



ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ КАЗЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«МОСКОВСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ МИНИСТЕРСТВА ВНУТРЕННИХ ДЕЛ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ ИМЕНИ В.Я. КИКОТЯ»

И. В. Ульянова

ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

Курс лекций

Москва
2019

ББК 7.0

У51

Рецензенты:

*начальник кафедры психологии, педагогики и организации работы с кадрами Академии управления МВД России, доктор педагогических наук, доцент **Н. В. Сердюк**; начальник кафедры психолого-педагогического и медицинского обеспечения деятельности органов внутренних дел ВПИК МВД России кандидат педагогических наук, доцент **Р. Р. Садеков***

Ульянова, И. В.

У51 ***Общие основы педагогики** : курс лекций / И. В. Ульянова. – М. : Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя, 2019. – 248 с.*

ISBN 978-5-9694-0817-3

Курс лекций «Общие основы педагогики» подготовлен в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению подготовки 44.05.01 Педагогика и психология девиантного поведения – специалитет (специализация «Социальная педагогика»).

В курсе лекций представлен научный материал для получения обучающимися знаний в области общих основ педагогики, которые в начале XXI века являются весьма противоречивыми в связи с глобальными цивилизационными сдвигами в культуре, образовании. Автор обосновывает необходимость реализации парадигмального подхода к осмыслению теории педагогики, акцентирования в ней гуманистического дискурса, актуализации прогрессивных традиций отечественной педагогики.

Курс лекций «Общие основы педагогики» включает шесть фундаментальных тем, список литературы для более углубленного изучения учебной дисциплины. Его целевой аудиторией являются курсанты, изучающие педагогические основы деятельности сотрудников отделов по делам несовершеннолетних, а также все, кто желают расширить представления об этой гуманитарной сфере научного знания.

ББК 7.0

ISBN 978-5-9694-0817-3

© Московский университет МВД России
имени В.Я. Кикотя, 2019
© Ульянова И. В. 2019

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	7
 Лекция 1. Педагогика как гуманитарная наука.....	12
§ 1. Педагогика житейская и научная.....	12
§ 2. Объект, предмет, функции, цели и задачи педагогики.....	20
§ 3. Категориально-понятийный аппарат современной педагогики.....	29
§ 4. Педагогические отрасли.....	35
§ 5. Связь педагогики с другими науками	37
Лекция 2. Парадигмальное разнообразие педагогики в XXI в.....	41
§ 1. Детство как педагогический феномен.....	41
§ 2. Сущность педагогической парадигмы.....	51
§ 3. Философские, психологические основы педагогических парадигм.....	54
§ 4. Характеристика сциентистско-автократической и антигуманистической педагогических парадигм.....	72
Лекция 3. Светская гуманистическая педагогическая парадигма (рационально-этико-экзистенциальное направление).....	75
§ 1. Характеристика светской гуманистической педагогической парадигмы.....	75
§ 2. Аксиологические основы светской гуманистической педагогики.....	80
§ 3. Феномен целостного педагогического процесса.....	91
§ 4. Закономерности, законы и принципы целостного педагогического процесса в светской гуманистической педагогической парадигме (рационально-этико- экзистенциальное направление).....	102

Лекция 4. Личность и ее отношения в светской гуманистической педагогической парадигме	114
§ 1. Личность ребенка с учетом возрастных, гендерных особенностей.....	114
§ 2. Развитие, социализация, инкультурация личности ребенка в условиях гуманистической педагогической парадигмы.....	121
§ 3. Личностная позиция взрослых (педагогов, родителей и др.) в условиях светской гуманистической педагогической парадигмы.....	136
Лекция 5. Система образования в России XXI в.....	148
§ 1. Связь государственной политики, экономики страны с системой образования.....	148
§ 2. Теории формирования содержания образования.....	180
§ 3. Характеристика современной российской системы образования.....	186
Лекция 6. Методология, методы педагогических исследований и педагогической деятельности.....	202
§ 1. Сущность методологии педагогики.....	202
§ 2. Характеристика философского, общенаучного, конкретно-научного уровней методологии педагогики.....	204
§ 3. Технологический уровень методологии и методов педагогического исследования.....	214
§ 4. Организация педагогического исследования.....	221
Библиографический список.....	226

ВВЕДЕНИЕ

Педагогику без преувеличения можно назвать одной из самых актуальных наук, ибо именно с ее помощью подрастающему поколению передается культурно-исторический опыт, осуществляется содействие личности в получении образования, духовно-нравственном становлении, социализации, выборе конструктивного жизненного пути, в целом – сохраняется и совершенствуется цивилизация. Благодаря педагогике человечество имеет возможность фиксировать факт наличия феномена детства, активно защищать его, содействуя в благополучном развитии.

Будучи тесно связанной не только с философией, психологией, социологией, но и с политологией, правоохранительной деятельностью, сегодня педагогика открывает свой потенциал позитивного влияния на морально-нравственное поведение государственных лидеров, сотрудников полиции, сохранение позитивных национальных традиций общества, эффективное регулирование этнических, семейных, межличностных отношений.

Каждая эпоха, учитывая опыт предыдущего времени, одновременно накладывает свой отпечаток на теорию и практику педагогики и образовательный процесс как предмет ее изучения, проектирования и реализации. В настоящее время, в XXI в., когда в западноевропейском обществе культивируется постмодернизм (как базовая философская теория постиндустриального общества), наряду с ростом благосостояния граждан ряда стран, интенсивным развитием науки и техники, информационных технологий и многими другими достижениями, повышается степень рисков и опасностей для общества. Они определяются как глобальные: риск экологической катастрофы; демографический, экономический кризисы; усилива-

ющаяся военная нестабильность в мире; перманентная угроза террористических актов на фоне религиозных, политических конфликтов; невротизация личности, ее экзистенциальный вакуум, сциентизация (от лат. scientia – наука – приоритет обучения в ущерб воспитанию) образования, дефицит гуманистического воспитания детей и юношества в условиях киберкультуры. В целом человечеству навязываются утилитарное мировоззрение, потребительская идеология, технократизация жизни, девальвация роли традиционной семьи.

Все вышеперечисленное в значительной мере влияет на содержание проводимых реформ в системе образования, на необходимость расширения перечня педагогических специальностей: сегодня это не только воспитатель, учитель, преподаватель, но и педагог-психолог, социальный педагог, педагог дополнительного образования, в значительной мере – сотрудник отдела по делам несовершеннолетних (ОПДН).

В процессе гуманизации российского общества все большую значимость приобретает специальное социально-педагогическое образование, в системе которого ведется подготовка специалистов в области содействия подрастающему поколению в социализации, в решении трудных жизненных ситуаций, налаживании семейных отношений. Осваивая специальности социально-педагогической сферы, курсантам, обучающимся по специальности «Педагогика и психология девиантного поведения (специализация «Социальная педагогика»», необходимо не только познакомиться с фундаментальными основами педагогического знания, но и обрести компетентность в его реализации в будущем.

Курс лекций «Общие основы педагогики» играет важную роль в профессиональной подготовке курсантов, получающих социально-педагогическое образование на ступени специалитета:

- вносит вклад в гуманитарную, общепедагогическую подготовку обучающихся;

- формирует представление о социальной природе образования, его конкретно-историческом характере, синтезе национального и межнационального аспектов;

- способствует формированию гуманистического, системного, междисциплинарного подходов к изучению педагогической действительности;

- обеспечивает теоретико-практический базис для освоения в дальнейшем социально-педагогической (воспитательной), диагностико-коррекционной, правоохранительной, экспертно-консультационной, научно-исследовательской, организационно-управленческой; педагогической (преподавательской) деятельности;

- содействует формированию универсальных (УК), общепрофессиональных (ОК) и профессиональных компетенций (ПК);

- формирует готовность личности к определению педагогической позиции, к систематическому профессиональному самообразованию;

- расширяет общекультурный кругозор.

Цель данного курса лекций – содействовать курсантам в получении базовых теоретических педагогических знаний: освоении понятийно-терминологического аппарата педагоги; формировании умений анализировать педагогические закономерности, принципы; связывать теорию с практикой; выявлять и научно оценивать проблематику педагогических явлений, т. е. подготовить к решению конкретных профессиональных задач.

Принцип построения материала – междисциплинарный, что должно способствовать межпредметной интеграции обра-

зовательного процесса, актуализации возрастающей роли знаний современного курсанта в области смежных с его специальностью науках (философии, истории, культурологии, политологии, юриспруденции, лингвистики) и умению комплексно применять их при решении профессиональных задач. Содержание курса лекций подготовлено в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению подготовки 44.05.01 Педагогика и психология девиантного поведения (уровень специалитета), специализация «Социальная педагогика» (утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2016 г. № 1611).

Курс лекций состоит из введения, шести лекций, разделенных на параграфы, библиографического списка, оснащен таблицами, схемами, рисунками.

Благодаря обширному списку литературы курсанты получают возможность не только познакомиться с именами отечественных и зарубежных ученых в сфере педагогики и других гуманитарных дисциплин, но и выстроить перспективу самообразования.

В данном труде, с одной стороны, опора делается на проверенные временем аналогичные разработки, транслируются традиционные для отечественной педагогики положения, выводы; с другой стороны, впервые подчеркивается необходимость дифференциации функционирующих в мире педагогических парадигм. Это позволяет автору выделить роль светского гуманистического дискурса в современном постиндустриальном обществе, обосновать педагогические положения, опираясь на гуманистическую аксиологию, влиять на формирование у будущего педагога оптимистичной жизненной позиции, на его стремление к гуманистическому смысловтворчеству.

Автором снимается искусственное разделение научного педагогического знания на отечественное и зарубежное, дореволюционного, советского и постсоветского периодов. Вместе с тем, подчеркивается необходимость отхода от огульного обесценивания теории и практики отечественной педагогики, демонстрируется важность национального аспекта образования, эффективно перерабатывающего мировые инновации и одновременно обогащающего зарубежное научное знание.

Лекция 1. Педагогика как гуманитарная наука

§ 1. Педагогика житейская и научная

Педагогика – термин многозначный, обозначающий:

- 1) различные идеи, представления, взгляды (религиозные, общественные, народные) на стратегию (цели), содержание и тактику (технологию) воспитания, обучения, образования;
- 2) специальность, квалификацию, практическую деятельность по воспитанию, обучению, образованию;
- 3) учебную дисциплину в составе среднего профессионального и высшего образования, профессионального обучения;
- 4) искусство, виртуозность, мастерство, маневры и тонкости воспитания;
- 5) область научных исследований, связанных с воспитанием, обучением, образованием.

Педагогика как учебная дисциплина предстает в качестве *сферы научного педагогического знания. В чем сущность педагогики как науки?*

С появлением человеческого общества (самая ранняя форма его существования – первобытно-общинное, характеризующееся как племенное, безгосударственное, бесклассовое, доисторическое, не обладающее письменностью, появилось около 2–2,5 млн лет назад) между поколениями формировались особые отношения, когда старшие влияли на младших, детей, без чего общество не могло бы существовать и развиваться. Долгое время воздействие на подрастающее поколение было примитивным, опиралось на наблюдение, подражание, элементарное научение (например, мальчиков брали на охоту, где они по указанию старших выполняли простые действия, связанные с ловлей животных; девочки участвовали в приготовлении пищи, перенимая от взрослых полезные навыки, находясь рядом с матерями, и пр.). Тем

не менее, очевидным является тот факт, что *педагогическая действительность* осознавалась человеком на обыденном, стихийно-эмпирическом уровне издавна. Социально-экономические потребности общества в подготовке подрастающего поколения к жизни являются объективной предпосылкой возникновения и развития педагогической мысли, теории и практики.

В процессе эволюции общества постепенно формировались особые приемы, традиции специального, целенаправленного влияния на детей, для того чтобы они могли осознанно выполнять необходимые для жизни функции (самообслуживания, самозащиты, общения, изготовления орудий труда и т. п.). До появления письменности элементарные формы обучения и воспитания сохранялись и реализовывались посредством устного народного творчества, игр и пр., т. е. *педагогическая действительность отражалась в художественно-образной форме общественного сознания*. Можно предположить, что выделение человека из животного мира стало возможным благодаря не только труду как коллективной форме воздействия человека на природу, но и элементарной заботе старших о младших (воздействие на которых в течение веков становилось все более осознанным, социально обусловленным), накоплению педагогического опыта в целом. Хотя важно подчеркнуть, что детство как самостоятельный социокультурный феномен было выделено в истории человечества достаточно поздно, к XVI–XVII вв. (см. лекцию 2, § 1).

Именно в таком, слабо осознаваемом русле развивалась ***жизтейская (народная) педагогика***, которая существует по настоящее время на бытовом уровне жизни семьи, общества. Это весьма сложное, противоречивое, стихийное и в то же время ничем не заменимое для ребенка явление, обеспечивающее устойчивость родственных, дружеских, общественных, национальных

связей, преемственность поколений, психологический комфорт личности, ее свободу и ответственность.

На базе житейской, народной педагогики сформировалась *этнопедагогика*, которая не является ее аналогом, ибо представляет уже систематизированные, научно обоснованные знания об эмпирическом опыте этнических групп в воспитании и образовании детей, о морально-этических и эстетических воззрениях на исконные ценности семьи, рода, племени, народности, нации. Современное постиндустриальное общество, декларирующее идею глобализации, во многом пренебрежительно относится к этнопедагогике, что доказывается, в частности, провалом доктрины мультикультурализма в Западной Европе. Я. А. Коменский и К. Д. Ушинский в свое время указывали на важнейшие заповеди, соблюдение которых будет способствовать нравственному прогрессу общества, – это природосообразность и народность образования. Этнопедагогика объясняет народную педагогику и предлагает пути ее использования в современных условиях, собирает и исследует опыт этнических групп, основанный на многовековом, естественно развивающемся соединении народных традиций. Предметная область этнопедагогики не остается неизменной: задачи формируются и уточняются в зависимости от изменений социального заказа, связанного с движением общественного самосознания (Г. Н. Волков) [110; 236; 43].

С течением времени знания и умения, связанные с осознанным влиянием в обществе старшего поколения на младшее, совершенствовались, обобщались, систематизировались, передавались следующим поколениям. Долгое время это происходило в лоне семьи, когда родители или другие родственники обучали детей конкретным ремеслам, навыкам поведения и пр. Когда же развитие производства, науки достигло значительного уровня, а воспитание и обучение начали выделяться в самостоятельные

общественные функции, возникла необходимость в создании специальных образовательных учреждений, где детьми занимались бы специально подготовленные лица.

Опираясь на периодизацию развития человеческого общества (дикость – варварство – цивилизация), обратимся к третьей стадии – цивилизации, которая была связана с возникновением государства, классового общества, городов, письменности, науки и т. д. Именно в цивилизационном обществе действительность, в том числе педагогическая, отражается в науке.

В европейской цивилизации (ее главные черты: христианские культурные ценности; антропоцентризм, т. е. признание человека центом мироздания, еще в V в. до н. э. древнегреческий философ Протагор провозгласил: «Человек есть мера всех вещей!»; автономность личности; моногамный брак как основа семьи; гражданское общество, развивающееся на основе демократии, когда все равны перед законом; развитие экономики с опорой на науку; интенсивные общественно-производственные технологии и др.) понятие «педагогика» (от греческого слова «пайдагогос» (пайд – дитя, гогос – веду) означает «детоводство», «дитяведение», «сопровождение ребенка». Первоначально педагог в Древней Греции (др.-греч. παιδαγωγός – ведущий ребенка) – раб, уходу которого в афинских семействах поручались мальчики с семилетнего возраста. Педагог обязан был охранять воспитанника от физических и нравственных опасностей до поступления мальчика в школу – обучать его основам грамоты, позже – сопровождать его в школу и быть неотлучно при нем во время выходов из дома. В конце Римской республики (133–27 гг. до н. э.) обычай держать в семье педагога перешел к римлянам. Обязанности свои педагог нес до вступления воспитанника в возраст зрелости, когда подопечный надевал *toga virilis*. (от лат. *tego* – покрываю и *virilis* – зрелость). Были

также педагоги-женщины, учительницы греческого языка при маленьких детях. Позже педагогами стали называть людей, для которых обучение и воспитание детей уже стало профессией.

В последующих лекциях охарактеризованы этапы становления педагогики как науки и особенности развития системы образования в европейской цивилизации, указаны имена ученых, которые внесли значительный вклад в педагогическое знание.

Педагогика (от греческого «пайдагогос» (пайд – дитя, го-гос – веду) как самостоятельная наука, вычлененная из системы философского знания, была обозначена английским философом и естествоиспытателем Ф. Бэконом (1561–1626) в начале XVII в.

В. Ратке (1571–1635), немецкий педагог, в «Франкфуртском мемориале» (памятной записке) выделил три группы вопросов, связанных с педагогическим знанием: реформа обучения в школе языкам, реформа всего школьного дела, реформа политической и религиозной жизни в Германии в целом. В. Ратке впервые употребил термин «*дидактика*», обозначавший науку о формировании личности, создал новую науку – методологию образования. Он установил критерии, по которым следовало строить научные педагогические исследования и определять содержание образования, а также дидактические принципы: природосообразности обучения, последовательности, необходимости повторения, осознанного обучения и др. В. Ратке уделял внимание методической и дидактической подготовке учителей, подчеркивал необходимость заботы общества и государства об их достойном материальном и общественном положении, поддержании их авторитета и со стороны родителей.

Многие идеи В. Ратке были близки научным взглядам Я. А. Коменского (1592–1670) – чешского педагога-гуманиста, писателя, общественного деятеля, епископа Чешской братской церкви, которого называют основоположником научной педаго-

гики. В трудах «Великая дидактика», «Материнская школа» и др. были обоснованы такие идеи, как всеобщее обучение, связи обучения с нравственным воспитанием учеников, понятие школьного года, дидактические принципы (природосообразность, наглядность, последовательность, сознательность, посильность, прочность, систематичность), классно-урочная система и др. Я. А. Коменский считал, что обучение нужно осуществлять в школе с помощью общешкольного плана, учебы с 6 лет, проверки знаний, запрета пропускать уроки, учебников для каждого класса и др. Он призывал давать всей молодежи широкое универсальное образование, считал необходимым связать всю образовательную работу с обучением языкам – сначала родному, потом латинскому – как языку науки, культуры того времени.

В отечественной науке основоположником педагогического знания считается К. Д. Ушинский (1823–1870). В своих трудах («Человек как предмет воспитания», «Опыт педагогической антропологии» и пр.) он обосновал идеи демократизации народного образования и народности воспитания, создания педагогических условий для гармоничного развития ученика, всестороннего изучения его личности и др. Прогрессивные гуманистические взгляды К. Д. Ушинского вдохновляли на научный поиск не только его современников (В. И. Водовозова, Н. А. Корфа и др.), но и педагогов последующих лет (В. Я. Стоюнина, Н. Ф. Бунакова, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского и др.), служат научно-педагогическим ориентиром нашим современникам.

В настоящее время, в начале XXI в., педагогика определяется как самостоятельная отрасль научного гуманитарного знания, в рамках которой изучается специфика организации педагогического (образовательного) процесса с определенной целью.

Между тем нельзя обойти вниманием тот факт, что в самой европейской культуре отношение к педагогике как самостоятель-

ной научной области неоднозначно. Например, в Германии, России педагогика – это актуальная, фундаментально разработанная на уровне теории и практики гуманитарная наука, обладающая глубокими многовековыми традициями, закреплённая законодательно. Тогда как в Великобритании, США – это сугубо прикладная сфера профессиональной деятельности, слабо структурированная и фрагментарно отражённая в законодательной базе.

Наука – «область человеческой деятельности, направленная на выработку и систематизацию объективных знаний о действительности. Основой этой деятельности является сбор фактов, их постоянное обновление и систематизация, критический анализ и, на этой основе, синтез новых знаний или обобщений, которые не только описывают наблюдаемые природные или общественные явления, но и позволяют построить причинно-следственные связи с конечной целью прогнозирования. Те теории и гипотезы, которые подтверждаются фактами или опытами, формулируются в виде законов природы или общества» [230].

Современной наукой выделяются следующие *типы мировоззрения*:

- мифологический;
- религиозный;
- научный.

Мифологическое мировоззрение (от греч. *mythos* – сказание, предание) – житейское, обыденное – основано на эмоционально-образном и фантастическом отношении к миру, опирается на общественные иллюзии или/и житейский опыт, а не на теоретические доводы и рассуждения; эмоциональная компонента мировоззрения превалирует над разумными объяснениями. Мифология вырастает, прежде всего, из страха человека перед неизвестным и непонятным – явлениями природы, болезнью, смертью. Мифологическое знание синкретично (синкретизм – от греч.

synkretismos – соединение – сочетание разнородных воззрений, взглядов, при котором игнорируется необходимость их внутреннего единства и непротиворечия друг другу).

Религиозное мировоззрение (от лат. religio – благочестие, святость) – основано на вере в существование сверхъестественных сил. Это сложное духовное образование и общественно-историческое явление, где вера неизменно ставится на первое место и всегда ценится выше знания, опирается на вероучения, ей свойственны жесткий догматизм и хорошо разработанная система моральных заповедей. Религиозное знание предполагает не доказательство, а откровение как дар и результат напряженного религиозного опыта. Велико значение религии и в сплочении людей, однако, здесь ее роль двойственна: объединяя людей одной конфессии, она зачастую разделяет людей разных верований.

Научное мировоззрение (системно-теоретическое) основано на объективных знаниях, отражает закономерности мира в понятийной форме, требует проверки теории практикой и представляет собой современный этап развития философского мировоззрения. Это взгляды, в которых рационально осмыслен накопленный человечеством опыт духовного и практического освоения мира и которые выходят за рамки житейского опыта, здравого смысла и религиозных представлений.

Специфические черты науки: она универсальна; общезначима – ее данные в равной степени достоверны для всех людей независимо от их национальной, социальной и культурной принадлежности; безлична – индивидуальные особенности ученого никак не отражаются на результатах научного исследования; систематична – представляет собой определенную систему, структуру, обладающую внутренней логикой; принципиально не завершена, т. е. научное познание безгранично; достоверна – ее данные проверяются сформулированными в ней правилами. Дви-

гатель научного знания – противоречия между знанием и незнанием.

Советский философ, историк и методолог науки Б. М. Кедров разработал подробную классификацию наук, разделив всю действительность на природу и человека, выделив в человеке общество и мышление. Науки о природе Б. М. Кедровым определены как естественные, об обществе – социальные, о мышлении – философские. В настоящее время утвердилась следующая классификация наук: *общественные и гуманитарные науки* (история, культурология, литературоведение, педагогика, психология, философия и пр.), *естественные науки* (биология, медицина и пр.), *технические науки* (архитектура, информатика, электротехника и др.).

Наряду с этим, уточним, в чем заключается сущность гуманитарной составляющей педагогики как науки. *Гуманитарные науки* (от *humanus* – человеческий, *homo* – человек) – те, которые изучают человека в сфере его духовной, умственной, нравственной, культурной и общественной деятельности. В гуманитарных науках исследуются преимущественно *субъект-субъектные отношения* (потому постулируется необходимость интересубъективных отношений, диалога, общения с другим), в естественных науках преобладают субъект-объектные отношения. Социальные науки изучают аспекты бытия человека с точки зрения его общественной деятельности.

§ 2. Объект, предмет, функции, цели и задачи педагогики

Следует подчеркнуть, что гуманитарное знание в целом допускает вариативность толкования понятий, явлений. Однако каждая научная позиция должна обладать убедительной системой доказательств, обоснований. В связи с этим необходимо оформление «*научной школы*», которая характеризуется общими

явлениями: научным языком, системой взглядов; методами исследований; научными ценностями. Научная школа пропагандирует свои научные традиции, результаты; ее самоидентификация и обособленность достигаются через определение границ исследований. Как правило, на основе научной школы формируется *новое научное направление или новая дисциплина*. Следовательно, является закономерным существование различных мнений по поводу понимания сущности научных дефиниций в конкретной научной области.

Так, обращение к современной педагогике раскрывает широкое разнообразие мнений ученых о ее сущности; указывается, что педагогика – это:

- наука о сущности, закономерностях, принципах, методах и формах обучения и воспитания человека (Л. В. Мардахаев);

- наука об образовании и искусство воспитательной практики по формированию и развитию личности (И. И. Прокопьев, Н. В. Михалкович);

- наука об образовании человека, т. е. о развитии его жизненного опыта (А. М. Новиков);

- наука о законах и закономерностях воспитания, образования, обучения, социализации и творческого саморазвития человека (В. И. Андреев);

- осмысление воспитания (С. И. Гессен);

- наука о воспитании человека (Г. М. Афонина, И. П. Подласый);

- особая социально и личностно детерминированная деятельность по приобщению человеческих существ к жизни общества (П. И. Пидкасистый);

- наука о педагогическом процессе, организованном в условиях педагогической системы и обеспечивающем развитие его субъектов (Н. В. Бордовская, А. А. Реан, С. И. Розум);

– теоретическая наука и педагогическая деятельность, искусство (И. Ф. Харламов);

– наука о законах и закономерностях воспитания, образования, обучения, социализации и творческого саморазвития человека (В. И. Андреев);

– искусство превращения человека в Человека, знания и умения, необходимые для развития в человеке заложенных в нем от природы возможностей и сил. Помогая стать Человеком другому человеку, воспитатель и сам становится Человеком (В. И. Слущкий);

– наука, исследующая вопросы об объекте и предмете педагогики, общественных, познавательных, идеологических и практических задачах и методах их решения; о соотношении педагогики как теории с педагогикой как практикой (Б. М. Бим-Бад);

– единственная специальная наука об образовании в ряду наук, которые изучают образовательную деятельность (В. В. Краевский, А. В. Хуторской);

– отрасль социального управления (И. И. Сулима);

– сложная общественная наука, объединяющая, интегрирующая, синтезирующая в себе данные всех естественных и общественных наук о ребенке, о законах развития воспитательных общественных отношений, влияющих на социальное становление подрастающего поколения. Она есть высший этап развития наук о ребенке, о формировании его личности в системе общественных отношений, в процессе воспитания. Предметом педагогики являются объективные законы конкретно-исторического процесса воспитания, органически связанные с законами развития общественных отношений, а также реальная общественная воспитательская практика формирования подрастающих поколений, особенности и условия организации педагогического процесса.

Педагогика изучает проявление, характер, воспитывающее действие тех общественных отношений, которые формируются, организуются между старшим и подрастающим поколениями. Эти отношения отражают в себе отношения и противоречия всего общества (Б. Т. Лихачев).

Очевидно, что в каждом определении акцентируются важные аспекты научного педагогического знания. Однако наиболее целостной, системной, на наш взгляд, является точка зрения В. А. Сластенина и его соратников (Московский педагогический государственный университет). Ими подчеркнуто: **педагогика** – единственная наука об образовании (воспитании и обучении) человека; это наука, изучающая сущность, закономерности, тенденции и перспективы развития педагогического процесса (образования) как фактора и средства развития человека на протяжении всей его жизни. На этой основе педагогика разрабатывает теорию и технологию его организации, формы и методы совершенствования деятельности педагога (педагогическая деятельность) и различных видов деятельности учащихся, а также стратегий и способов их взаимодействия [178].

В связи с этим закономерен вопрос: каковы границы детства как социокультурного и педагогического феномена в XXI в.? В узком смысле – это дошкольный возраст ребенка, с рождения до 6–7 лет (психологический аспект). В широком смысле (социально-правовой аспект) – это период жизни человека от рождения до как минимум совершеннолетия (в большинстве стран мира, включая Россию, – до 18 лет). Формально данные границы расширяются в случае студенческого периода жизни (до 22 лет и более): значительная часть студенчества в России не обладает полной экономической, финансовой, профессиональной самостоятельностью, данную когорту

обучающихся можно отнести к «детям» в широком смысле этого слова, как «подрастающему поколению». В целом однозначного ответа на вопрос «каковы границы детства?» в связи с различными возрастными периодизациями (лекция 4, § 1.) нет, они достаточно условны.

Указанное противоречие, связанное с неоднозначностью трактовки понятия «педагогика», ждет своего разрешения. Еще в 1964 г. А. Динер в двухтомнике «Очерки философии» правомерно указывал на то, что традиционное название педагогики устарело, стало узким и неполным. Науку о воспитании он предлагает назвать антропогогией (от греч. *antropos* – человек, *gogos* – вести).

В свою очередь Б. М. Бим-Бад говорит о необходимости ввести в научный лексикон понятие «агогика». *Агогика* (греч. *ἀγωγή* – ведение, воспитание, руководство, наставление) – теория и практика совершенствования человека, его способностей, познаний и искусства счастливой жизни в процессе и результате образования, воспитания и обучения. *Агог* (греч. *ἀγωγός* – ведущий, приводящий, привлекающий людей и управляющий ими) – специалист в теории и практике совершенствования людей, их способностей, познаний и искусства жизни; в обобщенном смысле – наставник, руководитель воспитанников, обучающихся, организатор педагогического процесса. Как область исследования, агогика посвящена наиболее общим закономерностям в процессах образования, воспитания, обучения людей любого возраста, одновременно она позволяет сосредоточиться на агогических процессах, ограниченных пределами только одного из периодов человеческой жизни [23].

На основании вышесказанного появляется возможность представить *современную систему разделов педагогики (агогики)* с учетом возрастных оснований, это: *педагогика* (агогика

детей), *юногогика* (агогика юношества), *андрагогика* (агогика взрослых) и *геронтагогика* (агогика людей пожилого и старческого возраста).

Если пойти по пути сохранения образовательно-педагогических традиций, то, понимая детство в широком смысле как период становления подрастающего поколения, не полностью самостоятельного, как когорту несовершеннолетних детей и молодежи, не обретших полной самостоятельности (юридической, экономической, политической), то в толковании сущности педагогики с позиции В. А. Сластенина и др. целесообразно фразу «как фактор и средство развития человека на протяжении всей его жизни» заменить на фразу с определенным дополнением: «как фактор и средство развития человека в период детства (в широком смысле)».

В представленной концепции научной школы В. А. Сластенина и др. специфичными являются объект и предмет педагогики. **Объект педагогики** – система педагогических явлений, связанных с развитием ребенка; это те явления действительности, которые обуславливают развитие человеческого индивида в процессе целенаправленной деятельности общества. Эти явления получили название «образование». Оно и есть та часть объективного мира, которую изучает педагогика [179].

Предмет педагогики – это образование как *реальный целостный педагогический процесс, целенаправленно организуемый в специальных социальных институтах (семье, образовательных и культурно-воспитательных учреждениях), включающий воспитание и обучение.*

Компоненты образовательного процесса: *цели* (для чего воспитывать и учить), *субъекты* (кто воспитывается и учится и кем), *содержание* (чему воспитывать и учить), *формы и методы воспитания и обучения* (как воспитывать и учить), *диагно-*

стика (как измерять результаты воспитания и обучения), *коррекция* (как содействовать в позитивном изменении действий, поведения и пр.), *прогностика* (как выстраивать перспективы развития личности).

На этой основе педагогика разрабатывает теорию и технологию организации образовательного процесса, формы и методы совершенствования деятельности педагога (педагогическая деятельность) и различных видов деятельности детей (несовершеннолетних), а также стратегий и способов их взаимодействия.

Цели педагогики как науки:

1) *цели нормативные (государственные)* – общие цели, определяющиеся в правительственных документах, разрабатываются на базе широкой информации о состоянии образования и экономики в России, общим ориентиром в работе любого педагога;

2) *цели общественные* – формируются в виде потребностей, интересов и общественного мнения различных групп людей;

3) *цели методические* связаны с преобразованием технологий воспитания, обучения и внеучебной деятельности;

4) *цели организационные* – ставятся педагогом и относятся к области его управленческой функции;

5) *цели инициативные* – разрабатываются непосредственно педагогами-практиками с учетом мнений их воспитанников;

6) *цели формирования знаний, умений, навыков, компетенций, формирования сознания и поведения детей (несовершеннолетних).*

В обобщенном смысле ***цель педагогики*** – всемерное способствование цивилизованной реализации ребенка в жизни и развитии общества на основе научного познания педагогической действительности, разработки и реализации эффективных мер по ее совершенствованию [179].

Задачи педагогики целесообразно разделить на постоянные и временные.

Постоянные задачи педагогики:

- научное обоснование развития систем образования, содержания воспитания и обучения детей;
- исследование сущности, структуры, функций педагогического процесса;
- выявление закономерностей и формулирование принципов процесса воспитания и обучения детей;
- разработка эффективных форм организации педагогического процесса и методов его осуществления;
- разработка содержания и методики самообучения и самовоспитания детей;
- исследование особенностей и содержания деятельности педагога и путей формирования развития его профессионального мастерства;
- разработка методологических основ педагогики, методик ее исследования, обобщения, распространения и внедрения опыта воспитания и обучения.

Временные задачи педагогики многочисленны и изменчивы. Их возникновение диктуется потребностями времени, практики, самой науки. Например, на сегодняшний день это:

- 1) создание библиотек электронных учебников;
- 2) поиск актуальных форм нравственного воспитания детей;
- 3) разработка стандартов педагогического профессионализма;
- 4) выявление типичных стрессов в работе учителя;
- 5) создание дидактических основ обучения «трудных» детей;
- 6) разработка тестов уровней педагогического мастерства;
- 7) анализ типовых конфликтов в отношениях «учитель–ученик» и пр.

Функции педагогической науки. Педагогическая наука осуществляет те же функции, что и любая другая научная дисциплина: описание, объяснение и прогнозирование того участка действительности, который она изучает.

Наряду с этим, специфика педагогики заключается в том, что это теоретико-практическая область научного знания. В связи с этим педагогика в органичном единстве реализует *теоретическую и технологическую* функции.

Теоретическая функция педагогики реализуется на трех уровнях:

- *описательном (объяснительном)* – изучение передового и новаторского педагогического опыта;

- *диагностическом* – выявление состояния педагогических явлений, успешности или эффективности деятельности педагога и подопечных, установление условий и причин, их обеспечивающих;

- *прогностическом* – экспериментальные исследования педагогической действительности и построение на их основе моделей преобразования этой действительности.

Прогностический уровень теоретической функции связан с раскрытием сущности педагогических явлений, нахождением глубинных явлений в педагогическом процессе, научным обоснованием предполагаемых изменений. На этом уровне создаются теории обучения и воспитания, модели педагогических систем, опережающие образовательную практику.

Технологическая функция педагогики предлагает также три уровня реализации:

- *проективный*, связанный с разработкой соответствующих методических материалов (учебных планов, программ, учебников и учебных пособий, педагогических рекомендаций), воплощающих в себе теоретические концепции и опре-

деляющих «нормативный или регулятивный» (В. В. Краевский) план педагогической деятельности, ее содержание и характер;

– *преобразовательный*, направленный на внедрение достижений педагогической науки в образовательную практику с целью ее совершенствования и реконструкции;

– *рефлексивный и корректировочный*, предполагающий оценку влияния результатов научных исследований на практику обучения и воспитания и последующую коррекцию во взаимодействии научной теории и практической деятельности [179].

§ 3. Категориально-понятийный аппарат современной педагогики

Как наука, педагогика широко использует *общефилософские категории* (сущность, явление, общее и единичное, противоречие, причина и следствие, возможность и действительность, качество и количество, бытие, сознание, время, практика и др.), *общенаучные категории* (гипотеза, структура, функция, система, организация, развитие, формирование, технология, взаимодействие и др.).

Наряду с этим, педагогика обладает собственным терминологическим аппаратом. *Педагогические категории* – (греч. *kategoria* – суждение) – научные понятия, выражающие наиболее общие свойства и связи явлений действительности; это понятия, которые составляют основу педагогической науки и изучаются как разделы педагогики. Понятие – форма научного знания, отражающая объективно существенное в вещах и явлениях и закрепляемая специальными терминами. Многие слова, используемые в бытовой повседневной речи (например, ученик, ребенок, детство, семья и пр.) могут обрести статус научных терминов, приобретая, тем самым, однозначность.

В современном научном мире существуют серьезные разногласия в определении категориально-понятийного аппарата педагогики. Наиболее убедительной выглядит позиция, в которой утверждается, что **базовые категории педагогики** – это *образование, воспитание, обучение*, фундаментальной основой которых является *педагогический процесс, его ядро – педагогическое взаимодействие*.

Категориально-понятийный аппарат современной педагогики отражает ее теоретический и практический уровни. Следовательно, целесообразно представить педагогические понятия на этих двух уровнях.

Таблица 1

**Категориально-понятийный аппарат
современной педагогики**

Базовые категории педагогики	Понятия теоретического уровня	Понятия практического уровня
Образование	Образование как ценность. Педагогическая парадигма	Педагогический процесс. Педагогическая задача. Система образования. Педагогическая деятельность. Педагогический работник. Воспитатель, учитель, преподаватель. Воспитанник, ученик, школьник, студент
Воспитание	Мировоззрение. Ценности. Убеждения. Идеалы	Педагогическое взаимодействие в педагогическом процессе. Педагогическая ситуация. Стиль педагогической деятельности. Воспитательные средства, методы, формы. Умения, навыки. Воспитательная система. Самовоспитание. Поступок. Поведение
Обучение	Знания. Компетентность	Педагогическое взаимодействие в педагогическом процессе. Педагогическая ситуация. Стиль педагогической деятельности. Обучающе-учебные средства, методы, формы. Знания, умения, навыки, компетенции. Самообучение

Образование – в самом общем смысле это специально организованная система внешних условий, создаваемых в обществе для развития человека. Слово «образование» (education) в переводе с латинского языка обозначает «вести за собой» либо «извлекать что-либо»; в британском – тем же словом обозначается образование, воспитание, педагогика; во французском – образование, воспитание. Подразумевается, что российское слово «образование» всходит к германскому *bildung*, что значит «выявление и становление образа, приобретение правильных представлений о чем-либо, грамотности, не плохих манер». Само понятие было введено в педагогический лексикон швейцарским ученым-педагогом И. Г. Песталоцци (1746–1827).

На современном этапе развития российского общества и его системы образования само *образование* понимается как «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» (Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», далее – Закон Российской Федерации «Об образовании», 2012 г.) [273].

Специально организованная *образовательная система* – это образовательные организации различного типа (детский сад, школа, колледж, техникум, университет, академия, учреждения дополнительного образования детей и взрослых, институты повышения квалификации). В ней осуществляется передача и прием опыта поколений согласно целям, програм-

мам, структурам с помощью специально подготовленных педагогических работников. Все образовательные организации в государстве объединены в единую систему образования, посредством чего осуществляется образовательная политика государства (лекция 5).

Б. С. Гершунский выделил *четыре аспекта образования*: образование как *ценность* развивающегося человека и общества; как *процесс* обучения и воспитания человека (педагогический процесс); как *результат* обучения и воспитания (грамотность – образованность – профессиональная компетентность – культура – менталитет); как *система* (сеть образовательных организаций и учреждений разного типа и уровня) [53].

Воспитание занимает уникальное место в развитии человека и человечества. В обобщенном смысле под воспитанием (гуманистический подход) понимается взаимодействие педагога (им могут быть и педагогически образованные родители, и специально подготовленные специалисты: воспитатели, учителя и др.) и воспитанника(ов) для содействия подопечным в интериоризации гуманистических ценностей, формировании гуманистических убеждений, мировоззрения, социально одобряемого поведения, готовности к самовоспитанию.

Целесообразно, опираясь на точку зрения Ю. К. Бабанского, выделять разные значения воспитания.

