решения задачи;

5) требования к продукту исследования, вытекающие из задачи и наличных средств;

6) продукт исследования.

Ни один из этих компонентов сам по себе не создает предмета. Как научная реальность он создается только целостностью всех компонентов и характеризует специфику данной научной дисциплины. Взятый в целом предмет выступает как посредник между субъектом и объектом исследования: именно в рамках предмета субъект имеет дело с объектом. Можно сказать проще: предмет науки – как бы очки, сквозь которые исследователь смотрит на действительность, выделяя в ней определенные стороны в свете задачи, которая перед ним стоит, и, используя понятия, свойственные данной научной дисциплине для описания области действительности, избранной в качестве объекта изучения.¹⁴

Например, рентгеновские лучи в физике – электромагнитное излучение, а в медицине рентгеновские лучи – средство диагностики. Другой пример: объект «процесс обучения» может изучаться методистами, дидактами, психологами, но у них у всех будут разные предметы исследования. Методиста будет интересовать соответствие содержания и методов обучения целям обучения, дидакта – соответствие общего хода урока общедидактическим принципам, психолога – особенности усвоения учебного материала учащимися.

Предмет педагогики специфичен и может быть определен как система отношений, возникающих в образовательной деятельности в триединстве ее учебно-воспитательной, научно-исследовательской и управленческой составляющих.

Педагогические теории относятся к классу научных теорий фундаментальных систем знаний, обязательным и неизменным свойством которых является проникновение в сущность явлений, в сущность причинно-следственных (закономерных, устойчиво повторяющихся при данных условиях) связей. Именно по этому признаку можно отличить подлинную научную теорию от совокупности истинных, но тривиальных утверждений. Теория, познав сущность объекта науки, перебрасывает своеобразный «мост» между накопленным эмпирическим знанием и системой идей, которые могут и должны быть предложены практике и воплощены в жизнь.

Достаточно полное представление о сущности теории можно получить, если проанализировать комплекс ее характеристик, которые А.М. Сохор предложил отнести к числу главных:¹⁵

1) в гносеологическом смысле теория есть идеальная модель определенного класса явлений;

2) исходя из единых (достаточно общих) законов и принципов она объясняет сущность определенного класса явлений;

3) на основе объяснения теория предсказывает ход событий, следствия тех или иных явлений данного класса;

4) позволяет на практике проверить истинность даваемых ею объяснений и установить меру явлений, единство их качественных и количественных признаков;

5) описывает явления данного класса на достаточно определенном языке, «субъязыке» данной отрасли знания;

6) указывает границы той области, где она верна, а также причины существования таких границ;

7) обладает цельностью, т. е. не содержит внутренних логических противоречий;

8) является системой доказательных рассуждений;

9) опирается на определенную систему методов познания;

10) рано или поздно находит практическое применение.

¹⁴ 83, с. 9

¹⁵ 172, с. 49

По определению Б.С. Гершунского, педагогическая теория представляет собой логически упорядоченную систему знаний о сущностных объективных и закономерных свойствах и связях педагогических объектов, выполняющую функции описания, объяснения, предвидения и преобразования соответствующих сторон педагогической действительности.¹⁶

В педагогике сложилось представление о необходимости различения фундаментальных и частных педагогических теорий.¹⁷ В качестве фундаментальных теорий можно рассматривать теорию обучения (дидактику), теорию воспитания, теорию управления и руководства школой, а в качестве частных – теорию урока, теорию методов обучения, теорию активизации познавательной деятельности обучаемых и др. В ходе рассмотрения взаимодействия педагогической теории и практики Б.С. Гершунский предложил выделять частные педагогические теории, порождаемые запросами реальной педагогической действительности: теорию программированного обучения (В.П. Беспалько, Н.Ф. Талызина), теорию поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин и др.), теорию проблемного обучения (И.Я. Лернер, М.И. Махмутов и др.), теорию обучения младших школьников на повышенном уровне трудности (Л.В. Занков), теорию формирования духовных потребностей (Ю.В. Шаров), теорию содержательного обобщения (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин), теорию познавательного интереса (Г.И. Щукина) и др..¹⁸

Гипотеза – это прием познавательной деятельности, представляющий собой достоверно не доказанное объяснение причин каких-либо явлений или утверждаемое предположение, которое при проверке может оказаться истинным или ложным. Выдвижение гипотез осуществляется относительно явлений, которые в данное время не существуют (идеи социальных наук о будущей организации общества) или непосредственно не воспринимаются (идеи о существовании каких-либо звезд, частиц материи и т. д.), а также существуют (существовали) и воспринимаются (воспринимались), но пока не находят убедительного объяснения при помощи уже известных научных фактов, законов и методов.¹⁹ Педагогические гипотезы, как нетрудно видеть, высказываются чаще всего относительно явлений третьего типа по классификации П.А. Рачкова.

Основатель научного метода познания выдающийся итальянский ученый Г. Галилей (1564–1642) считал гипотезу центральным моментом построения теории. Разработанный им и до сих пор сохранивший свое значение научный метод познания включает следующую последовательность действий:

- 1) обобщение определенной группы фактов и постановка проблемы;
- 2) выдвижение гипотезы – обоснованного предположения, дающего ключ к решению поставленной проблемы;
- 3) вывод из гипотезы вытекающих следствий, которые позволяют объяснить наблюдаемые или предвидеть новые явления;
- 4) экспериментальная проверка гипотезы и вытекающих из нее следствий.

В.Г. Разумовский утверждал, что, «если в знаниях пропущено хотя бы одно звено из названных выше, то научными их считать нельзя, хотя они могут быть вполне достоверными. Отсюда вытекает разница между информированностью и компетентностью, получением репродуктивным способом „готовых знаний“ и действительным овладением знаниями научным методом. Истинность научных понятий, законов и выводов достигается исключительно благодаря их неразрывной связи со всей суммой экспериментальных данных».²⁰

¹⁶ 41, с. 375

¹⁷ 80, с. 12

¹⁸ 39, с. 65

¹⁹ 148, с. 43

²⁰ 144, с. 4

Гипотеза, утвердившая себя в качестве одной из форм развития современной науки, возникает из потребностей общественной практики, отражает научные абстракции, систематизирует имеющиеся теоретические представления, включает в себя суждения, понятия, умозаключения, представляя собой целостную структуру. Научная гипотеза всегда выходит за пределы изученного круга фактов, не только объясняет их, но и выполняет прогностическую функцию, выступая звеном между известным и неизведанным.²¹

Педагогические факты и практический опыт представляют собой эмпирическую основу формирования педагогической теории, поскольку каждая педагогическая теория отражает соответствующую сторону объективной образовательной деятельности. В научном исследовании факты (данные научных наблюдений) необходимы для раскрытия сущности явлений, установления закономерных связей и отношений между явлениями.

Стихийность первичного накопления эмпирического материала на определенном этапе развития любой науки приводит к диспропорции между эмпирическими и теоретическими знаниями. Эмпирический материал, не будучи трансформированным в теоретическое знание, стареет, обесценивается, превращается в балластную, не находящую применения информацию. Возникают значительные трудности, связанные с расхождениями в интерпретации и истолковании не только фактов, но и используемых научных понятий и научной терминологии.

Великий французский ученый Ж.А. Пуанкаре (1854–1912), описывая связь теории с окружающей действительностью, заявлял, что наука строится из фактов, как дом из кирпичей. Однако собрание фактов не является наукой, как груда кирпичей не есть дом. Ученые только тогда могут отвечать своему назначению, когда они выступают не только как «каменщики», но обязательно и как «архитекторы». Факты становятся составной частью научных знаний лишь в том случае, когда они выступают в систематизированном, обобщенном виде, являясь основанием и подтверждением законов действительности (цит. по:²²). Поэтому ученый не просто фиксирует встречающиеся ему факты, но сознательно и целенаправленно ищет их, руководствуясь определенной идеей, предположением, гипотезой или теорией. Как следствие, научные факты являются «теоретически нагруженными», имеют обусловленную культурой компоненту и до некоторой степени создаются господствующими на данном этапе развития науки теориями. Изменение теорий, естественно, приводит к изменению научных фактов, которые в действительности зависят от наблюдателя, его теорий и предпочтений. Тем не менее в любую конкретную эпоху, в любой конкретной культуре большая часть наблюдателей достигает согласия в трактовке научных фактов, поэтому можно сказать, что «факты – это то, в чем согласны все наблюдатели».²³