Воспитание в широком социальном значении – это процесс передачи общественно-исторического опыта новому поколению с целью подготовки к жизни (образование, обучение, развитие).

Воспитание в узком социальном значении – это направленное воздействие на человека со стороны общественных институтов с целью формирования у него определенных знаний, взглядов и убеждений, нравственных ценностей, политиче-

ской ориентации, подготовки к жизни (семейное, религиозное, школьное воспитание); наряду с этим, в узком социальном значении воспитание можно трактовать как влияние на ребенка ближнего окружения (семьи, соседей, класса и пр.).

Воспитание в широком педагогическом значении – это специально организованное, целенаправленное и управляемое воздействие коллектива, воспитателей на воспитуемого с целью формирования у него заданных качеств, осуществляемое в учебно-воспитательных учреждениях и охватывающее весь учебно-воспитательный процесс (физическое, нравственное, трудовое, эстетическое, патриотическое воспитание);

Воспитание в узком (локальном) педагогическом значении – это процесс и результат воспитательной работы, направленной на решение конкретных воспитательных задач (воспитание определенных черт характера, познавательной, творческой активности и т. д.) [14].

Воспитание всегда имеет конкретно-исторический характер: оно соответствует уровню развития производительных сил и производственных отношений в обществе. С изменением общественных отношений коренным образом изменяются цели, задачи, формы и организация воспитания. Социальные условия жизни также меняют характер воспитания, его влияние на сознание и поведение людей. В зависимости от реализуемой государством политики, фундаментальных ценностей, декларируемых властью и обществом, воспитание может быть гуманистическим (центрируется на подлинной заботе о человеке, его жизни, здоровье, развитии, отношениях), псевдогуманистическим (гуманистические ценности декларируются, но в практике ими часто пренебрегают) и антигуманистическим (открытое пренебрежение к ценностям жизни, здоровья, свободы, развития человека).

Однако, изменяясь вместе с обществом, воспитание сохраняет, тем не менее, и некоторые свои наиболее общие черты. К ним исследователи сегодня относят:

- назначение воспитания (оно в любом обществе одинаково);
- подвижность компонентов воспитательного процесса (цели, задачи, результат);
- норму воспитания (требования к воспитанности).

Результат воспитания – воспитанность человека.

В мировой практике исторически известны следующие системы воспитания: спартанская, система рыцарского воспитания, воспитание джентльмена, система воспитания в коллективе и через коллектив, адаптивная, смысловжизненноориентационная и др.

Обучение – процесс взаимодействия педагога, учителя и обучающихся, в результате которого обеспечивается развитие ребенка как личности. Обучение – особый вид педагогической деятельности (специально организованный, целенаправленный, управляемый процесс), в которой возникают типичные отношения «учитель–ученик» («педагог–обучающийся»). Результат этой деятельности – обогащение обучающегося знаниями, достижениями культуры, умениями и навыками, актуальными компетенциями.

Требования современной отечественной системы образования связаны с развитием обучающихся во всех отношениях. Современному обучению свойственны:

- двусторонний характер;
- совместная деятельность педагога и обучающегося;
- руководство (как стимулирование) со стороны педагога;
- специальная организация и управление;
- целостность и единство;
- соответствие закономерностям возрастного развития обучающихся;

- учет индивидуальных особенностей обучающихся;
- связь обучения с воспитанием.

Области понятий «воспитание» и «обучение» тесно взаимосвязаны, частично перекрываются.

Базовой основой воспитания и обучения является **педагогический процесс** – специально организованное взаимодействие педагогов и подопечных с определенной целью, в конкретных педагогических условиях при использовании специальных педагогических средств. Ядром педагогического процесса является **педагогическое взаимодействие** – преднамеренный контакт (длительный или временный) педагога и воспитанников, обучающихся, следствием которого являются взаимные изменения в их поведении, деятельности и отношениях. Высший уровень педагогического процесса – *целостный педагогический процесс*, который полноценно может быть реализован только в рамках светской гуманистической педагогической парадигмы (лекция 3, § 3).

§ 4. Педагогические отрасли

Педагогика – наука многоплановая, многоотраслевая. В ней выделяется базовая система самостоятельных педагогических направлений, а также постоянно появляются новые, своего рода «пограничные» дисциплины, обусловленные появлением нового научного знания на стыке различных научных сфер.

В структуру современной педагогики включены:

- *общая педагогика*, исследующая основные закономерности образования;
- *теория воспитания*, исследующая основные закономерности воспитания;
- *теория обучения (дидактика)*, исследующая основные закономерности обучения;

– *возрастная педагогика (агогика)* – перинатальная, дошкольная, школьная педагогика, юногогика, андрогогика, изучающая особенности воспитания и обучения личности в различных возрастах;

– *инклюзивная (специальная, коррекционная) педагогика* – сурдопедагогика (обучение и воспитание глухих и слабослышащих детей); тифлопедагогика (обучение и воспитание слепых и слабовидящих детей), олигофренопедагогика (обучение и воспитание умственно отсталых и детей с задержками умственного развития), логопедия (обучение и воспитание детей с нарушениями речи);

– *частные методики обучения* (предметные дидактики), исследующие специфику применения общих закономерностей обучения к преподаванию отдельных учебных предметов;

– *история педагогики и образования*, изучающая развитие педагогических идей и практики образования в различные эпохи;

– *отраслевая педагогика* (военная, спортивная, музейная, высшей школы, производственная и т. п.);

– *этнопедагогика* (наука об эмпирическом опыте этнических групп в воспитании и образовании детей, о морально-этических и эстетических воззрениях на исконные ценности семьи, рода, племени, народности, нации);

– *сравнительная (компаративистская) педагогика*, изучающая закономерности, особенности функционирования педагогического процесса (образовательных и воспитательных систем) в различных странах мира путем сравнения, сопоставления между собой;

– *социальная педагогика*, изучающая закономерности, особенности организации педагогического процесса, связанного с процессами социализации ребенка, защиты его прав (как в образовательной организации, так и за ее пределами, включая семью, общественные организации и пр.), возможности общества, государства в целенаправленном развитии человека;

– *пенитенциарная педагогика*, изучающая закономерности, особенности организации педагогического процесса, связанного с проблемой перевоспитания, исправления несовершеннолетних, совершивших преступление и осужденных к различным видам наказаний.

§ 5. Связь педагогики с другими науками

XX–XXI вв. характеризуются трансдисциплинарностью – способом расширения научного мировоззрения, заключающегося в рассмотрении того или иного явления вне рамок какой-либо одной научной дисциплины [158].

Современная педагогика в большей или меньшей степени связана со значительным числом научных направлений. А в широком социальном смысле можно говорить о необходимости влияния педагогики на абсолютно все научные отрасли, ибо благодаря именно педагогике появляется возможность влиять на нравственную сторону личности любого человека, в частности ученого, моральные аспекты его деятельности. В. Н. Мясищев справедливо подчеркивал: в каждой профессии существует педагогическая составляющая, когда один человек влияет на другого, когда осуществляется взаимодействие, общение субъектов [160].

Связь педагогики с *философией* является наиболее длительной и продуктивной, так как именно философские идеи влияли на появление педагогических концепций и теорий, задавали ракурс педагогического поиска и служили ее методологическим основанием.

Сегодня общепризнанной является методологическая функция философии по отношению к педагогике, что вполне правомерно и обуславливается самой сущностью философского знания, мировоззренческого по своей природе, и решаемым задачам осмысления места человека в мире, выявления его взаимоотно-

шений с миром. От системы философских взглядов (гуманистических, экзистенциальных, прагматических, неопозитивистских, материалистических и др.), которых придерживаются исследователи педагогики, зависит направление педагогического поиска, определение сущностных, целевых и технологических характеристик образовательного процесса.

Вместе с тем, методологическая функция философии по отношению к любой науке, в том числе педагогике, проявляется в том, что она разрабатывает систему общих принципов и способов научного познания. Процесс получения педагогического знания подчиняется общим закономерностям научного познания, изучаемого философией. Философия является и теоретической платформой осмысления педагогического опыта и создания педагогических концепций. Педагогика не может приобрести статус науки путем экспериментирования и обобщения опыта без их философского обоснования. Учитывая, что все разделы философии (онтология, гносеология, аксиология, этика, эстетика) непосредственно связаны с теорией и практикой педагогики, педагогу важно обогащать себя знаниями данных сфер.

Связь педагогики с *психологией* с течением времени становится все более глубокой и прочной. Это связано с необходимостью всестороннего знания личности ребенка, включенного в педагогическое взаимодействие, на что более трех столетий тому назад указывал основатель педагогики Я. А. Коменский, позже – К. Д. Ушинский. Требования понимать свойства человеческой природы, ее естественные потребности и возможности, учитывать механизмы, законы психической деятельности и развития личности, строить образование (обучение и воспитание), сообразуясь с этими законами, свойствами, потребностями, возможностями, для современной педагогики однозначны.

Педагогика тесно связана и с науками, изучающими ребенка как индивида. Это такие науки, как *биология* (анатомия и физиология человека), *антропология и медицина*.

Образование как целенаправленно регулируемый процесс социализации не означает игнорирования того, что человек, его развитие зависят от действия природных факторов. Их влияние оказывается менее заметным потому, что оно опосредовано социальными механизмами регуляции. Проблема соотношения природных и социальных факторов развития человека – одна из центральных для педагогики. Она является и важнейшей для *биологии*, изучающей индивидуальное развитие человека.

Педагогика, рассматривая человека в качестве естественно-природного и социального существа, не могла не задействовать тот потенциал, который накапливался в *антропологии* как науке, интегрирующей знания о феномене человека в единый теоретический конструкт, рассматривающий природу условного человека в его многомерности и многоликости.

Связь педагогики с *медициной* привела к появлению коррекционной педагогики как специальной отрасли педагогического знания, предметом которой является образование детей, имеющих приобретенные или врожденные отклонения в развитии. Она разрабатывает во взаимосвязи с медициной систему средств, с помощью которых достигается терапевтический эффект и усваиваются такие позиции, роли, ценности, которые облегчают процессы социализации, компенсирующие имеющиеся дефекты или снижающие их тяжесть. Педагог-логопед, педагог-дефектолог, педагог инклюзивного образования в своей практической деятельности постоянно опираются на медицинские знания, связанные с проблемами конкретных детей с особенностями в развитии, включенных в образовательный процесс. Столь же важны медицинские знания сотруднику ОПДН, чтобы он имел возмож-

ность грамотно оценивать состояние детей, попавших в трудную жизненную ситуацию, компетентно взаимодействовать с медицинскими работниками.

Развитие педагогики связано также с науками, изучающими человека в обществе, в системе его социальных связей и отношений. Потому неслучайно в настоящее время укрепляются связи между *педагогикой и социологией, экономикой, политологией, другими социальными науками.*

Отношения между педагогикой и *экономическими науками* сложны и неоднозначны. Экономическая политика во все времена была необходимым условием развития образованности общества. Немаловажным фактором развития педагогики остается экономическое стимулирование научных исследований в данной области знаний. Связь этих наук послужила обособлению такой отрасли знания, как экономика образования, предметом которой является специфика действия экономических законов в сфере образования.

Связь педагогики с *социологией* выражается в том, что обе науки ориентированы на планирование образования, выявление основных тенденций развития тех или иных групп или слоев населения, закономерностей социализации и воспитания личности в различных социальных институтах.

Связь педагогики с *политологией* обусловлена тем, что образовательная политика всегда являлась отражением идеологии господствующих партий и классов, воспроизводя ее в концептуальных схемах и теориях. Педагогика стремится выявить условия и механизмы становления человека в качестве субъекта политического сознания, возможности усвоения политических идей, установок, определения мировоззрения.

Интенсивно развиваются связи педагогики с *кибернетикой, нутрициологией (наукой о правильном питании), географией и другими научными направлениями.*

Лекция 2. Парадигмальное разнообразие педагогики в XXI в.

§ 1. Детство как педагогический феномен

Указав, что первичное толкование педагогики – это «сопровождение ребенка» (от греч. «пайдагогос» (пайд – дитя, гогос – веду), т. е. сопровождение детей, детства), важно охарактеризовать само детство как педагогический феномен.

Обращение к этимологии русских слов «ребенок», «дитя» показало, что русское слово «ребенок» происходит от слова «ревет». После рождения дитя плачет – ревет. Естественно применение к своему дитяте уменьшительно-ласкательных форм: «ревенок», «ревеночек» с постепенным обретением формы «ребенок», «ребеночек». Это чисто русское происхождение слова, не встречающееся в других славянских языках.

Слово «дитя» и его множественная форма «дети» также имеет естественное происхождение от धे (дэhti) общего предка с санскритским словом धयति (даяти), имевшим значение «сосать». После рождения ребенок плачет и сосет грудь матери, что и отражалось в первоначальном смысле слова «дети» (Кочергина В. А. Санскритско-русский словарь: около 30 000 слов. – М. : Русский язык, 1987. С. 944).

В санскрите встречается слово रेभति (ребхати), обозначающее «кричать» и «реветь». От глагола ребхати происходит существительное रेभ (ребха), т. е. «рева», и причастие रेभण (ребхана), т. е. «ревуший». Приведенные данные говорят о том, что в процессе своего развития человеческое общество долгое время относилось к детям как «еще не взрослым», т. е. как людям с дефектом, не обладающей достаточной ценностью.

В своей книге «Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке» Ф. Арьес [113; 122] информирует о том, что до XII в. ис-

кусство вообще не обращалось к детям, художники даже не пытались их изображать, с XIII в. детские образы встречаются лишь в религиозно-аллегорических сюжетах (младенец Иисус, ангелы). В целом, долгое время ребенок не воспринимался и как личность. К XVI–XVII вв. безразличие к детству преодолевается, произошло своего рода «открытие детства». Для характеристики возрастных периодов жизни в научных сочинениях XVI–XVII вв. использовалась терминология, которая до сих пор употребляется в научной и разговорной речи: детство, отрочество, юность, молодость, зрелось, старость, сенильность (глубокая старость), но современное значение этих слов не соответствует их первоначальному смыслу.

Дифференциация возрастов человеческой жизни, в том числе детства, формируется под влиянием социальных институтов, т. е. новых форм общественной жизни, порождаемых развитием общества. Так, раннее детство впервые появляется внутри семьи, где оно связано со специфическим общением – «нежением» и «балованием» маленького ребенка. Ребенок для родителей – просто хорошенький, забавный малыш, с которым можно развлекаться, с удовольствием играть и при этом учить его и воспитывать.

Развитие общества привело к дальнейшему изменению отношения к детям. Возникла новая концепция детства. Для педагогов XVII в. любовь к детям выражалась в психологическом интересе к воспитанию и обучению. Наряду с этим, и семья уже не могла полностью выполнять функцию организованной подготовки детей к взрослой жизни, возникла необходимость в специальном общественном учреждении – школе, призванной воспитывать квалифицированных работников и примерных граждан. Именно школа, благодаря своей регулярной, упорядоченной структуре, способствовала дальнейшей дифференциации детства. Универ-

сальной мерой, задающей новую разметку детства, стал «класс». Ребенок вступает в новый возраст каждый год, как только меняет класс, дифференцирующий возраста внутри самого детства или отрочества, содействующий необходимой подготовке подрастающего поколения к социальной жизни и профессиональной деятельности.

Следующий возрастной уровень также связывается Ф. Арьесом с новой формой социальной жизни – институтом военной службы и обязательной воинской повинности. Это подростковый, или юношеский, возраст. Понятие подростка привело к дальнейшей перестройке обучения. Педагоги начали придавать большое значение форме одежды и дисциплине, воспитанию стойкости и мужественности, которыми ранее пренебрегали.

В XX в. Первая мировая война породила феномен «молодежного сознания», представленного в литературе «потерянного поколения». «Так, на смену эпохе, не знавшей юности, – пишет Ф. Арьес, – пришла эпоха, в которой юность стала наиболее ценным возрастом... Все хотят вступить в него пораньше и задержаться в нем подольше». Каждый период истории соответствует определенному привилегированному возрасту и определенному подразделению человеческой жизни: «Молодость – это привилегированный возраст XVII в., детство – XIX в., юность – XX в.» [113; 122].

На основе изучения этнографических материалов Д. Б. Эльконин показал, что на самых ранних ступенях развития человеческого общества, когда основным способом добывания пищи было собирательство с применением примитивных орудий для сбивания плодов и выкапывания съедобных корней, ребенок очень рано приобщался к труду взрослых, практически усваивая способы добывания пищи и употребления примитивных орудий. При таких условиях не было ни необходимости, ни времени для стадии подготовки детей к будущей трудовой деятельно-

сти. *Детство возникает тогда, когда ребенка нельзя непосредственно включить в систему общественного воспроизводства*, поскольку он еще не может овладеть орудиями труда в силу их сложности. В результате этого естественное включение детей в производительный труд отодвигается. По мнению Д. Б. Эльконина, это удлинение во времени происходит не путем надстраивания нового периода развития над уже имеющимися (как считал Ф. Арьес), а путем своеобразного вклинивания нового периода развития, приводящего к «сдвигу во времени вверх» периода овладения орудиями производства. Д. Б. Эльконин раскрыл эти особенности детства при анализе возникновения сюжетно-ролевой игры и детальном рассмотрении психологических особенностей младшего школьного возраста [271].

Вопросы об историческом происхождении периодов детства, о связи истории детства с историей общества, об истории детства в целом, без решения которых невозможно составить содержательное понятие о детстве, наиболее остро были поставлены в детской психологии в конце 20-х годов XX в. и продолжают разрабатываться до сих пор. Согласно взглядам отечественных психологов, этапы детства человека – продукт истории, и они столь же подвержены изменению, как и тысячи лет назад. Поэтому нельзя изучать детство ребенка и законы его становления вне развития человеческого общества и законов, определяющих его развитие.

Как показывает педагогический анализ, феномен «детство» необходимо интерпретировать в двух значениях:

- в узком значении – это период дошкольничества (в отечественной культуре XX–XXI вв. – 6,5–8 лет);
- в широком значении – это период несовершеннолетия, который определяется законодательством каждого государства (наиболее традиционно, включая Россию XXI в., – до 18 лет).

Рассмотрение детства XXI века в социологическом аспекте. В постиндустриальном обществе, как отмечают современные отечественные социологи: И. М. Ильинский, В. И. Чупров, В. А. Ядов [88; 259] и др., вызывает тревогу вхождение нашей страны в состояние риска (это форма деятельности в условиях неопределенности при наличии возможности оценить вероятность ее результата). Весь конгломерат рисков представляется совокупностью признаков цивилизационных и государственно-этнических. В их контексте в российском социуме все более остро проявляются ювенальные риски. Их перечень крайне широк. Остановимся на некоторых, опираясь на современные научные источники:

– увеличение количества семей с одним ребенком, рождение детей вне брака (что порождает у детей чувство одиночества, тревоги и одновременно способствует культивированию эгоцентризма, ослаблению социальных контактов);

– несформированность в обществе целостного образа семьи (более 30 % поступающих в школу первоклассников живут с одним из родителей); интенсивное отчуждение родителей от детей в силу объективных (продолжительный рабочий день, отъезд на заработки и пр.) и субъективных (депривации материнского чувства у женщин, неразвитость чувств любви, заботы, ответственности у отцов и пр., подтверждение тому – участвовавшие случаи появления в российской провинции детей-маугли, родственных убийств) причин;

– резкое обострение проблемы здоровья молодежи: число нездоровых детей в отдельных регионах превышает 90 %; расширяется география и интенсивность заболеваний наиболее опасными болезнями (туберкулезом, СПИДом и пр.), что снижает уровень интеллектуального развития личности и повышает риск разрушения генофонда России;

– рост беспризорности несовершеннолетних (по разным источникам, их 4–6 млн), около 60 % из них пополняют со временем ряды уголовников;

– рост жестокого обращения с детьми (только в 2008 г., по статистике МВД России, подверглись насилию 2330 тыс. детей); сотни новорожденных выбрасываются на свалки; несовершеннолетние активно вовлекаются в проституцию, Россия – один из мировых лидеров по производству детской порнографии;

– ежегодно в России более 3 тыс. несовершеннолетних кончают жизнь самоубийством (12,7 % от общего числа умерших от неестественных причин). В течение последних двух десятилетий частота суицидальных действий среди молодежи удвоилась (А. Г. Амбрумова); основные социальные причины: отсутствие перспектив, одиночество, примеры для подражания на телевидении;

– рост аддикций; так, количество алкоголе-, наркозависимых подростков за последние 6 лет в России увеличилось в 10 раз; более 3 млн подростков: 0,5 млн девушек и 2,5 млн юношей – табакозависимые; компьютерозависимых подростков – 67 % от общего числа несовершеннолетних потребителей услуг и пр.; современное интернет-пространство приобретает все большую агрессивность: появляются группы смерти, детские порносайты и пр., фиксируется ажиотажный поиск несовершеннолетними форм аутопиара (экстремальные селфи, квесты, акционизм); психотерапевты указывают на усиление компьютерной, гаджетовой зависимости несовершеннолетних;

– углубление экономического и социального расслоения молодежи, особенно в региональном разрезе, что влечет за собой неравенство доступа к образованию; маргинализация молодежи в условиях социальной неопределенности, ситуативной деятельности, состоящей в неясности ее исхода и в возможных неблагоприятных последствиях в случае неуспеха;

– информационная экспансия (бесконтрольность объема, содержания информации: культивирование посредством рекламы, телевидения, радио, прессы, мобильной связи, эротики, криминальной идеологии и пр.);

– ценностно-нормативная аномия в обществе, размытость понятий «социально-культурная, морально-нравственная норма»; дезориентация в выборе «героя нашего времени» (82 % респондентов не могут назвать конкретных героев), что не позволяет противостоять реализации антисоциальных отношений и повышает опасность вовлечения молодежи в деструктивные молодежные движения (скинхедов (их в России насчитывается более 50 тыс., столько же, сколько во всем мире), эмо, готов и пр.);

– повышение роли ситуативного поведения, когда долгосрочные планы «уходят в тень», ведущее значение приобретают краткосрочные модели планирования жизни; индивидуальная предприимчивость, прагматизм, стремление к достижению успеха ассоциируются только с карьерой и материальным благополучием; выражение мозаично-эклетического менталитета;

– разрушение морально-этических представлений молодежи о нормах труда, правовых отношениях; тем самым расширяется пространство воспроизводства иррационального сознания: у одних это проявляется в нежелании работать («лучше ничего не делать, чем работать за копейки»); у других – в нежелании приобретать знания и квалификацию («лучше купить диплом»); у третьих – в нежелании отказывать себе в сиюминутных удовольствиях («лучше промотать деньги, чем вкладывать их в дело, бизнес»); каждый 4-й имеет иную, не связанную с трудом, ориентацию (14,3 % не стали бы работать, 9,4 % не определились твердо в своем выборе); отсутствует четкая связь между работой и деньгами;

– рост молодежных конфликтов, проблема повышения социального статуса в обществе;

– религиозная неоднозначность общества; институт церкви претерпел изменения: с одной стороны, активизируется влияние традиционных для России конфессий и нетрадиционных религий, различных сект (Общества сознания Кришны, Белого Братства и др.), с другой стороны, религия в сознании большинства молодых людей присутствует преимущественно в стереотипной форме, не затрагивая глубинных пластов сознания.

Рассмотрение современного детства в психологическом и психотерапевтическом аспектах. Следуя за психологами в характеристике детства как периода активного социального «развертывания» растущего человека, его личностного «вызревания», которое протекает при непосредственном участии взаимодействующего с ним взрослого, а также этапа жизни, где главной внутренней целью является взросление, понимаемое как освоение, присвоение, реализация взрослости, в данном разделе мы сосредоточились на психологических особенностях приобщения развивающейся личности к смысловой проблематике. Именно она становится все более значимой для подрастающего поколения постиндустриального общества. Если напрямую вопрос смысла жизни возникает в подростковом возрасте, то весь предшествующий период жизни ребенка – предтеча к встрече с ним и первичной готовности на него ответить.

В 50-х годах XX в. гуманистическая психотерапия становится своего рода триангулянтom социума Западной Европы. Так, австрийский психотерапевт В. Франкл разработал логотерапевтическое направление, интерпретируемое как «лечение смыслом» и «лечение духа»; оно учитывает ноодинамику жизни, противоречие между гомеостазом и недостаточностью напряжения, вызванного потерей смысла [245]. В личности В. Франкл выде-

лил три аспекта: смысл человеческой жизни «базируется на откровенности человека миру» и замещается двумя собственными следствиями: самоактуализацией и удовлетворением биологических потребностей. Он имеет онтологическое основание, так как проявляется в событии и сообщении; с другой стороны, понимается как цель сохранения целостного индивида, как определение его подлинного предназначения. Условия осознания смысла жизни – это самоосознание себя свободной личностью, признание объективных ценностей в реальном мире, которые определены как «явное или неявное представление о желательном» и исторически сложившиеся универсалии, разделяемые множеством людей. Ценности В. Франкл разграничивает на три категории: ценности творчества (прежде всего, труд), ценности переживания (например, любовь), ценности отношения (сознательно выбранная позиция в критических жизненных обстоятельствах), где первая категория реализуется путем деятельности, вторая – путем пассивного восприятия мира, третья – там, где необходимо принять на себя что-то неотвратимое. «Не только в творчестве и радости жизнь может быть осмысленной, но также и в страдании» [244]. Смысл жизни представляет собой единство ценностей, целей и деятельности человека; это спасение жизни. Поиск смысла жизни – «фундаментальная мотивирующая сила в человеке»; способность современного человека к «самоотделению» – трансценденции и идентичности, быть свободным и ответственным – условие обретения себя. Орган смысла жизни – совесть. Фрустрация «воли к смыслу» ведет к экзистенциальному вакууму личности, чем страдает человек индустриального общества (его ключевые проблемы: утрата инстинкта, традиций, скука, невротичность). Духовная фрустрация является фактором делинквентности юношества. Поэтому обращение за помощью к психологу закономерно (по аналогии обращения к священни-

кам, психиатрам в предшествующие эпохи) [245]. Графически смысложизненное пространство личности можно представить следующим образом (рис. 1):

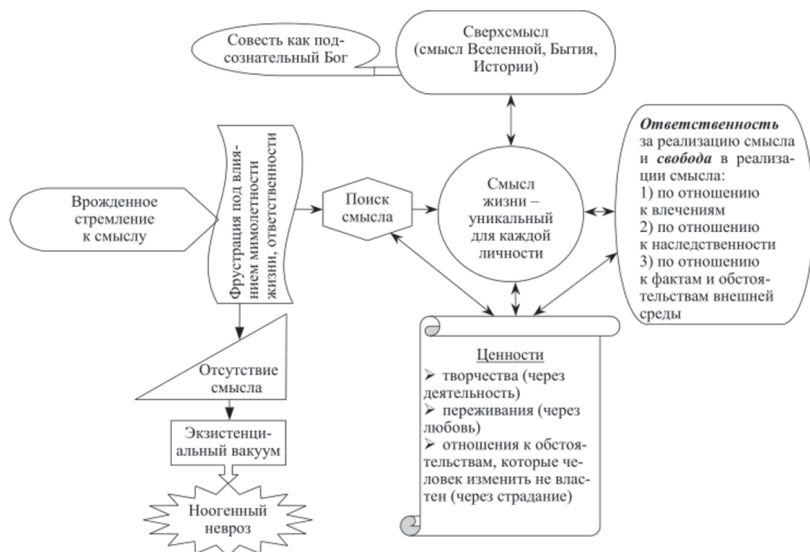


Рис. 1.

В данном контексте весьма актуально предупреждение К. Хорни (США) и том, что постиндустриальное общество – это общество невротизации личности: «...неврозы порождаются не только отдельными переживаниями человека, но также теми специфическими культурными условиями, в которых мы живем». Несмотря на широкое разнообразие причин неврозов, – говорит К. Хорни, – их объединяет общий фактор – тревога и «те защиты, которые выстраиваются против нее», именно «тревога является тем мотором, который запускает невротический процесс и поддерживает его течение» [254].

А. Эллис (США) разработал рационально-эмотивную поведенческую терапию, благодаря которой появляется возможность содействовать личности в гармонизации эмоций, разума,

воли, поведения. М. Боуэн (США) указал на тревогу как фактор, травмирующий семью, предложив соответственно психотерапевтические концепции дифференциации «Я», сплоченности и индивидуальности; триангуляцим и др. А. Чепмен и М. Чепмен-Сантана (США) предлагают проблемно-ориентировочную психотерапию, опирающуюся на плюралистический метод, ее цели – достижение клиентом полноценной, счастливой жизни, развитие способностей успешно справляться с возникающими в жизни сложными ситуациями. К. Фопель (Германия) пропагандирует интеграцию психотерапии в образовательный процесс на основе синтеза элементов различных видов психотерапии с опорой на принципы гуманистической психологии. Главная идея его работ: не коррекция, но профилактика; рекомендуется работать со всеми детьми, а не только с «группой риска». Т. А. Попова в работе с подростками и юношеством успешно реализует логоАрт-терапию как актуальное средство жизненного самоопределения личности, оптимизации конфликтного взаимодействия субъектов образовательного пространства [190].

Вместе с тем, более значительным ресурсом в области развития, охраны детства обладает педагогика. Однако в настоящее время это весьма неоднородное явление, в связи с чем его целесообразно рассмотреть на уровне парадигмального подхода.

§ 2. Сущность педагогической парадигмы

Педагогическая парадигма (от греч. *παράδειγμα* – пример, модель, образец) – совокупность фундаментальных научных установок, обеспечивающих развитие теории и практики педагогики в когорте единомышленников. Именно благодаря парадигме появляется реальная возможность членам определенного сообщества не только осуществлять план конкретной деятельности, но и двигаться в одном направлении, опираясь на единые

теоретические стандарты, методологические нормы, ценностные критерии. В этом и выявляется социально стабилизирующая функция педагогической парадигмы.

Т. Кун в работе «Структура научных революций» (1962) [137] подчеркнул временной характер парадигмы, указал на закономерность возникновения парадигмальных кризисов. Но если в естественных науках основы какой-либо парадигмы меняются в связи с постепенной истощаемостью или утратившей значение той или иной теории (и тогда происходит научная революция – смена парадигм), то в гуманитарной сфере, ориентированной на изучение человека, условий его сопровождения, многие предшествующие достижения остаются незыблемыми. Убедительный тому пример – открытие и фиксация в культуре такого явления, как гуманизм (от лат. *humanus* – человеческий, человечный), признание ценности человека как личности, ее права на свободное развитие и проявление своих способностей, утверждение блага человека как критерия оценки общественных отношений. Несмотря на исторический характер сущности гуманизма, эволюцию развития, общее представление о нем не меняется. Гуманизм выступает в качестве главного требования и критерия человеческого поведения, морали, этики, права.

Л. А. Микешина справедливо выделяет в категории «парадигма» два смысла: 1) это совокупность убеждений, в том числе философских, ценностей, методологических и других средств, которая объединяет данное научное сообщество, формируя в нем особый «способ видения» (как родовое начало); 2) это образец, пример решения проблем, задач, используемых этим сообществом (как видовой аспект); т. е. данные смыслы иерархичны в своих отношениях. «По существу, парадигма широко принимается сегодня как обозначение целостности конкретного сочетания главных «параметров» знаний – философско-ми-

ровоззренческих и ценностных, эпистемологических и методических» [155; с. 353].

Уникальность педагогики как науки (Я. А. Коменский) заключаются в том, что изначально, в момент зарождения, была определена ее идеологическая сущность – гуманизм, а далее в течение веков на уровне форм, методов, технологий совершенствовался педагогический инструментарий. Гуманизм как забота о взрослеющем ребенке, его совершенствовании лежит в основе христианского понимания личности, что сопрягается с цивилизационным сбережением человечества. Гуманистическая сущность педагогической реальности выражается, прежде всего, в специфике отношений «педагог–подопечный», обуславливающих организацию педагогического процесса, педагогической среды, всю горизонтально-вертикальную матрицу системы образования.

В современной педагогике с учетом эпистемологической и онтологической специфики отношений педагогов и подопечных чаще противопоставляются две педагогические парадигмы: гуманистическая и авторитарная (автократическая, сциентическая, т. е. директивная и ориентированная на приоритет знаний). В действительности в европейском цивилизационном пространстве в XXI в. одновременно реализуется три типа педагогических парадигм: гуманистическая; сциентистско-автократическая; антигуманистическая.

Их сущность целесообразно рассмотреть с учетом следующих критериев:

1. Цель образования.
2. Философские основания, аксиологическая база педагогического процесса, образовательного пространства.
3. Методологические основы организации образовательного процесса (как синтеза воспитания и обучения).

4. Субъекты образовательного пространства, специфика отношения к ребенку, собственные взаимоотношения в педагогическом, родительском сообществах.

5. Профессионально-личностные характеристики педагога, стиль его профессиональной деятельности.

6. Актуальные средства образования.

7. Специфика отношения к детскому коллективу.

8. Сущность образовательного пространства.

9. Специфика отношения к отклоняющемуся поведению несовершеннолетних.

10. Управленческие приоритеты в образовательной организации.

В каждой педагогической парадигме указанные критерии обладают своей спецификой. В свою очередь сами парадигмальные характеристики опираются на положения педагогических теорий, концепций, направлений, которые формировались и конкретизировались европейской цивилизацией в течение веков.

§ 3. Философские, психологические основы педагогических парадигм

Философия (как наука о наиболее общих законах развития природы, общества и человеческого мышления) и психология (как наука, изучающая закономерности возникновения, развития и функционирования психики и психической деятельности человека и групп людей) во многом обуславливают сущность педагогических парадигм. Соответственно будущим педагогам необходимо их изучение синхронно с освоением общих основ педагогики.

В XXI в. *гуманистическая педагогическая парадигма* (светская) – явление неоднозначное, в нем отчетливо выявляются два направления: рационально-этико-экзистенциальное и либераль-

ное (их сущность будет рассмотрена в лекции 3. «Светская гуманистическая педагогическая парадигма (рационально-этико-экзистенциальное направление»)). Здесь же укажем на главную идею данной педагогической парадигмы: это ненасильственное отношение к ребенку со стороны взрослого, принятие его индивидуальности, субъектности, личности, забота о нем при разумной требовательности, ориентация на педагогическое сотрудничество.

В других парадигмах специфика отношений к ребенку иная – как минимум – директивная, как максимум – диктаторская. Прежде чем характеризовать педагогические парадигмы, обратимся к их философским и психологическим основаниям.

Философский уровень методологии педагогики (как системы принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учения об этой системе) являет собой общие принципы познания и категориальный строй науки в целом; вся система философского знания выполняет методологические функции.

Философский уровень педагогики – вопрос, всегда связанный с определенными противоречиями на уровне ее теории и практики. Причем данная неоднозначность *directly* зависит от исторического времени: чем более ранним является период развития общества, тем более конкретны и однозначны философские основы педагогического знания, а также более значимы инновационные идеи, высказываемые, предлагаемые, частично внедряемые учеными в образовательный процесс. Например, авторские педагогические концепции посредством их разработчиков и апологетов (Я. А. Коменский, К. Н. Вентцель и др.) транслировали гуманистический подход к ребенку в процессе воспитания и обучения в условиях реализуемой на государственном уровне авторитарной системы образования.

В свою очередь философский уровень педагогики XXI в. крайне разнообразен, во многом противоречив. Так, выявляются дихотомии в философском уровне педагогики в подсистемах: «педагогика религиозная – педагогика светская», «педагогика философски эклектичная – педагогика светская», «педагогика капиталистического общества – педагогика социалистического общества», «педагогика капиталистического общества – педагогика постсоциалистического общества», «педагогика авторитарная – педагогика гуманистическая», «педагогика авторитарная – педагогика либеральная», «педагогика гуманистическая – педагогика либеральная», «педагогика утилитарно-прагматичная – педагогика гуманистическая» и др. Очевидно, что неопределенность, нечеткость философской позиции педагога всегда является ситуацией риска как для его подопечных, так и для него самого.

Тогда как именно научно-философское мировоззрение связано с интеллектуальными чувствами, диалектическим мышлением, умением объективно оценивать явления природы и общества, исходя из научных данных.

Диалектический материализм – философское направление, созданное в XIX в. К. Марксом [148] на основе материалистически интерпретированной идеалистической диалектики Г. В. Ф. Гегеля и философского материализма Л. А. Фейербаха. Диалектический материализм основан на онтологической первичности материи относительно сознания и постоянного развития материи во времени. Согласно диалектическому материализму: материя – единственная основа мира; мышление – неотъемлемое свойство материи; движение и развитие мира – результат преодоления его внутренних противоречий. Диалектический материализм постулирует три основных закона ее движения и развития:

– закон единства и борьбы противоположностей (движущая сила развития – противоречия («противоречие», «борьба противоположностей», «противоположность», «единство», «различие», «тождество»); диалектическое противоречие – это отношения между противоположностями, изначальный смысл противоречия – это разногласие в речи, суждениях, высказываниях, они все отрицают друг друга, отсюда появляются нечеткость и нелогичность; противоречия присущи каждой из форм бытия мира, противоречия социума носят в себе два характера: субъект-субъектный (между людьми и их общностями), субъект-объектный (власть, собственность, техника как объекты); очевидно, что в постиндустриальном обществе педагогический процесс архипротиворечив, педагогу необходимо оперативно реагировать на противоречия социума всех уровней, в которые включается подопечный;

– закон перехода количественных изменений в качественные (взаимный переход количественных и качественных изменений (содержание этого закона открывается с помощью категорий: «количество», «свойство», «качество», «скачок», «мера»); в постиндустриальном обществе реализация данного закона в педагогическом процессе может отличаться инертностью в связи с отчуждением постмодерна от осмысления жизненных противоречий;

– закон отрицания отрицания (рассматривает форму и направление развития, преемственность и поступательность, повтор некоторых моментов из прошлого) сложен для реализации в педагогическом процессе постиндустриального общества в связи с однозначностью задаваемых личности векторов развития.

В советский период марксизм был единственной философской доктриной, обуславливающей развитие педагогики, системы образования. В настоящий, постсоветский период развития

страны данное философское направление не утратило свое значение, содействуя развитию научного знания Российского государства как светского, становлению гражданского общества. Педагоги-марксисты руководствуются следующими принципами: активная роль познания; всестороннее и гармоническое развитие личности как цель воспитания; связь обучения, воспитания с жизнью и трудом, что, как показывают реалии современности, не теряет своей актуальности. В то же время такие принципы, как классовый характер воспитания, роль учителя как проводника коммунистической идеологии в массы, сегодня в России утратили свое значение (в то время как, например, на Кубе, в КНР они функционируют).

В современный период, в эпоху постиндустриального общества, наряду с философией марксизма, в мировой системе образования реализуется ряд других философских концепций.

Позитивизм (лат. *positivus* – положительный) – философское направление XIX–XX вв., подчеркивающее надежность и ценность положительного научного знания по сравнению с философией и иными формами духовной деятельности, отдающее предпочтение эмпирическим (практическим) методам познания и указывающее на недостоверность и шаткость всех теоретических построений. О. Конт, Дж. С. Милль, Э. Ж. Ренан и др. были склонны к инструменталистскому истолкованию теоретического знания, превознесению науки в ущерб философии и другим формам духовной деятельности.

Прагматизм (греч. *pragma* – дело, действие) – философское течение, базирующееся на практике как критерии истины и смысловой значимости. Данное направление противостояло позитивизму, рассматривало действие, целесообразную деятельность в качестве наиболее яркого свойства человеческой сущности. Ч. Пирс, У. Джеймс, Дж. Дьюи и др. подчеркивали,

что ценность мышления обуславливается его действенностью, эффективностью как средства для достижения успеха, для решения жизненных задач. Мышление – лишь средство приспособления организма к окружающей среде с целью успешного действия. Содержание знания определяется его практическими последствиями. Таким образом, акцент процесса миропостижения перемещался от модели «незнание–знание» к схеме «сомнение – коллективная либо социальная вера». Вместе с тем, Дж. Дьюи говорил о цели воспитания личности как умении «приспособиться к различным ситуациям» в условиях свободного предпринимательства [70].

В настоящее время западноевропейская педагогика на основе синтеза базовых идей позитивизма и прагматизма провозглашает философию *конструктивизма* (Д. Брунер, Ж. Пиаже и др.), центральная идея которого – невозможность передачи знания обучаемому в готовом виде, можно только создать педагогические условия для успешного самоконструирования и самовозрастания знаний учащихся, т. е. в течение жизни каждый человек конструирует собственное понимание окружающего мира. Во многом теория конструктивизма сопряжена с *теорией деятельности* (А. Н. Леонтьев и др.), нейропсихологией (А. Р. Лурия), отражает идеи развивающего образования (Л. В. Занков), в котором учение – активный познавательный процесс с учетом знаний ученика и имеющегося опыта. Своего рода девиз конструктивизма – «знание – это не копия действительности, оно конструируется индивидом». Ценность конструктивизма для образования в том, что он повышает учебную мотивацию обучающихся, включая их в поиск, проектную деятельность, работу в малых группах, процессы обсуждений проблем, выдвижения гипотез, научного анализа при поощрении самостоятельности. В таких условиях позиция обучающихся – активная, самоуправляемая, ситуативно

управляемая педагогом, который не дает готовые знания, а создает условия для саморазвития подопечных. Соответственно меняются и функции учителя: он отходит от позиции информатора и становится организатором, консультантом. Однако конструктивизм в образовании – это и серьезные риски. В частности, абстрагирование от воспитания, а также, на что указывает М. А. Чошанов, слабое прогнозирование учебного процесса вносят в педагогику «элемент стихийности», подрывающий устойчивость дидактики и методики обучения [257].

Постмодернизм – базовая философия постиндустриального общества. Если Д. Белл в 60-е годы прошлого века рассматривал постиндустриальное общество в рационалистических понятиях линейного прогресса, экономического роста, связанных с процессами технизации труда нового этапа американского капитализма, то позже дефиниция обретает новое содержание, раскрывая все новые черты, в том числе деструктивные, а сама идея экстраполируется уже на все человечество.

По утверждению О. Тоффлера и др., постиндустриальное общество не ограничивается техническими и телекоммуникационными новациями. «В большей степени, – отмечал он, – люди осознают, что вокруг нас формируется новая культура. И дело не только в компьютерах... Это новые установки по отношению к труду, полу, нации, досугу, авторитетам и так далее». В целом можно говорить о культуре нового типа – культуре постмодерна с присущими ей плюрализмом, децентрализацией, неопределенностью, фрагментарностью, изменчивостью, контекстуальностью, потребительской идеологией, гедонизмом. Постмодернизм культивирует «принцип «методологического сомнения» по отношению ко всем позитивным истинам, установкам и убеждениям, пониманию будущего, ценностей цивилизации, смысла, порядка, справедливого общества как мифа»; он ориентирует на хаос,

иронию, игру, нигилизм, маргинальность, он утверждает, что реальный мир по сути иллюзорен; человек не познает мир, а всего лишь интерпретирует его и пр. (О. Ю. Цендровский) [256].

Философия постмодернизма задает миру пессимистический сценарий развития настоящего и будущего, предрекает гибель цивилизации в связи с порабощением человека техникой, утратой им смысла жизни (Д. Медоуз и др.). А. Турен подчеркивал в книге «Постиндустриальное общество» (1969), что «наше общество – это общество отчуждения, <...> потому что оно соблазняет, манипулирует; это классовое общество с глубокими социальными конфликтами, проявляющимися, прежде всего, в непримиримости между господствующим классом, технократией и профессионалами».

Постиндустриальное общество все более отчетливо демонстрирует двойную мораль и по отношению к детству, когда внешне декларируемая гуманная забота о ребенке, его развитии и саморазвитии вуалирует меркантильные потребности рынка, намеренно придавая дискретность педагогическим отношениям в системах «взрослый–ребенок», «педагог–воспитанник, ученик». Весьма показательны в этом плане телевизионная реклама, использующая детские образы, концепты дружбы, заботы для элементарного продвижения товаров; трансформация образа традиционной семьи посредством разрушения культурных норм цивилизации на полоролевом уровне (так, в США с 2011 г. слова «мама» и «папа» выведены из официального оборота в документации Госдепартамента; в странах ЕС реализуется Программа сексуального образования, ориентированная на раннюю сексуализацию детей, сексуальный гедонизм; в Голландии зарегистрирована политическая партия «Милосердие, свобода и разнообразие» (Charity, Freedom and Diversity, NVD), отстаивающая права и свободы педофилов, намеренная бороться за снижение возрас-

та вступления в сексуальные отношения с 16 до 12 лет, а также за легализацию зоофилии и детской порнографии; в Норвегии, Швеции, Дании, Швейцарии на парламентском уровне инцест продвигается как норма).

Все более острой в мировом масштабе становится и проблема самореализации молодежи, ее трудоустройства по специальности (так, во Франции уровень безработицы в начале XXI в. дошел до 10 %, в Испании – до 25 %, в Греции – до 26 %; в России он фиксируется на уровне 5 %, однако весьма высок процент скрытой безработицы и низок уровень специальных пособий; значительное количество выпускников вузов работают не по специальности).

Французский философ, социолог Ж. Бодрийяр подчеркивал: «...Постмодернизм, как мне кажется, в изрядной степени отдает унынием, а то и регрессией. Это возможность мыслить все эти формы через своеобразное смещение всего со всем» [27].

Оценивая постмодернизм как философскую основу образования, необходимо подчеркнуть его ориентированность на стихию, пренебрежение к самоорганизации детей, их нравственному самосовершенствованию, признанию авторитета педагога и т. д., т. е. абсолютный либерализм, который на определенном этапе начинает проявлять антигуманистические черты. С ориентацией на философию постмодернизма работают «неградуированные школы» (США), где отсутствует подразделение на классы по годам; «открытые школы» (Великобритания) с индивидуальным характером процесса образования, в котором не требуется соблюдение планов и программ по обучению и др.

Бихевиоризм (англ. behaviour – поведение) – дословно: наука о поведении; это направление в психологии, в рамках которого утверждается, что предметом психологии является поведение, а не сознание (Дж. Уотсон, Б. Скиннер, А. Лазарус, Э. Торндайк

и др.). Это достаточно популярное на западе в середине прошлого столетия философское и психологическое учение. Философской основой бихевиоризма становится концепция Дж. Локка о рождении человека с чистого листа – *Tabula rasa*. Ведущий тезис – основные проблемы, с которыми встречается мир сегодня, могут быть решены только при условии улучшения человеческого поведения. Основные понятия – стимул, реакция. Сторонники бихевиоризма исходят из того, что поведение человека определяется не его личными эмоциями, желаниями, целями, особенностями характера, а внешними стимулами. Такие стимулы заключены, прежде всего, в окружающей человека социальной среде. Ведущая формула воспитания бихевиористов – «стимул → реакция → подкрепление» – определяет технократический подход к воспитанию и обучению, управление деятельностью обучающихся с помощью рациональных алгоритмов, манипуляцию индивидом.

Современный бихевиоризм (необихевиоризм) уже не рассматривает зависимость между внешними условиями становления человека и его поведением как однонаправленную: акцентируется способность человека воздействовать на социальную среду и контролировать собственное поведение (А. Бандура и др.) [16].

Экзистенциализм (лат. «*existentia*» – существование) – философское направление, рассматривающее личность как высшую ценность мира. Насколько человек сумеет реализовать эти способности зависит, прежде всего, от него самого. Таким образом, не внешние условия определяют характер жизни человека, а внутренняя духовная жизнь и интенсивная душевная работа. Экзистенциальный подход характерен акцентированием внимания на ценностно-смысловой сфере сознания человека, на проблемах жизни и смерти, экзистенциального вакуума, смысла бытия и акме (Н. А. Бердяев, Ф. Франкл, В. Э. Чудновский, К. Ясперс и др.).

Ж.-П. Сартру принадлежат слова: «Экзистенциализм – это гуманизм» [204]. Э. Фромм в книге «Иметь или быть» раскрывает две возможные ипостаси человека: «я – то, что я имею» (отождествление себя с предметным миром) и «я – свободная личность» (важно то, какой я есть человек, что я действительно из себя представляю) [247]. Человек, идущий по второму пути, способен понимать и уважать других, работать над собой, делать себя и свою жизнь более гармоничной [248].

Вместе с тем, экзистенциализм имеет различные направления (религиозное, атеистическое и пр.). Для гуманистической педагогики (рационально-этико-экзистенциального направления) актуален *позитивный экзистенциализм* (Н. Аббаньяно), в рамках которого подчеркивается ценность активной жизнедеятельности, значение философского знания для человека как надежного ориентира в поиске, нравственном выборе, самоопределении.

Гуманизм (лат. *humanitas* – человечность, *humanus* – человеческий, *homo* – человек) – воззрение, рассматривающее человеческую личность и ее благо в качестве высших ценностей, является элементом многих философских течений (экзистенциализм, феноменология, философская антропология и др.), в психологии представлен самостоятельным течением – «гуманистической психологией». Одновременно это и общественное явление, а также «коллективное мировоззрение и культурно-историческая традиция, зародившаяся в древнегреческой цивилизации, развивавшаяся в последующие века и сохранившаяся в современной культуре как ее общечеловеческая основа», международное культурное движение. В научной литературе различают разновидности гуманизма – натуралистический, научный и секулярный, атеистический и религиозный, христианский, иудейский и дзен, марксистский и демократический,

экзистенциалистский и прагматический. В настоящее время существует самостоятельное философское направление – светский (гражданский, или секулярный) гуманизм. Гуманизм носит дескриптивный характер, предлагая людям определенную картину мира, и прескриптивный (нормативный), предписывая человеку некоторые правила поведения. Среди требований, которые светский гуманизм предъявляет человеку, различают: 1) личностные (экзистенциальные или смысложизненные); 2) нравственные; 3) гражданские или правовые; 4) эстетические; 5) интеллектуальные; 6) экологические.

К первым относятся требования жить здоровой и осмысленной жизнью, ко вторым – соблюдать общепринятые нормы морали, к третьим – следовать правовым нормам общежития, прежде всего, зафиксированным в справедливой и демократически принятой конституции, к четвертым – воспитывать эстетический вкус, умение отличать прекрасное от безобразного, к пятым – культивировать ценности разума, познания, критического мышления, к шестым – соблюдать экологическую этику, направленную на сбережение и оздоровление окружающей среды.

«С методологической и содержательной точки зрения нерелигиозный гуманизм базируется на научной картине мира (научном мировоззрении), общепринятых (простых) нравственных нормах, научном (методологическом или селективном) скептицизме, здравом смысле и новейших формах рациональности» (В. А. Кувакин) [131].

Организации сторонников гуманистических течений, существующие во многих странах мира, объединены в Международный гуманистический и этический союз (МГЭС). Их деятельность строится на основе программных документов – деклараций, хартий и манифестов, наиболее известными из которых являются: Гуманистические манифесты (1933, 1973, 2000), Де-

claration светского гуманизма (1980), Амстердамская декларация (2002), Гуманизм и его устремления (2003) и др.

Существенную роль в развитии гуманистических воззрений, пропаганде гуманистических ценностей и координации усилий гуманистов играют и другие международные гуманистические организации: Всемирный союз свободомыслящих, Международная академия гуманизма, Американская гуманистическая ассоциация, Британская гуманистическая ассоциация, Голландская гуманистическая лига, Индийская радикальная гуманистическая ассоциация, Здравомыслие (общественный фонд), Международная коалиция «За Гуманизм!», Российское гуманистическое общество, представителями которого являются И. В. Востриков, Я. Б. Головин, И. И. Кондрашин, В. А. Кувакин, С. Ю. Лутошкина, В. В. Морозова, О. В. Пастушкова, Ф. В. Цанн-кай-си и другие ученые; главная цель – защита и распространение идей светского гуманизма; официальный печатный орган – ежеквартальный журнал «Здравый смысл».

В современной философской литературе выделяются пять стержневых признаков светского гуманизма:

- 1) гуманизм предлагает набор ценностей и достоинств, вытекающих из признания человеческой свободы и самостоятельности; гуманизм противостоит этике религиозно-авторитарной;
- 2) гуманизм отрицает идею сверхъестественного начала мира;
- 3) гуманизм привержен методу исследования, опирающемуся на разум и научную объективность;
- 4) гуманизм обладает своей нередуктивистской естественной онтологией, основанной на научном знании;
- 5) делом философов-гуманистов являются не только вопросы теории, но и воплощение идей гуманизма в практической жизни как альтернативы теистическим религиям.

Данные принципы связаны логическим отношением конъюнкции, т. е. под гуманизмом следует понимать то, что подчиняется всем без исключения перечисленным признакам. Светский гуманизм призывает к построению более гуманного общества посредством этики, основанной на человеческих и других естественных ценностях, в духе разума и свободного поиска, за счет использования человеческих способностей. Гуманизм утверждает ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, развитие, проявление своих способностей [36].

Ф. В. Цанн-кай-си в своих трудах подчеркивал, что, несмотря на деструктивные тенденции и нигилизм, наше время побуждает нас искать глубинные истоки гуманизма, не сводя последний к сентиментальному человеколюбию, милосердию и состраданию. Сущность гуманизма заключена в тех реальных нормах и правилах человеческого сообщества, которые позволяют сохранить человеческий род и гармонизировать отношения как внутри человечества, так и в его связях с природой [255].

Следует отметить, что само гуманистическое течение не однозначно: апологеты пассионарного гуманизма декларируют идею идеальной полезности этносу, сторонники рационального гуманизма говорят об идеальных возможностях человека свободно выбирать собственный путь развития, самоактуализации. На пересечении указанных форм гуманизма находится этический гуманизм, условно сращивающий пассионарность и рациональность (т. е. рационально-этический гуманизм). В связи с этим, утверждает Л. Н. Гумилев, на микроуровне следует ориентироваться на воспитание людей честных, достойных, веротерпимых, позитивно идейных, целеустремленных, отвергающих догматизм [61]. Учитывая возрастающую роль в жизни современного человека экзистенциальных проблем (страх перед реальной жизнью

и предстоящей смертью, одиночество, дефицит коммуникаций, неопределенность смысла жизни и пр.), в сущности светского гуманизма раскрывается и экзистенциальная сторона. Таким образом, светский гуманизм постиндустриального общества по своим характеристикам – это рационально-этико-экзистенциальный гуманизм.

Вместе с тем, гуманизм – это демократическая, этическая жизненная позиция, утверждающая, что человеческие существа имеют право и обязанность определять смысл и форму своей жизни. Гуманизм может предложить человеку сознание всякой жизни как ценности, а также учить его жить для ценностей вне его самого – для ближнего, планеты, будущего.

Современный человек – сторонник идей светского гуманизма – обладает следующими характеристиками: стремится избегать крайностей как абсолютного коллективизма, ущемляющего индивидуальную свободу человека, так и индивидуализма, игнорирующего или ущемляющего свободу других.

Главным принципом, ориентиром морального и соответственно правового поведения для гуманиста является золотое правило поведения: «поступай с другими так, как хотел бы, чтобы поступали с тобой», устанавливающее максимальную планку морального отношения (побуждает к добру), определяющее максимум требований к поведению человека.

Сегодня Россия и русские занимаются самоузнаванием: кто мы? какие? куда мы идем? Это вопрос не только об идентичности – об источнике норм и поведенческих реакций, в более широком смысле – это вопрос о степени гуманизма в обществе. Обществом осмысляются пути развития, которое связано со сменой точек зрения и даже «концептуальных основ социальных теорий» (В. Г. Федотова) [238; с. 21]. В этой неоднозначности подрастающее поколение далеко не всегда может получить ответы на

базовые для постижения собственного смысла жизни вопросы: «Что делать?», «Кем быть?», «С чего начать?» (П. А. Белоусов, Е. А. Плеханов, Ф. В. Цанн-кай-си). В то время как субъективный смысл жизни как цель бытия и познания позволяет сконструировать целостность и самой личности, и ее жизни.

Объективный смысл связан с практическим преобразованием мира: создавая вторую природу, человек должен не разрушать целостность первичной природы, а вписать результаты своего труда в общую природную целостность. В этом состоит глубокое неосферное содержание категорий «смысл человеческого бытия», гуманизм [214; с. 79]. Определяя гуманизм как человечность, российские гуманисты отнюдь не живут в мире иллюзий и осознают, насколько далеко отстоят их идеалы от реальной практики общественных отношений в нашей стране. Среди причин «непопулярности» гуманистических идей в России выделяются следующие факторы: 1) некоммерческий характер гуманистических ценностей, их ориентированность на здравый смысл; 2) чуждость гуманизма всякой эксцентричности; 3) высокий уровень самодисциплины, самостоятельности, свободы, нравственной, правовой и гражданской ответственности, который предъявляет гуманистическое мировоззрение к своим приверженцам.

Другой вопрос, замечает А. Ф. Зотов, состоит в выявлении философского статуса гуманистической традиции: в ХХI в. в западноевропейской культуре гуманизм не принадлежит к числу известных философских направлений [79]. В то время как в современной отечественной жизни (науке, образовании, культуре) гуманистические тенденции постепенно становятся все более устойчивыми [157].

Э. Фромм в своих трудах попытался соединить идеи психоанализа, марксизма и экзистенциализма, что способно быть

философским фундаментом организации оптимальных условий для становления человека. Ученый доказывал: в постиндустриальном обществе выявляется значительный разрыв между процессом индивидуализации и процессом развития личности, сдерживаемый рядом психосоциальных причин, что приводит к чувству изоляции, порождающей механизмы бегства от реальности, от свободы, а в целом – от самореализации, счастья, которым противопоставляется спонтанная активность как свободная деятельность личности, которая может проявляться в эмоциональной, интеллектуальной и чувственной жизни человека, в его воле [249].

Значительный вклад в развитие гуманистической идеологии внесла *гуманистическая психология* (А. Маслоу, К. Роджерс и др.). Ведущие идеи: личность – уникальная целостная система, которая представляет собой не нечто заранее данное, а «открытую возможность» самоактуализации, присущую только человеку. В гуманистической психологии в качестве основных предметов анализа выступают: высшие ценности, самоактуализация личности, творчество, любовь, свобода, ответственность, автономия, психическое здоровье, межличностное общение.

Фашизм (итал. *fascio* – пучок, связка, объединение) – идеология (А. Гобино, К. Е. Дюринг, Ф. Ницше, О. Шпенглер и др.) и практика, утверждающие антигуманистические идеи: превосходство и исключительность определенной нации или расы, отрицание демократии, установление культа вождя; применение насилия и террора для подавления политических противников и любых форм инакомыслия; оправдание войны как средства решения межгосударственных проблем. Вместе с тем, это обобщенное название крайне правых политических идеологий, движений и соответствующая им форма правления диктаторского типа, характерными признаками которых называют милитари-

стский национализм, антикоммунизм и антилиберализм, ксенофобию, реваншизм и шовинизм, мистический вождизм. Фашизм также рассматривается как государственное устройство, существовавшее в некоторых странах Европы (наиболее часто к таким относят Германию во время правления А. Гитлера и Италию при Муссолини) – фашистских государствах до конца Второй мировой войны [235].

Неофашизм – понятие, объединяющее современные праворадикальные движения, которые в политическом и идейном отношении являются преемниками фашистских организаций, распущенных после Второй мировой войны. Важнейшие отличительные черты всех неофашистских политических течений и организаций – воинствующий антикоммунизм и антисоветизм, крайний национализм, расизм (открытый или более или менее прикрытый), критика с ультраправых позиций буржуазных правительств (даже самых консервативных), действующих в рамках буржуазной парламентской системы; применение насильственных, террористических методов политической борьбы. Скинхеды (англ. skinheads, от skin – кожа и head – голова, разг. скины) – неформальное молодежное объединение неофашистского толка; представители маргинальных неформальных объединений, как правило, ультраправого, крайне националистического толка. Они отличаются узнаваемой внешней атрибутикой (бритые головы, тяжелые высокие ботинки, узкие штаны на подтяжках, куртки-«бомберы» и т. д.) и крайней неприязнью к «инородцам», выражающейся в общественно опасных формах, вплоть до избиений и убийств [12; 270].

В целом необходимо отметить, что в педагогике, ее теории и практике невозможно целенаправленно проводить теоретический анализ или реализовывать практику, какую-либо технологию, не определив философские основания осуществля-

емого процесса. Философские знания – основа современного образования, науки и культуры. Новые педагогические течения, направления педагогики всегда связаны с новой философской доктриной.

Обращаясь к отечественной педагогике ХХI в., можно выявить эклектику в ее философском основании (на научном и законодательном уровнях). Вместе с тем, ученые – сторонники идей традиционализма, национальной школы, эволюции образования опираются в философском основании педагогического знания на синтез следующих направлений: диалектического материализма + светского гуманизма + позитивного экзистенциализма.

§ 4. Характеристика сциентистско-автократической и антигуманистической педагогических парадигм

В контексте *сциентистско-автократической педагогической парадигмы* (философская основа – прагматизм (Ч. С. Пирс, Дж. Дьюи и др.), позитивизм (Г. Рейхенбах, Б. Рассел и др.) цель образования – компетентная, конкурентноспособная личность, ориентированная, прежде всего, на индивидуализм, формальный успех. В условиях данной парадигмы реализуется односторонняя забота о знаниях ребенка, уровне его обученности, учебно-профессиональной компетентности, формировании лидерских качеств, готовности к конкуренции. Позиция педагога по отношению к подопечным – требовательная, связанная, прежде всего, с учебными результатами и достижениями. В связи с этим приоритетным в образовательном процессе является обучение, а воспитание сосредоточено преимущественно на волевых качествах личности. В данных условиях ситуации успеха проживают только интеллектуально одаренные дети, у других же ослабевает интерес к собственному внутреннему миру,

окружающим, появляется риск реализации отклоняющегося (девиантного и делинквентного) поведения, не формируются ресурсы для самовоспитания и самообучения. Педагогические взаимоотношения могут быть наполнены радостью общения, интересом к себе и окружающему миру, оптимизмом, но при условии учебной успешности ребенка; они связаны первично с монологом учителя, ответственность за результаты обученности перекладываются на ученика, жизненные перспективы которого для учителя ограничиваются учебными достижениями, профессиональной карьерой. Субъектная система: педагог – ученик – учебная группа – педагогический коллектив – семья, где семья используется как средство для управления ребенком. Стратегическая цель педагога – подготовить хорошо обученную личность к активной и самостоятельной жизни в обществе, ориентированную на карьерный рост.

Об *антигуманистической педагогической парадигме* в современной научной литературе почти не упоминается, в то время как факты ее реализации широко присутствуют и в истории, и в современном мире. Примеры тому – образовательные системы фашистских режимов (Италия, Германия 1930–1940-х годов), подготовка детей к террористическим актам в школах боевиков запрещенного в Российской Федерации ИГ (Исламского государства) и пр. Сюда же по своему содержанию примыкает направление воспитания детей в криминальных группировках, антисоциальных семьях.

В контексте антигуманистической педагогической парадигмы (философская основа – фашизм, расизм (Г. Моска, Э. Коррадини и др.) забота о гуманистических приоритетах ребенка изначально не присутствует: он является средством для реализации антигуманистических задач наставников. Позиция педагога по отношению к подопечным – абсолютно авторитарная, деспотич-

ная: любым способом заставить ребенка выполнять конкретные задачи – наставлением, приказом, угрозой, подкупом, обманом, шантажом и т. п. Воспитание опирается на антигуманистические ценности (смерть, власть, нажива, обман, жесткость, национальное превосходство и т. п.), абсолютное подчинение, страх, несамостоятельность, пренебрежение к потребностям самого ребенка и к людям. Стратегическая цель педагога – воспитать человека, подчиненного чужой воле, фанатично преданного декларируемой идее, не способного к критичному анализу, подготовить ребенка к выполнению антигуманистических, антиобщественных задач.

Лекция 3. Светская гуманистическая педагогическая парадигма **(рационально-этико-экзистенциальное направление)**

§ 1. Характеристика светской гуманистической педагогической парадигмы

Обобщая характеристики гуманистической педагогической парадигмы (рационально-этико-экзистенциальное направление), следует подчеркнуть: цель образования в ней определена как эффективное содействие человеку (ребенку, взрослому) в становлении личности-гуманиста (Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 06.03.2019) «Об образовании в Российской Федерации», ст. 2, п. 1; ст. 3, п. 1), что возможно исключительно в условиях взаимоуважения взрослых и детей. Педагогу необходимо с уважением и неустанным интересом относиться к миру детства, ибо, как говорил В. А. Сухомлинский, «детство – важнейший период человеческой жизни, не подготовка к будущей жизни, а настоящая, яркая, самобытная, неповторимая жизнь. И от того, как прошло детство, кто вел ребенка за руку в детские годы, что вошло в его разум и сердце из окружающего мира – от этого в решающей степени зависит, каким человеком станет сегодняшний малыш»; «детство – каждодневное открытие мира» [222; с. 29].

В данных условиях специфика отношения к ребенку отличается синтезом любви, уважения к нему и определенной требовательности. Благодаря этому реализуется масштабная, компетентная, ответственная забота о ребенке: его развитии, социализации, инкультурации, формировании им гуманистических убеждений, что имманентно присутствует во всех ситуациях общения, во всех формах, методах, средствах воспитания и обучения. Сама субъектная система масштабна: «педагог – воспи-

танник – детский коллектив – педагогический коллектив – семья – референтные лица (тренер и др.)). Стратегическая цель педагога – воспитать гармоничную личность (в единстве разума–чувств–воли; биологического–психологического–социокультурного начал), человека-гуманиста, подготовленного к активной и самостоятельной, ответственной жизни в обществе, способного к самореализации в социуме, формированию смысло-жизненных ориентаций, личностному росту, созиданию, реализации гражданской позиции.

Развивая гуманистические традиции А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского и других педагогов-гуманистов, учитывая мнения Д. Г. Левитеса, А. Ю. Шачиной и др. [138], акцент ставится на воспитание в детско-взрослых отношениях, оно занимает приоритетную позицию, обучение – его актуальное средство.

Педагогические взаимоотношения образовательного пространства наполнены радостью общения, оптимизмом, интересом к себе и окружающему миру, связаны с диалогом, договором, рефлексией, раскрытием индивидуальности, проживанием ситуаций успеха, анализом неудач и ошибок, взаимной ответственностью, пониманием диалектики бытия, чувством долга, жизненными перспективами.

Психологическая сущность отношений опирается на субъект-субъектный формат (что обеспечивается приоритетностью диалога). Вместе с тем, данный формат не абсолютизируется, является открытым для широкого спектра аддендумов. В качестве примеров можно привести случаи, когда ученик обманул класс, в связи с чем классный руководитель в беседе с ним использует субъект-объектную позицию; или в семье ученика произошло горе, тогда педагог опирается на субъективно-субъективный уровень отношений с подопечным и пр. Именно понимание нравственных переживаний друг друга значительно расширяет

диапазон всех возникающих отношенческих нюансов, сохраняя при этом незыблемой позицию взаимоуважения взрослых и детей. В этом случае стиль педагогической деятельности определяется как демократически-творческий, когда варьируются методы, формы, средства влияния на подопечных. Взаимоотношения образовательной организации с родителями воспитанников, учеников опираются на этические и морально-правовые нормы. Благодаря этому реализуется эффективное сотрудничество, на основе чего осмысляются проблемы ребенка, его возможности, потенциал.

Свои первичные социокультурные пробы ребенок, ученик осуществляет в семье и детской группе, в том числе классе. В советской педагогике была разработана теория детского коллектива (А. С. Макаренко, И. П. Иванов и др.), которая не только доказала при умелом использовании свою эффективность в Советском Союзе, но приобрела мировое значение (Германия, Япония и др.). В педагогике смысловых ориентаций акцент ставится не только на формирование коллектива в детской/молодежной группе, но и формирование класса/группы – содружества.

В рационально-этико-экзистенциальном направлении гуманистической парадигмы в условиях постиндустриального общества особую значимость приобретает внимание педагогов к отклоняющемуся поведению несовершеннолетних, когда существует понимание постоянной опасности негативного влияния социума, СМИ, киберпространства на неокрепшее сознание ребенка, подростка и реализуется масштабная, системная, планомерная профилактическая работа по предупреждению девиаций, делинквенций личности. Для этого, как показала многолетняя экспериментальная деятельность автора, необходимы: реновация воспитательной системы как актуального феномена образовательного пространства

(Л. И. Новикова и др.), расширение социально-психологических служб образовательных организаций, их тесное сотрудничество с педагогическим коллективом, родительским сообществом, воспитанниками; комплектация класса как микромоделей общества, содействие обучающимся в выборе занятий по интересам, оказание им педагогической поддержки в профессиональном выборе и пр. Свою эффективность доказала социально-психолого-педагогическая карта класса, в которой с 1 по 11 классы фиксируется актуальная информация об обучающихся, содействующая своевременному принятию образовательной организацией необходимых мер для оказания им нужной помощи. Особое значение в данном контексте приобретает Профилактическая программа образовательной организации, на основе которой педагогический коллектив реализует три уровня профилактики, учитывая проблематику личности, класса/группы [233].

Управленческая позиция руководства образовательной организации определяется как профессиональная (с элементами менеджмента), которая обеспечивается у директора, администрации обязательным наличием педагогического образования и эффективным опытом педагогической деятельности.

Обращаясь к либеральному направлению гуманистической парадигмы, следует подчеркнуть его растущую популярность в современных российских детских садах, школах в условиях подражательного подхода.

Либерализм в педагогике во многом опирается на философские положения постмодернизма, где в абсолюте – попустительство, отрицание норм и традиций – этических, эстетических, методологических, сарказм и т. д., фиксируется отказ от авторитетов, нравственных идеалов, стираются границы между определенностями, структурами, институтами и формами и пр. (Ж. Лакан, И. Деррида, Ж. Делез, М. Фуко и др.).

Соответственно, в образовательном пространстве наблюдаются снижение контроля взрослого за ребенком, культивирование его собственных потребностей без учета запросов окружающих, правил, моральных ограничений. «Мы совершенно перестали говорить о необходимости оптимального сочетания личностно ориентированного и социально ориентированного подходов. При этом в воспитательном процессе социально ориентированный подход, опирающийся на идею А. С. Макаренко о воспитании в коллективе и через коллектив, должен в этом сочетании играть доминирующую роль. Почему? Потому, что мораль и нравственность (а между этими понятиями есть некоторые различия) всегда базировались на ограничении индивидуально-эгоистических интересов интересами других людей, представленными коллективом. При абсолютизации личностно ориентированного подхода в воспитательном процессе мы будем выпускать индивидуалистов, готовых по головам других людей идти к своей цели. Не противопоставление идеи «свободного человека» идее коллективизма, а преодоление крайности этих явлений через синтез их – вот тот путь, на котором педагогическая наука, а вслед за ней и школа могут выйти из кризиса» [17].

В рамках либерального подхода к воспитанию подрастающего поколения в странах Западной Европы уже много лет реализуются стандарты сексуального образования (2010), в которых декларируются культ телесности, идеи получения удовольствия от сексуальных отношений, трансгендерности без акцента на феноменах любви, ее полоролевых традициях. Данный факт сторонники глобализаторства образования в отечественной системе образования замалчивают. Однако, если в современных российских школах концепт нетрадиционных сексуальных отношений не навязывается, то СМИ, Интернет круглосуточно настойчиво

подсовывают подрастающему поколению идеи физического удовольствия, гомосексуальных контактов, нетрадиционных отношений в семье.

Либеральное направление гуманистической парадигмы, как ни парадоксально, во многом сопрягается с сциентистско-автократическими позициями. В частности, их сближает ориентация на сугубо менеджерский подход к управлению образовательной организацией, когда допускается отсутствие у администрации педагогической компетентности, что в свою очередь порождает пренебрежение к психологии личности, детского коллектива и культивирует формализм, педантизм, бюрократизм, рождает дух казенщины или, напротив, стихийности и бесконтрольности.

§ 2. Аксиологические основы светской гуманистической педагогики

Как было отмечено в предыдущем параграфе, светская гуманистическая педагогическая парадигма – явление неоднородное, следовательно, в процессе освоения специфики педагогической деятельности обучающимся необходимо разобраться в сущности именно рационально-этико-экзистенциального направления, которое нацелено на организацию целостного педагогического процесса, гармоничное развитие личности в нем. Особую важность в светской гуманистической педагогической парадигме актуализированного направления имеет аксиологическая (от греч. *axios* – ценность и *logos* – учение) сфера.

Гуманистические тенденции в педагогике присутствовали издревле. С течением времени они становились все более отчетливыми, более убедительными, что выражалось, прежде всего, в любви и уважении педагога к своим подопечным, заботе об их развитии, будущем. Такой педагог в своей профессиональной де-

тельности опирается на гуманистические ценности (у него всегда есть аксиологическое кредо, убеждение).

Нередко борьба ученого, педагога-практика за гуманное отношение к детям становилась жизненным подвигом. Примерами тому служат и судьба гонимого религиозными и политическими фанатиками за пропаганду гуманистических педагогических взглядов чешского ученого-энциклопедиста Я. А. Коменского (1592–1670), и польского педагога писателя, врача Я. Корчака (Э. Х. Гольдшмит), шагнувшего в газовую камеру концлагеря Трешлинка вместе с детьми-сиротами, чтобы в последний миг жизни они чувствовали поддержку взрослого (1942 г.), и мужественное противостояние командно-административной системе советского педагога В. А. Сухомлинского (1918–1970), сумевшего превратить рядовую школу не только в социальный центр села, но и в инновационную творческую педагогическую лабораторию гуманного развития личности (1960-е гг.), и многих других ученых, учителей, воспитателей.

В современной отечественной науке нет единой системы ценностей, которая постулировалась бы гуманитарным сообществом и экстраполировалась на общество, его институты. В то же время предлагаются различные аксиологические классификации, во многом созвучные друг другу.

А. М. Новиков обратил внимание на возрождение подлинно национальной школы (К. Д. Ушинский говорил о «народном воспитании»), когда национальное образование связано с общечеловеческим, осуществляется постоянный процесс взаимообогащения. Ученый указал на необходимость базирования национального образования на национальной идее, способной консолидировать общество. Для этого следует обратиться к ментальным характеристикам россиян, это: *духовность* (что включает в себя доброту, гуманное мировоззрение, чувство подвижничества), на-

родность (общинность, коллективизм в противовес индивидуализму, традиционность, открытость), *державность* (патриотизм, сильная державная власть), которые проецируются на три категории: личность, общество, государство [165].

Выделив в психике ребенка три страсти: страсть к развитию, к взрослению, к свободе, Ш. А. Амонашвили доказал, что личность ученика – это личность, способная к самообучению, самовоспитанию, постижению красоты окружающего мира, осмыслению духовных ценностей: Духа, Души, Сердца, Любви, Жизни, Смерти. Педагогу важно видеть в ребенке высшее творение Природы и Космоса, несущем в себе жизненную миссию, которой он должен служить [7].

А. Д. Солдатенков подчеркивает, что «...законы диалектики отражают эволюцию ценностей общества, приводят к пониманию приоритета глобальных целей, общечеловеческих – духовно значимых – ценностей». «Это ценности абсолютные, составляющие ядро гуманистических идеалов всех этапов развития человечества. Транслируемые в жизнедеятельность школы, они могут быть присвоены школьниками, стать ценностными ориентирами личности». В рамках данной позиции были выделены идеи свободы в ценностной категории «Отечество», идея экологии и милосердия – в «Жизни», идея гуманизма – в группе ценностей «Человек», гармония – в «Красоте», истина – в «Познании», нравственность, бизнес, творчество – в ценности «Труд» [217; с. 12].

В. А. Караковский учебно-воспитательный процесс организует с опорой на следующие ценности: Земля, Отечество, Семья, Труд, Знания, Культура, Мир, Человек [97]; П. Т. Ширяев – на ценности Отечество, Человек, Знания, Культура, Труд, Семья [98].

О. С. Газман и его соратники раскрывали сущность ценностей через целевые образовательные программы «Учение», «Общение», «Досуг», «Образ жизни», «Здоровье» [50]. В по-

вседневной школьной жизни ценности презентуются ученику посредством конкретных предметов, явлений, абстракций, в связи с чем условно подразделяются на материальные, социальные, морально-нравственные и духовные (хотя совершенно справедливо замечает П. И. Пидкасистый: любая ценность должна быть духовно окрашена) [186].

В. М. Таланов [224] предложил следующую типологию гуманистических ценностей:

1. *Общелюдские ценности*: Жизнь, Здоровье, Благо, Творчество, Истина, Прекрасное, Справедливость, Счастье.

2. *Ценности человечества*: Существование и развитие человечества, Воздух, Вода, Почва, Флора и фауна, Полезные ископаемые, Энергия.

3. *Общегосударственные ценности*: Соотношение понятий «государство», «общество», «страна», «территория», Безопасность страны, Экономика, Духовная культура, Медицина, Быт, Наука, Образование и воспитание, Порядок внутри страны.

В педагогике смысложизненных ориентаций (И. В. Ульянова) ценности позиционируются как элемент смысложизненных ориентаций. **Структура** смысложизненных ориентаций личности каузальна, трехэлементна: «*ценности жизни*», «*цели жизни*», «*ориентации*». **Содержание** каждого элемента: *ценности духовные (абсолютные)* (Жизнь, Здоровье, Свобода, Добро, Истина, Труд, Красота, Ответственность, Толерантность) и *эмпирические*: феноменологически переживаемые на уровне типизированных социокультурных смыслообразов (Внутренний мир человека, Семья, Профессия, Общество-Отечество, Досуг, Природа); *цели* – это будущее, переживаемое личностью на основе уверенности самостоятельно осуществлять жизненный выбор с ориентацией на смыслообразы; *ориентации* – обусловленный знаниями **процесс** самостоятельной деятельности обучающихся

(самовоспитания, самообучения, саморазвития в условиях воспитания, обучения, развития) по достижению целей, освоению социозэкзистенциальных ролей на уровне Я-концептов: Я-сын (дочь), Я-ученик (ученица), Я-друг (подруга), Я-гражданин и пр. *Формирование* смысложизненных ориентаций обучающихся объединяет самостоятельную деятельность ученика и деятельность педагога, педагогического коллектива, семьи [233; 234].