²¹ 27, с. 52

²² 148, с. 40

²³ 44, с. 44

1.3. Логическая структура педагогического знания

1.3.1. Индуктивное и дедуктивное знание в педагогике

Приобретение самостоятельной наукой логической структуры предполагает прежде всего более или менее строгое выделение предмета исследования, поскольку его особенности во многом определяют специфику последней. В этом смысле педагогика не является исключением.

По мнению П.В. Копнина, первой в истории строгой научной системой, имеющей ярко выраженную логическую структуру, является геометрия, изложенная в «Началах» древнегреческого математика Евклида (III в. до н. э.).²⁴ В ней, во-первых, очерчен предмет – простейшие пространственные формы и отношения; во-вторых, знание приведено в определенную логическую последовательность: сначала идут определения, постулаты и аксиомы, затем – формулировки теорем с доказательствами. Геометрия по праву считается одним из первых образцов дедуктивной системы теорий.

Уже в Новое время (XVII–XVIII вв.) стали возникать научные системы, которые были связаны с эмпирическими исследованиями природы и общества. Их логическая структура не была идентичной «Началам» Евклида. В связи с этим возникло представление о двух противоположных системах построения научного знания – дедуктивной и индуктивной. Строгость доказательства, связанная со сведением всех теорий к небольшому числу аксиом, постулатов, принципов, была на стороне дедуктивных наук (математики и математического естествознания); очевидная связь с опытом и экспериментом, служащая источником рождения новых идей и гипотез, была преимуществом индуктивных наук.

В ходе развития научного знания резкое противопоставление индуктивных и дедуктивных наук было снято. Обнаружилось, что чисто дедуктивных и чисто индуктивных наук нет. Дедукция и индукция в единстве применяются во всех без исключения науках. Связь с опытом и индукцией в математике, например, проявляется часто через физику, которая, по справедливому замечанию Ж.А. Пуанкаре, дает математикам «повод к решению проблем», помогает найти к этому средства, подсказывает «ход рассуждений» (цит. по:²⁵).

Существует мнение, что большинство педагогических теорий является индуктивными, а потому их выводы должны в обязательном порядке проходить экспериментальную проверку.²⁶ Следует отметить, однако, что и экспериментальное подтверждение теоретических выводов не является достаточным основанием для заявления об их истинности. Результаты эксперимента носят частный характер относительно справедливости или несправедливости теоретических выводов. С точки зрения повышения надежности этих выводов необходимо осуществлять многократную экспериментальную их проверку или изучать педагогическую практику с целью поиска фактов, подтверждающих выводы, полученные теоретическим путем. Но даже и в этом случае нельзя гарантировать, что соответствующие положения истинны. Они могут быть опровергнуты в силу изменения каких-то внешних условий, оказывающих влияние на образование. Как и любая преимущественно индуктивная наука, педагогика не верифицирует свои гипотезы, обращаясь к практике, а лишь убеждается в том, что данная гипотеза не противоречит практике. Однако наиболее предпочтительным подходом к построению педагогиче-

²⁴ 77, с. 494

²⁵ 77, с. 496

²⁶ 67, с. 17

ской теории является использование единого дедуктивно-индуктивного механизма. При этом достигается исключение односторонности в решении этой сложнейшей задачи.²⁷

1.3.2. Элементы логической структуры педагогического знания

Логическую структуру конкретной самостоятельной науки можно выявить путем анализа современных зрелых отраслей научного знания, в которых структура наиболее четко выражена и уже осмыслена. В результате такого рода исследований удалось установить, что элементами логической структуры науки являются:

- 1) основания;
- 2) законы и закономерности;
- 3) основные понятия;
- 4) теории;
- 5) идеи.

Основания. По мнению П.В. Копнина, «основанием всякой науки и всего знания в целом является материальная действительность и практическая деятельность человека». ²⁸ Но ни сама материальная действительность, ни практическая деятельность человека не входят в систему научного знания. Они включаются в эту систему уже отраженными в сознании человека: во-первых, в виде теорий, принципов, аксиом, законов науки, раскрывающих закономерности и свойства объективной реальности; во-вторых, в виде определенного логического способа построения и доказательства научных теорий, закрепляющего практическую деятельность человека в форме логических структур.

Основания науки, входящие в ее систему, составляют прежде всего те теоретические положения, которые выражают общие закономерности предмета данной науки, раскрываемые в какой-то мере с определенной стороны во всех ее теориях. Эти положения принимаются за основу при логическом построении данной науки. Например, в геометрии этими положениями выступают ее аксиомы, раскрываемые в виде определений, постулатов и общих понятий. Положения, служащие основаниями науки, связывают ее с действительностью либо непосредственно, либо через положения, входящие в систему других наук, носящих более общий характер.

В.С. Степин предложил в качестве важнейших компонентов, образующих основания науки, выделять:

- 1) научную картину мира;
- 2) идеалы и нормы научного познания;

3) философские основания науки.²⁹ Перечисленные компоненты выражают общие представления о специфике предмета научного исследования, об особенностях познавательной деятельности, осваивающей тот или иной тип объектов, и о характере связей науки с культурой соответствующей исторической эпохи.

В сложившейся и развитой системе дисциплинарного научного знания основания науки обнаруживаются, во-первых, при анализе системных связей между теориями различной степени общности, во-вторых, при исследовании междисциплинарных отношений и взаимодействий различных наук.

Педагогика как наука, непосредственно связанная с процессом воспитания и обучения, носит достаточно выраженный практико-ориентированный характер. Однако конкретные рекомендации педагогики, принципы и правила, которых следует придерживаться для дости-

²⁷ 41, с. 376

²⁸ 77, с. 498

²⁹ 173, с. 188

жения конкретных результатов образовательной деятельности, не исчерпывают всей многогранности научно-педагогического знания. Теоретические основания педагогики как раз призваны дать и педагогу-практику, и педагогу-исследователю знание о сущем, о содержании объекта и предмета данной отрасли человеческого знания, общие ориентиры этой деятельности, открывающие простор для творчества педагога в конкретных педагогических ситуациях.³⁰

Законы и закономерности. Если основания стоят на верхней ступени иерархии логической структуры науки, то законы и закономерности – на самой нижней. Может показаться, что нижнюю границу логической структуры науки составляют факты. Но это не так, ибо факты входят в структуру науки только в их теоретически обобщенном виде, в форме законов науки, ее понятий и т. п. Не будучи обобщенными, т. е. не став законом, понятием, факты находятся еще за пределами логической структуры науки.

Все твердо установленные законы науки выполняют функцию фактической базы науки, это – утверждения, отражающие предмет данной науки и носящие всеобщий характер. В эпистемологии закон чаще всего определяют как существенное, устойчиво повторяющееся отношение (связь) между явлениями и процессами, обуславливающее их упорядоченное изменение. Законы как особый вид фактов носят достоверный характер, в процессе развития науки они не опровергаются, изменяется только область их приложения. Можно сказать, что законы науки – объективно-истинны и в силу этого обладают определенной степенью инвариантности.³¹ Понятие закона близко к понятию закономерности, которая представляет собой «устойчивую тенденцию или направленность в изменениях системы».³²

Понятия. Основания, законы и закономерности науки существуют в виде основных понятий науки или их системы. Понятие можно определить как мысль, отражающую в обобщенной и абстрагированной форме предметы, явления и связи между ними посредством фиксации общих и специфических признаков – свойств предметов и явлений. Например, понятие «обучаемые», включает в себя учащихся общеобразовательных школ и учреждений профессионального образования, студентов, курсантов, слушателей и т. д..³³