Личностная интериоризация ценностей происходит поэтапно, изначально посредством ценностей социально-психологического уровня в соответствии с особенностями развития психического мира человека, а потому сам процесс условно градируется. В представленной ниже системе ценностей, разработанной В. П. Фоменко (и несколько дополненной нами), не фиксируется их жесткая зависимость от возрастных периодов развития личности ученика, ибо формирование системы ценностей, ее уточнение происходит в течение всей жизни человека. В то же время показана взаимообусловленность содержания ценностей и возраста личности (что должно осознаваться педагогом и учитываться в связи с этапами формирования личностью смысложизненных ориентаций):

I. Сугубо личностные ценности ребенка: 1) **ценность собственного Я:** физическое состояние, здоровье, темперамент, логика, память, развитие и саморазвитие, взгляды; увлечения, самочувствие, сфера чувств, фантазии и мечты; свобода как действия субъекта в соответствии с его интересами при познанной необходимости, нравственная и эстетическая культура; поведение, поступки; самооценка, рефлексия; наиболее актуальные для свободы формы: игра, творчество, общение; 2) **ценности родного дома, родного очага:** мать, отец, братья, сестры, друзья; комната, дом, двор, огород, домашние животные; отношения в семье, домашние реликвии, искусство, в том числе литература,

музыка, живопись, кино; работа по дому, игры, разговоры, беседы; воспоминания о детстве (всех членов семьи); юмор, радость как эмоциональное удовлетворение жизнью; мечты о будущем, его ситуативное планирование и др.; 3) **ценности малой родины**: школа, отношения в ней; окружающий ландшафт и другие элементы природы: люди, двор, родная улица, родное село, родной город; язык, культура, искусство родного края, народное творчество, общий быт в крае, памятники культуры; туристические походы, отдых с семьей и друзьями; дикие животные края; участие в экологической деятельности; собственные стихи, произведения живописи и музыки о родном крае; окружающий социум, производственная деятельность людей и др.; свобода как осознанный выбор человеком варианта своего поведения, соответствующего содержанию внешних обстоятельств и состоянию своего духовного мира.

II. Ценности подросткового возраста – ценности «большой» Родины, отечественные ценности: русский народ, менталитет народа, особенности его мирозерцания; подвижничество, гуманность, свободомыслие, чувство достоинства русского человека, национальная самобытность, любовь к Отечеству, интернационализм, язык, традиции, природа страны, ее история, историческая память, культура, искусство, православие, выдающиеся люди нации с их вкладом в национальное и общечеловеческое развитие, социальная, политическая и нравственная культура общества и др.; свобода как способность организовать практическую деятельность по достижению целей; мечтания, первичное планирование будущего.

III. Ценности юности – общечеловеческие ценности: планета Земля, ее космическая уникальность; человек, человечество, межчеловеческие отношения; жизнь, природа, экология как условие жизни; спокойствие и мир на Земле, любовь, семья,

дружба, образование, детство; свобода, гуманность, нравственность, красота, здоровье; творчество, интеллект, творческая одаренность; мировая культура; памятники культуры, памятники искусства; выдающиеся цивилизации прошлого, общечеловеческая цивилизация; научный и технический прогресс, демократия как возможность обрести смысл своей жизни; свобода как возможность самоактуализации, мечты, стратегическое и тактическое планирование жизни [243].

В. С. Селиванов акцентирует внимание на том, что ценности учащимися усваиваются (следовательно, они должны быть представлены в качестве образцов как в повседневной жизни школьника, так и в образовательном пространстве, социуме в целом), а идеалы формируются на основе ситуаций выбора, сравнительного анализа и пр., т. е. в конкретной деятельности, значит, такую деятельность важно систематически организовывать [206].

Для современной педагогики, учитывающей идеологическую неопределенность постиндустриального общества, важно обращение не только к абсолютным гуманистическим ценностям, но и к их антиподам – антигуманистическим ценностям: смерти, болезни, злу, несвободе, безделию, насилию и пр., – как порокам человечества, которые педагогу необходимо осмысливать с детьми и давать морально-нравственную оценку.

Освоение ценностей ребенком во многом зависит от его возраста; чем дети младше, тем выше их неосознанное отношение к ценностям и соответственно подражательность.

В. А. Сластенин и др. конкретизировали также педагогические ценности, на которые педагогу необходимо опираться в своей профессиональной деятельности [179]. ***Педагогические ценности*** – это те ее особенности, которые не только позволяют удовлетворять потребности педагога, но и служат ориентирами

его социальной и профессиональной активности, направленной на достижение гуманистических целей.

Педагогические ценности, как и любые другие духовные ценности, зависят от социальных, политических, экономических отношений в обществе, которые во многом влияют на развитие педагогики и образовательной практики. Причем эта зависимость не механическая, так как желаемое и необходимое на уровне общества часто вступают в противоречие, разрешает которое конкретный человек, педагог в силу своего мировоззрения, идеалов, выбирая способы воспроизводства и развития культуры.

Педагогические ценности представляют собой *нормы*, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательно-действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога. Они, как и другие ценности, имеют *синтагматический характер*, т. е. формируются исторически и фиксируются в педагогической науке как форма общественного сознания в виде специфических образов и представлений. Овладение педагогическими ценностями происходит в процессе осуществления педагогической деятельности, в ходе которой совершается их субъективация. Именно уровень субъективации педагогических ценностей служит показателем личностно-профессионального развития педагога.

В исследованиях И. Ф. Исаева постулируется необходимость классификации и упорядочивания педагогических ценностей, что позволяет представить их статус в общей системе педагогического знания. Если за классификационное основание взять уровень существования ценностей, то можно выделить *личностные, групповые и социальные педагогические ценности*.

Личностные педагогические ценности. Аксиологическое Я как система ценностных ориентаций содержит не только ког-

нитивные, но и эмоционально-волевые компоненты, играющие роль ее внутреннего ориентира. В нем ассимилированы как социально-педагогические, так и профессионально-групповые ценности, служащие основанием индивидуально-личностной системы педагогических ценностей. Эта система включает:

- ценности, связанные с утверждением личностью своей роли в социальной и профессиональной среде (общественная значимость труда педагога, престижность педагогической деятельности, признание профессии ближайшим личным окружением и др.);

- ценности, удовлетворяющие потребность в общении и расширяющие его круг (общение с детьми, коллегами, референтными людьми, переживание детской любви и привязанности, обмен духовными ценностями и др.);

- ценности, ориентирующие на саморазвитие творческой индивидуальности (возможности развития профессионально-творческих способностей, приобщение к мировой культуре, занятие любимым предметом, постоянное самосовершенствование и др.);

- ценности, позволяющие осуществить самореализацию (творческий, вариативный характер труда педагога, романтичность и увлекательность педагогической профессии, возможность помощи социально неблагополучным детям и др.);

- ценности, дающие возможность удовлетворять прагматические потребности (возможности получения гарантированной государственной службы, оплата труда и длительность отпуска, служебный рост и др.).

Среди названных педагогических ценностей можно выделить ценности самодостаточного и инструментального типов, различающиеся по предметному содержанию. *Самодостаточные ценности* – это ценности-цели, включающие творческий характер

труда педагога, престижность, социальную значимость, ответственность перед государством, возможность самоутверждения, любовь и привязанность к детям. Ценности этого типа служат основанием развития личности и учителя, и его подопечных. *Ценности-цели* выступают в качестве доминирующей аксиологической функции в системе других педагогических ценностей, поскольку в целях отражен основной смысл деятельности учителя.

Осуществляя поиск путей реализации целей педагогической деятельности, педагог выбирает свою профессиональную стратегию, содержание которой составляет развитие себя и других. Следовательно, ценности-цели отражают государственную образовательную политику и уровень развития самой педагогической науки, которые, субъективируясь, становятся значимыми факторами педагогической деятельности и влияют на инструментальные ценности, называемые ценностями-средствами. Они формируются в результате овладения теорией, методологией и педагогическими технологиями, составляя основу профессионального образования педагога.

Ценности-средства – это три взаимосвязанные подсистемы: *собственно педагогические действия*, направленные на решение профессионально-образовательных и личностно-развивающих задач (технологии обучения и воспитания); *коммуникативные действия*, позволяющие реализовать личностно и профессионально ориентированные задачи (технологии общения); *действия, отражающие субъектную сущность педагога*, которые интегративны по своей природе, так как объединяют все три подсистемы действий в единую аксиологическую функцию. *Ценности-средства* подразделяются на такие группы, как ценности-отношения, ценности-качества и ценности-знания.

Ценности-отношения обеспечивают педагогу целесообразное и адекватное построение педагогического процесса и взаи-

модействия с его субъектами. Отношение к профессиональной деятельности не остается неизменным и варьирует в зависимости от успешности действий педагога, от того, в какой мере удовлетворяются его профессиональные и личностные потребности. Ценностное отношение к педагогической деятельности, задающее способ взаимодействия педагога с воспитанниками, обучающимися, отличается гуманистической направленностью. В ценностных отношениях в равной мере значимыми являются и самоотношения, т. е. отношения педагога к себе как к профессионалу и личности.

В иерархии педагогических ценностей наиболее высокий ранг имеют *ценности-качества*, так как именно в них проявляются или бытийствуют сущностные личностно-профессиональные характеристики педагога. К их числу относятся многообразные и взаимосвязанные индивидные, личностные, статусно-ролевые и профессионально-деятельностные качества. Данные качества оказываются производными от уровня развития целого ряда способностей: прогностических, коммуникативных, креативных (творческих), эмпатийных, интеллектуальных, рефлексивных и интерактивных.

Ценности-отношения и ценности-качества могут не обеспечить необходимый уровень осуществления педагогической деятельности, если не будет сформирована и усвоена еще одна подсистема – подсистема *ценностей-знаний*. В нее входят не только психолого-педагогические и предметные знания, но и степень их осознания, умения осуществить их отбор и оценку на основе концептуальной личностной модели педагогической деятельности.

Овладение педагогом фундаментальными психолого-педагогическими знаниями создает условия для творчества, альтернативности в организации образовательного процесса, позволяет

ориентироваться в профессиональной информации, отслеживать наиболее значимую и решать педагогические задачи на уровне современной теории и технологии, используя продуктивные творческие приемы педагогического мышления.

Таким образом, названные группы педагогических ценностей, порождая друг друга, образуют *аксиологическую модель*, имеющую синкретический характер. Он проявляется в том, что ценности-цели определяют ценности-средства, а ценности-отношения зависят от ценностей-целей и ценностей-качеств и т. д., т. е. они функционируют как единое целое. Аксиологическое богатство педагога определяет эффективность и целенаправленность отбора и приращения новых ценностей, их переход в мотивы поведения и педагогические действия.

§ 3. Феномен целостного педагогического процесса

Педагогический процесс (ПП) – это организованное в образовательных условиях (детском саду, общеобразовательной школе, Дворце творчества, музыкальной студии и пр.) *взаимодействие педагогов и воспитанников, обучающихся*, направленное на достижение конкретных педагогических целей и решение воспитывающих, обучающих, развивающих, социализирующих задач с использованием различных педагогических средств, методов, форм организации.

Понятие «*педагогическое взаимодействие*» свойственно именно светской гуманистической педагогической парадигме, оно отражает наличие в педагогическом процессе *субъект-субъектных отношений* между педагогом и его подопечными, означающих со-действие, со-дружество, со-творчество, и является универсальной характеристикой педагогического процесса. Данное понятие значительно шире категории «педагогическое воздействие», сводящей педагогический процесс к субъект-объект-

ным отношениям, когда деятельность педагога реализуется без учета потребностей, интереса, состояния ребенка.

Различаются *разные виды педагогических взаимодействий*, а следовательно, и отношений: *педагогические* (отношения воспитателей и воспитанников); *взаимные* (отношения со взрослыми, сверстниками, младшими); *предметные* (отношения воспитанников с предметами материальной культуры); *отношения к самому себе*. Важно подчеркнуть, что воспитательные взаимодействия возникают и тогда, когда воспитанники и без участия воспитателей в повседневной жизни вступают в контакт с окружающими людьми и предметами.

Педагогическое взаимодействие всегда имеет две стороны, два взаимообусловленных компонента: *педагогическое воздействие* и *ответную реакцию воспитанника, ученика*. Воздействия могут быть прямые и косвенные, различаться по направленности, содержанию и формам предъявления, по наличию или отсутствию цели, характеру обратной связи (управляемые, неуправляемые) и т. п. Столь же многообразны и ответные реакции воспитанников: активное восприятие, переработка информации, игнорирование или противодействие, эмоциональное переживание или безразличие, действия, поступки, деятельность и др.

Педагогический процесс является базовым основанием, ядром образовательного процесса, его минимальной измерительной единицей, а также своего рода индикатором качества всей системы образования. *Главные свойства педагогического процесса* в светской гуманистической педагогической парадигме – двусторонность, направленность на гармоничное развитие личности, единство содержательной и процессуальной сторон.

В современной науке широко используется понятие **«целостный педагогический процесс»** (ЦПП). Еще в начале XIX в. идея интеграции наук (естествознания, философии, ди-

алектики) наложила отпечаток и на единение обучения и воспитания в образовании: например, И. Ф. Гербарт ввел в педагогику понятие воспитывающего обучения, считая, что обучение без нравственного образования есть средство без цели, а нравственное образование без обучения есть цели, лишенные средства («Общая педагогика»), К. Д. Ушинский акцент ставил на необходимости объединения в образовательном процессе психологического и педагогического начал, интеллектуального и эмоционального, физического и духовного. Позже П. Ф. Каптерев в целостности педагогического процесса подразумевал единение внешнего, культурного, и внутреннего, природного, самобытного в учениках. «...Если рассматривать педагогический процесс с внешней стороны, то он представится в виде передачи старшим поколением младшему того, чем владеет старшее поколение, что оно приобрело само, переиспытало, пережило и что получило готовым от своих предков, от более ранних поколений. А так как все наиболее ценные приобретения человечества, ранее жившего и ныне живущего, объединяются в одном слове «культура», то педагогический процесс с внешней стороны может быть понят как передатчик культуры от старшего поколения к младшему, от прежде жившего человечества к ныне живущему... Школа своим учением окажет наиболее глубокое влияние в том случае, когда она будет следовать природным расположениям учащихся, их вкусам, склонностям и способностям и будет предоставлять им возможно широкую свободу в занятиях любимыми предметами, т. е., другими словами, когда она образование поставит на почву самообразования и саморазвития и лишь будет по мере средств и возможности помогать этому процессу. ...Сущность педагогического процесса с внутренней стороны заключается в саморазвитии организма» [96].

В дальнейшем, в 20–30-е гг. XX в., данному вопросу уделяли внимание П. П. Блонский, Н. К. Крупская, А. С. Макаренко, А. П. Пинкевич, С. Т. Шацкий и др. С 1960-х гг. данная проблематика актуализировалась уже в новых политических, социокультурных условиях. Так, В. А. Сухомлинский в своих трудах «Сердце отдаю детям», «Сто советов учителю», «Как воспитать настоящего человека», «О воспитании», «Родительская педагогика» подчеркивал проявление целостности педагогического процесса в единстве духовной жизни воспитателя и воспитанников, обучения и воспитания, самообразования и самовоспитания, обучения и труда, игры, творчества. Ю. К. Бабанский, М. А. Данилов и Б. Т. Лихачев разрабатывали теоретические аспекты целостного педагогического процесса.

В. А. Сластенин и Е. А. Шиянов представили данную идею концептуально, как важную педагогическую теорию современности. Ими было подтверждено: основная единица педагогического процесса – *педагогическая задача*. ***Педагогическая задача*** – это цель, к которой стремится педагог, и способ ее достижения. Решается педагогическая задача в конкретной *педагогической ситуации*. Отличие педагогической задачи от любых других в том, что она решается только посредством руководимой педагогом активности воспитанников, обучающихся, их деятельности; ее цель и результат – в изменении самого действующего субъекта, заключающемся в овладении им определенными способами действия. Таким образом, педагогический процесс как частный случай социального отношения выражает взаимодействие двух субъектов, опосредованное объектом усвоения, т. е. содержанием образования (Д. Б. Эльконин).

Педагогическая ситуация – это составная часть педагогического процесса, характеризующая его конкретное состояние в данный момент и в данных условиях. Педагогический процесс можно

рассматривать как непрерывную цепь взаимосвязанных и продолжающих друг друга ситуаций (рис. 1), в контексте которых педагогу необходимо решать конкретные педагогические задачи (воспитательного, обучающего и/или социализирующего характера).

Целостный педагогический процесс

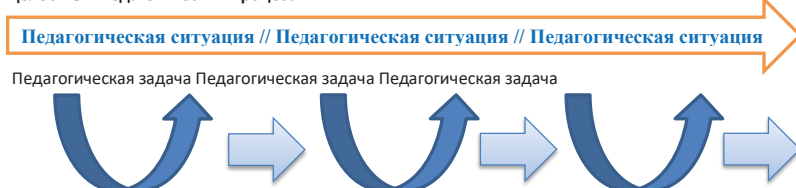


Рис. 1.

Свойствами целостного педагогического процесса определяются: двусторонность, направленность на гармоничное развитие личности, единство содержательной и процессуальной сторон.

Целостный педагогический процесс – это живой организм, находящийся в постоянном развитии, главная движущая сила его развития – **педагогические противоречия**. Противоречие как философская категория отражает внутренний источник всякого развития, поскольку представляет собой взаимодействие противоположных сторон какого-либо объекта (системы). Противоречие – это взаимодействие противоположных, взаимоисключающих сторон и тенденций предметов и явлений, которые находятся во внутреннем единстве и взаимопроникновении, выступая источником самодвижения и развития объективного мира и познания.

Разрешение противоречий составляет суть образовательного процесса. Объективным ходом процесса образования (воспитания и обучения) и ребенок, и педагог поставлены в условия необходимости преодоления внешних препятствий и собственных внутренних трудностей. Каждый раз, решая определенную про-

блему, субъект ЦПП мобилизует сознание, волю, эмоции, опирается на собственные чувства ответственности, долга, целеустремленность; полученный положительный результат при разрешении противоречий рождает радость, счастье, оптимизм, уверенность в собственных силах, смелость, стремление познавать жизнь и готовность к ее испытаниям. В свою очередь постоянные неудачи при решении педагогических противоречий влекут за собой заниженную самооценку личности, угасание интереса к деятельности, отношениям, рожают пессимизм, отчуждение или агрессию.

Педагогические противоречия могут быть представлены в виде цепи: на основе разрешения одного противоречия возникают новые, требующие нового осмысления. А. С. Макаренко говорил о том, что педагогика – самая диалектическая наука, т. е. отличительная характеристика педагогического процесса – его противоречивость, в любой педагогической задаче кроются противоречия, которые педагогу необходимо выявить, проанализировать, разрешить (схематично данный процесс представлен на рис. 2).



Рис. 2.

Все педагогические противоречия делятся на две большие группы: объективные (внешние), субъективные (внутренние).

Объективные (внешние) противоречия:

- а) между интересами личности и общества;
- б) между коллективом и личностью;

в) между явлениями жизни и недостатком опыта для их получения и понимания;

г) между нарастающим потоком информации и возможностями педагогического процесса.

Субъективные (внутренние) противоречия:

а) между целостностью личности и функциональным подходом к ее состоянию;

б) между необходимостью применения обобщенных знаний и умений в конкретных условиях и отставанием ПП в передаче этих знаний;

в) между возрастающей ролью гуманитарных предметов и технологизацией процесса в повседневной практике;

г) между сформировавшимся идеалом личности и реальным поведением и др.

Для каждого противоречия существуют научно обоснованные и апробированные на практике педагогические условия его разрешения, что, прежде всего, зависит от профессиональной компетентности педагога, эффективного функционирования основных содержательных элементов. К таким элементам относятся: детский, педагогический коллективы и разнообразные общественные организации; воспитание и обучение; общественно полезный, производительный труд; внеучебная творческая деятельность.

В концепции В. С. Ильина подчеркивается, что целостность педагогического процесса – это его высокий уровень развития и функционирования, своего рода совершенство [86]. С точки зрения философии целостной является та система, которая достигает завершенности, зрелости. Таким образом, педагогический процесс определяется целостным, если в нем *созданы оптимальные условия для реализации нормативных функций (воспитания, обучения)*, если согласованы действия всех субъектов,

направлений, методов, форм образования с целью содействия подопечным педагогического коллектива в гармоничном развитии личности. М. И. Рожков и Л. В. Байбородова говорят о том, что целостный подход к организации учебно-воспитательного процесса заключается в единстве профессиональной позиции педагогического коллектива; в комплексном решении задач обучения, развития и воспитания на каждом уроке, в системе уроков и внеклассных мероприятий, чтобы каждая часть (урок, мероприятие) работала на целое (процесс); в единстве воспитания и самовоспитания, образования и самообразования субъектов образовательного процесса; в активной взаимной деятельности педагога и воспитанников (педагогическом взаимодействии, когда устанавливаются связи между элементами педагогической системы: информационные (обмен информацией), организационно-деятельностные (методы совместной деятельности), коммуникативные (общение), связи управления и самоуправления [197], т. е. целостность учебно-воспитательного процесса характеризуется его внутренним единством, связанностью, качественной определенностью, высокими результатами в воспитании, развитии, обучении обучающихся.

Целостный педагогический процесс четко структурирован; его *компоненты* – цель, субъекты (педагог и воспитанник, ученик), содержание, деятельность педагога и обучающихся, результат. Они взаимосвязаны между собой и образуют систему. Целевая компонента определяет направленность вектора педагогической деятельности, конкретизирует результат; субъектная компонента связана с учетом индивидуальных особенностей участников педагогического взаимодействия и их социально-ролевыми позициями; содержательная компонента ориентирована на тщательный отбор, анализ, обобщение, оценку содержания ЦПП с позиции мировоззрения, учитывает основной челове-

ский опыт и возрастные особенности детей; деятельностная компонента связана с организационно-управленческим комплексом, формами и методами воспитания и обучения детей; результативная компонента обеспечивает ЦПП критериями эффективности (оценкой ЗУНов, сформированных детьми убеждений, реализуемого ими поведения).

Этапы реализации ЦПП (этапы – последовательность развития ЦПП):

1) *подготовительный* – здесь решаются следующие важные задачи:

а) целеполагание – конкретные задачи, достигнутые на определенном отрезке ПП в конкретных условиях;

б) педагогическая диагностика – исследовательская процедура, направленная на выявление полученных знаний, условий и обстоятельств, в которых будет протекать ЦПП (информация о реальных возможностях педагогов и учеников);

в) прогнозирование – предварительно оценить результативность в имеющихся конкретных условиях;

г) проектирование – план или итоговый документ, в котором определено кому, когда и что нужно делать;

2) *основной* – здесь рассматривается система обобщения, которая включает в себя взаимосвязанные элементы:

а) постановка и разъяснение целей и задач предстоящей деятельности;

б) взаимодействие педагогов и обучающихся;

в) создание благоприятных условий для воспитания, обучения;

г) связь ЦПП с другими процессами.

Важная роль в ЦПП отводится *обратной связи* – основа качественного управления ЦПП, его развития и укрепления. Обратная связь – передача знаний от обучающихся к педагогу, *прямая* – от педагога к воспитаннику, ученику. Поэтому обратная

связь является более эффективной в ЦПП, так как учащиеся участвуют в активной мыслительной деятельности;

3) *заключительный* – анализ достигнутых результатов. Он необходим, чтобы в будущем не повторять ошибок. Анализируя, мы учимся сами. Анализ и самоанализ – верный путь к вершинам педагогического мастерства.

Значительную роль в анализе достигнутых результатов играют диагностика и мониторинг педагогического процесса.

Диагностика (греч. *diagnōstikos* – способный распознавать) в переводе с греческого означает «способный распознавать».

Педагогическая диагностика – совокупность приемов контроля и оценки уровней обученности и воспитанности обучающихся, направленных на решение задач оптимизации учебного процесса, совершенствования образовательных программ и методов педагогического воздействия. Посредством педагогической диагностики оцениваются также отношения между субъектами педагогического процесса, содержание учебного материала, воспитательных мероприятий, качество педагогической (воспитательной) системы образовательной организации и пр.

Психологическая диагностика – важный дополнительный материал для изучения ЦПП, который, однако, не должен подменять педагогические процедуры исследования.

Педагогический мониторинг – это форма организации сбора, хранения, обработки и распространения информации о результатах ЦПП, деятельности педагогической системы, обеспечивающая непрерывное слежение за ее состоянием и прогнозирование ее развития.

Целостный педагогический процесс технологичен. *Педагогическая технология* – это последовательная взаимосвязанная система действий педагога, направленная на решение педагогических задач; *планомерное и последовательное воплощение на*

практике заранее спроектированного педагогического процесса; строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий (В. А. Сластенин). Технология не существует в педагогическом процессе в отрыве от его общей методологии, целей и содержания. Она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса (Б. Т. Лихачев).

Понятие «педагогическая технология» может рассматриваться в трех аспектах:

- в научном, когда педагогическая технология рассматривается как часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы;

- в процессуально-описательном, когда она рассматривается как алгоритм процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения;

- в процессуально-действенном как осуществление педагогического процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств (Г. К. Селевко).

Предметом педагогической технологии являются конкретные практические взаимодействия педагогов и обучающихся, воспитанников в любой области деятельности, организованные на основе четкого структурирования, систематизации, программирования, алгоритмизации, стандартизации способов и приемов обучения или воспитания, с использованием компьютеризации и технических средств. В результате достигается устойчивый позитивный результат в усвоении детьми знаний, умений и навыков, в формировании социально ценных форм и привычек поведения. Прямыми задачами педагогической технологии и технических процессов являются:

- отработка глубины и прочности знаний, закрепление умений и навыков в различных областях деятельности;
- отработка и закрепление социально ценных форм и привычек поведения;
- научение действиям с технологическим инструментарием;
- развитие технологического мышления, умений самостоятельно планировать, алгоритмизировать, стандартизировать свою учебную, самообразовательную деятельность;
- воспитание привычки четкого следования требованиям технологической дисциплины в организации учебных занятий и общественно полезного труда.

Для эффективной реализации ЦПП необходимо также *систематическое стабильное взаимодействие всех субъектов, структур и служб образовательной организации* (например, в школе – учителей начальных классов, учителей-предметников, классных руководителей, педагогов дополнительного образования, воспитателей группы продленного дня, социального педагога, педагога-логопеда, педагога-психолога).

Необходимо подчеркнуть, что полноценно ЦПП может быть реализован исключительно в гуманистической педагогической парадигме (рационально-этико-экзистенциальном направлении).

§ 4. Закономерности, законы и принципы целостного педагогического процесса в светской гуманистической педагогической парадигме

(рационально-этико-экзистенциальное направление)

Педагогические закономерности – это те законы, которые проявляются в специфической, т. е. в педагогической деятельности. В отечественной педагогике данный вопрос глубоко изучался В. И. Журавлевым, В. В. Краевским, Б. Т. Лихачевым, П. И. Пидкасистым, И. П. Подласым, И. Ф. Харламовым и др.

В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев и Е. Н. Шиянов представили весьма убедительную систему педагогических закономерностей и принципов реализации ЦПП. Однако они сориентированы на гуманистические нормы, традиции советской педагогики. Очевидно, что постиндустриальная эпоха внесла массу противоречий в политико-экономический, социокультурный фон страны, детско-взрослые отношения, организацию образовательного процесса. Это требует дополнения системы закономерностей и принципов реализации теми показателями, которые отражают педагогическую проблематику XXI в. (И. В. Ульянова) [234]. В целом, можно говорить об интегративном характере содержания современных закономерностей и принципов ЦПП, реализуемого в светской гуманистической педагогической парадигме в условиях постиндустриального общества.

Актуальные закономерности ЦПП:

- закономерность актуализации гуманистического и гуманитарного аспектов образования, нацеленности на гармонизацию личности и стимулирование ее социальной активности в условиях рисков и опасностей постиндустриального общества;

- актуализации роли просвещения, культуры, традиционных ценностей в образовании и жизни подрастающего поколения в противовес потребительской, постмодернистской идеологии;

- усиления роли эмпатийного общения, сотрудничества педагога, подопечных и родителей в образовательном процессе в условиях интенсивной технократизации, информатизации, компьютеризации общества, культа киберкультуры;

- соответствия содержания, форм и методов педагогического процесса возрастным особенностям и возможностям воспитанников;

- соответствия содержания конкретного образовательного процесса поставленным образовательным задачам;

- обусловленности методов педагогической деятельности и используемых при этом средств, форм организации педагогического процесса задачами и содержанием конкретной педагогической ситуации;

- актуализации в образовательном процессе смысловизненноориентационной проблематики в условиях трансляции философии постмодернизма;

- стимулирования создания и развития детского коллектива в условиях культивирования индивидуализма, конкуренции в условиях постиндустриального общества;

- совершенствования профессионально-личностной подготовки педагогов и поднятия их престижа в постиндустриальном обществе.

Педагогические закономерности находят свое конкретное выражение в основных положениях, правилах, определяющих его общую организацию, содержание, формы и методы, т. е. в принципах. В. И. Андреев подчеркивает: «Педагогический принцип – это одна из педагогических категорий, представляющая собой *основное нормативное положение*, которое базируется на познанной педагогической закономерности и характеризует наиболее общую стратегию решения определенного класса педагогических задач (проблем), служит одновременно системообразующим фактором для развития педагогической теории и критерием непрерывного совершенствования педагогической практики в целях повышения ее эффективности» [9].

В контексте целостного педагогического процесса В. А. Сластенин и др. [179] выделили две группы принципов: *организации педагогического процесса и руководства деятельностью воспитанников*. Нами введены в данный конгломерат *медialьные (срединные) принципы*.

Принципы организации педагогического процесса:

– *гуманистическая направленность педагогического процесса* – ведущий принцип образования, выражающий необходимость сочетания целей общества и личности. Реализация этого принципа требует подчинения всей образовательно-воспитательной работы задачам формирования всесторонне развитой, гуманистически ориентированной личности. Она несовместима с теориями стихийного, спонтанного развития детей;

– *обеспечение связи ЦПП с жизнью при рационализации отношений детей с интернет-пространством*. Это требует систематического ознакомления обучающихся с текущими событиями; расширения их культурного контекста жизни, вовлечения в общественно полезную деятельность в школе и за ее пределами, участия в экскурсиях, походах, массовых кампаниях. Вместе с тем, необходима комплексная программа формирования киберкультуры;

– *вовлечение воспитанников в разнообразные виды деятельности*, их нацеливание на творчество, соединение обучения и воспитания с трудом на общую пользу, содействие в накоплении опыта общественного поведения и формировании социально ценных личностно-деловых качеств;

– *принцип научности* как ведущий ориентир при приведении содержания образования в соответствие с уровнем развития науки и техники, с опытом, накопленным мировой цивилизацией, что обусловлено разработкой эффективных учебных планов, учебных программ и учебников, выбором методов воспитания и обучения, способствующих развитию познавательной активности обучающихся, формированию у них умений и навыков научного поиска (актуальны проблемные ситуации, в том числе ситуации нравственного выбора, диалогово-дискуссионный контекст взаимодействия и пр.);

– *природосообразность в организации педагогического процесса* понимается как идея построения учебно-воспитательного процесса и воспитательных отношений в соответствии и на основе уровня возрастного и индивидуального развития детей. Природа ребенка, состояние его здоровья, физическое, физиологическое, психическое и социальное развитие становятся определяющими факторами работы образовательной организации и педагогов; важным правилом реализации принципа является опора на «зоны ближайшего развития» личности. Этот принцип может рассматриваться как экологическая защита детей не только от негативных последствий учебно-воспитательного процесса, но агрессивных тенденций социума. В данном случае актуализируются *принципы валеологичности* как освоение детьми правил, норм заботы о собственном здоровье;

– *культуросообразность в организации педагогического процесса* понимается как учет условий, в которых находится человек, а также культуры данного общества, в процессе воспитания и образования. В условиях постиндустриального общества актуализируется проблема понимания сущности культуры: гуманистической, индифферентной или антигуманистической, в связи с чем актуализируется вопрос культурной и педагогической парадигмы, к которой реализуется образование;

– *ориентация педагогического процесса на формирование личности в единстве знаний и умений, сознания и поведения* требует организации деятельности, в которой обучающиеся убеждались бы в истинности и жизненной силе получаемых знаний, идей, овладевали бы умениями и навыками социально ценного поведения;

– *воспитание и обучение детей в коллективе*, когда реализуется оптимальное сочетание коллективных, групповых и индивидуальных форм организации педагогического процесса бла-

годаря реализуемым возможностям взаимодействия, общения и обособления. Именно в коллективе наиболее полно и ярко развивается и проявляет себя отдельная личность, а также воспитываются и развиваются чувства ответственности, коллективизма, товарищеская взаимопомощь и другие ценные качества. В коллективе усваиваются правила общения, поведения, вырабатываются организаторские навыки, навыки руководства и подчинения. Коллектив не поглощает, а раскрепощает личность, открывает широкий простор для ее всестороннего и гармонического развития;

– *преемственность, последовательность и систематичность* при закреплении ранее усвоенных знаний, умений, навыков, личностных качеств, их последовательное развитие и совершенствование. Преемственность предполагает построение определенной системы и последовательности в обучении и воспитании, так как сложные задачи не могут быть решены в короткий срок. Для этого педагогу необходимо обдумывать и обоснованно реализовывать процесс планирования (постановка целей образовательного процесса, отбор содержания, форм, методов, средств, контроль и пр.);

– *наглядность* как «золотое правило дидактики», согласно которому к обучению необходимо привлекать все органы чувств. «Если мы намерены насаждать в учащихся истинные и достоверные знания, то мы вообще должны стремиться обучать всему при помощи личного наблюдения и чувственной наглядности» (Я. А. Коменский). Наглядность в педагогическом процессе основана на закономерностях познания окружающей действительности и развития мышления, которое развивается от конкретного к абстрактному. Особое место в осуществлении принципа наглядности имеет применение наглядных пособий, диапозитивов, карт, схем и т. п. Наглядность может применяться на всех этапах педагогического процесса, при этом необходимо чувствовать меру;

– эстетизация детской жизни, включая воспитание и обучение. Формирование у воспитанников эстетического отношения к действительности позволяет развить у них высокий художественно-эстетический вкус, дать им возможность познать подлинную красоту общественных эстетических идеалов. Педагогу на уроках важно утвердить красоту умственного труда, деловых отношений, познания, взаимопомощи, совместной деятельности. Большие возможности эстетизации жизни открываются перед школьниками в работе общественных организаций, в художественной самодеятельности, в организации производительного и общественно полезного труда, в формировании повседневных отношений и поведения.

Медиаьные (срединные) принципы предполагают актуализацию в образовательном процессе вопросов гуманистической смысложизненноориентационной проблематики.

Принцип онтологичности выражается в целесообразной актуализации в процессе взаимодействия педагога с обучающимися вопросов философского уровня: «В чем смысл жизни?», «Что я ценю в жизни?», «Всесилен ли человек?», «Каковы мои идеалы?», «Можно ли стать абсолютно свободным?», «Что значит быть счастливым?» и т. п.; в ориентации педагога на доминанту: смысл существования – в стремлении, несмотря на всевозможные трудности, совершенствуя мир, совершенствоваться самому; данный принцип позволяет преодолеть бинарный подход к жизни; в дошкольный и младший школьный периоды, когда детей еще не интересуют проблемы диалектики жизни, данный принцип реализуется в формате утверждения гуманистических ценностей.

Принцип гендерной ориентации предполагает учет в педагогической деятельности половых особенностей детей, актуализируя особенности маскулинного и феминного типов поведения, специфику их воспитания, обучения, развития, а также освоения традиционных социальных ролей. М. А. Ерофеева подчеркивает

необходимость «развития полноценной гендерной идентичности ребенка на основе формирования культуры здорового образа жизни, с учетом половой принадлежности, его интересов, склонностей, запросов, а также волей, потребностями, ожиданиями родителей – путем мотивации личности и членов семьи на ценности семьи, любви, брака; материнства, отцовства, детства, родительства; ценности нравственного и физического целомудрия, ответственности личности за проявления сексуальности [71].

Принцип психологизации предполагает организацию образовательного процесса с опорой на психологические закономерности развития личности, группы, общества; активное целесобразное введение в образовательный процесс форм, методов психологической работы с личностью, группой; обеспечение психологического комфорта образовательного пространства, функционирование в нем психотерапевтических зон (игро-, смехо-, песко-, кино-, музыка- и других видов терапии); обогащение субъектов образовательного процесса социально-психологическими знаниями, умениями.

Принцип этико-эстетической обусловленности жизни детско-педагогического сообщества: соблюдение этических норм во взаимоотношениях всех субъектов, создание условий, обеспечивающих личности восприятие красивого («красота поступка»).

Принцип профориентационной направленности проводимых мероприятий как актуализация вопроса профессионального самоопределения обучающихся на протяжении всех лет обучения в школе с учетом возрастного фактора самореализации (в системе «задатки – способности – просоциальные увлечения, интересы – первичные профессиональные пробы»), формирования позитивного отношения к труду.

Принцип профилактической направленности проводимых мероприятий побуждает педагогический коллектив, взаимодействуя

с воспитанниками, соблюдая этические нормы, акцентировать внимание подопечных на предупреждении отклоняющего поведения (девиантного, делинквентного), т. е. на рисках потребления алкоголя, наркотиков, вовлечения в табакокурение, беспорядочные половые связи, асоциальные, криминальные структуры и пр., утверждая здоровый образ жизни, морально-нравственные традиции.

Принципы управления деятельностью воспитанников.

В современных научных педагогических кругах не утихают дебаты по проблеме самостоятельности воспитанника, ученика в педагогическом процессе: где кончается граница влияния педагога на личность и начинают реализовываться ее свобода, независимость? Может, в педагогическом взаимодействии нарушается автономность ребенка?

Практика подтверждает верность позиции В. А. Сластенина, И. Ф. Харламова и других ученых, утверждающих: в контексте гуманистической педагогической парадигмы в *организации деятельности воспитанников педагог играет ведущую роль*. Педагогическое руководство направлено на то, чтобы вызвать у детей активность, самостоятельность и инициативу, пробудить интерес к педагогическому взаимодействию, оказать необходимую помощь в случае затруднений. Таким образом, в данной группе актуальны следующие принципы:

Принцип сочетания педагогического управления с развитием инициативы и самостоятельности воспитанников. Педагогическое управление призвано поддерживать полезные начинания детей, учить их выполнению тех или иных видов работ, давать советы, поощрять инициативу и творчество. Необходимым условием развития инициативы и самостоятельности школьников является развитие ученического самоуправления. В то же время следует избегать идеализации сил и возможностей детей, стихийности и самотека. Успех дела здесь решает педагогическое руковод-

ство, логика которого с необходимостью приводит к построению и реализации педагогических систем, рождающих творческую активность, инициативу и самостоятельность обучающихся. С этой целью во всех сферах деятельности, как в учебной, так и во внеучебной работе, они должны быть по возможности поставлены перед необходимостью делать выбор, принимать самостоятельные решения, активно участвовать в их выполнении.

Принцип сознательности и активности воспитанников, реализующих себя в целостном педагогическом процессе, отражает их активную роль в педагогическом процессе. Активность личности социальна по своей природе, это концентрированный показатель ее деятельной сущности. Однако активность школьников должна быть направлена не столько на простое запоминание и проявление внимания, сколько на сам процесс самостоятельного добывания знаний.

Принцип уважения к личности ребенка в сочетании с разумной требовательностью к нему. Он вытекает из сущности гуманистического воспитания. Требовательность является своеобразной мерой уважения к личности ребенка. Эти две стороны взаимосвязаны как сущность и явление. Разумная требовательность всегда себя оправдывает, но ее воспитательный потенциал существенно возрастает, если она объективно целесообразна, продиктована потребностями воспитательного процесса, задачами всестороннего развития личности. Педагог, предъявляющий требования, должен восприниматься учеником как человек, искренне заинтересованный в его судьбе и глубоко уверенный в прогрессе его личности.

Принцип опоры на положительное в человеке, на сильные стороны его личности. Разный уровень культуры детей, их учебной подготовленности, как правило, сказывается на разном уровне их поведения, когда нарушаются нормы дисциплины, проявляется пренебрежение к окружающим. В случае, когда педагог

во взаимодействии с подопечными стремится их поддержать, поощрить малейшие порывы к позитивному самоизменению, проявляет доверие, то, как правило, личность проявляет готовность к нравственному самосовершенствованию.

Принцип согласованности требований школы, семьи и общест-венности. Единство и целостность учебно-воспитательного процесса обеспечиваются тесным взаимодействием всех педагогических систем, реализуемых и в семье, и в образовательной организации. Когда семья пренебрежительно относится к требованиям детского сада, школы, выражает неуважение к воспитателям, учителям, то и ребенок, как правило, принимает такую позицию, отчуждаясь от детского коллектива, социальных норм.

Принцип сочетания прямых и параллельных педагогических действий. Сущность параллельного действия состоит в том, что, воздействуя не на отдельную личность, а на группу или коллектив в целом, педагог искусно превращает его из объекта в субъект воспитания. При этом воспитателя интересует как будто бы только коллектив, а в действительности он использует его как инструмент для прикосновения к каждой отдельной личности. Каждое воздействие в соответствии с этим принципом должно быть воздействием на коллектив и наоборот. На фоне педагогических требований воспитателя в развитом коллективе формируется общественное мнение, которое выполняет регулирующие функции в системе коллективных и межличностных отношений. Сила и авторитет общественного мнения тем выше и влиятельнее, чем больше сплочен и организован ученический коллектив.

Принцип доступности и посильности обучения и воспитания для детей означает учет в ЦПП индивидуально-личностных, возрастных, гендерных особенностей личности, социальной ситуации развития, а также предупреждение интеллектуальных, физических и нервно-эмоциональных перегрузок.

Принцип прочности и действенности результатов воспитания и обучения. Реализация этого принципа справедливо связывается, прежде всего, с деятельностью смысловой памяти, когда сопрягаются новое и ранее усвоенное, а также актуализация личностного опыта ребенка. Прочными, как правило, становятся и те знания, которые добываются самостоятельно. Они надолго оседают в сознании и имеют тенденцию переходить в убеждения. Большое значение имеет и эмоциональный фон, сопровождающий изучение и усвоение материала, выработку умений и навыков. Прочности и действенности результатов деятельности способствуют упражнения в применении знаний, умений и навыков, обсуждения и дискуссии, доказательства и аргументированные выступления и т. п. Устойчивым достоянием памяти становятся те знания, в которых дети испытывают постоянную потребность, нужду, которые стремятся применить в своей практической деятельности.

С принципами педагогического процесса тесно связаны *педагогические правила*. Они вытекают из принципов, подчиняются им и их конкретизируют. Правило определяет характер отдельных шагов в деятельности педагога, которые ведут к реализации принципа. Правило не обладает силой всеобщности и обязательности. Оно используется в зависимости от складывающейся конкретной педагогической ситуации, это прикладные рекомендации, предписания, нормативные требования по реализации того или иного принципа обучения и воспитания. Например, принцип доступности и посильности в обучении реализуется посредством следующих правил: учет реального уровня развития и подготовленности обучающихся, использование наглядности и других дидактических средств, установление связи нового материала с ранее изученным, соблюдение меры трудности в обучении и др. [179].

Лекция 4. Личность и ее отношения в светской гуманистической педагогической парадигме

§ 1. Личность ребенка с учетом возрастных, гендерных особенностей

Личность – понятие междисциплинарное, представленное в научной литературе множеством трактовок.

В философии личность понимается как «динамическая, относительно устойчивая, целостная система интеллектуальных, социально-культурных и морально-волевых качеств человека, выраженных в индивидуальных особенностях его сознания и деятельности. Личность представляет собой диалектическое единство общего (социально-типического), особенного (национального и т. д.) и отдельного (индивидуального), характеризуется осознанием мотивов своего поведения, наличием сознания и воли, направленностью на самореализацию, раскрытие индивидуальных способностей <...>. Определяющее воздействие социальных и природных факторов на формирование и развитие личности происходит через ее субъективность. Внутреннее содержание личности – это не результат внедрения в ее сознание многообразных внешних воздействий, а итог внутренней работы самой личности» [242; с. 223].

Личность в психологии – важнейшая характеристика человека. Б. Д. Парыгин показал: это интегральное понятие, характеризующее человека в качестве объекта и субъекта биосоциальных отношений и объединяющее в нем общечеловеческое, социально-специфическое и индивидуально-неповторимое [176].

Биосоциокультурный подход к личности учитывает все аспекты бытия развивающегося человека. С. Л. Рубинштейн говорил: личность есть совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние [200; 203].

На основе семантического подхода Н. В. Шевандрин выделяет устойчивый комплекс сфер личности, незначительно модифицированный нами в логике разрабатываемого направления:

1. Потребностно-мотивационная сфера.
2. Эмоционально-волевая сфера.
3. Интеллектуально-познавательная сфера.
4. Коммуникативно-социальная сфера (сфера отношений).
5. Действенно-практическая сфера.
6. Морально-нравственная сфера.
7. Экзистенциально-бытийная сфера [263].

Если экзистенциально-бытийную сферу личности воспитанника, ученика определить в качестве системообразующей личностного конструкта в силу ее синтетичности и интегративности, то (при комплексе необходимых и достаточных психолого-педагогических условий) личность получит неисчерпаемые возможности для эффективного самовоспитания и саморазвития, ибо это будет забота о себе, о своем будущем, соотношенная с учетом благополучия окружающих (микро-, мезо-, макросоциума).

Весьма значимую идею в рассмотрении личности разработал В. Франкл, опираясь в ней не на центрическо-горизонтальный принцип конструкции, а на вертикальный. Он доказывал, что личностно человек существует на трех уровнях: биологическом, психологическом и нозетическом (духовном, нравственном) (рис. 1).

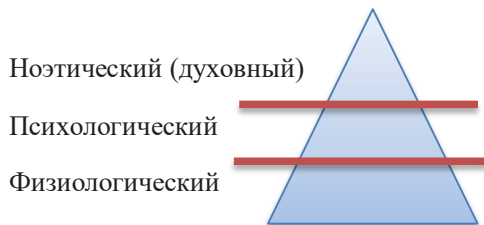


Рис. 1. Структура (уровни) личности по В. Франклу

В. Н. Мясищев, указав на целостность личности как «динамическое равновесие», «процессуальное триединство» сознания, чувства и воли, справедливо настаивал на том, что движущей силой развития личности являются *отношения*. Отношение – «потенциал, определяющий степень выраженности эмоции, степень напряжения желания или потребности», – в «нормальных условиях» развития человека позволяет ему на определенном этапе снять возникшее противоречие между объективным и субъективным началами, разрешить внутренний конфликт [160; с. 50–55].

В педагогике личность понимается с учетом образовательного процесса (воспитания и обучения). Общество с давних времен высоко ценило роль обучения, образования для конкретного человека. Еще древнегреческий философ Аристотель говорил, что для человека необразованного любой встречный – судья и хозяин, а образованный человек – хозяин и судья себе и другим. «Нет в мире ничего сложнее и богаче человеческой личности», – подчеркивал В. А. Сухомлинский [222].

Современная отечественная педагогика (ее традиционная ветвь) ориентируется на гуманистический подход к личности, определяя человека как субъекта, способного понимать себя, окружающих людей; строить жизнь, достойную человека [261]. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (2011), Закон «Об образовании» (2012) ставят акцент на важности таких личностных характеристик выпускника («портрет выпускника основной школы»): это человек, любящий свой край и свое Отечество, знающий русский и родной язык, уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции; осознающий и принимающий ценности человеческой жизни, семьи, гражданского общества, многонационального российского народа, человечества; активно и заинтересованно познающий мир, осознающий ценность труда, науки и творче-

ства; умеющий учиться, осознающий важность образования и самообразования для жизни и деятельности, способный применять полученные знания на практике; социально активный, уважающий закон и правопорядок, соизмеряющий свои поступки с нравственными ценностями, осознающий свои обязанности перед семьей, обществом, Отечеством; уважающий других людей, умеющий вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания, сотрудничать для достижения общих результатов; осознанно выполняющий правила здорового и экологически целесообразного образа жизни, безопасного для человека и окружающей его среды; ориентирующийся в мире профессий, понимающий значение профессиональной деятельности для человека в интересах устойчивого развития общества и природы.

Очевидна экзистенциально-антропологическая сущность трактовки понятия «личность» современной отечественной педагогикой, ибо выявляется не столько атрибутивный, изначально заданный подход к человеку, сколько сущностный, рассматривающий конкретное самоосуществление человека в культурном творчестве. Однако на практике воспитательный аспект во ФГОС ООО остается преимущественно номинальным, он не диагностируется и не оценивается по определенным критериям, как это происходит с обучением. Это соответственно вносит диссонанс в образовательный процесс, в значительной мере дезориентирует школьников в морально-нравственном самоопределении.

Ведущие специалисты отечественной педагогики конца XX – начала XXI вв. (Д. А. Белухин, Е. В. Бондаревская, О. С. Газман, А. В. Мудрик, П. И. Пидкасистый, М. М. Плоткин, Г. К. Селевко, В. В. Сериков, В. А. Сластенин, А. Д. Солдатенков, А. Н. Тубельский, Н. Е. Щуркова, Е. А. Ямбург и др.), направляя педагогическое сознание на актуализацию положений позитивного (оптимистического) варианта экзистенциализма в контексте

положений антропологической философии, раскрывают в личности ученика готовность к самовыражению, самопознанию, самоопределению, социальной адаптации, интеграции при сохранении автономности, творческой самореализации, счастьем [19; 25; 35; 50; 159; 205; 207; 179; 269].

Е. В. Бондаревская указывает: личность ученика – это человек, включенный в воспитательный процесс, который активно участвует в конструировании содержания воспитания, нужного ему для самостроительства собственной судьбы. Личность можно представить как триединство субъективного, исторического и культурного. Как субъект жизни, человек характеризуется развитием субъективных (индивидуальных) свойств: жизнетворчеством, самостоятельностью, адаптивностью; как субъект истории – проявлением социальности и социальных качеств: гражданственности, свободы, ответственности; как субъект культуры – отличается нравственной воспитанностью, творчеством, способностью к диалогу, духовностью [35; с. 18]. «Духовность – исконно русское понятие, в нем запечатлен феномен национального характера, сущность которого всегда выражали нравственные искания истинных ценностей и смыслов жизни» [35; с. 21]. П. Я. Гальперин уже в начале 70-х годов доказывал, что «духовный акт есть не что иное, как перенесенное в идеальный план действие», для которого необходимо обеспечить оптимальные условия [52; с. 103].

Б. С. Гершунский рассматривает личность школьника в связи с вопросами менталитета и ментальности. Менталитет – явление интегральное, синтезирующее категорию веры (веры человека в истинный смысл своей жизни и надежду на продолжение собственного «Я»); знания, необходимого для полноценной самореализации в трудовой общественной жизни; воли, необходимой для осуществления своего стремления к полноценной жизненной

самореализации на всех этапах жизни. В менталитете выделяется категория более узкого значения – «ментальность» как уровень общественного сознания, на котором мысль не отчленена от эмоций, от латентных привычек и приемов сознания. Хотя «ментальность отнюдь не идентична идеологии», идеология «пронизывает все культурно-просветительские, воспитательно-образовательные и агитационно-пропагандистские институты общества, его духовную сферу, формирует мироощущение и мировоззрение». При ментальности, не соответствующей критериально аргументированному и исторически понимаемому общественному прогрессу, возможны и даже необходимы не только ее формирование, но и коррекция, преобразование (не насильственным путем, а средствами культуры и образования) [53; с. 116].

Д. А. Белухин вводит в педагогику понятие «нравственная личность» – это человек, который приобретает и развивает нравственные привычки, ведущие к формированию нравственных качеств. «В процесс становления морального облика человека органично вплетаются эстетика (нравственный поступок всегда красив), интеллектуальная деятельность (понимание разумом сущности поступка), эмоции (переживания) и др.» [19; с. 113–114]. Схематично «хороший поступок» можно представить как последовательность актов: «положительные эмоции – интерес – воля – действие – оценка» [19; с. 116–118, 119]. В. В. Сериков говорит о феномене «быть личностью» в связи с функциями индивидуального опыта человека, его способности к исповеди в образовательном процессе; личность – особая форма «социального бытия человека, его ориентировки в социуме», но «личность в образовании пока выполняет роль средства; субъектность, смыслотворчество, критичность еще не рассматриваются как самооценность» [208; с. 25].

Учитывая специфику представленных педагогических подходов к воспитанию личности в современном образовательном

процессе, на наш взгляд, важно: 1) трактовать личность современного ученика не индифферентно, не в поле абстрактного, идеализированного образа, но с учетом ее ценностных ориентаций, мировоззренческой позиции, реального гуманистического потенциала, жизненных условий и планов, проблем, социокультурных условий; 2) максимально конкретизировать концептуальную позицию деятельности педагогического коллектива (в какой педагогической парадигме коллектив функционирует, какую воспитательную систему реализует).

В контексте смысловжизненноориентационного направления, учитывающего обострение противоречий в интерпретации сущности гуманизма, рост числа антигуманных поступков в обществе, деструктивные, агрессивные, аутоагрессивные тенденции в поведении молодежи, выделяется понятие «гуманно ориентированная личность» – это человек, выстраивающий собственные отношения к себе, с собой, обществом, природой с ориентацией на базовые абсолютные и эмпирические гуманистические ценности демократического общества, активно познающий, обогащающий мир и продуктивно реализующий себя в нем на основе самовоспитания, самообучения, саморазвития, чему в значительной мере содействует образовательный процесс.

Гуманно ориентированная личность – это психологически здоровая личность, т. е. она заботится о своем питании, физической активности, гигиене (о физическом здоровье); она гармонична, оптимистична, уверена, самокритична; осознает систему отношений к себе и к миру, ставит адекватные жизненные цели и стремится их достичь (психическое здоровье); доброжелательна и толерантна; коммуникабельна; готова к личностному и профессиональному самоопределению; ее установки, стратегии ориентированы на социально-культурные ситуации (социальное здоровье); нравственна, трудолюбива; ее жизнь ос-

мысленна, наполнена любовью, творчеством, верой в гуманистические ценности и идеалы (духовно-нравственное здоровье, которое, в зависимости от мировоззрения человека, может быть религиозным или научным в силу его потребностей, убеждений); это педагогически здоровая личность, т. е. она адекватно реагирует на процессы воспитания, обучения и готова к самовоспитанию, самообучению (с учетом возрастных особенностей).

§ 2. Развитие, социализация, инкультурация личности ребенка в условиях гуманистической педагогической парадигмы

Личность – явление развивающееся. *Развитие* – поступательное движение, эволюция, переход от одного состояния к другому. Развитие представляет собой качественные и количественные изменения – появление новообразований, новых механизмов, новых процессов, новых структур. Развитие противопоставляется «творению», «взрыву», появлению из ничего, а также спонтанному формированию из хаоса и «катастрофизму», предполагающему внезапное, одномоментное замещение имевшихся объектов совершенно новыми. С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что развитие – это результат воспитания и обучения [201; с. 183–192].

Б. Т. Лихачев говорит о необходимости правильно понять и оценить основные *движущие силы интенсивного гармоничного развития внутренних задатков детей*. В его основе лежит противоречие между стремлением ребенка к жизненному самоутверждению и недостаточностью нужных для этого средств, возможностей, сил, опыта. Но жизненная сила, стремление к активности заложены в ребенке природой изначально. Поэтому движущими силами его спонтанного развития являются разнообразные потребности, крепнущие на этой основе интересы, способности. Эти внутренние стимулы пе-

дагогу важно постоянно иметь в виду в организованном педагогическом процессе. Одновременно надо развивать, вводить в действие и превращать внешние, выработанные обществом стимулы, такие как долг, честь, честность, стремление к добру, самолюбие, ответственность, трудолюбие, дисциплина во внутренние движущие силы, направлять с их помощью потребности и интересы детей. Чтобы обеспечить ребенку возможность реализации внутренних и внешних стимулов, его надо вооружить способами деятельности, универсальными социальными механизмами проявления и реализации своих сущностных сил, элементарными основами их всестороннего и гармоничного развития [142].

Отечественные психологи В. П. Зинченко и Е. Б. Моргунов сформулировали *свод принципов*, характеризующих процессы развития в детстве и отрочестве. Знание этих принципов, их понимание необходимо для организации конструктивного взаимодействия с детьми, построения содержательной работы педагога:

1. Творческий характер развития. Главное в развитии – порождение опыта.
2. Ведущая роль социокультурного контекста развития.
3. Совместная деятельность и общение как движущая сила развития, как средство обучения и воспитания.
4. Ведущая деятельность, законы ее смены как основа периодизации детского развития.
5. Зона ближайшего развития как метод диагностики способностей и возможного направления в развитии ребенка.
6. Амплификация детского развития как условие разностороннего воспитания ребенка.
7. Непреходящая ценность каждого этапа развития.
8. Принцип единства аффекта и интеллекта или принцип активного деятеля. Обучение и воспитание должно ориентировать-

ся не только на интеллект, но и на развитие эмоционально-волевой сферы личности.

9. Опосредующая роль знаково-символических структур в образовании смысловых связей между предметами и действиями. Символизация должна стать принципом развития ребенка.

10. Интериоризация и экстериоризация как механизмы развития и обучения.

11. Гетерохронность развития и формирования психических действий. Этот принцип важно учитывать при разработке норм развития и диагностики его уровня [78].

В образовательном процессе необходимо учитывать *ведущие факторы развития*. Факторы – это постоянно действующие обстоятельства, причины, вызывающие устойчивые изменения того или иного признака. Развитие человека определяется внутренними и внешними факторами, *к внутренним факторам* относится наследственность; *к внешним факторам* – воспитание, обучение и среда. Отдельно выделяется такой фактор развития, как активность самого ребенка.

Наследственность и развитие. Биологическая наследственность является той базой, на которой человек развивается как индивид и личность. Наследственность – это способность организмов передавать свои признаки и особенности развития потомству. Это биологические особенности человека, как фактор они не управляемы.

Биологическая наследственность как фактор формирования и развития личности играет немаловажную роль, поскольку именно от генофонда зависит предрасположенность человека к определенным действиям и поступкам, от наследственности зависят темперамент и внешность человека. Кроме того, биологическая наследственность отделяет человека от всех других

видов, дает необходимые рефлексы и инстинкты, без которых человек не был бы человеком.

Но ребенок рождается не с готовыми чертами характера и способностями, он *наследует задатки*, на основе которых формируются его общие и специальные возможности. Такой, например, задаток, как подвижная нервная система, может способствовать развитию многих способностей в любом виде деятельности, связанной с необходимостью адекватно реагировать на смену ситуаций, быстро перестраиваться на новые действия, менять темп и ритм работы, устанавливать взаимоотношения с другими людьми. *Внешние факторы развития личности* – воспитание, обучение и среда – будут рассмотрены в других лекциях.

Формирование личности (придание формы чему-либо, устойчивость, законченность, определенный тип) – это: 1) становление человека в обществе, приобретение им совокупности устойчивых свойств и качеств с учетом физических, психологических, социальных особенностей, когда на основе задатков развиваются потребности, интересы, способности, складывается характер; это процесс и результаты самовоспитания, самообучения, саморазвития, социализации, воспитания и саморазвития; 2) влияние социальных факторов на человека, в том числе образовательной системы, в частности деятельности педагога, педагогического, ученического коллективов и пр.; результат воспитания, обучения, социализации, инкультурации [179; 232].

Изучать детское развитие исторически значит изучать переход ребенка от одной возрастной ступени к другой, исследовать изменение его личности внутри каждого возрастного периода, происходящее в конкретных исторических условиях (П. П. Блонский, Л. С. Выготский, Л. И. Божович, Д. Б. Эльконин и др.) [171].

Так, для индустриальной эпохи (вт.пол. XVIII в. – сер. XX в.) с учетом различных классификационных оснований был харак-

терен широкий перечень *психологических возрастных периодизаций*, представление которых дано после толкования понятий «возраст», «возрастная периодизация».

Возраст – это временная характеристика онтогенетического развития человека. Поэтому возраст – это не только количество прожитых лет, но и внутреннее содержание, духовное развитие человека, изменения в его внутреннем мире, произошедшие за эти годы. Именно внутренним миром люди отличаются друг от друга, благодаря ему можно говорить об их непохожести, неповторимости и оригинальности. Среди параметров возраста выделяют две группы: основания развития и результаты развития.

Основания развития включают в себя:

- социальную ситуацию развития;
- круг отношений;
- ведущий тип деятельности;
- сензитивность;

Результаты развития включают в себя:

- новообразования личности;
- формы общения;
- эмоционально-волевую сферу;
- способности общения;
- новый вид деятельности.

Составляя описание личности с учетом данных параметров, можно получить полную характеристику ее возраста.

Возрастная периодизация – разделение жизненного цикла человека на отдельные периоды и определения возрастных границ этих периодов. Для успешной организации образовательного процесса педагогу необходимо знать возрастные особенности подопечных. Один из основополагающих педагогических принципов – учет возрастных особенностей детей. Этот принцип выдвинул и обосновал еще Я. А. Коменский как принцип природо-

сообразности (обучение и воспитание должны соответствовать возрастным этапам развития ребенка). В XX в. классификационные основания периодизаций значительно расширились.

В психологии наиболее известны возрастные периодизации детства под авторством Л. И. Божович, Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, Э. Эриксона и др.

Л. С. Выготский в работе «Проблема возраста» (1932–1934) анализирует онтогенез как регулярный процесс смены стабильных и критических возрастов. Понятие «возраст» ученый определяет через представление о *социальной ситуации развития* – специфическое, неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. Социальная ситуация развития, по Л. С. Выготскому, приводит к формированию возрастных новообразований. Соотношение этих двух категорий – социальной ситуации развития и новообразования – задает диалектический характер развития в онтогенезе. Представление о социальной ситуации развития содержательно раскрывается в теории деятельности, представленной именами А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина.

Таблица 3

Периодизация Л. С. Выготского и Д. Б. Эльконина

Период	Годы	Ведущая деятельность	Новообразование	Социальная ситуация развития
1	2	3	4	5
Младенчество	0 – 1	Непосредственное эмоциональное общение ребенка со взрослым	Ходьба, первое слово, формирование потребности в общении и хватании, эмоциональное отношение	Освоение норм отношений между людьми

Окончани табл. 3

1	2	3	4	5
Ранний возраст	1 – 3	Предметная деятельность (предметно-манипулятивная)	Самосознание («Я сам»), развитие речи и наглядно-действенного мышления	Усвоение способов деятельности с предметами
Дошкольный возраст	3 – 6(7)	Игровая деятельность (сюжетно-ролевая игра)	Произвольность поведения, стремление к общественно значимой деятельности, соподчинение мотивов	Освоение социальных норм, взаимоотношений между людьми
Младший школьный возраст	6(7) – 10(11)	Учебная деятельность	Произвольность всех психических процессов, кроме интеллекта, внутренний план действия	Освоение знаний, развитие интеллектуально-познавательной деятельности.
Средний школьный возраст (подросток)	10(11) – 14(15)	Интимно-личностное общение в учебной и других видах деятельности	Чувство взрослости и, возникновение представления о себе «не как о ребенке», самооценка, склонность к рефлексии, критическое отношение к людям, стремление к самостоятельности, подчинение коллективным нормам	Освоение норм и отношений между людьми
Старший школьник (ранняя юность)	14(15) – 16(17)	Учебно-профессиональная деятельность	Профессиональное и личностное самоопределение, формирование мировоззрения, самосознания. Мечты и идеалы	Освоение профессиональных знаний, умений
Поздняя юность (ранняя зрелость)	18–25	Трудовая деятельность, профессиональная учеба.		Освоение профессионально-трудовых умений

Э. Эриксон рассмотрел развитие ребенка в широкой системе социальных отношений, представив весь жизненный цикл жизни человека. Ученый установил, что особенности становления личности зависят от экономического и культурного уровня развития общества, в котором растет ребенок, от того, какой исторический этап этого развития он застал. Ценности и нормы общества передаются детям в процессе воспитания. Развитие личности по своему содержанию определяется тем, что общество ожидает от человека, какие ценности и идеалы ему предлагает, какие задачи ставит перед ним на разных возрастных этапах. Но последовательность стадий развития ребенка зависит от биологического начала. Ребенок, созревая, с необходимостью проходит ряд следующих друг за другом стадий. На каждой стадии он приобретает определенное качество (личностное новообразование), которое фиксируется в структуре личности и сохраняется в последующие периоды жизни.

Таблица 2

Стадии развития личности по Э. Эриксону

Стадия развития	Область социальных отношений	Полярные качества личности	Результат прогрессивного развития
1	2	3	4
1. Младенчество (0–1)	Мать или замещающее ее лицо	Доверие к миру – недоверие к миру	Энергия и жизненная радость
2. Раннее детство (1–3)	Родители	Самостоятельность – стыд, сомнения	Независимость
3. Детство (3–6)	Родители, братья и сестры	Инициатива – пассивность, вина	Целеустремленность
4. Школьный возраст (6–12)	Школа, соседи	Компетентность – неполноценность	Овладение знаниями и умениями
5. Отрочество и юность (12–20)	Группы сверстников	Идентичность личности – непризнание	Самоопределение, преданность и верность

Окончание табл. 2

1	2	3	4
6. Ранняя зрелость (20–25)	Друзья, любимые	Близость – изоляция	Сотрудничество, любовь
7. Средний возраст (25–65)	Профессия, родной дом	Продуктивность – застой	Творчество и заботы
8. Поздняя зрелость (после 65)	Человечество, ближние	Целостность личности – отчаяние	Мудрость

Таблица 3

Возрастная периодизация по Д. Б. Эльконину

Эпоха	Период	Ведущая деятельность	Основные новообразования
I	Младенчество (от рождения до 1 года)	Непосредственно-эмоциональное общение	Формирование потребности в общении, эмоциональное отношение
I	Раннее детство	Предметно-манипулятивная деятельность	Развитие речи и наглядно-действенного мышления
Эпоха	Период	Ведущая деятельность	Основные новообразования
II	Дошкольный возраст	Ролевая игра	Стремление к общественно-значимой деятельности
II	Младший школьник	Учебная деятельность	Произвольность психических явлений, внутренний план действия
III	Подросток	Интимно-личностное общение	Самооценка, критическое отношение к людям, стремление к взрослости, самостоятельности, подчинение коллективным нормам
III	Старший школьный возраст	Учебно-профессиональная деятельность	Формирование мировоззрения, профессиональных интересов, самосознания. Мечты и идеалы

Д. И. Фельдштейн считает главным в возрастной периодизации показать становление ребенка членом общества и выделяет две узловые фазы развития. На первой фазе (от 0 до 10 лет) – со-

циализация и становление личности происходит на уровне еще неразвитого самосознания. Ребенок овладевает действиями через подражание и усваивает нормы поведения под влиянием оценок взрослого. На второй фазе (от 10 до 17 лет) происходит активное самопостроение личности на основе развития самосознания и в позиции общественно ответственного субъекта [239].

Проблему периодизации развития нельзя признать до конца решенной. Как настаивал Д. И. Фельдштейн, новая эпоха, постиндустриальное общество (сер. XX в. – по наст. время) требует уточнений, связанных с возрастными психологическими особенностями детей современной эпохи.

Вместе с тем, научно обосновано, что содержание и форма ведущей деятельности зависят от конкретно-исторических условий, в которых протекает развитие ребенка. В современных общественно-исторических условиях, когда во многих странах дети охвачены единой системой общественного воспитания, ведущими в развитии ребенка становятся следующие виды деятельности:

- эмоционально-непосредственное общение младенца со взрослыми;
- орудийно-предметная деятельность ребенка раннего возраста;
- сюжетно-ролевая игра дошкольника;
- учебная деятельность в младшем школьном возрасте;
- интимно-личностное общение подростков;
- профессионально-учебная деятельность в ранней юности.

Смена ведущих типов деятельности подготавливается длительно и связана с возникновением новых мотивов, которые формируются внутри ведущей деятельности, предшествующей данной стадии развития, и которые побуждают ребенка к изменению положения, занимаемого им в системе отношений с другими

людьми. Соответственно воспитание и обучение, реализуемые в семье и образовательных организациях, должны в обязательном порядке не только учитывать возрастные особенности развития детей, но и создавать для этого соответствующие педагогические условия.

Следует подчеркнуть, что педагогика более оперативно, чем психология, откликается на социально-исторические реалии. Это выражается в том, что периоды общественного воспитания и обучения детей корректируются. В частности, в системе российского образования в настоящее время период школьного обучения увеличен с 10 до 11 лет. Вместе с тем, необходимо указать на проблему конкретизации верхней возрастной границы детства.

Таблица 4

Педагогическая возрастная периодизация детства

Возраст ребенка	Название периода	Субъекты воспитания и обучения	Образовательные организации и учреждения, агенты социализации
2	3	4	5
	Внутриутробный	Родители, члены семьи, педиатр, медицинский психолог	Поликлиники, психологические центры, СМИиК
0–1 год	Младенческий	Родители, члены семьи, педиатр, медицинский психолог	Поликлиники, психологические центры СМИиК
1–3 года	Младший дошкольный	Родители, члены семьи педиатр, педагог-психолог	Поликлиники, психологические центры, СМИиК
3–4 года	Средний дошкольный	Родители, члены семьи, воспитатели, педагог-психолог, педагоги дополнительного образования	ДОО, центры дополнительного образования, СМИиК
5–(6)7 лет	Старший дошкольный	Родители, члены семьи, воспитатели, педагог-психолог, педагоги дополнительного образования	ДОО, центры дополнительного образования, СМИиК

Окончание табл. 4

(6)7– (9)10 лет	Младший школь- ный	Родители, члены семьи, учитель, педагог-психолог, социальный педагог, педагоги дополни- тельного образования	Школа, центры до- полнительного обра- зования, СМИиК
(9)10– (14)15 лет	Средний школь- ный	Родители, члены семьи, учителя, педагог-психолог, социальный педагог, педагоги дополни- тельного образова- ния, предпрофессио- нальной подготовки	Школа, центры дополнительного образования, центры профессиональной подготовки, СМИиК
(14)15– (16)17 лет	Старший школь- ный	Родители, члены семьи, учителя, педагог-психолог, социальный педагог, педагоги дополни- тельного образова- ния, предпрофессио- нальной подготовки	Школа, центры дополнительного образования, центры профессиональной подготовки, СМИиК
	Начальный про- фессиональный	Родители, члены семьи, учителя, педагог-психолог, социальной педагог, педагоги дополни- тельного образования	Профессиональные лицей, колледжи, Центры дополнитель- ного образования, СМИиК
(16)17– (21)22 года	Студенческий	Родители, члены се- мьи, преподаватели, педагог-психолог, пе- дагоги дополнитель- ного образования	Образовательные организации сред- не-специального и/ или высшего образо- вания, центры допол- нительного образова- ния, СМИиК
	Трудовой	Наставники, педагоги дополнительного об- разования, родители, члены семьи	Производство, куль- турные и образова- тельные организации и пр., СМИиК
	Воинский (юно- ши)	Командиры, родите- ли, члены семьи	Вооруженные Силы, воинская часть, СМИиК

Стабильное развитие личности ребенка обусловлено процессами социализации и инкультурации.

Социализация, – говорит А. В. Мудрик, основываясь на субъект-субъектном подходе (аналоге гуманистического), – это «...вхождение человека в общество в процессе развития и саморазвития в ходе усвоения им и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах» [159].

А. В. Петровский раскрыл в процессе эффективной социализации три обязательных этапа: адаптация, индивидуализация и интеграция. Обращаясь к фазам развития личности, ученый отмечает, что адаптация будет сопряжена с усвоением действующих в общности норм и овладением соответствующими формами и средствами деятельности; индивидуализация вызывается противоречием между достигнутым результатом адаптации и потребностью в максимальной реализации своих индивидуальных особенностей; интеграция вызывается противоречием между этой потребностью личности и стремлением группы принять только часть ее индивидуальных особенностей [184]. Обращаясь к закономерности развития личности в рамках референтной общности, адаптация, индивидуализация и интеграция уже связываются с жизненным путем человека: детство (адаптация), отрочество (индивидуализация) и юность (интеграция) [184].

Условия (факторы) социализации А. В. Мудрик объединил в четыре группы:

1) мегафакторы (мега – очень большой, всеобщий) – космос, планета, мир, Интернет, взаимодействие с которыми в той или иной мере прямо, а в основном через другие группы факторов влияет или может влиять на социализацию всех жителей Земли (с Интернетом напрямую взаимодействуют лишь его пользователи);

2) макрофакторы (макро – большой) – страна, этнос, общество, государство, взаимодействие с которыми влияет на социализацию жителей определенных стран (это влияние имеет как прямой характер, так и опосредствованный другими группами факторов);

3) мезофакторы (мезо – средний, промежуточный) – условия социализации больших групп людей, выделяемых по местности и виду поселения, в которых они живут (регион, село, город, поселок); по принадлежности к тем или иным субкультурам;

4) микрофакторы – семья, соседство, группы сверстников, воспитательные организации, религиозные организации, различные общественные, государственные и частные организации, микросоциум.

Наряду с этим, ученый выделяет альтернативные по своей сути факторы – контркультурные организации (криминальные, экстремистские, квазикультовые и др.), которые являются микрофакторами десоциализации входящих в них людей [159].

В связи с этим очевидно, что педагогу необходимо сформировать объективное отношение к разнообразию субкультур, нередко дезориентирующих личность в ценностных приоритетах, привлекая человека далее к контркультуре (находящейся в конфликте с господствующими ценностями) и антикультуре (преступной). В то время как детская и молодежная субкультуры – закономерное явление развитого цивилизованного общества, они содействуют человеку в освоении поведенческих паттернов, несмотря на высокую степень риска отказа подрастающего поколения от традиций (М. В. Осорина и др.).

Учитывая, что современное искусство (постиндустриальной эпохи) проповедует как интересубъективность, так и стихийность, иронию, конфронтацию, отказ от авторитетов, пренебрежение к прошлому, традициям, опирается на стилевые

смещения витализма, гуманизма и внутренней напряженности (Р. Панвиц, М. Эпштейн и др.), подрастающему поколению важно раскрывать гуманистические ресурсы не только элитарной, но и массовой культуры. Как выявила В. Г. Лебедева, она демократизирует отношения между различными слоями общества, приобщает учащихся к современным позитивным формам развлечений и пр. В массовой культуре, наряду с популярной, выделяется культура фольклорная, сохраняющая традиции, предоставляющая разнообразные формы исполнения: индивидуальные (изложение легенды, исполнение причитания), групповые (исполнение танца, песни), массовые (карнавальные шествия, народные гуляния) [123].

В качестве культурных ресурсов выделяются также: акцептация (принятие) новых культурных явлений, понятий, их изучение, содействие личности в самоопределении при наличии деструктивных жизненных обстоятельств, социокультурных реалий, что убедительно доказано современными немецкими исследователями [278; 279]; акцентирование в системе культурных норм конвенционального типа, опирающихся на общественный договор, в совокупности с нормами институциональными, статистическими, эталонными [95]. Е.С. Кухтерин говорит о ведущей роли в нравственной культуре этического мышления («способности» морального мышления, умения отличать добро и зло, пользоваться этическим знанием и пр.), чувства (способности к сопереживанию, «моральному резонансу»), поведения (осуществления в моральной практике помыслов и чувств, их превращения в повседневную норму поступка), этикета (уровня приверженности к правилам, регламентирующим форму, манеры поведения личности в общении).

Обобщая вышесказанное, следует подчеркнуть, что полноценное развитие личности ребенка, человека гуманистической

направленности не завершается этапом социализации. Важно, чтобы оно имманентно было включено в культуру общества, т. е. чтобы реализовывался процесс инкультурации как усвоение человеком основных элементов культуры: ценностей, норм, символов, традиций (М. Херсковиц. «Человек и его работа. Наука культурной антропологии», 1948) и как создателя, творца культуры.

§ 3. Личностная позиция взрослых (педагогов, родителей и др.) в условиях светской гуманистической педагогической парадигмы

Каждая педагогическая парадигма транслирует специфичные, именно ей присущие характеристики позиции взрослых по отношению к детям в процессе их взаимодействия (кратко они были представлены в лекции 2). В данном параграфе обратимся к более детальному описанию особенностей поведения, деятельности взрослых в контексте светской гуманистической педагогической парадигмы.

В. А. Сухомлинский большое внимание в системе работы педагогического коллектива уделял *методу психолого-педагогического консилиума* (семинара, в котором участвовали классный руководитель, учителя, психолог, врач, директор и др.), позволявшего использовать научные знания о ребенке для прогнозирования его личностного развития. *«Очень важная сторона педагогической характеристики – ее перспективность. Проектируем развитие его интеллекта, нравственности, эстетической и эмоциональной культуры, намечаем практически, что нужно сделать, чтобы ввести ребенка в активную творческую деятельность нескольких коллективов, чтобы завтра он не был таким, как сегодня, чтобы в нем рождалось и развивалось новое»* (В. А. Сухомлинский «Разговор с молодым директором школы»).

Данная работа представляла собой предтечу психологизации образовательного процесса, обосновывала «концепцию развития личности ребенка, подростка, юноши... посредством реализации гуманистической, ненасильственной педагогики» (В. А. Ситаров, В. Г. Маралов). В. А. Сухомлинский подчеркивал значимость семьи в воспитании детей, привлекая родителей к участию в жизни школы, демонстрируя собственную нравственную отцовско-супружескую модель поведения, обеспечивая полноценное проживание учащимися стадий взросления через общение с учителем, классом, наукой, искусством, природой («Разговор с молодым директором школы»).

Полноценность адаптации, социализации, инкультурации воспитанников, формирование ими смысложизненных ориентаций в соответствии с возрастными особенностями в значительной мере обусловлены стилем деятельности педагогов, взаимодействующими с ними. *Стиль деятельности* – это «обусловленная типологическими особенностями устойчивая система способов, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению собственной деятельности» [101; с. 49]. Несмотря на многообразие классификаций педагогических стилей, в повседневной практике активно используется их традиционная классификация (Б. Б. Айсмонтас, А. К. Маркова и др.). Ее сущность заключается в ориентации на профессиональную позицию педагога (отражающую степень дистанцированности педагога от подопечного: «далеко», «близко», «рядом»; уровень кинетической позиции по отношению к ученику: «впереди», «сзади», «вместе»); содержательную, динамическую, результативную характеристики его деятельности. В итоге фиксируются следующие стили: авторитарный, либеральный (попустительский), демократический [3; 147].

В контексте светской гуманистической педагогической парадигмы допустима *реализация* только *демократического стиля*, когда педагог ориентирован на повышение роли воспитанников во взаимодействии. «Основная особенность этого стиля – взаимоприятие и взаимоориентация. Для деятельности таких педагогов характерны активно-положительное отношение к учащимся, адекватная оценка их возможностей, успехов и неудач, понимание ученика, целей и мотивов его поведения, умение прогнозировать развитие его личности» [263; с. 161].

В качестве стилевого феномена В. С. Мухиной введен «*продуктивный стиль* взаимодействия», который определяется как «плодотворный способ контакта партнеров, способствующий установлению и преодолению отношений взаимного доверия, раскрытию личностных потенциалов и достижению эффективных результатов совместной деятельности».