Понятия науки по своему месту и значению неравнозначны. Есть понятия фундаментальные для данной науки, они отражают общие закономерности изучаемого ею предмета и имеют отношение, по существу, ко всем ее теориям. В физике к таким понятиям можно отнести понятия «поле», «энергия», «масса» и т. д. В педагогике фундаментальными являются, например, понятия «образование», «воспитание», «обучение», которые часто называют категориями, поскольку они выражают научные обобщения. Кроме фундаментальных, есть понятия науки, относящиеся только к отдельным ее теориям, они отражают не общие закономерности предмета данной науки, а лишь отдельные его стороны.

Идеи. Особое место среди элементов логической структуры занимает идея. В ней органически соединяются, слиты воедино два условия, выполнение которых особенно необходимо в педагогической науке:

- 1) объективно-истинное отражение действительности;
- 2) создание форм ее преобразования с установлением средств их практической реализации.

Первое условие отражает описательную (дескриптивную) сторону научного знания, а второе – действенно-практическую. Принято считать, что подлинная объективность знания достигается только в процессе создания форм преобразования действительности и их практической реализации. Благодаря этой особенности идея выступает своеобразным гносеологическим иде-

³⁰ 41, с. 359

³¹ 77, с. 502

³² 181, с. 187

³³ 121, с. 30

алом, к которому стремится познание. В конечном счете наука создает теории для того, чтобы образовать идеи – формы, основываясь на которых человек осуществляет свои цели по преобразованию действительности. Знание, чтобы утвердить себя в мире, должно стать идеей.

Идея реализуется не только в практической, но и в теоретической деятельности человека. В строении науки идея выполняет синтезирующую функцию, объединяет знание в некоторую единую систему – теорию или систему теорий. Синтезирующая функция идеи вытекает из ее природы. В идее выражено познание фундаментальной закономерности, которое дает основу для объединения понятий или даже теорий. В идее знание достигает высшей степени объективности, что и создает условие для синтеза предшествующего знания. Очевидно, что именно синтезирующую функцию идеи имел в виду И.Я. Лернер, предложив относить к дидактическим идеям те идеи, которые «выступают в качестве обобщенных ориентиров выполнения функций, охватывающих всю дидактику и имеющих значение для всех ее разделов и блоков». ³⁴

Очень важно иметь в виду, что всякая научная идея – исторически преходящий идеал познания, который со временем перестает быть идеалом: субъект достигает знания большей объективности и полноты, с большими реальными возможностями для практической реализации, а потому создает новый идеал.

1.3.3. Логическая структура дидактики

В теории обучения (дидактике) – наиболее глубоко разработанной педагогической теории – законом принято считать внутреннюю существенную связь явлений обучения, которая обуславливает их необходимое проявление и развитие. ³⁵

Всякий закон реализуется при определенных условиях. Одни законы проявляют себя постоянно, в каждую единицу времени, когда действуют необходимые условия обучения, другие на протяжении определенного времени, в результате действия специфических условий. В дидактике можно выделить и те и другие законы, но с преобладанием вторых.

По мнению В.И. Загвязинского, научно-педагогической общественностью в настоящее время признаются следующие законы обучения (дидактические законы). ³⁶

Закон социальной обусловленности целей, содержания и методов обучения. Он раскрывает определяющее влияние общества через социальный заказ образованию на содержание, цели, масштабы, средства, методы организации учебного процесса.

Закон развивающего и воспитывающего влияния обучения на учащихся. И содержание, и стиль общения, и характер заданий – все компоненты обучения непременно влияют на формирование ориентаций, личностных качеств, духовного мира, способностей, черт характера обучаемых.

Закон обусловленности результатов обучения характером деятельности и общения учащихся раскрывает влияние формирующих личность процессов, в том числе познавательных, степени самостоятельности и продуктивности деятельности учеников, на результаты обучения.

Закон целостности и единства педагогического процесса отражает связи части (например, факта, закона) и целого (например, теории, общей научной картины мира), взаимосвязь рационального и эмоционального, репродуктивного и продуктивного, обуславливает необходимость гармонической интеграции предметов, содержательного, мотивационного и операционного компонентов (деятельности), овладения знаниями и развития.