Рассматривая стиль через призму управления процессом обучения, Е. Д. Божович выделяет управление жесткое и гибкое, прямое и косвенное. *Гибкое управление* сохраняет все позитивное в деятельности школьника, независимо от его индивидуальных особенностей, при возможном несоответствии эталонному результату, когда производится коррекция лишь негативных аспектов. Оно задействует опыт ученика, полученный в организованном процессе обучения, и личный опыт, полученный спонтанно (для этого ученик должен иметь возможность не только использовать такой опыт в процессе обучения, но и интегрировать его с приобретенными в школе знаниями, личной рефлексией). Осуществлять такое управление сложно, оно под силу только учителю с высоким уровнем педагогического, артистического мастерства, ориентированного на диалог, проблемное обучение, способного опираться на собственный субъективный опыт [29; с. 14].

В. Л. Матросов, Л. С. Подымова, Е. Н. Шиянов и др. обращают внимание на то, что демократический стиль на определенном этапе достигает более высокого уровня – это *творческий стиль педагогической деятельности*. Он включает в себя направленность учителя на самовыражение, самовоспитание, саморазвитие; овладение новыми знаниями и умениями в профессионально-педагогической деятельности и их творчески активное применение; стремление развивать творческие способности учащихся. Центральным звеном данной категории ученые называют креативность (способность конструировать новое). Для креативного компонента творческого стиля учителю необходимы следующие способности: а) интеллектуальные (зоркость в поисках педагогических проблем, целостность восприятия педагогического процесса, критичность, гибкость, легкость генерирования идей, способность к предвидению результатов); б) личностные (самостоятельность, инициативность, смелость, впечатлительность, склонность к «игре», чувство юмора); в) оценочные (осознание себя творческой личностью, умение прогнозировать варианты педагогической деятельности, склонность к рефлексии) [60].

Обобщая представленные характеристики продуктивных стилей, можно фиксировать то, что в рамках светской гуманистической педагогической парадигмы следует реализовывать ***демократически-творческий стиль деятельности*** педагога. Понятие «творческий» в данном контексте расширяется. Из ситуаций обучения и воспитания не исключаются элементы субъект-объектных отношений, ибо процесс воспитания осмысливается не только как передача ребенку взрослым определенного опыта, но и целесообразный контроль, оперативная коррекция деятельности ребенка, т. е. в педагогическом взаимодействии должны присутствовать поучения, наставления, порицания. Сами порицания понимаются как ситуации личностного самоуглубления воспи-

танника, ученика; они переживаются как проблема нравственно-го выбора, осознанного ограничения собственной свободы ради признания свободы другого человека, ради собственной безопасности, как сочувствие переживаниям педагога («Мне было стыдно за тебя!»). В творческий компонент, помимо личностного развития педагога, следует включить комбинацию приемов, методов из других стилей, стилевых модификаций (например, элементы авторитарного стиля, если наблюдается угроза жизни; элементы попустительского стиля: ученик переживает горе по поводу ухода из жизни близкого родственника – ему можно разрешить в течение недели не посещать школу, не выполнять домашние задания, не отвечать на уроке, поддерживая с ним контакт на уровне неформального общения, и пр.).

Именно в условиях реализации светской гуманистической педагогической парадигмы повышается роль социально-психологической службы образовательной организации. *Активное взаимодействие педагога-психолога, социального педагога со всеми субъектами образовательного процесса расширяет спектр функций их деятельности.* К традиционным (диагностической, просветительской, консультационной, коррекционной, профилактической), а также фасилитативной (вспомогательной, поддерживающей), правоохранительной, посреднической, присовокупляются следующие:

- *функция референтного лица* (реализуется позиция авторитетного лица, защищающего права личности);
- *функция модератора* (лица, стимулирующего формирование, развитие и укрепление у педагогов навыков интерактивного общения, развития умения самостоятельно решать проблемы благодаря участию в модераторских семинарах, тренингах);
- *функция триангулянта* (лица, «входящего» в проблемные отношения «ученик–ученик», «ученик–класс», «ученик–учи-

тель», «учитель–учитель», «учитель–родитель», «ученик–родители» и пр. с целью разрешения возникших конфликтов, осуществляющего посредничество между всеми субъектами образовательного процесса).

Н. Н. Никитина связывает становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя с развитием его ценностного сознания, формированием смысложизненных ориентаций, единством нравственного и эстетического воспитания [162].

Для И. П. Андриади профессионализм педагога определяется мерой предвидения, предвосхищения возможных проблем и вероятностно более ранним адекватным участием педагога в их целенаправленном разрешении. Следовательно, учитель должен учиться изменять ход развития педагогической ситуации в позитивном русле, опираться на психолого-педагогические знания, аналитический расчет и прогноз возможных вариантов развития процесса [10].

И. С. Сергеев представил этапы становления успешного учителя, которые выглядят так: «ступень педагогического общения» – ступень преподавания» – «ступень менеджмента» – «ступень смыслотворчества». (На наш взгляд, первые три этапа молодым учителем должны быть пройдены в период студенчества, в том числе, во время педагогической практики.) Ученый рекомендует определить формирование смысложизненных ориентаций обучающихся стратегической целью профессиональной деятельности учителя. «Работая «вне» вопроса о смысле жизни, педагог из мастера превращается в «вечного подмастерье», работающего всегда по чужой концепции. В то время как «учитель – это человек, осуществляющий связь времени, преемственность поколений» [207; с. 259–270]. Смыслотворческая функция учителя – приоритетная. Одухотворение учителем своей повседнев-

ной деятельности влечет за собой «одухотворение жизни своих учеников» [207; с. 265–266].

Однако образ современного учителя далеко не всегда совпадает с желаемым. Так, результаты исследований Н. В. Кузьминой С. Г. Пичугиной, посвященные изучению творческой активности, адекватному самооцениванию современного учителя [132], показывают, что общероссийский показатель профессионально одаренных учителей-словесников – 12 % от общего числа; 53 % учителей словесности Владимирской области – это личности, профессионально сомневающиеся, характеризующиеся низким уровнем инициативности, самостоятельности, эмоциональности, неадекватно заниженной самооценкой; 31,58 % – профессионально самоактуализирующие, но склонные к авторитарному воздействию на учеников при высоком уровне развития собственной инициативы и самостоятельности, с неадекватно завышенной самооценкой. Только 7,89 % учителей – профессионально одаренные личности с высоким уровнем самостоятельности, инициативности, эмпатии, эффективности профессиональной деятельности, ориентированные на личностное развитие ученика; у них адекватная самооценка, высокоразвитые положительные личностные качества.

Исследователями систематически фиксируются такие профессионально-личностные проблемы учителей, как неготовность к функционированию в рамках воспитательной системы, низкий уровень готовности к рефлексии, спонтанности, эмпатийному слушанию, игре, дефицит использования психологических знаний и приемов в проведении уроков, внеучебных мероприятий; сосредоточенность на результатах учебной деятельности подопечных; приоритет во взаимодействии с родителями учебным проблемам учащихся в ущерб вопросу развития личности в целом, ее жизненному пути.

Какими профессиональными качествами должен обладать современный учитель? Главное в его личности – это *синтез характеристик социальных* (готовность к передаче знаний, рефлексии, организации, контролю, сопровождению, прогнозированию), *режиссерско-артистических* (готовность к постановочной деятельности, организации, спонтанному самовыражению, перевоплощению, самосовершенствованию) (О. С. Булатова) [38], *психологических* (психологическая компетентность, высококоразвитые коммуникативные, аналитические, саморегуляционные, феликсологические, смысложизненноориентационные способности) (И. В. Ульянова). На первый взгляд, перед нами очевидная антономия, соединение несоединимого. В действительности сравнительный анализ профессиограмм учителя и режиссера, актера, психолога позволяет выявить ряд общих параметров: по доминирующему способу мышления данные профессии включают адаптацию и формализацию; по межличностному взаимодействию – частное по типу «вместе»; доминирующие и дополнительные интересы – социальный и режиссерско-артистический. Таким образом, правомерно говорить о *драматургии любого школьного мероприятия*, когда в педагогической деятельности учитель реализует себя как ученый-исследователь, психолог, эксперт, драматург, режиссер, артист, организатор.

Отношение к общению как ведущему виду деятельности образовательного процесса в контексте гуманистической педагогической парадигмы влечет за собой необходимость расширения функционального спектра педагогического общения. А. В. Мудрик описал четыре *ведущие функции педагогического общения*: нормативную (выражается в обеспечении освоения норм и правил социально-типического поведения); познавательную (заключается в обеспечении усвоения воспитанниками знаний об окружающем мире); эмоциональную (обогащение всего спектра

положительных состояний воспитанников); актуализирующую (реализация типичных для личности сторон, самоутверждение ученика и учителя, их утверждение во мнении других) (А. В. Мудрик «Общение в процессе воспитания», 2001). Эмоциональная и стимулирующая функции в педагогике смысложизненных ориентаций приобретают первичное значение, далее на их основе актуализируется познавательная, затем – нормативная функции (хотя понятно, что подобная иерархия достаточно условна).

А. А. Реан и Я. Л. Коломинский связывают с ситуацией педагогического общения феномен *«терпимость»*. Они говорят о терпимости двух видов:

1) сенсуальной терпимости личности (как толерантности); она «связана с повышением порога социально-психологической чувствительности партнеров к различным воздействиям»;

2) диспозитивной терпимости личности как специфике ее установок (повышение терпимости связано с формированием установок типа «все люди могут ошибаться»; «чем больше точек зрения, тем лучше»; «каждый имеет право на свое мнение» и др. Эта терпимость – мироощущение) [192].

А. А. Бодалевым сформулированы общие требования к плодотворному педагогическому общению:

1) осуществление общения в соответствии с единым гуманистическим принципом во всех сферах жизни воспитанника – в семье, школе и др.;

2) сопровождение воспитания отношением к человеку как ценности;

3) обеспечение усвоения необходимых педагогических знаний, умений, навыков познания других людей и обращения с ними [28].

Б. М. Бим-Бад указывает на важнейшую задачу учителя в образовательном процессе: заразить детей любовью к учеб-

ному предмету. Ученым представлена система идеальных и материальных условий (средств) воспитания школьников через призму любви: принятие учителем любви как педагогической категории, признание в любви ее парадоксов (любовь к смерти, опасности и пр.), знание двух ипостасей любви: односторонней и двусторонней интенций. «Идеальное начало общественных отношений есть не власть, а любовь» [25; с. 5]. Поэтому в процессе воспитания необходимо культивировать обе разновидности любви – их равновесие обеспечивает человеку душевное здоровье, созидательную жизнь. Условия реализации указанных видов любви: культивирование взрослыми адекватной любви к жизни, самому себе, окружающим; безусловная любовь к детям со стороны «важных взрослых» (опасны дефицит любви и любви-сверхопеки, деспотизма), ожидание взрослыми ответственного поведения от детей при уважении их независимости, разумная требовательность, представление образцов сорадования, внимания, интереса к жизни детей; преобладание в родительской любви жалости – желания помочь, беречь, охранять, сострадать; опора в любви воспитателя на принцип золотой середины, т. е. чувства меры; мажорный и спокойный тон обращения к детям; создание родителями и учителями своего привлекательного облика для детей; отказ от модели «идеального взрослого»; отношение к агрессии, депрессии детей как их страданиям; доверительные беседы в трудных жизненных ситуациях; наказание за конкретные промахи, а не человека в целом; адекватное восхищение ребенком; развитие чувства любви к родине через любовь ко всему родному, близкому окружению; формирование отношения к половой любви как единству духовного и физического влечения людей друг к другу (что противостоит сексу как соитию без духовной близости); формирование в ребенке таких качеств, как самоотдача,

забота, понимание, сочувствие, искренность; проявление уважения к детской, юношеской любви; создание среды любви, свободы [25].

Таким образом, целостный педагогический процесс постиндустриального общества ориентируется не на учителя (педагога)-информатора, контролера, а на учителя-фасилитатора (К. Роджерс), коммуникатора, на учителя – референтное лицо, когда контролирующая деятельность становится вспомогательной (что функционально сближает его деятельность с деятельностью педагога-психолога, но не подменяет ее). Одновременно учитель – самодостаточный человек со сформированными смысловыми ориентациями. Для этого ему необходимо развивать рефлексивные, творческие, организаторские, педагогические способности, от него требуется не только самостоятельное повышение уровня психологических знаний (И. А. Зимняя, В. П. Зинченко, А. В. Мудрик и др.), но и систематическая работа с практическим психологом, начиная с поступления в педагогический вуз.

Педагогическая позиция родителей (законных представителей) не может быть отчуждена от ЦПП, реализуемого в образовательной организации, ибо в соответствии с положением Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» они являются «участниками образовательных отношений», как и обучающиеся, и педагоги. В связи с этим педагогическому коллективу образовательных организаций необходимо не только вести систематическую просветительскую, консультационно-коррекционную работу с родительским сообществом, но и осваивать актуальную информацию о специфике современной семьи в целом и особенностях семейных отношений, условиях жизни семьи каждого воспитанника, ученика. Данная сфера педагогической деятельности требует

от каждого воспитателя, учителя максимального такта, выдержки, деликатности.

В частности, современный педагог должен разбираться в типологии семьи с учетом поколений (нуклеарная, многопоколенная, неполная семья), а также с учетом отношений между ее членами. Например, В. М. Целуйко делит неблагополучные семьи на две большие группы, каждая из которых включает несколько разновидностей. Первую группу составляют семьи с явной (открытой) формой неблагополучия: это конфликтные, проблемные семьи, асоциальные, аморально-криминальные и семьи с недостатком воспитательных ресурсов (в частности, неполные). Вторую группу составляют семьи со скрытой формой неблагополучия (соперничеством, мнимым сотрудничеством и изоляцией). Соответственно в каждом случае педагогу следует актуализировать специфический арсенал психолого-педагогических средств для того, чтобы максимально грамотно содействовать развитию каждого подопечного, одновременно осуществляя продуктивное сопровождение его семьи. К сожалению, в начале XXI в. в российских образовательных организациях взаимодействие педагогов и родителей преимущественно формальное, отношения отчужденные.

Лекция 5. Система образования в России XXI в.

§ 1. Связь государственной политики, экономики страны с системой образования

Развитие системы образования (как объединения институциональных структур: детского сада, школы, университета и др., основной целью которых является образование обучающихся в них) любого государства напрямую зависит от его сущности, от реализуемой им политики. *Политика* – (др.-греч. *πολιτική* государственная деятельность) – это деятельность органов государственной власти и государственного управления, а также вопросы и события общественной жизни, связанные с функционированием государства. (Научное изучение политики ведется в рамках политологии.)

Еще Аристотель (384–322 гг. до н.э.) в труде «Политика» писал: «Вряд ли кто будет сомневаться в том, что законодатель должен отнестись с исключительным вниманием к воспитанию молодежи, так как в тех государствах, где этот предмет находится в пренебрежении, и самый государственный строй терпит от того ущерб» [14]. Спустя века Н. Г. Чернышевский (1828–1889) подчеркивал: «Политическая власть, материальное благосостояние и образованность – все эти три вещи соединены неразрывно». Направленность государственной политики обусловлена как общественно-историческими условиями, так и личностными амбициями конкретного политика, а также – внешними влияниями.

Формирование человеческого общества, становление государственности напрямую связывалось с появлением частной собственности, зарождением классов, имущественным неравенством людей, властью одних над другими. Следовательно, и об-

разование во всех государствах изначально носило сословный характер. Так, несмотря на существенные различия в воспитании подрастающего поколения в городах-государствах Спарте и Афинах (период античности – эпоха Древней Греции, Древнего Рима и период эллинизма с конца IV в. до н.э. – I в. до н.э.), к образованию приобщались лишь дети состоятельных горожан, тогда как дети из бедных семей в школах получали лишь элементарные навыки, а дети рабов образование не получали.

В эпоху феодализма – V – середина XVII вв. (в Западной Европе феодализм возник на почве распада римского рабовладельческого общества, с одной стороны, и разложения родового строя у племен завоевателей – с другой; он сложился в результате взаимодействия (синтеза) этих двух процессов) – образование также было сословным: главенствующую роль играло сословие светских феодалов-дворян, в духовной жизни общества господствующее положение занимала религия, церковь, в связи с чем образование носило преимущественно богословский характер. Однако воспитание детей отдельных сословий, в зависимости от их положения в феодальной иерархии, различалось по своему содержанию и характеру. Дети светских феодалов получали рыцарское воспитание, что сводилось к овладению «семью рыцарскими добродетелями»: умением ездить верхом на лошади, плавать, метать копьё, фехтовать, охотиться, играть в шашки, слагать и петь стихи в честь сюзерена и «дамы сердца», грамотность в данный перечень долгое время не входила. Феодальное духовенство давало своим детям религиозное образование, сводившееся к изучению богословия и священного писания, основанное преимущественно на зазубривании религиозных текстов (методика схоластической зубрежки изучаемого материала). В свою очередь дети феодальных крестьян, если и приобщались к элементарному образованию, то на уровне приходских школ

при церквях, большинство же из них оставались неграмотными. Педагогическая теория в период Средневековья, опираясь на религиозные догматы, проповедовала повиновение и подчинение тем, кто имел власть.

Постепенно в связи с появлением сословий ремесленников и купцов в условиях роста городов начали создаваться цеховые школы для детей ремесленников и гильдейские школы – для детей купцов. В них больше внимания уделялось чтению, письму и счету, меньше – религии. Позднее цеховые и гильдейские школы объединились, породив новый тип учебных заведений – городские начальные школы.

В XII в. в Западной Европе начали возникать высшие учебные заведения – университеты (в Париже, Оксфорде, Кембридже, Праге, Кракове и других городах). Это свидетельствует о значительном развитии науки и культуры. Правда, церковь стремилась подчинять их своему влиянию, тем не менее, роль университетов в развитии культуры, науки и просвещения велика.

Эпоха позднего европейского Средневековья (конец XIV – начало XVII вв.) связана с гуманистическими идеями Возрождения, когда человек провозглашался главной ценностью на земле, появился идеал духовно и физически развитой личности, который был наполнен конкретно-историческим содержанием. Идеальные представители Возрождения сами нередко являлись носителями такого идеала, будучи эталонами мудрости, нравственности, духовности. Педагоги-гуманисты стремились восстановить античные традиции свободы, красоты, провозглашая идеалом гармонично развитого человека – ответственного, нравственного гражданина. Среди представителей педагогической мысли данного времени отмечаются Л. Альберти, Л. Бруни, В. де Фельтре и др. (Италия), Г. Бюде, М. Монтень, Ф. Рабле и др. (Франция).

Среди итальянских гуманистов эпохи Возрождения выделяется Т. Кампанелла (1568–1639). Бунтарь и еретик, он провел 27 лет в тюрьме, где написал ряд трактатов, в том числе «Город солнца». В данной утопии представлен образец общества экономического и политического равенства. В трактате изложены педагогические идеи, пафос которых заключен в отрицании слепого подражания и книжности, в возврате к природе, в отказе от узкой специализации, в энциклопедизме и универсализме образования.

Педагогические идеи итальянских, французских гуманистов Возрождения были восприняты в других европейских странах. В работах Р. Агриколы, Х. Л. Вивеса, Я. Вимпфелинга, Т. Мора, Э. Роттердамского и др. высказывались убеждения против схоластики, были представлены идеи национального воспитания, концепции школы нового типа на началах «христианского гуманизма», рассматривались вопросы домашнего и школьного воспитания, нравственности, дидактики, подчеркивалась необходимость учитывать индивидуальные особенности детей в образовательном процессе, опираться на научные основы познания, природное равенство людей, отказа от религиозного фанатизма, общественных пороков (тщеславия, невежества); актуализировались принципы детской активности, любознательности, приобщения ребенка к общественным добродетелям, наукам, искусству, труду, равноправия в образовании представителей мужского и женского полов; утверждался отказ от физического насилия в учебном процессе.

В XVI в. в Западной и Центральной Европе развернулось широкое общественное движение Реформации, принявшее форму борьбы против римско-католической церкви. Реформация провозгласила принцип индивидуальности, «самости» человека, несущего личную ответственность перед Богом. Критический

и гуманистический настрой ее имел важные последствия для школы и педагогики. По сути, это новое движение смыкалось с Возрождением в стремлениях переместить в центр воспитания человеческую личность, приобщать подрастающее поколение к национальной культуре, языку, литературе, поощрять светскую образованность (Ж. Кальвин, М. Лютер, Т. Мюнцер и др.).

Ярчайшим примером самоотверженной борьбы представителя реформаторской церкви, философа, педагога, общественно-го деятеля за гуманизацию воспитания и обучения подрастающего поколения как условия совершенствования личности и всего общества служит основоположник научной педагогики Я. А. Коменский.

Конец XVII–XVIII вв. в Западной Европе и Северной Америке называются эпохой Просвещения. Несмотря на неоднородность идейного течения, передовые умы того времени сходились на критике сословного воспитания и образования, выдвигали новые идеи, пронизанные стремлением приблизить школу и педагогику к менявшимся социальным условиям, учитывать природу человека (Д. Дидро, И. Б. Базедов, Й. Г. Кампе, Дж. Беллерс, Дж. Локк, Б. Франклин и др.). Ж.-Ж. Руссо в своих трудах связал педагогические идеи с размышлениями о справедливом переустройстве общества, где любой найдет свободу и свое место. Центральный пункт педагогической программы Ж.-Ж. Руссо – естественное (свободное) воспитание («Эмиль, или О воспитании», «Об общественном договоре» и др.).

Развитие промышленного производства, зарождение в Западной Европе капитализма ориентировало правящий класс на изменение отношения к образованию. Быстро развивающаяся промышленность требовала, с одной стороны, квалифицированного инженерно-технического персонала, с другой – грамотных рабочих, способных обслуживать машинное производство.

Стала расти сеть школ. Появились новые типы учебных заведений – технические школы, технические и ремесленные училища, техникумы, реальные и коммерческие училища, прогимназии. В учебные планы школ были введены новые предметы, упорядочен учебный процесс, совершенствовались методы обучения. В XIX в. образование в Западной Европе и США начинают рассматривать как фактор национального развития. Определились новые вопросы, связанные с образовательной системой: общественная роль и функции образования, введение принципов всеобщего, обязательного и светского обучения, взаимосвязь между учебными заведениями разных уровней обучения. Повышается роль государства в организации и управлении школами. Несовершенство системы образования XIX в. проявляется в дуализме, когда начальная и средняя школы не были связаны между собой. Начальное образование могли получить практически любые слои населения, тогда как среднее было доступно немногим из-за высокой платы.

Постепенно начали издаваться законы об обязательном бесплатном образовании: в Пруссии – 1794 г., в США – 1850-е гг., в Англии – 1870 г., во Франции – 1880-е гг. Развитие передовой педагогической мысли было ориентировано на гуманизацию образовательного процесса, совершенствование методик обучения и воспитания личности. Детский сад стал частью государственных образовательных систем во всех странах Европы и США, на что повлияла научно-педагогическая деятельность И. Ф. Гербарта, Ф. В. Фребеля, Ф. В. А. Дистервега, Р. Оуэна и др.

Конец XIX – начало XX вв. – период формирования концепции «новой педагогики», связанной с защитой суверенности личности ученика, его эмоциональных переживаний, самостоятельного выбора интересов, жизненных перспектив (Э. Белл, Э. Вебер, Д. Дьюи, А. Лай, П. Наторп и др.). В этот период про-

возглашается самоценность духовного мира, свобода не только взрослого человека, но и ребенка (В. Дильтей, Р. Штейнер и др.), педагогика обогащается философским, психологическим знанием [64; 65].

Таким образом, сословная феодальная школа превратилась в классовую школу, хотя в ряде стран долгие годы еще продолжали существовать сословные учебно-воспитательные учреждения. Например, в России до 1917 г. сословность в образовании сохранялась (кадетские корпуса для детей офицерства, духовные и епархиальные училища для детей духовенства, институты благородных девиц и пажеский корпус для детей дворян и т. д.).

Наряду с совершенствованием образовательных систем в развитых странах, капиталистическому строю были свойственны эксплуатация детского труда, расовая, сословная дискриминация детей. В целом развитие образования и педагогики в капиталистическом обществе было весьма противоречиво и неоднозначно. Капитализм — экономическая система производства и распределения, основанная на частной собственности, формальном юридическом равенстве и свободе предпринимательства. Главным критерием для принятия экономических решений является стремление к увеличению капитала, к получению прибыли (В. Б. Акулов, Ф. А. фон Хайек и др.) [4; 252].

С течением времени социальные характеристики капитализма, его подход к образованию менялись. Так, в период становления капитализма неимущие слои населения не имели достаточных средств для обучения своих детей. К концу XX в. в развитых капиталистических странах (Германии, США и др.) система образования интенсивно развивается, опираясь и на результаты научных изысканий в области педагогики, психологии, социологии, и на запросы экономики, а также учитывая те уроки истории, которые преподнесли миру социалистические государства,

представив примеры глобального реформирования системы образования на основе принципов демократизма, гуманизма, научности (СССР, ГДР и др.).

Система образования в развитых государствах мира в настоящее время на уровне массовых школ отличается демократичностью, доступностью, вариативностью и дифференциацией, децентрализацией управления, открытостью (вместе с тем, функционирует широкая сеть частных, сословных школ). Теоретическую основу принципа преемственности в системе образования составляет концепция непрерывного образования, основные положения которой были сформулированы еще в 1965 г. на форуме ЮНЕСКО. В наши дни мировое сообщество определяет содержание нового образования, разрабатываются и внедряются новейшие технологии обучения, постоянно совершенствуется образовательный процесс. Этому способствуют многие важные факторы: всевозрастающий объем знаний, умений и навыков, необходимых школьникам, результаты исследований природы детства, опыт работы учебных заведений разных стран. Кроме того, мировому образованию необходимо соответствовать новому уровню производства, науки, культуры. А значит, обновление системы образования является актуальной, неизбежной задачей.

Наряду с этим, колониальная политика, за счет которой шло государственное, национальное обогащение стран – экономических лидеров (Великобритании, США, Франции и др.), а также осуществлялось соответственно и интенсивное развитие их систем образования, истощала ресурсы стран-колоний и была препятствием для развития национальной системы образования (Индия, Тунис и др.).

Несмотря на юридический факт отсутствия в настоящее время колониальной системы в мире (начиная с 1945 г.), экономическая зависимость, несамостоятельность многих стран стаг-

нирует их культурное развитие, прогресс системы образования (Кения, Нигерия, Чад и др.).

Вместе с тем, в образовательной политике стран Запада и Востока очевидна разница на уровне стилей педагогических отношений между педагогом и подопечным: в западноевропейских странах преобладают либеральные тенденции, в восточных странах актуальны субординация, жесткая дисциплина (например, в непривилегированных школах Китая, где в классах до 45 учеников, не считается запретом учителю бить их по рукам).

Значимое влияние на интеграцию образовательного пространства Европы оказал Болонский процесс (1999), включающий на сегодняшний день в себя 48 стран-участниц, которые ратифицировали Европейскую культурную конвенцию Совета Европы (1954). Болонский процесс открыт для присоединения других стран, Россия примкнула к нему в 2003 г. Реформы системы образования, проводимые в постсоветской России в рамках данного процесса, в своей концептуальной основе направлены на то, чтобы построить в стране систему образования, аналогичную системам образования стран Запада. С одной стороны, этим преодолевается изолированность страны от мирового образовательного пространства, с другой, – утрачиваются важные отечественные достижения в области педагогики.

Основными идеями Болонского процесса являются: образование через всю жизнь, мобильность студентов и преподавателей, для этого необходимо, чтобы уровни высшего образования во всех странах были максимально сходными, а выдаваемые по результатам обучения научные степени – наиболее прозрачными и легко сопоставимыми. Это в свою очередь напрямую связано с введением в вузах системы перезачета кредитов, модульной системы обучения и специального приложения к диплому; находится в тесной связи с реформированием учебных планов.

Однако в целом концепция «болонизации», ориентированная на образец американской модели высшего образования (как подчеркивается в выступлениях и работах В. Ф. Байнева, Р. Ф. Бернара, К. Н. Кислицына, С. И. Плаксия, А. Шаван и др.), не приносит желаемых результатов. Фиксируются снижение уровня массового образования, фрагментация знаний (в силу ориентации на узких специалистов), делающая невозможным формирование критического и аналитического мышления, нередко обуславливающая пассивность студентов. В целом, как показывает сравнительный анализ, несмотря на мировые тенденции к глобализации экономики, культуры, в системе образования каждой страны обнаруживается стремление опираться на национальные традиции, учитывая и рационально используя международный опыт. В связи с этим появляется множество открытых и скрытых противоречий в вопросе глобализации образования.

В России педагогика, образование изначально сопряжены с идеями христианства, патриотизма. Появление русского государства связано с X в. (988 г.), когда Русь приняла православное христианство (в период расцвета Византии). Население Киевской Руси называют крестьянами, т. е. христианами (древняя славянская культура соединилась с восточным христианством и породила древнерусское православие). Первые русские образовательные учреждения: школа «учения книжного» в Киеве (988 г.) при князе Владимире Святославиче – учебное заведение повышенного типа – дворцовая школа (название «школа» в древнерусской письменности встречается впервые в 1382 г.); школа «учения книжного» в Новгороде (1030 г.) создана Ярославом Мудрым для детей старост и священнослужителей, главная задача – подготовка грамотного городского управленческого аппарата и священников. Закономерен сословный характер образования, большое значение для которого имели монастырские школы.

В XI – первой половине XIII вв. на Руси в крупных монастырях воспитывались королевичи из Англии, Болгарии, Венгрии, Дании, Польши, Чехии и др. Так, в монастыре на Афоне русские книжники обучали средневековым наукам юного сербского княжича Савву.

Древнерусская педагогическая мысль являлась составной частью общеевропейской педагогической культуры (Златоуст, Владимир Мономах, Ярослав Мудрый и др.).

Татаро-монгольское нашествие, длившееся четверть тысячелетия, уничтожает и тормозит развитие культуры, образования (с конца XIII до первой половины XV вв. Русь выдержала более 16 крупных сражений). До конца XVI в. обучение проходило по преимуществу в семье, оно было сословным по целям и содержанию.

Во второй половине XVI в. развитие сословно-представительных учреждений стимулировало рост грамотности. Обучение грамоте ребенка начиналось примерно с 7 лет; дети князей, бояр, посадских и крестьян проходили одинаковый курс начального обучения; в каждом сословии складывались свои традиции профессионального обучения.

В данный период существовали четыре подхода к воспитанию и образованию:

1) латинофильский (представитель – Симеон Полоцкий (1629–1680);

2) византийско-русский (представитель – Епифаний Славинецкий (1600–1675);

3) славяно-греко-латинский (представители – братья–греки Лихуды: Иоанникий (1633–1717) и Софроний (1652–1730);

4) старообрядческий – начетнический (представитель – протопоп Аввакум (1621–1682).

В целом в атмосфере острых противоречий в России XVII в. появились образовательные учреждения нового типа, при их ор-

ганизации учитывался опыт западноевропейских средневековых школ, усилилось внимание к светскому знанию, поворот в сторону европейской образованности XVII в.; с развитием школ нового типа были подготовлены образовательные реформы начала XVIII в.

XVIII в. – век создания абсолютной монархии и мощного государственного аппарата, роста промышленности и торговли, строительства регулярной армии, что выдвинуло настоятельную потребность в подготовке кадров, в проведении просветительских реформ, которые проводились Петром I и его сподвижниками (И. Т. Посошковым, В. Н. Татищевым и др.). В период его царствования были заложены основы для распространения образования в России: происходит заметное развитие отечественной науки, организуются школьное, профессиональное образование, открывается Академический университет Санкт-Петербурга (1724). Несмотря на различные противоречия, с этого периода начинается постепенный переход от сословного общества к гражданскому, демократизация и гуманизация российской системы образования в целом, что реализовывалось в контексте проводимых в дальнейшем реформ. Большую роль в интенсивном развитии российской науки, системы образования, педагогического знания XVIII в. сыграли М. В. Ломоносов, И. Бецкой, Г. В. Лейбниц, Л. Ф. Магницкий, Н. И. Новиков и др.

Период XIX в. (время правления последовательно трех императоров – Александра I, Николая I, Александра II) характеризуется как крайне противоречивый: абсолютная монархия, крепостное право (отменено в 1861 г.) тормозили развитие буржуазных отношений, рост промышленности. Тем не менее, в стране проводились важные реформы, затронувшие все сферы жизни (крестьянская, судебная, земская и пр.). Российская система образования постоянно совершенствовалась. Так, В 1802 г. было

учреждено министерство народного просвещения, начали реализовываться такие принципы образования, как бессословность учебных заведений, бесплатность обучения на низших его ступенях, преемственность учебных программ. Расширяется сеть университетов, увеличивается разнообразие типов учебных заведений.

Научно-практическая мысль того времени, включая период начала XX в., весьма неоднородна. Выделяются следующие основные направления, их представители:

1) Антропологи (педагогика как человекознание) – В. М. Бехтерев, А. Ф. Лазурский, П. Ф. Лесгафт и др. открыто продолжали курс Н. И. Пирогова и К. Д. Ушинского. Труды: В. М. Бехтерев «Вопросы воспитания в возрасте первого детства»; Л. Ф. Лазурский «Личность и воспитание», «Об естественном эксперименте»; П. Ф. Лесгафт «Антропология и педагогика». Учет социального фактора воспитания наряду с природным, ориентация на общественные и естественные науки о человеке. Будущее научной педагогики это направление увязывало с ростом педагогического образования, институционализацией педагогики; предполагало расширение общественного педагогического движения.

2) Естественники (педагогика как естествознание) – А. П. Нечаев, Н. Е. Румянцев, В. П. Вахтеров, Г. И. Челпанов и др. Труды: В. П. Вахтеров «Основы новой педагогики»; А. П. Нечаев «Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения»; Н. Е. Румянцев «Лекции по педагогической психологии для народных учителей»; Г. И. Челпанов «Задачи современной психологии», «Психология и школа». Ориентация на биологию, психофизиологию, медицину как главную теоретическую базу педагогики. Нередко они разрабатывали одновременно экспериментальную педагогику, педагогическую психологию и педологию. Педология рассматривалась

как описательная дисциплина, а педагогика – как нормативная. Естественнаучное течение тесно сближалось с педологией и медициной. Педология рассматривалась как синоним педагогической психологии.

3) Социология (педагогика как обществознание) – Н. А. Рубакин, П. А. Кропоткин, В. И. Чернолуский, Н. В. Чехов и др. Труды: Н. А. Рубакин «Психология читателя и книга»; Н. В. Чехов «Народное образование в России с 60-х годов XIX века»; В. И. Чернолуский «Итоги общественной мысли в области образования». Педагоги-социологи, писавшие о воспитании и образовании, искали ответы на вопросы о природе человека как субъекта и объекта воспитания во взаимодействии индивида и общества; мировоззрение превращалось в подлинное содержание образования, в средство становления и развития личности.

4) Философы (педагогика как жизнь идей) – С. И. Гессен, Н. В. Вентцель, Л. Н. Толстой, И. С. Андреевский, И. И. Горбунов-Посадов и др. Труды: Н. В. Вентцель «Нравственное воспитание и свобода», «Основные задачи нравственного воспитания», «Этика и педагогика творческой личности», «Этика, педагогика, политика»; И. С. Андреевский «Генезис науки, ее принципы и методы», «Научные основы педагогики»; Л. Н. Толстой – статьи: «О воспитании», «О науке», «О жизни». Воспитание – залог и предпосылки оздоровления общества. Представители этого направления из философии выводили цели воспитания, которые всегда будут подчиненными к целям жизни. Программа построения педагогической науки на базе философии отличалась реализмом и конкретностью; в XX в. она была реализована на Западе и трудами, и образовательной практикой (ФРГ, США, Франции).

5) Опытники (педагогика как только практика) – С. Т. Шацкий, А. У. Зеленко, С. Н. Дурымин, А. А. Фортунатов и др. Труды:

ды: С. Т. Шацкий «Задачи общества. Детский труд и отдых», «Годы исканий», «Бодрая жизнь»; С. Н. Дурымин «Педагогика творческой личности», «Эксперимент или пытка»; А. А. Фортунатов «Первый год обучения в начальной школе». Природа человека раскрывается в процессе жизнедеятельности. По мнению С. Т. Шацкого, у детей сильно развит инстинкт общительности; дети настойчивые исследователи по природе; они любят созидать, устраивать часто из ничего, дополняя недостающее воображением; детям присущ инстинкт творчества; громадную роль в формировании детского характера играет инстинкт подражательности. Задача правильной работы с детьми – дать разумный выход этим инстинктам, не притупляя ни одного из них. Это направление поставило перед педагогикой и методологией педагогики вопрос о соотношении эмпирического и теоретического познания, о тесной связи воспитательной деятельности с окружающей действительностью и внесло ценный вклад в решение этого вопроса.

6) Провиденциалисты (педагогика как боговдохновенное искусство) – В. В. Розанов, В. В. Зеньковский, В. С. Соловьев, Н. А. Бердяев, Л. Н. Толстой и др. Труды: В. В. Зеньковский «О сравнительной психологии», «Проблема психической причинности», «Социальное воспитание, его задачи и пути»; Н. А. Бердяев «Духовный кризис интеллигенции», «Душа России»; Л. Н. Толстой «Путь жизни»; В. С. Соловьев «Русская идея». Воспитательные теории педагогов религиозной ориентации и религиозных философов, их размышления о педагогике содержали немало продуктивных и оригинальных идей, однако в России после 1917 г. они не могли воплотиться и были насильственно перемещены на Запад, где влились в религиозно-экзистенциалистское, интуитивистское и другие ответвления мировой педагогической мысли XX в.

Несмотря на значительные преобразования, в царской России (по материалам за 1880–1914 гг.) основная масса населения оставалась неграмотной, а среди лиц со школьной подготовкой преобладали получившие лишь начальное образование. В «Сводном статистическом сборнике хозяйственных сведений по земским подворным переписям», составленном П. А. Благовещенским, грамотность сельского населения по губерниям в первой половине 1880-х гг. составляла 10,8 % всего населения; в крупных городах данный показатель колебался между 30 и 50 %; положительная динамика данных показателей была низкой [161]. В то время как конец XIX – начало XX вв. в странах Западной Европы и США характеризовались научно-техническим перевооружением производства, совершенствованием социальных институтов, пересмотром представлений о воспитании и образовании, о школе и обучении.

В целом важно подчеркнуть: политический строй и экономический уклад, гражданские свободы напрямую влияют на степень грамотности населения, его образованности, культуры. Например, в США, после освобождения негров и дарования им политических и гражданских прав грамотность среди них возросла в разы. Успехи образования низших классов в Швеции объясняются тем, что на Скандинавском полуострове эти классы были наименее угнетены феодальной системой.

Как итог, в Европе, США, Японии проблема неграмотности населения была решена еще в XIX в. (законы о всеобщем обучении приняты в Австрии в 1774 г., в Дании – в 1814 г., в США – в 1852–1900 гг., в Японии – в 1872 г., в Италии – в 1877 г., в Великобритании – в 1880 г., во Франции – в 1882 г.), к этому времени уже подходили к внедрению всеобщего среднего образования [45].

Образование начала XX в. в Западной Европе и США характеризуется позитивистско-прагматическим подходом (У. Джеймс, Дж. Дьюи, О. Конт, Д. Мид, Ч. Пирс). В течение XX в. фиксируется резкий рост требований к приоритетам образования, объему знаний и навыков, к формам их приобретения и реализации.

Октябрьская революция 1917 г. и строительство нового государства – СССР привели к пересмотру многих педагогических представлений, реформированию школы и народного образования в целом. После трагедии Гражданской войны (1917–1922) начались коренные социальные, политические, экономические, культурные преобразования на основе классового подхода к обществу.

Советское государство (1917–1991) – первое в мире социалистическое государство среди первых декретов опубликовало декреты о мире, о земле, а также Декларацию прав народов России, провозгласившую: 1) равенство и суверенность народов России; 2) право народов России на свободное самоопределение, вплоть до отделения и образования самостоятельного государства; 3) отмену всех и всяких национальных и национально-религиозных привилегий и ограничений; 4) свободное развитие национальных меньшинств и этнографических групп, населяющих территорию России. Положение об организации дела народного образования в Российской Республике было принято в июле 1918 г. Ведущие принципы организации новой системы образования: всеобщее бесплатное обязательное образование детей обоего пола до 16 лет; ликвидация сословных школ и ограничений в образовании по национальным признакам; отделение школы от церкви; обучение на родном языке и др. Осуществлялась реализация социально-реформаторского направления. Представители: Н. К. Крупская, А. В. Луначарский,

Г. В. Плеханов, П. Н. Лепешинский и др. Труды: Н. К. Крупская «Народное образование и демократия»; А. В. Луначарский «О народном образовании», «Ленин и народное образование»; Г. В. Плеханов «Основные вопросы марксизма», «Еще раз социализм и политическая борьба».

Образование в Советском Союзе было тесно связано с воспитанием и формированием качеств личности. Советская школа была призвана не только решать общеобразовательные задачи, обогащая подрастающее поколение знанием законов развития природы, общества и мышления, трудовыми навыками и умениями, но и формировать на этой основе коммунистические взгляды и убеждения, воспитывать детей, молодежь в духе высокой нравственности, советского патриотизма и пролетарского интернационализма. Дж. Дьюи, посетивший в 1928 г. Советский Союз по приглашению Наркомпроса, был поражен увиденным. В своем очерке «Впечатления о Советской России и революционном мире» он с восхищением писал о том, что не наблюдал в США и других странах мира, но что считал главным – оптимизм и моральный энтузиазм людей, желающих построить новую жизнь, страсть, напоминающую духовный настрой первых христиан, к переустройству всего – мышления, образа жизни, взаимоотношений людей. Как большое достижение он отмечает мощное развитие коллективистских форм жизни – кооперативного, профсоюзного и др. и вытеснение буржуазной индивидуалистической психологии коллективистским мышлением. Но особое удовлетворение у него вызывал просветительский настрой людей: люди толпами ходят в музеи, сообщая ведут наступление на неграмотность, работают во всевозможных кружках, проявляют самостоятельность. Посетив многие образовательные учреждения и встретившись с педагогами-энтузиастами, применявшими идеи прогрессивного обучения и трудового воспитания,

Дж. Дьюи отметил творческое и контекстуальное применение его идей и хорошие практические результаты. Он говорил о своем «чувстве зависти к работникам образования и культуры в России, конечно же, не из-за материального статуса, а из-за того, что объединяющая все религиозная общественная вера делает жизнь простой и целостной», указывал: дух возрождения и новаторства, захвативший массы, в состоянии преодолеть ограниченности советского режима, ибо «даже в экономике суть проблем сводится к культуре и образованию».

В указанный период (до 1936 г.) активно развивалась педология – (от греч. *παῖδος* – дитя и *λόγος* – наука) – наука о детях, их потенциальных возможностях, представляющая собой синтез психологических, биологических, социологических знаний. Учитывая результаты исследований Э. Торндайка, А. Бине и др., отечественные педологи внесли значительный вклад в изучение детства: М. Я. Басов, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, А. А. Б. Залкинд и др.

Несмотря на серьезные ошибки, просчеты командной системы, утверждавшегося с начала 1930-х гг. тоталитарного режима, Перепись населения СССР, проведенная в 1959 г., продемонстрировала, что неграмотность среди населения страны была практически полностью искоренена. На 1975 г. в СССР действовали 856 вузов (в том числе 65 университетов), в которых обучались более 4,9 млн студентов. По числу студентов на 10 тыс. человек населения СССР значительно превосходил такие страны, как Великобритания, ФРГ, Франция, Япония и др. Кроме того, в стране была создана уникальная система дополнительного образования: на начало 1971 г. в СССР действовали 4403 дворца и дома пионеров и школьников, свыше 7000 детских секторов при дворцах и домах культуры, 1008 станций юных техников, 587 станций юных натуралистов, 202 экскур-

сионно-туристические станции, 155 детских парков, 38 детских железных дорог, около 6000 детских хореографических, художественных и музыкальных школ, 7600 детских библиотек, а также пионерлагеря, лагеря труда и отдыха, дома отдыха санаторного типа для детей и т. д. В Советском Союзе с целью обеспечить доступность образования для всех категорий граждан впервые в мире была создана система заочного образования, охватывающая все образовательные уровни и до настоящего времени не имеющая мировых precedентов.

Советская система образования, особенно по инженерно-техническим специальностям, несмотря на ее недостатки, занимала лидирующее положение в мире по оценкам политических оппонентов СССР. Ее достижениями стали: обеспечение относительно равного доступа к образованию представителей различных социальных и возрастных групп, мужчин и женщин; выравнивание региональных различий в уровне образования населения и пр.

Особое место в истории отечественной педагогики и системы образования занимает период 70–80-х гг. прошлого века, связанный с гуманизацией педагогического пространства страны. Пионерами в этом процессе стали педагоги-новаторы Ш. А. Амонашвили, И. П. Волков, Т. И. Гончарова, И. П. Иванов, Е. Н. Ильин, В. А. Караковский, С. Н. Лысенкова, Л. А. и Б. П. Никитины, А. Н. Тубельский, В. Ф. Шаталов, М. П. Щетинин и др., которые долго и упорно разрабатывали новые формы и методы воспитания и обучения, развивая в них гуманистические идеи и эффективно переосмысляя опыт российского учительства конца XIX – начала XX вв. В середине 80-х гг. по инициативе главного редактора «Учительской газеты» В. Ф. Матвеева и известного публициста С. Л. Соловейчика состоялись несколько встреч педагогов-новаторов, на которых они сформулировали основные

концептуальные положения педагогики сотрудничества, включив туда общие идеи, присущие их творческой профессиональной деятельности.

В целом *педагогика сотрудничества* базируется на следующих принципиальных идеях:

- идея личностного подхода к воспитаннику;
- идея творческого взаимодействия и взаимопомощи учителей и учащихся в образовательном процессе;
- идея учения без принуждения;
- идея опоры, ориентированная на обеспечение успешного продвижения в учебе даже самому слабому ученику;
- идея опережения, дающая возможность ускоренного развития наиболее способных детей и обеспечивающая дополнительное учебное время для лучшего усвоения программного материала;
- идея крупных блоков, помогающая значительно увеличить объем изучаемого материала, усвоить главные, сущностные понятия и связи при одновременном значительном снижении нагрузки на ученика;
- идея соответствия форм деятельности содержанию учебного материала;
- идея использования таких форм контроля, которые ориентированы на учение без принуждения;
- идея индивидуального и коллективного анализа детьми своей деятельности;
- идея коллективного творческого управления своей жизнедеятельностью детьми и взрослыми;
- идея тесного сотрудничества с родителями.

В 1988 г. был создан ВНИК (временным научно-исследовательским коллективом) «Школа» (куда вошли Э. Д. Днепров, В. В. Давыдов, А. В. Петровский, члены-корреспонденты АПН

СССР Ш. А. Амонашвили, В. П. Зинченко, Б. М. Неменский и др.). Им были разработаны прогрессивные Концепция и Положение о школе гуманистического характера, ставшие основой Закона Российской Федерации «Об образовании» (1992) [83].

Педагогика сотрудничества как инновационное педагогическое течение в значительной степени обогатило не только отечественную, но и мировую теорию и практику образования своего времени, указало направление движения гуманистической педагогики на долгие годы вперед. Однако в сложившихся в тот период политико-экономических условиях система образования оказалась своего рода автономным сегментом в консервативной государственной структуре.

Таким образом, следствием абсолютизации господства в стране идеологических марксистско-ленинских установок и запрета на плюрализм мнений, бюрократизации системы образования стало нивелирование роли передовых педагогических идей, психологии, социологии, истории, менеджмента в образовании, в обществе. Кроме того, все более очевидным в педагогическом процессе становился перекосящий перекос в область теоретических знаний в ущерб практике.

Усиливающаяся стагнация экономики в 80-е гг. прошлого века, негибкость внутренней политики, грубые просчеты во внешнеполитических отношениях, неспособность власти критично и объективно оценивать происходящее, а также высокий уровень идеологизированности образования на всех ярусах, начиная с дошкольного и кончая послевузовским, привели в 1991 г. Советский Союз к распаду.

В настоящее время осмысление образовательной политики страны напрямую связано как с относительной стабилизацией внутригосударственного развития, так и укреплением авторитета России на международном уровне.

Если сегодня рассмотреть рейтинг России по компонентам, на основе которых рассчитывается *индекс развития человеческого потенциала страны*, то обнаруживается крайне противоречивая ситуация. По величине индекса образования, который в 2004 г. составлял 0,95, Россия относилась к ведущим странам мира. Величина индекса ВВП на уровне 0,77 и индекса ожидаемой продолжительности жизни на уровне 0,67 в рейтинге стран по ИРЧП (индекс развития человеческого потенциала) определила России только 65-е место, что соответствует лидирующим позициям в группе стран со средним уровнем развития человеческого потенциала. Тогда как ведущие страны мира являются лидерами по всем трем показателям измерения человеческого потенциала страны. Подобные соотношения свидетельствуют о сильной несбалансированности в системе человеческого развития России, что наблюдалось и в советский период.

В постсоветском обществе образование должно соответствовать курсу постоянно меняющихся потребностей свободного рынка в условиях конкуренции. Главной целью проводимых реформ является создание такой образовательной системы, в рамках которой молодые поколения могли бы овладевать универсальными профессиями, пользующимися спросом, и знаниями, которые помогут им сознательно участвовать в жизни демократического общества.

Вместе с тем, высокий образовательный потенциал населения России является важным условием успешного проведения рыночных преобразований.

Развитие педагогики как самостоятельной науки, ее теории и практики, также обусловлено политикой государства: например, в Советском Союзе (1922–1991) провозглашалась миролюбивая интернациональная политика, соответственно педагогика

развивалась в гуманистическом русле, представив миру концепции коллективного воспитания А. С. Макаренко, развивающего обучения В. В. Давыдова и Л. В. Занкова, модель гуманистического развития школы и социума В. А. Сухомлинского и пр. Именно молодежь, воспитанная в духе активного познания, ответственности, трудолюбия, дружелюбия, патриотизма, в годы Великой Отечественной войны (1941–1945) стала мощной силой, противостоявшей фашизму, победившей его и как реальную физическую угрозу, и как идеологию.

Тогда как в фашистской Германии (1933–1945), провозглашавшей идеи расового превосходства, система образования подгонялась под стандарты нацистской диктатуры. Ее лидер, А. Гитлер, заявлял: «Необычайно активная, властная, жестокая молодежь – вот что я оставлю после себя. Молодежь должна быть равнодушна к боли. В ней не должно быть слабости и жалости. Я снова хочу увидеть в их глазах отблеск гордости и независимости хищного зверя. Я не стану проводить интеллектуальную подготовку. Знание – это крах для моей молодежи» [235].

Нельзя игнорировать факт того, что научная мысль, экспериментальная педагогика часто опережают свое время, раскрывая в теории и практике еще не отражающиеся в государственной образовательной политике тенденции, но отвечающие на социальный запрос гуманизации педагогических отношений в образовательных учреждениях, в системе образования в целом. Ярких примеров «опережения» научной педагогической мыслью реальной образовательной политики в истории множество, что связано с деятельностью Я. А. Коменского, Л. Н. Толстого, С. Френе, С. Т. Шацкого, Р. Штайнера и многих других. Педагогика сотрудничества по настоящее время, в XXI в., определяется как инновационная. В связи с этим сегодня очевидна необходимость всесторонней поддержки со стороны государственной власти не

только технических наук, высокотехнологичного производства, но и гуманитарной сферы, системы образования.

Осуществлять такую политику крайне сложно, ибо в сложившихся условиях, когда страна «возвращается» в капиталистический формат отношений, будучи обогащенной достижениями и проблематикой советского периода, создается принципиально новый конструкт идеологических, экономических, социокультурных явлений и связей. Тем не менее, современная Россия входит в мировое сообщество, обладающее собственными особенностями, которые невозможно не учитывать.

В обществе XXI в. наблюдаются глобальные изменения, связанные, прежде всего, с реализацией теории управляемого хаоса (С. Манн), *концепции постиндустриального общества*. Термин «постиндустриализм» в современном значении впервые был применен в конце 1950-х гг., а широкое признание концепция постиндустриального общества получила в работе профессора Гарвардского университета Д. Белла «Грядущее постиндустриальное общество» (1973).

Главные характеристики постиндустриального общества:

– преобладание инновационного сектора экономики с высокопроизводительной промышленностью, индустрией знаний, с высокой долей в ВВП высококачественных и инновационных услуг, с конкуренцией во всех видах экономической и иной деятельности, а также более высокой долей населения, занятого в сфере услуг, нежели в промышленном производстве;

– эффективная инновационная промышленность насыщает потребности всех экономических агентов, потребителей и населения, постепенно снижая темпы своего роста и наращивая качественные, инновационные изменения. Термин «постиндустриальная экономика», по существу, синоним термина «инновационная экономика»;

- преобладание роли малого бизнеса, снижение роли массового производства;

- научные разработки становятся главной движущей силой экономики – базой индустрии знаний. Наиболее ценными качествами являются уровень образования, профессионализм, обучаемость и творческий подход работника.

- социальная структура: усиление роли и значения человеческого фактора. Меняется структура трудовых ресурсов: уменьшается доля физического и растет доля умственного высококвалифицированного и творческого труда. Увеличиваются затраты на подготовку рабочей силы: расходы на обучение и образование, повышение квалификации и переквалификации работников;

- главный интенсивный фактор развития человеческого капитала – профессионалы, высокообразованные люди, наука и знания во всех видах экономической инновационной деятельности;

- изменение статуса наемного труда: основным «средством производства» является квалификация сотрудников. В этом смысле средства производства принадлежат самому работнику, поэтому ценность сотрудников для компании резко возрастает. В результате отношения между компанией и интеллектуальными работниками становятся более партнерскими, резко снижается зависимость от работодателя. При этом корпорации переходят от централизованной иерархической к иерархическо-сетевой структуре с повышением самостоятельности сотрудников.

Критики теории постиндустриального общества указывают на то, что ожидания создателей данной концепции не оправдались. Например, Д. Белл, заявлял о том, что «основной класс в нарождающемся социуме – это прежде всего класс профессионалов, владеющий знаниями» и что центр общества должен сместиться от корпораций в сторону университетов, исследователь-

ских центров и т. п. В реальности же корпорации так и остались центром западной экономики и лишь упрочили свою власть над научными учреждениями, среди которых должны были раствориться.

Прибыль корпорациям приносит зачастую не информация как таковая, а образ предлагаемого на рынок продукта. Растут доля работников, занятых в маркетинге и рекламном бизнесе, доля затрат на рекламу в бюджете товаропроизводителей. Фиксируется высокая стоимость и производительность высококачественного национального человеческого капитала, генерирующего избыток инноваций, вызывающих конкуренцию между собой; разделение труда в мировом масштабе.

Наряду с этим, безработица в развитых странах приобретает системный характер. Е. В. Гильбо, Л.Е. Гринин, А. В. Коротаев и др. указывают на то, что в реальности средний класс вымывается, безработица в перспективе достигнет от 40 до 70 % трудоспособного населения, начнется демонтаж системы «социального государства» в развитых странах.

Противоречивой остается ситуация с мигрантами, политика мультикультурализма потерпела полный крах, социокультурная ситуация в ФРГ и Франции становится все более напряженной.

В постиндустриальном обществе культивируется культура постмодерн, «затушевываются» философские, педагогические аспекты развития и саморазвития личности.

Термин «постмодерн» образовался на основе понятия «модерн». Модерн (от лат. *modo* – недавно) используется для обозначения разных исторических эпох, которые схожи в одном отношении – они сознательно ориентированы на обновление; появился в поздней античности, когда христиане того времени называли себя *moderni* в отличие от язычников, носивших у них имя *antiqui* (древние). В этом значении модерн – это век христианства. Идея

поворота истории вновь становится актуальной в эпоху Возрождения (Ф. Петрарка), а у Дж. Вазари встречается выражение «модерный век». Далее модерн отождествляется с эпохой Нового времени и является синонимом новоевропейской культуры. Модерн стал своеобразным мировоззренческим проектом развития культуры, где главное содержание – это максимальное развитие рациональных способов мышления и социальной организации как путь к освобождению от иррациональности мифа, религии, предрассудков, произвола власти; идея прогресса; стремление к однозначной (правильной), универсальной интерпретации бытия; европоцентризм (XVII–XVIII вв. и развивавшийся в XIX – первой половине XX вв.) (Ю. Хабермас).

Модернизация общества в течение веков имела неоднозначные последствия для развития культуры. С одной стороны, были созданы небывалые возможности реализации индивидуальных жизненных проектов, с другой – это обернулось исторически беспрецедентным противостоянием человека и общества, вызванным ослаблением групповых ценностей (аномией, по определению французского социолога Э. Дюркгейма). Технологизация, бюрократизация мира начали вытеснять конкретную личность из общественной жизни.

Новоевропейская картина мира включает в себя три основополагающие идеи: природу, личность, культуру. В целом с XVIII в. человеческая деятельность понимается и осуществляется как культура. Таким образом, культура может пониматься как реализация верховных ценностей путем заботы о высших благах человека; в существе культуры заложено, что подобная забота со своей стороны начинает заботиться о самой себе и так становится культурной политикой.

Однако стремление к максимальной рациональности всех сторон жизни, светский и рационалистический характер культу-

ры привели к дифференциации ценностных сфер науки, морали, искусства и их автономизации по отношению к повседневной практике (ранее их сущностное единство гарантировалось религией). Высокая культура превратилась в культуру экспертов, специалистов, отдаляясь от широкой публики, обедняя жизненный мир человека, разрывая связи с культурными традициями.

На рубеже XIX–XX вв. *декаданс* (франц. *decadent*, позднее от лат. *decadentia* – упадок) стал символом надлома классических традиций в европейском искусстве (Ш. Бодлер, Э. Мане и др.). Вместе с тем, шел интенсивный процесс демократизации культуры (расширение сферы бытового искусства, доступность искусства широкому кругу людей). Первая мировая война (1914–1918), революции в России, Германии, Венгрии, распад великих империй и создание новых государств, фашистские перевороты в Италии и Германии обусловили кризис новоевропейской картины мира. В связи с этим вновь актуализируются *поиски новых образов культуры и человека*. В европейской культуре начинается переход от модерна к постмодерну.

Постмодерн связан с изменением отношения человека к природе, новый тип человека, который перестает воспринимать природу как значимую норму или живое убежище, рассматривает ее бесстрастно, по-деловому как пространство и материал для работы (М. Фуко и др.).

Кардинально меняется и отношение к человеку, а человека к самому себе: личность перестает воспринимать себя в качестве саморазвивающейся, творческой сущности, автономного субъекта. Такой человек не устремляет свою волю на то, чтобы хранить самобытность и прожить жизнь так, чтобы она вполне соответствовала ему и по возможности ему одному (яркий пример тому – персонажи пьес А. П. Чехова). Он принимает как норму предметы обихода, формы жизни такими, какими их навязыва-

ет ему рациональное планирование и нормированная машинная продукция. В итоге природа, личность, культура, обладавшие статусом абсолютных ценностей, приобретают относительный характер. Ценностное единство культуры начинает распадаться, что влечет за собой безудержное экспериментаторство в политике, науке, философии, искусстве.

О. Шпенглер, Н. Бердяев и П. Сорокин говорили о кризисе ценностных оснований культуры модерна, сопровождаемого трагическими историческими событиями, в первой трети XX в. как культурной катастрофе. Вторая мировая война усилила чувство одиночества человека, экзистенциальный вакуум личности становится социокультурной нормой (В. Франкл). Т. Адорно, Г. Маркузе и др. дают пессимистические прогнозы развитию цивилизации в целом.

Исследователи отмечают следующие особенности постмодернизма как современной культурной ситуации:

- глобализация и мультикультурализм как следствие развивающегося диалога культур Востока и Запада;
- возрастание объемов информации и ее роли в жизни общества, массовая компьютеризация;
- виртуализация культуры, становление «общества спектакля»;
- преодоление противоположности массовой и элитарной культуры;
- маргинализация массовой культуры;
- переход от книжной культуры к визуальной, культуре экрана на телевизора и монитора;
- симулятивность как следствие виртуализации культуры, замена реального «знаками реального»;
- в мировосприятии пониженная чувствительность ко всему происходящему вследствие безудержного роста информации;

– ирония и скептицизм как превалирующее отношение к миру;

– вандализация культуры, ее варваризация и дегуманизация как процесс, обратный цивилизации [157].

60-е гг. прошлого века связаны уже с *контркультурой* – открытым противостоянием реальности (пример тому – движение хиппи).

Обращение к современным западноевропейским реалиям показывает (К. Кумар, Б. Френкель и др.): в реальном, а не идеализированном постиндустриальном обществе молодежь изоциренно направляется в деструктивный контекст житейской, приземленной модели, в которой вопросы смысла жизни, позитивного целеполагания, духовно-нравственного развития личности намеренно размываются за счет превознесения идей гендерной неопределенности, однополых браков, принятия неформальных молодежных объединений в качестве социальной нормы, гедонизма, вещизма, абсолютного прагматизма, за счет проталкивания в парламенты партий педофилов, зоофилов, в системе образования – за счет сохранения сословности образования (яркий пример тому – ФРГ) и пр.

Западноевропейские мыслители, например Л. фон Мизес, представили модель праксиологического человека – *homo praxios* как человека действующего, выбирающего, созидающего, не располагающего достаточной информацией для социальных действий, а также независимого, рационального, эгоистичного, информированного. «Основными институтами капитализма, соответствующими модели праксиологического человека, являются частная собственность, предпринимательство, рынок, государство. Функционирование данных институтов на либеральных принципах общественного устройства позволяет обеспечить наибольший социальный порядок и скоординирован-

ность поведения при наибольших возможностях удовлетворения индивидами личных потребностей» [155]. Вдумаемся: потребности эти в большинстве своем – гедонистические, а не духовно-нравственные, социальные; институт семьи исключен из жизни человека. Однако данная позиция полностью соответствует идеологии капиталистического государства, где не может быть заинтересованности в развитии гуманистического духовно-нравственного потенциала общества, в гуманистическом смысложизненном самоопределении молодежи. Потому и гуманистическая педагогика может функционировать исключительно на либеральном уровне, не поднимаясь до рационально-этико-экзистенциального уровня.

Обобщая вышесказанное, полезно обратиться к мнению А. А. Зиновьева, который, обретя опыт жизни в двух формациях – социалистической и капиталистической, говорил: «Советское общество было первым в истории всех обществ огромного масштаба, а понимания не было. И вряд ли оно появится. Потому что сейчас идет полная фальсификация этого. Западный мир изменился до такой степени, что тот Запад, каким его изображают в России и по образцам которого стали перестраивать Россию, в природе не существует! Реальный западный мир, реальный рынок, западный рынок, реальная демократия ничего общего не имеют с тем, как это все представляют здесь, в России. Когда начали перестраивать Россию, Советский Союз по западным образцам, то не по западным образцам это стали делать, а по воображаемым западным образцам». «Сейчас если уж реализовывать наш интеллектуальный потенциал, то действительно надо начинать буквально с нуля, с самых основ, с системы образования. И отстаивать ее нужно буквально так, как мы отстаивали нашу страну, кидаясь на амбразуру, потому что бьют в самое главное. Бьют в наш интеллект. Еще немного – и его разрушат» [77; 193].

Советский период системы образования (1917–1991 гг.) сменился длительным периодом либеральных реформ, который можно определить по своему содержанию «подражательным»: когда нивелировались, а нередко и полностью отвергались отечественные достижения, а все «западное» воспринималось как идеальное.

2012 год соотносится с новым этапом в развитии отечественной педагогики и системы образования в связи с выходом Закона «Об образовании» (2012), в котором, наряду с учетом новых общественно-политических, экономических реалий, представлены отечественные образовательно-педагогические традиции, утверждаются гуманистические идеи. Например, в стране получил мощный импульс проект инклюзивного образования в связи с ратификацией Россией в 2012 г. Конвенции ООН о правах инвалидов, которая требует, чтобы дети и студенты с инвалидностью учились вместе со своими здоровыми сверстниками во всех образовательных организациях; в связи с этим предстоят глобальные изменения в организации целостного педагогического процесса всех образовательных организаций страны.

§ 2. Теории формирования содержания образования

Основные теории формирования содержания школьного образования сложились в конце XVIII – начале XIX вв. В истории педагогики они известны как теории материального и формального образования. Первую, указывают В. А. Сластенин и Е. А. Шиянов, называют *теорией дидактического материализма* (энциклопедизма). Ее сторонники считали, что основная цель образования состоит в передаче учащимся как можно большего объема знаний из различных областей науки. Это убеждение еще в XVII в. разделял Я. А. Коменский, много лет своей жизни посвятивший работе над учебником, в котором он хотел разместить все знания, необходимые для обучающихся. (В тот исторический период это было за-

кономерно, ибо не было других источников информации, не были разработаны обучающие технологии, оптимизирующие процессы восприятия, запоминания информации.)

Сторонниками материальной теории формирования содержания образования были многие известные педагоги XIX в. Своих приверженцев эта концепция имеет и сегодня, о чем свидетельствует анализ содержания некоторых программ и учебников, перегруженных информацией настолько, что ученики просто не в силах ее усвоить.

Формальная теория формирования содержания образования, или *дидактический формализм*, рассматривала обучение только как средство развития способностей и познавательных интересов обучающихся. Главным критерием поэтому при отборе учебных предметов должна служить развивающая ценность учебного предмета, наиболее сильно представленная в математике и классических языках. Теоретическую основу дидактического формализма составляло положение о переносе знаний и умений, приобретаемых в одной области деятельности, в другую.

Сторонники дидактического формализма были уже в древности. К ним относился Гераклит, по мнению которого, «многознание уму не научает». Аналогичную позицию занимал Цицерон. В Новое время теорию дидактического формализма, принципиальной основой которой была философия И. Канта, а также неогуманизм, выдвигал Песталотци. По его мнению, главной целью обучения должно стать усиление «правильности мышления учеников, или формальное образование». В Германии близкие взгляды изложил А. Дистервег в своем «Руководстве для немецких учителей» (1850).

Заслуга представителей формальной теории отбора содержания образования состоит в том, что они обратили внимание на необходимость развития способностей и познавательных интересов обучающихся, их внимания, памяти, представлений, мышления

и т. д. Слабость этой теории была обусловлена тем, что в программах обучения, прежде всего, отражались инструментальные предметы (языки, математика). Подобно тому как познание фактов (предметов, явлений, событий и процессов) влияет на формирование мышления, так и развитие мышления обуславливает возможность овладения учеником знаниями фактологического характера. Эта двусторонняя диалектическая зависимость не была достаточно четко осознана ни представителями энциклопедизма, определявшими обучение через его содержание, ни сторонниками формализма, которые переоценивали в обучении значение субъективно-процессуальной стороны.

Обе теории были подвергнуты глубокой научной критике К. Д. Ушинским. Он писал, что «...формальное развитие рассудка... есть несущественный признак, что рассудок развивается только в действительных реальных знаниях». Школа, по его мнению, должна обогащать человека знаниями и в то же время приучать его пользоваться этим богатством. С К. Д. Ушинского в российской педагогике утверждается *идея обеспечения единства материального и формального подходов к отбору содержания образования*. В настоящее время такой подход называется комплексным, или интегрированным, и реализуется во всех личностно развивающих дидактических концепциях.

П. И. Пидкасистый замечает, что в своем структурном срезе образование представляет собой целенаправленный *триединый процесс*, характеризующийся такими его сторонами, как усвоение опыта, воспитание качеств поведения, физическое и умственное развитие.

В. В. Краевский и И. Я. Лернер раскрыли в содержании образования *четыре структурных элемента*:

– опыт познавательной деятельности, фиксированной в форме способов ее осуществления знаний;

- опыт репродуктивной деятельности, фиксированной в форме способов ее осуществления умений и навыков;
- опыт творческой деятельности в форме проблемных ситуаций;
- опыт эмоционально-ценностных отношений [227].

Каждый из отмеченных видов социального опыта представляет собой специфический вид содержания образования:

- *знания о природе, обществе, технике, мышлении и способах деятельности.* Усвоение этих знаний обеспечивает формирование в сознании обучающегося верной картины мира, вооружает его правильным методологическим подходом к познавательной и практической деятельности;

- *опыт осуществления известных способов деятельности,* воплощающихся вместе со знанием в умениях и навыках личности, усвоившей этот опыт; система общих интеллектуальных и практических навыков и умений, составляющая содержание этого опыта, является основой множества конкретных деятельностей и обеспечивает способность подрастающих поколений к сохранению социальной культуры народа;

- *опыт творческой, поисковой деятельности* по решению новых проблем, возникающих перед обществом; он требует самостоятельного претворения ранее усвоенных знаний и умений в новых ситуациях, формирования новых способов деятельности на основе уже известных; этот вид социального опыта обеспечивает развитие способностей у молодого поколения к дальнейшему развитию культуры;

- *опыт ценностного отношения к объектам или средствам деятельности человека,* его проявление в отношении к окружающему миру, к другим людям в совокупности потребностей, обуславливающих эмоциональное восприятие личностно определенных объектов, включенных в ее систему ценностей; этот эле-

мент содержания образования состоит не в знаниях, не в умениях, хотя и предполагает их; нормы отношения к миру, к самому себе и подобным себе предполагают не только знание мировоззренческих идей, но и убежденность в их истинности, положительное отношение к ним; это отношение проявляется в поведении человека, в деятельности практического и интеллектуального характера, это сплав знаний, убеждений и практических действий; усвоение обучающегося перечисленных элементов социального опыта направлено на трансформацию его в личный опыт.

Все элементы содержания образования взаимосвязаны и взаимообусловлены, ибо умения без знаний невозможны, а творческая деятельность осуществляется на определенном содержательном материале знаний и умений. Воспитанность предполагает знание о той деятельности, к которой устанавливается то или иное отношение, предусматривает овладение поведенческими навыками и умениями. Усвоение этих элементов социального опыта позволит человеку не только успешно функционировать в обществе, но и быть в состоянии творчески изменять его. Таким образом, убеждают ученые, школьное образование, во-первых, готовит к жизни, какой она есть, к существующему порядку вещей, но готовит таким образом, что, во-вторых, человек оказывается способным вносить собственный вклад в этот порядок, вплоть до его реформирования.

По мнению Б. М. Бим-Бада и А. В. Петровского, подлежащее усвоению обучающимися содержание образования, определяя развитие личности, является частью социально-культурного опыта, отобранного в соответствии с целями и процессуальными аспектами обучения. Культура как спрессованный опыт тысячелетий, передаваемый и осваиваемый в процессе обучения, включает в себя культуру поведения, общения, чувств, мышления и практической конструктивной деятельности. Данная позиция

в толковании содержания образования позволяет подбирать его таким образом, чтобы воспитание и обучение личности в педагогическом процессе были наиболее взаимообусловлены.

Факторы, детерминирующие формирование содержания образования:

- цель образования, в которой находят концентрированное выражение как интересы общества, так и интересы личности;
- деятельность личности ребенка, его опыт.

В.В. Краевский разработал **принципы и критерии отбора содержания общего образования**:

– *принцип соответствия* содержания образования во всех его элементах и на всех уровнях конструирования требованиям развития общества, науки, культуры и личности; в содержание общего образования должны быть включены традиционные и инновационные знания, умения, навыки, отражающие современный уровень развития социума, научного знания, культурной жизни и возможности личностного роста;

– *принцип учета* технологии передачи содержания образования, его усвоения, связанных с ним действий;

– *принцип структурного единства* содержания образования на разных уровнях его формирования (согласованность таких составляющих, как теоретическое представление, учебный предмет, учебный материал, педагогическая деятельность, личность обучающегося);

– *принцип гуманитаризации содержания* общего образования как создание условий для активного творческого и практического освоения обучающимся общечеловеческой культуры; аспекты данного принципа: мировоззренческая подготовка обучающихся, формирование наиболее приоритетных компонентов гуманитарной культуры личности (культуры жизненного самоопределения; экономической культуры и культуры труда; полити-

ческой и правовой культуры; интеллектуальной, нравственной, экологической, художественной и физической культуры; культуры общения и семейных отношений);

– *фундаментализация* содержания образования, требующая интеграции гуманитарного и естественно-научного знания, установления преемственности и междисциплинарных связей.

Рассмотренные принципы формирования содержания общего образования позволяют вычленить *критерии отбора основ наук*, изучаемых в образовательной организации (Ю. К. Бабанский):

– целостное отражение в содержании общего образования задач гармоничного развития личности и формирования ее базовой культуры;

– научная и практическая значимость содержания, включаемого в основы наук;

– соответствие сложности содержания учебных предметов реальным учебным возможностям обучающихся того или иного возраста;

– соответствие объема содержания учебного предмета имеющемуся времени на его изучение;

– учет международного опыта построения содержания общего среднего образования;

– соответствие содержания общего образования имеющейся учебно-методической и материальной базе современной образовательной организации.

§ 3. Характеристика современной российской системы образования

В настоящее время отчетливо проявляются признаки дуальности российской системы образования: с одной стороны, очевидны ее подражательные тенденции, с другой – в ней фиксируются элементы национальных образовательных традиций, до-

стижений, стремление к целостности, стабильности, прогрессу. Несмотря на то, что мировая история свидетельствует о наличии общих законов развития цивилизации, «духовные пути каждой нации и этноса оказываются существенно различными, проявляясь в многообразии типов мышления, чувствования, верований, языков, образа жизни, художественных форм», – говорит А. П. Валицкая. «Национальный тип мироотношения предполагает и соответствующий ему способ передачи, хранения, воспроизводства опыта поколений, то есть национальные формы образования. Система образования отдельного народа складывается веками, отражая исторические процессы и явления, социальные и культурные изменения» [39].

В процессе формирования новой образовательной модели России накануне XXI в. были выявлены *четыре основные тенденции*:

- *консервативная* (сохранение бюрократической системы советской школы, ее однозначности структурных качеств советской единой государственной системы, школы, работающей по единым программам (система закрытого типа, подмена существующего должным, вторичность личности по отношению к коллективу);

- *«рыночный» тип образовательной системы* (как спектр образовательных услуг для удовлетворения потребностей заказчика, в зависимости от его социальных притязаний и финансовых возможностей; такая модель типична для современных индустриальных стран; она именуется «свободной», строит свои образовательные программы по «принципу супермаркета» – свобода выбора при здоровой конкуренции, ее «сверхзадача» – адаптировать индивида к условиям наличествующего социума);

- *культурологическая* (развивается в русле процессов гуманизации сознания и практики, актуальных для всего современно-

го мира; особенность культурологических моделей образования состоит в том, что они ориентированы не государством и рынком, а культурой; овладевая ее культурным и материальным богатством, индивид становится личностью, способной к сознательному строительству жизненной среды, разумных отношений с природой, людьми, государством; культурологическая парадигма образования предполагает видеть школу инструментом и условием освобождения личности от репрессивного давления социума);

– *культуротворческая* (рождается в поиске принципов целостного образовательного пространства школы, ориентированной на становление личности ребенка). Освоение опыта строится не в логике учебного предмета, а в гуманистической направленности образования, в процессе становления культурного самосознания в прямом соответствии с возрастными характеристиками психофизических и интеллектуальных возможностей ребенка. Образовательное пространство школы есть модель культуры, которую последовательно осваивает ребенок, тем самым развивает потребность и способность к культурному творчеству личности.

Современная ситуация развития российской системы образования отражает связь с культуротворческой тенденцией, но не абсолютно, а с одновременным причудливым переплетением в ней всех других тенденций. Это требует углубленного анализа, профессионального обсуждения и совершенствования системы образования на всех уровнях.

Современная российская система образования развивается на основе Конституции Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 г.), Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Национальной доктрины образования в Россий-

ской Федерации до 2025 г. (постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751), Декларацией прав ребенка (резолюция 1386 (XIV) Генеральной Ассамблеи ООН от 20 ноября 1959 г.), Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного (2013), основного общего (2010), высшего образования (2012), Болонской декларации (1999; 2003) и др. В данных документах утверждается гуманистическая миссия образования, обосновывается специфика отечественного образования.

Закон «Об образовании в Российской Федерации» (2012) опирается на принцип светскости образования, устанавливая правовые, организационные и экономические основы образования в Российской Федерации, общие правила функционирования системы образования и осуществления образовательной деятельности, определяет правовое положение участников отношений в сфере образования.

Несмотря на то, что в Конституции Российской Федерации отмечается запрет на любую идеологию (ст. 13), Закон «Об образовании в Российской Федерации» утверждает демократические ценности, *гуманистическую сущность отечественного образования (ст.2)*.

Данный закон устанавливает правовые, организационные и экономические основы образования в Российской Федерации, основные принципы государственной политики Российской Федерации в сфере образования, общие правила функционирования системы образования и осуществления образовательной деятельности, определяет правовое положение участников отношений в сфере образования.

В законе отражены приоритет воспитания по отношению к обучению, установка на формирование гармоничной личности обучающихся, гуманизация образовательного процесса (образо-

вание обозначено как благо) не только благодаря расширению возможностей для развития успешных, одаренных учеников, но и актуализируя роль инклюзивного образования.

Основные принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования:

- 1) признание приоритетности образования;
- 2) обеспечение права каждого человека на образование, недопустимость дискриминации в сфере образования;
- 3) гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования;
- 4) единство образовательного пространства на территории Российской Федерации, защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства;
- 5) создание благоприятных условий для интеграции системы образования Российской Федерации с системами образования других государств на равноправной и взаимовыгодной основе;
- 6) светский характер образования в государственных, муниципальных организациях, осуществляющих образовательную деятельность;
- 7) свобода выбора получения образования согласно склонностям и потребностям человека, создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей, включая предоставление права выбора форм получения образования, форм обучения, организации, осуществляющей образовательную деятельность, направленности образования в пределах, предоставленных системой

образования, а также предоставление педагогическим работникам свободы в выборе форм обучения, методов обучения и воспитания;

8) обеспечение права на образование в течение всей жизни в соответствии с потребностями личности, адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека;

9) автономия образовательных организаций, академические права и свободы педагогических работников и обучающихся, предусмотренные указанным законом, информационная открытость и публичная отчетность образовательных организаций;

10) демократический характер управления образованием, обеспечение прав педагогических работников, обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся на участие в управлении образовательными организациями;

11) недопустимость ограничения или устранения конкуренции в сфере образования;

12) сочетание государственного и договорного регулирования отношений в сфере образования.

Российской Федерацией гарантируется право каждого человека на образование.