Закон взаимосвязи и единства теории и практики в обучении означает, что любое научное знание прямо или опосредованно служит практике (да и выводится в конечном счете из

³⁴ 99, с. 13

³⁵ 98, с. 55

³⁶ 60, с. 32

нее). Отсюда необходимость опоры на общественную практику и жизненный опыт обучаемых, конкретизации и применения научных положений на практике, насколько позволяет это специфика материала, подготовленность учащихся и условия обучения.

Закон взаимосвязи и взаимообусловленности индивидуальной, групповой и коллективной учебной деятельности.

Эти виды организации деятельности могут быть разделены во времени или совмещаться, взаимопроникать; какому-то виду деятельности на определенном этапе может отдаваться предпочтение, но они должны не исключать, а предполагать друг друга.

Указанные законы имеют объективные источники и действуют в любых ситуациях обучения.

И.Я. Лернер предложил использовать в дидактике представление о закономерности как упорядоченности явлений при относительном постоянстве влияющих факторов; как систематичности связей между объектами. Такое представление применимо во всех случаях, когда можно зафиксировать вероятную упорядоченность явлений обучения, не достигающую уровня закона.³⁷

Закономерности обучения можно подразделить на два вида: а) присущие процессу обучения по его сущности, неизбежно проявляющиеся, как только он возникает в какой-либо форме; б) проявляющиеся в зависимости от вида содержания образования, характера деятельности обучающего и обучающихся, средств и, следовательно, в зависимости от метода, которым они пользуются. Эти закономерности можно наблюдать не при всяком обучении: их проявление во многом зависит от преподавателя, от того, сознает ли он всю полноту целей обучения и применяет ли отвечающие каждой цели методы и средства.

Наличие двух групп закономерностей, сложная обусловленность их объективными и субъективными факторами, влияющими на развертывание процесса обучения, определяется объективно-субъективным характером последнего.³⁸

Один из примеров дидактической закономерности первой группы связан с активностью обучающихся: обучение происходит только при активной деятельности обучающихся, соответствующей замыслу и деятельности обучающего. Чем интенсивнее и разностороннее обеспечиваемая обучающим активная деятельность обучающихся с предметом усвоения, тем выше качество усвоения. Уровень же его зависит от характера организуемой деятельности – репродуктивной или творческой. Еще примеры закономерной первой группы:

1) учебный процесс протекает только при соответствии (не тождестве) целей обучающего и обучаемого в условиях, когда деятельность обучающего соответствует способу усвоения изучаемого содержания;

2) целенаправленное научение индивида той или иной деятельности достигается при включении его в эту деятельность;

3) между целью обучения, содержанием образования и методами обучения существуют постоянные зависимости: цель определяет содержание и методы, методы и содержание обуславливают степень достижения цели.

Все эти закономерности неизбежно сопутствуют всякому обучению.

К закономерностям второй группы можно отнести следующие:

1) понятия могут быть усвоены только в том случае, если целенаправленно организована познавательная деятельность обучающихся по соотносению одних понятий с другими и по отделению одних понятий от других;

2) навыки могут быть сформированы, если обучающий организует воспроизведение осознанных операций и действий, лежащих в основе навыка;

³⁷ 98, с. 57

³⁸ 98, с. 62

3) прочность усвоения осознанного содержания учебного материала тем больше, чем регулярнее организовано прямое и отсроченное повторение этого содержания и введение его в систему уже усвоенного ранее содержания;

4) обучаемость сложным способам деятельности зависит от опоры на предшествующее овладение простыми видами деятельности, входящими в состав сложного способа, и умения обучающихся определять ситуации, в которых эти действия могут быть применены;

5) любые единицы информации и способы деятельности становятся знаниями и умениями в зависимости от организованной обучающим опоры на уже достигнутый уровень знаний и умений; иначе говоря, продуктивность усвоения нового зависит от базовых знаний и опыта обучаемого;

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.