Система образования включает в себя:

1) федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования, образовательные стандарты, образовательные программы различных вида, уровня и (или) направленности;

2) организации, осуществляющие образовательную деятельность, педагогических работников, обучающихся и родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся;

3) федеральные государственные органы и органы государственной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющие государственное управление в сфере образования, и органы местного самоуправления, осуществляющие управление в сфере образования, созданные ими консультативные, совещательные и иные органы;

4) организации, осуществляющие обеспечение образовательной деятельности, оценку качества образования;

5) объединения юридических лиц, работодателей и их объединений, общественные объединения, осуществляющие деятельность в сфере образования.

Образование подразделяется на общее образование, профессиональное образование, дополнительное образование и профессиональное обучение, обеспечивающие возможность реализации права на образование в течение всей жизни (непрерывное образование).

Общее образование и профессиональное образование реализуются по уровням образования.

В общем образовании установлены следующие *уровни*:

- 1) дошкольное образование;
- 2) начальное общее образование;
- 3) основное общее образование;
- 4) среднее общее образование.

В профессиональном образовании установлены следующие уровни:

- 1) среднее профессиональное образование;
- 2) высшее образование – бакалавриат;
- 3) высшее образование – специалитет, магистратура;
- 4) высшее образование – подготовка кадров высшей квалификации.

Дополнительное образование включает в себя такие подвиды, как дополнительное образование детей и взрослых и дополнительное профессиональное образование.

Система образования создает условия для непрерывного образования посредством реализации основных образовательных программ и различных дополнительных образовательных программ, предоставления возможности одновременного освоения нескольких образовательных программ, а также учета имеющихся образования, квалификации, опыта практической деятельности при получении образования.

Таблица 7

Тип образовательной организации	Основная образовательная деятельность	Дополнительная (возможная для осуществления) образовательная деятельность	Возможные виды образовательных организаций
1	2	3	4
Дошкольная образовательная организация	Образовательные программы дошкольного образования, а также прием и уход за детьми	Дополнительные общеразвивающие программы	Ясли, детский сад
Общеобразовательная организация	Образовательные программы начального общего, основного общего и (или) среднего общего образования	Образовательные программы дошкольного образования, дополнительные общеобразовательные программы, программы профессионального обучения	Начальная школа – детский сад, прогимназия, школа, гимназия, национальная гимназия, лицей, учебно-воспитательный комплекс, школа с углубленным изучением предметов, профильная школа, кадетская школа, кадетский корпус, школа-интернат

1	2	3	4
Профессиональная образовательная организация	Образовательные программы среднего профессионального образования	Основные общеобразовательные программы, программы профессионального обучения, дополнительные общеобразовательные программы, дополнительные профессиональные программы	Профессиональное училище, профессиональный лицей, колледж, техникум
Образовательные организации высшего образования	Образовательные программы высшего образования, а также научная деятельность	Основные общеобразовательные программы, образовательные программы среднего профессионального образования, программы профессионального обучения, дополнительные общеобразовательные программы, дополнительные профессиональные программы	Институт, академия, университет
Организация дополнительного образования	Дополнительные общеобразовательные программы	Образовательные программы дошкольного образования, программы профессионального обучения	Учреждения дополнительного образования детей: дворцы детского (юношеского) творчества, станции юного натуралиста, станции юного туриста, детская школа искусств; учреждения дополнительного образования взрослых
Организация дополнительного профессионального образования	Дополнительные профессиональные программы	Программы подготовки научно-педагогических кадров, программы ординатуры, дополнительные общеобразовательные программы, программы профессионального обучения	Институт повышения квалификации

В законе характеризуется *специфика Федеральных государственных образовательных стандартов:*

1. Федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования обеспечивают:

1) единство образовательного пространства Российской Федерации;

2) преемственность основных образовательных программ;

3) вариативность содержания образовательных программ соответствующего уровня образования, возможность формирования образовательных программ различных уровней сложности и направленности с учетом образовательных потребностей и способностей обучающихся;

4) государственные гарантии уровня и качества образования на основе единства обязательных требований к условиям реализации основных образовательных программ и результатам их освоения.

2. Федеральные государственные образовательные стандарты, за исключением федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, образовательные стандарты являются основой объективной оценки соответствия установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки обучающихся, освоивших образовательные программы соответствующего уровня и соответствующей направленности, независимо от формы получения образования и формы обучения.

3. Федеральные государственные образовательные стандарты включают в себя требования к структуре основных образовательных программ, их объему; условиям реализации основных образовательных программ, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям; результатам освоения основных образовательных программ.

4. Федеральными государственными образовательными стандартами устанавливаются сроки получения общего образования и профессионального образования с учетом различных

форм обучения, образовательных технологий и особенностей отдельных категорий обучающихся.

5. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования разрабатываются по уровням образования, федеральные государственные образовательные стандарты профессионального образования могут разрабатываться также по профессиям, специальностям и направлениям подготовки по соответствующим уровням профессионального образования.

6. В целях обеспечения реализации права на образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья устанавливаются федеральные государственные образовательные стандарты образования указанных лиц или включаются в федеральные государственные образовательные стандарты специальные требования.

7. При формировании федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования учитываются положения соответствующих профессиональных стандартов.

8. Перечни профессий, специальностей и направлений подготовки с указанием квалификации, присваиваемой по соответствующим профессиям, специальностям и направлениям подготовки, порядок формирования этих перечней утверждаются федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования. При утверждении новых перечней профессий, специальностей и направлений подготовки федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования, может устанавливаться соответствие указанных в этих перечнях отдельных профессий, специальностей и направлений подготовки профессиям, специальностям и направлениям подго-

товки, указанным в предыдущих перечнях профессий, специальностей и направлений подготовки.

9. Порядок разработки, утверждения федеральных государственных образовательных стандартов и внесения в них изменений устанавливается Правительством Российской Федерации.

Образовательные программы

1. Образовательные программы определяют содержание образования. Содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений, обеспечивать развитие способностей каждого человека, формирование и развитие его личности в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями. Содержание профессионального образования и профессионального обучения должно обеспечивать получение квалификации.

2. В Российской Федерации по уровням общего и профессионального образования, по профессиональному обучению реализуются основные образовательные программы, по дополнительному образованию – дополнительные образовательные программы.

3. *К основным образовательным программам относятся:*

1) основные общеобразовательные программы – образовательные программы дошкольного образования, образовательные программы начального общего образования, образовательные программы основного общего образования, образовательные программы среднего общего образования;

2) основные профессиональные образовательные программы;

а) образовательные программы среднего профессионального образования – программы подготовки квалифицированных рабочих, служащих, программы подготовки специалистов среднего звена;

б) образовательные программы высшего образования – программы бакалавриата, программы специалитета, программы магистратуры, программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), программы ординатуры, программы ассистентуры-стажировки;

3) основные программы профессионального обучения – программы профессиональной подготовки по профессиям рабочих, должностям служащих, программы переподготовки рабочих, служащих, программы повышения квалификации рабочих, служащих.

4. К дополнительным образовательным программам относятся:

1) дополнительные общеобразовательные программы – дополнительные общеразвивающие программы, дополнительные предпрофессиональные программы;

2) дополнительные профессиональные программы – программы повышения квалификации, программы профессиональной переподготовки.

5. Образовательные программы самостоятельно разрабатываются и утверждаются организацией, осуществляющей образовательную деятельность, если настоящим федеральным законом не установлено иное.

6. Образовательные программы дошкольного образования разрабатываются и утверждаются организацией, осуществляющей образовательную деятельность, в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования и с учетом соответствующих примерных образовательных программ дошкольного образования.

7. Организации, осуществляющие образовательную деятельность по имеющим государственную аккредитацию образовательным программам, разрабатывают образовательные программы в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами и с учетом соответствующих примерных основных образовательных программ.

8. Образовательные организации высшего образования, имеющие в соответствии с настоящим федеральным законом право самостоятельно разрабатывать и утверждать образовательные стандарты, разрабатывают соответствующие образовательные программы высшего образования на основе таких образовательных стандартов.

9. Примерные основные образовательные программы разрабатываются с учетом их уровня и направленности на основе федеральных государственных образовательных стандартов, если иное не установлено настоящим федеральным законом.

Общими требованиями к реализации образовательных программ являются самостоятельная и сетевая формы их реализации; использование различных образовательных технологий, включая дистанционные образовательные технологии, электронное обучение; модульная структура, использование системы зачетных единиц, проведение практики обучающихся.

Как *расширение образовательных возможностей обучающихся* отмечается сетевая форма обучения, реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий

Формы получения образования и формы обучения в Российской Федерации:

1. В организациях, осуществляющих образовательную деятельность; вне организаций, осуществляющих образователь-

ную деятельность (в форме семейного образования и самообразования).

2. Обучение в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, с учетом потребностей, возможностей личности и в зависимости от объема обязательных занятий педагогического работника с обучающимися осуществляется в *очной, очно-заочной или заочной формах*.

3. Обучение в *форме семейного образования и самообразования* осуществляется с правом последующего прохождения в соответствии с ч. 3 ст. 34 настоящего федерального закона промежуточной и государственной итоговой аттестации в организациях, осуществляющих образовательную деятельность.

4. Допускается *сочетание различных форм получения образования и форм обучения*.

5. Формы получения образования и формы обучения по основной образовательной программе по каждому уровню образования, профессии, специальности и направлению подготовки определяются соответствующими федеральными государственными образовательными стандартами, образовательными стандартами, если иное не установлено настоящим федеральным законом. Формы обучения по дополнительным образовательным программам и основным программам профессионального обучения определяются организацией, осуществляющей образовательную деятельность, самостоятельно, если иное не установлено законодательством Российской Федерации.

Управление образовательной организацией

1. Управление образовательной организацией осуществляется в соответствии с законодательством Российской Федерации с учетом особенностей, установленных настоящим федеральным законом.

2. Управление образовательной организацией осуществляется на основе *сочетания принципов единоначалия и коллегиальности*.

3. Единоличным исполнительным органом образовательной организации является руководитель образовательной организации (ректор, директор, заведующий, начальник или иной руководитель), который осуществляет текущее руководство деятельностью образовательной организации.

4. В образовательной организации формируются *коллегиальные органы* управления, к которым относятся *общее собрание* (конференция) работников образовательной организации (в профессиональной образовательной организации и образовательной организации высшего образования – общее собрание (конференция) работников и обучающихся образовательной организации), *педагогический совет* (в образовательной организации высшего образования – ученый совет), а также могут формироваться *попечительский совет, управляющий совет, наблюдательный совет* и другие коллегиальные органы управления, предусмотренные уставом соответствующей образовательной организации.

В Законе прописаны компетенция, права, обязанности и ответственность образовательной организации, виды ее деятельности, предъявляемые к ней требования, указывается на необходимость информационной открытости, оказания психолого-педагогической, медицинской, социальной помощи обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации. Вместе с тем, перечисляются права, обязанности и ответственность в сфере образования родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся и самих обучающихся.

Лекция 6. Методология, методы педагогических исследований и педагогической деятельности

§ 1. Сущность методологии педагогики

В современной науке идут неутихающие споры о сущности методологии в целом, и методологии педагогики в частности. Существует и крайне узкая трактовка методологии: «это учение о методах деятельности» (метод и «логос» – учение), что связано преимущественно с практикой, и широкая, сосредоточенная на теории: «в сфере общей методологии методолог изучает и конституирует «законы» мышления и деятельности как таковые ...» [164].

А. М. Новиков и Д. А. Новиков говорят: «Методология – это учение об организации деятельности. Такое определение однозначно детерминирует и предмет методологии – организация деятельности» [166]. В. И. Загвязинский определяет методологию педагогики как учение о педагогическом знании и о процессе его добывания, т. е. педагогическом познании [73].

И. И. Сулима представляет методологию как систему принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, как учение о научном методе познания [221].

В. А. Сластенин и Е. А. Шиянов утверждают, что ошибочно видеть за понятием «методология» исключительно абстрактное явление, далекое от реальной жизни и от образовательной практики [179]. В действительности, как утверждал С. Л. Рубинштейн, «вопросы большой теории и всегда связаны с практикой, конкретными вопросами жизни» [200]. Следовательно, «методология – система принципов и способов организации и построения теоретической практической деятельности, а также учение об этой системе» [242], а методология педагогической науки –

это совокупность теоретических положений о педагогическом познании и преобразовании действительности [179].

В трудах П. В. Копнина, В. А. Лекторского, В. И. Садовского, В. С. Швырева, Г. П. Щедровицкого, Э. Г. Юдина методология науки представлена на четырех уровнях:

- философском;
- общенаучном;
- конкретно-научном;
- технологическом (конкретные методики, техники исследования и педагогической деятельности) [273].

Прежде чем дать характеристику каждому уровню, необходимо подчеркнуть: в педагогике следует различать *методологию педагогического исследования* и *методологию педагогической деятельности*. На философском, общенаучном, конкретно-научном уровнях (как теоретических) два аспекта методологии опираются на общие методологические положения, в то время как на технологическом уровне каждый аспект приобретает свою специфику.

В данном параграфе рассматриваются общенаучный, конкретно-научный уровни педагогической методологии в целом, а также технологический уровень педагогического исследования (философский уровень был рассмотрен в лекции 2, § 3). Методология педагогической деятельности (воспитания и обучения детей) представлена в следующих лекциях.

Философский уровень методологии представляет собой общие принципы познания и категориальный строй науки в целом; вся система философского знания выполняет методологические функции.

Общенаучный уровень методологии – это теоретические концепции, которые применяются к большинству научных дисциплин.

Конкретно-научный уровень методологии составляют теории, относящиеся к области конкретной науки, в данном случае – педагогики. Примером конкретно-научного подхода в педагогике может служить личностно-ориентированный подход, который предполагает усиление роли ученика как субъекта собственного обучения, его личностную направленность. Цель, содержание, формы и методы обучения, контроль результатов и другие дидактические элементы рассматриваются с точки зрения учета интересов и склонностей ученика, предоставления ему возможности индивидуальной образовательной траектории в каждом из изучаемых предметов. Вектор личностной ориентации в данном случае направлен не на ученика, а от него. «Не с предметом к детям, а с детьми к предмету» – вот девиз личностно-ориентированного обучения.

Технологический уровень методологии – это методика и техника исследования или деятельности, т. е. набор процедур, обеспечивающих: 1) получение достоверного эмпирического материала и его первичную обработку, после которой он может включаться в массив научного знания; 2) эффективность реализуемой деятельности.

§ 2. Характеристика философского, общенаучного, конкретно-научного уровней методологии педагогики

Философский уровень является содержательным основанием всякого методологического знания, определяет мировоззренческие подходы к процессу познания и преобразования действительности. В то же время все уровни методологии неразрывно связаны между собой.

Современному педагогу необходимо владеть *методологической культурой*, благодаря которой он сможет проводить педагогические исследования. В ее содержание входят, как под-

черкивают В. А. Сластенин и П. И. Пидкаистый, следующие положения:

- понимание процедур, «закрепленных» за категориями философии и за основными понятиями, образующими концептуальный каркас педагогической науки;
- осознание различных понятий образования как ступеней восхождения от абстрактного к конкретному;
- установка на преобразование педагогической теории в метод познавательной деятельности;
- направленность мышления педагога на генезис педагогических форм и их «целостнообразующие» свойства;
- потребность воспроизводить практику образования в понятийно-терминологической системе педагогики;
- стремление выявить единство и преемственность педагогического знания в его историческом развитии;
- критическое отношение к «самоочевидным» положениям, к аргументам, лежащим в плоскости обыденного педагогического сознания;
- рефлексия по поводу предпосылок, процесса и результатов собственной познавательной деятельности, а также движения мысли других участников педагогического процесса;
- доказательное опровержение антинаучных позиций в области человекознания;
- понимание мировоззренческих, гуманистических функций педагогики.

Овладевая методологией, педагог начинает мыслить, опираясь на ее принципы, и в этом отношении его мышление становится «принципиальным», отличающимся надситуативной активностью. На уровне частной научной методологии особенно значимым является освоение принципов единства образования и социальной политики, целостного подхода, расширения сово-

купного субъекта образования, приоритета воспитательных целей в целостном педагогическом процессе.

Философский уровень методологии. В научной педагогике, ее теории и практике невозможно целенаправленно проводить теоретический анализ или реализовывать какую-либо технологию, не определив философские основания осуществляемого процесса. Философские знания – основа современного образования, науки и культуры. Новые педагогические течения, направления педагогики всегда связаны с новой философской доктриной.

Научно-философское мировоззрение связано с интеллектуальными чувствами, диалектическим мышлением, умением объективно оценивать явления природы и общества исходя из научных данных. При рассмотрении характеристик философских течений, обуславливающих педагогический процесс в контексте светской гуманистической педагогической парадигмы (рационально-этико-экзистенциальном направлении) (см. лекцию 2, § 4), было определено, что его базовым философским основанием является синтез *диалектического материализма, светского гуманизма и позитивного экзистенциализма*.

В работах Н. М. Борытко, В. И. Загвязинского, В. П. Кохановского, В. А. Слатенина и других ученых раскрыты особенности общенаучного, конкретно-научного, технологического уровней педагогической методологии [37; 73; 179]. На **общенаучном уровне педагогической методологии** педагог-исследователь избирает общие способы изучения педагогических феноменов. Общенаучный уровень методологии педагогики представляет собой систему подходов и принципов к пониманию действительности, применяемых во всех или большинстве научных дисциплин. Педагогике свойственны системный, структурный, функциональный, деятельностный подходы.

Системный подход (или метод системного анализа) требует рассматривать явления и процессы в их взаимосвязи, в развитии и движении. Он ориентирует на рассмотрение педагогических явлений с точки зрения таких категорий, как система, отношение, связь, взаимодействие. Связь означает установление общего. При исследовании связей выясняются основания – различные факторы, способствующие их установлению; даются пространственные и временные характеристики элементов; выявляются характер контакта, природа связей (качественные и количественные характеристики). Системный подход предполагает рассмотрение любого педагогического объекта в трех аспектах: как явление, как процесс и как деятельность.

Исследование объекта как явления позволяет определить функции системы, выявить составляющие ее элементы, проследить связи между ними, а также системы связи с окружающей средой. Изучение объекта как процесса позволяет выявить стадии, которые проходит система в своем развитии, описать качественное своеобразие каждой стадии. Изучение объекта как деятельности имеет своим результатом создание модели работы педагога-практика с исследуемым феноменом.

Предметный, функциональный и исторический аспекты системного подхода требуют реализации в единстве таких принципов исследования, как историзм, конкретность, учет всесторонних связей и развития. Системный подход предполагает построение структурных и функциональных моделей, имитирующих исследуемые процессы как системы, позволяет получить знание о закономерностях их функционирования и принципах эффективной организации.

Педагогическая система на уровне структурно-функционального анализа может быть представлена совокупностью взаимосвязанных компонентов:

- субъекты педагогического процесса;
- содержание образования (общая, базовая и профессиональная культура);
- материальная база (средства).

Их органичное взаимосвязанное движение, направляемое целью, порождает педагогический процесс как динамическую систему. Цель – ведущий фактор возникновения педагогической системы.

Системный подход требует реализации принципа единства педагогической теории, эксперимента и практики.

При *структурном подходе* акцент делается на выявлении и описании строения системы и составляющих ее элементах, а также связей между ними. На основе выявленной структуры делаются заключения о других характеристиках системы.

Функциональный подход направлен на выявление функций (задач) каждого элемента системы и самой системы в целом.

Деятельностным подходом в педагогике утверждается: личность и индивидуальность человека формируются и проявляются в деятельности; педагогические явления и процессы необходимо изучать в логике целостного рассмотрения всех основных компонентов деятельности – ее потребностей, мотивов, целей, действий, способов контроля и анализа достигаемых результатов. Деятельностный подход ориентирует на исследование учебной и профессиональной деятельности, на выявление их структур, условий формирования, выявление и описание тех способов действия, которые должны привести к полноценному усвоению знаний. Вместе с тем, усвоение знаний приводит к закреплению определенных действий, овладению новыми действиями. Знания не просто передаются, они добываются учеником в процессе его собственной деятельности (учебной). А. Н. Леонтьев подчеркивал: «Чтобы подготовить воспитанников к самостоятель-

ной жизни и разносторонней деятельности, необходимо в меру возможностей вовлечь их в эти виды деятельности, т. е. организовать полноценную в социальном и нравственном отношении жизнедеятельность» [139]. В педагогическом процессе появляется возможность перевести пассивную, созерцательную позицию ребенка в позицию субъекта познания, труда и общения (это требует обучения его целеполаганию и планированию деятельности, ее организации и регулированию, контролю, самоанализу и оценке результатов деятельности).

Общенаучный уровень методологии педагогики опирается на следующие *принципы*.

Принцип объективности, т. е. всесторонний учет определяющих то или иное явление факторов, условий его развития, адекватности исследовательских подходов и средств, позволяющих получить истинные знания об объекте. Этот принцип предполагает исключение односторонности, предвзятости в подборе и оценке фактов, но не лишен субъективности, включенности в процесс исследования человека-исследователя с его творческой индивидуальностью, определенно ориентированным внутренним миром.

Принцип сущностного анализа, соблюдение которого связано с соотнесением в изучаемых явлениях общего, особенного и единичного, с раскрытием законов их существования и функционирования, условий и факторов их развития, возможностей целенаправленного изменения. Этот принцип предполагает движение исследовательской мысли от описания к объяснению, а от него – к прогнозированию развития педагогических явлений и процессов.

Генетический принцип, рассмотрение изучаемого факта или явления на основе анализа условий его происхождения, последующего развития.

Принцип единства логического и исторического, который требует в каждом исследовании сочетать изучение истории объекта (генетический аспект) и теории (структуры, функций, связей объекта в его современном состоянии), а также перспектив его развития.

Принцип соблюдения преемственности, учета накопленного опыта, традиций, научных достижений прошлого.

Принцип сочетания сущего и должного. Он заключается в обязательном соотнесении плана должного и плана сущего, объяснительных и прогностических элементов в каждом исследовании, в которых одна из сторон или функций выступает как ведущая. Любое из существующих педагогических явлений может быть верно понято и оценено только в сопоставлении с нормой или идеалом, а любая педагогическая перспектива не может быть обоснована и понята без соотнесения с существующим, без учета состояния современной теории и реальной практики [8; 3].

Конкретно-научный уровень методологии педагогики объединяет множество подходов к пониманию и исследованию педагогической реальности. Среди них: целостный, личностный, полисубъектный (диалогический), культурологический, средовой, этнопедагогический, антропологический, смысловжизненно-ориентационный подходы.

Целостный подход позволяет относиться к личности ученика как целостности, как сложной психической системе, имеющей свою структуру, функции и внутреннее строение. Все стороны личности тесно взаимосвязаны, взаимодействуют друг с другом, но доминирующее влияние все же всегда остается за ее социальной стороной – мировоззрением и направленностью, выражающими потребности, интересы, идеалы, стремления, моральные и эстетические качества личности. Важнейшим критериальным свойством личности считается ее направленность, которая рас-

считается как ядро, духовный центр личности. Вместе с тем, целостность важно понимать как интеграцию субъектов педагогической деятельности, социальных пространств, в которых реализуется педагогическое взаимодействие и т. д.

Личностный подход требует от педагога учета того, что все внешние педагогические влияния всегда действуют на человека опосредованно, преломляясь через его личностный опыт, а также необходимости организовывать образовательный процесс, учитывая индивидуально-личностные особенности подопечных.

Полисубъектный (диалогический) подход акцентирует роль общения в воспитании и обучении детей. М. М. Бахтин говорил: «Только в общении, во взаимодействии человека с человеком раскрывается «человек в человеке» как для других, так и для себя»; диалог – само бытие личности (М. М. Бахтин. К философии поступка. М., 1996). Благодаря диалогу у ребенка выстраиваются отношения в микросоциуме с субъектами образовательного процесса как важнейшими источниками духовного развития, как условием формирования дружелюбия, толерантности, самовоспитания.

Культурологический подход, основанный на понимании содержания образования как культурного опыта человечества, обусловлен объективной связью человека с культурой как системой ценностей. Человек содержит в себе часть культуры. Он не только развивается на основе освоенной им культуры, но и вносит в нее нечто принципиально новое, т. е. он становится творцом новых элементов культуры. В связи с этим освоение культуры как системы ценностей представляет собой, во-первых, развитие самого человека и, во-вторых, становление его как творческой личности. Как конкретно-научная методология познания и преобразования педагогической реальности культурологический подход имеет три взаимосвязанных аспекта действия:

- аксиологический (ценностный),
- технологический
- личностно-творческий (И. Ф. Исаев).

Аксиологический аспект предполагает такую организацию педагогического процесса, которая обеспечивала бы изучение и формирование ценностных ориентаций личности. Последние представляют собой устойчивые, инвариантные, определенным образом скоординированные образования («единицы») морального сознания, основные его идеи, понятия, «ценностные блага».

Технологический аспект связан с пониманием культуры как специфического способа человеческой деятельности, когда в педагогическом процессе создаются условия не только для получения актуальных знаний о ценностях, но и освоения практической деятельности по реализации на их основе соответствующих поступков и поведения.

Личностно-творческий аспект культурологического подхода обусловлен объективной связью индивида и культуры, когда в определенных условиях индивид не только развивается на основе объективированной сущности человека (культуры), но и вносит в нее нечто принципиально новое, т. е. становится субъектом исторического творчества, как замечает К. А. Абульханова-Славская [2].

Культурологический подход неразрывно связан с *этнопедагогическим* подходом, учитывающим роль этнических, национальных традиций в развитии ребенка, становлении его личности с учетом органичного сочетания познаний в области мировой культуры и воспитания с опорой на национальные традиции народа, национально-этническую обрядность, обычаи, привычки. В данной взаимосвязи проявляется единство интернационального (общечеловеческого), национального и индивидуального. В начале XXI в. стала очевидна прогрессивная сторона этнопе-

дагогического подхода к образованию в Российской Федерации и его дефицитарность в потерпевшей фиаско концепции мультикультурализация в Западной Европе (2010–2011).

Средовой подход отражает идею целенаправленного влияния среды на ребенка, когда образование понимается в качестве системы условий, необходимых для становления человека. В работе Ю. С. Мануйлова «Средовой подход в воспитании» указывается на то, что с учетом данных, полученных при проведении диагностических процедур, представляющих отправную точку базовых действий, в рамках данного подхода создается окружение, актуальное и для конкретного ребенка, и для учебной группы. В данном окружении появляются возможности для сообщения, содружества с другими людьми, сотрудничества с ними, сопереживания, выстраиваются жизненные перспективы. Создавая позитивную образовательную среду, педагоги одновременно разрушают или нейтрализуют негативные средовые ниши, с которыми связаны их подопечные [146].

Антропологический подход связан с необходимостью использования в педагогической деятельности, педагогических исследованиях широкого разнообразия научных знаний о человеке, его воспитании, обучении, развитии. К. Д. Ушинский убеждал: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [236], рекомендуя при реализации педагогического процесса обращаться к анатомии, физиологии и патологии человека, психологии, логике, философии, географии, статистике, политической экономии, истории и другим наукам.

Представленное разнообразие подходов необходимо для того, чтобы получить достоверное знание, выявить наиболее значимые проблемы, смоделировать многообразие педаго-

гических явлений, проектировать образовательные системы и регулировать на научной основе педагогическую деятельность.

§ 3. Технологический уровень методологии и методов педагогического исследования

Технологический уровень методологии педагогики – это уровень методов и техники исследования. Он предполагает набор процедур, обеспечивающих получение достоверного эмпирического материала и его первичную обработку.

Метод (греч. *methodos* – исследование) в самом широком смысле слова – путь к чему-либо, прием, *способ* или образ действия. Применительно к науке – это инструмент исследования, определяющий подход к изучаемым явлениям, планомерный путь научного познания и установления истины.

Техника исследования – это совокупность специальных приемов, конкретных познавательных операций, характеризующих тот или иной метод сбора, обработки или анализа эмпирической информации.

Ведущие *принципы* выбора методов для решения педагогических задач:

- целостности, когда философские взгляды автора соответствуют принципам анализа исследуемого им феномена на общенаучном и конкретно-научном уровнях, исследовательскому инструментарию, характеру исследуемого явления или процесса;

- совокупности методов исследования, означающий необходимость реализации нескольких методов исследования, а не одного, для изучения конкретной педагогической проблемы;

- адекватности метода существу изучаемого предмета.

Все многообразие методов педагогического исследования, как указывают В. А. Сластенин, Е. А. Шиянов и др. [179], можно разделить на три группы:

- методы изучения педагогического опыта;
- методы теоретического исследования;
- математические методы.

Методы изучения педагогического опыта – это способы исследования реально складывающегося опыта организации образовательного процесса. Изучаются противоречия педагогического процесса, назревшие или назревающие проблемы. При изучении педагогического опыта применяются такие методы:

- наблюдение;
- беседа;
- интервью;
- анкетирование;
- изучение письменных, графических и творческих работ учащихся;
- изучение педагогической документации;
- научная фотография;
- оценивание (метод экспертов, или экспертное оценивание).

Наблюдение – целенаправленное восприятие какого-либо педагогического явления, в процессе которого исследователь получает конкретный фактический материал. При этом ведутся записи (протоколы) наблюдений. Наблюдение обычно проводится по заранее намеченному плану с выделением конкретных объектов наблюдения.

Этапы наблюдения:

- определение задач и цели (для чего, с какой целью ведется наблюдение);
- выбор объекта, предмета и ситуации (что наблюдать);

- выбор способа наблюдения, наименее влияющего на исследуемый объект и наиболее обеспечивающий сбор необходимой информации (как наблюдать);
- выбор способов регистрации наблюдаемого (как вести записи);
- обработка и интерпретация полученной информации (каков результат).

Различают *виды наблюдения*: наблюдение включенное, когда исследователь становится членом той группы, в которой ведется наблюдение, и невключенное – «со стороны»; открытое и скрытое (инкогнито); сплошное и выборочное.

Наблюдение – это очень доступный метод, но он имеет свои недостатки, связанные с тем, что на результаты наблюдения оказывают влияние личностные особенности (установки, интересы, психические состояния) исследователя.

Методы опроса – беседа, интервью, анкетирование.

Беседа – самостоятельный или дополнительный метод исследования, применяемый с целью получения необходимой информации или разъяснения того, что не было достаточно ясным при наблюдении. Беседа проводится по заранее намеченному плану с выделением вопросов, требующих выяснения. Она ведется в свободной форме без записи ответов собеседника.

Разновидностью беседы является *интервьюирование*, привнесенное в педагогику из социологии. При интервьюировании исследователь придерживается заранее намеченных вопросов, задаваемых в определенной последовательности. Во время интервью ответы записываются открыто.

Анкетирование – метод массового сбора материала с помощью анкеты. Те, кому адресованы анкеты, дают письменные ответы на вопросы. Беседу и интервью называют опросом «лицом к лицу», анкетирование – заочным опросом.

Результативность беседы, интервьюирования и анкетирования во многом зависит от содержания и структуры задаваемых вопросов. План беседы, интервью и анкета – это перечень вопросов (вопросник). Разработка вопросника предполагает определение характера информации, которую необходимо получить; формулирование приблизительного ряда вопросов, которые должны быть заданы; составление первого плана вопросника и его предварительная проверка путем пробного исследования; исправление вопросника и окончательное его редактирование.

Ценный материал может дать *изучение продуктов деятельности учащихся*: письменных, графических, творческих и контрольных работ, рисунков, чертежей, деталей, тетрадей по отдельным дисциплинам и т. д. Эти работы могут дать необходимые сведения об индивидуальности учащегося, о достигнутом уровне умений и навыков в той или иной области.

Изучение школьной документации (личных дел учащихся, медицинских карт, классных журналов, ученических дневников, протоколов собраний, заседаний) вооружает исследователя некоторыми объективными данными, характеризующими реально сложившуюся практику организации образовательного процесса.

Особую роль в педагогических исследованиях играет эксперимент – специально организованная проверка того или иного метода, приема работы для выявления его педагогической эффективности. *Педагогический эксперимент* – исследовательская деятельность с целью изучения причинно-следственных связей в педагогических явлениях, которая предполагает опытное моделирование педагогического явления и условий его протекания; активное воздействие исследователя на педагогическое явление; измерение результатов педагогического воздействия и взаимодействия. Выделяют следующие *этапы эксперимента*:

- теоретический (постановка проблемы, определение цели, объекта и предмета исследования, его задач и гипотез);
- методический (разработка методики исследования и его плана, программы, методов обработки полученных результатов);
- собственно эксперимент – проведение серии опытов (создание экспериментальных ситуаций, наблюдение, управление опытом и измерение реакций испытуемых);
- аналитический – количественный и качественный анализ, интерпретация полученных фактов, формулирование выводов и практических рекомендаций.

Виды эксперимента. Различают эксперимент естественный (в условиях обычного образовательного процесса) и лабораторный – создание искусственных условий для проверки, например, того или иного метода обучения, когда отдельные учащиеся изолируются от остальных. Чаще всего используется естественный эксперимент. Он может быть длительным или кратковременным.

Педагогический эксперимент может быть констатирующим, устанавливающим только реальное состояние дел в процессе, или преобразующим (развивающим), когда проводится целенаправленная его организация для определения условий (методов, форм и содержания образования) развития личности школьника или детского коллектива. Преобразующий эксперимент требует наличия для сравнения контрольных групп. Трудности экспериментального метода состоят в том, что необходимо в совершенстве владеть техникой его проведения, здесь требуются особая деликатность, такт, щепетильность со стороны исследователя, умение устанавливать контакт с испытуемым.

Перечисленные методы еще называют методами эмпирического познания педагогических явлений. Они служат средством сбора научно-педагогических фактов, которые подвергаются теоретическому анализу.

Поэтому и выделяется специальная *группа методов теоретического исследования*.

Теоретический анализ – это выделение и рассмотрение отдельных сторон, признаков, особенностей, свойств педагогических явлений. Анализируя отдельные факты, группируя, систематизируя их, мы выявляем в них общее и особенное, устанавливаем общий принцип или правило. Анализ сопровождается синтезом, он помогает проникнуть в сущность изучаемых педагогических явлений.

Индуктивные и дедуктивные методы – это логические методы обобщения полученных эмпирическим путем данных. Индуктивный метод предполагает движение мысли от частных суждений к общему выводу, дедуктивный – от общего суждения к частному выводу.

Теоретические методы необходимы для определения проблем, формулирования гипотез и для оценки собранных фактов. Теоретические методы связаны с *изучением литературы*: трудов классиков по вопросам человекознания в целом, и педагогики в частности; общих и специальных работ по педагогике; историко-педагогических работ и документов; периодической педагогической печати; художественной литературы о школе, воспитании, учителе; справочной педагогической литературы, учебников и методических пособий по педагогике и смежным наукам.

Изучение литературы дает возможность узнать, какие стороны и проблемы уже достаточно хорошо изучены, по каким ведутся научные дискуссии, что устарело, а какие вопросы еще не решены.

Работа с литературой предполагает использование таких методов, как *составление библиографии* – перечня источников, отобранных для работы в связи с исследуемой проблемой; *реферирование* – сжатое переложение основного содержания од-

ной или нескольких работ по общей тематике; *конспектирование* – ведение более детальных записей, основу которых составляет выделение главных идей и положений работы; *аннотирование* – краткая запись общего содержания книги или статьи; *цитирование* – дословная запись выражений, фактических или цифровых данных, содержащихся в литературном источнике. К данной группе методов относятся также метод мысленного эксперимента, идеализация и формализация, аксиоматический, гипотетический методы, восхождение от абстрактного к конкретному и др.

Математические и статистические методы в педагогике применяются для обработки полученных данных методами опроса и эксперимента, а также для установления количественных зависимостей между изучаемыми явлениями. Они помогают оценить результаты эксперимента, повышают надежность выводов, дают основания для теоретических обобщений. Наиболее распространенными из математических методов, применяемых в педагогике, являются регистрация, ранжирование, шкалирование. С помощью статистических методов определяются средние величины полученных показателей: среднее арифметическое (например, определение количества ошибок в проверочных работах контрольной и экспериментальной групп); медиана – показатель середины ряда (например, при наличии двенадцати учащихся в группе медианой будет оценка шестого ученика в списке, в котором все учащиеся распределены по рангу их оценок); степень рассеивания – дисперсия, или среднее квадратическое отклонение, коэффициент вариации и др.

Для проведения этих подсчетов имеются соответствующие формулы, применяются справочные таблицы. Результаты, обработанные с помощью этих методов, позволяют показать количественную зависимость в виде графиков, диаграмм, таблиц.

§ 4. Организация педагогического исследования

Педагогическое исследование – это целенаправленная деятельность, отражающая научное познание в области педагогических проблем. Педагогические исследования разноплановы: это исследования историко-педагогического, философско-педагогического, социально-педагогического, методического характера и др. Но при этом педагогическое исследование всегда сохраняет свою специфику. В нем идет речь о педагогическом процессе, об обучении и воспитании, об организации и управлении процессом, в котором обязательно участвуют педагог и воспитанник, функционируют и развиваются педагогические отношения, решаются педагогические задачи.

Научное знание строится и организуется определенным образом. К общим методологическим характеристикам, которые должны быть представлены в педагогическом исследовании, относятся: проблема, тема, актуальность, объект, предмет, цель, задачи, гипотеза, методы, этапы исследования, защищаемые положения, новизна, теоретическая и практическая значимость. Упрощенно это представляют в виде вопросов.

Проблема исследования – что надо изучать из того, что ранее в науке не было изучено?

Тема – как назвать аспект рассмотрения проблемы?

Актуальность – почему именно эту проблему нужно в настоящее время изучать и именно в выбранном автором аспекте? В чем ее значимость для современного развития общества, науки, образовательного процесса, учеников, педагогов?

Объект исследования – что рассматривается?

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

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

Задачи – что нужно сделать, чтобы цель была достигнута?

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

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

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

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

Этические нормы в исследовательской деятельности. Чаще всего этические ошибки проявляются при обращении к работам других исследователей (или необращении к ним). Вот некоторые из них:

- искажение идеи и позиции автора – произвольная трактовка;
- некорректное цитирование – «выдергивание» фраз из контекста;

- эклектика – соединение разнородных, внутренне не связанных и, возможно, несовместимых взглядов, идей.

- историческая некорректность – в одном ряду перечисляются классики педагогики прошлых веков и современники, например Аристотель, К. Д. Ушинский и т. д.

В целом любое педагогическое исследование предполагает *определение общепринятых методологических параметров*. К ним относятся проблема, тема, объект и предмет исследования, цель, задачи, гипотеза и защищаемые положения.

Основными критериями качества педагогического исследования являются критерии актуальности, новизны, теоретической и практической значимости. В последние десятилетия исследователями учитывается критерий междисциплинарности исследуемых проблем: изучение одного и того же объекта с позиций разных наук (в монодисциплинарных исследованиях изучаются проблемы, сходные по своей сущности, в рамках одной и той же науки).

Педагогические исследования по их направленности можно разделить на фундаментальные, прикладные, разработки.

Фундаментальные исследования своим результатом имеют обобщающие концепции, которые подводят итоги теоретических и практических достижений педагогики или предлагают модели развития педагогических систем на прогностической основе. Прикладные исследования – это работы, направленные на углубленное изучение отдельных сторон педагогического процесса, вскрытие закономерностей многосторонней педагогической практики. Разработки направлены на обоснование конкретных научно-практических рекомендаций, учитывающих уже известные теоретические положения.

Для проведения исследования разрабатывается *программа*. Она имеет два раздела: методологический и процедурный. Первый включает обоснование актуальности темы, формулировку проблемы, определение объекта и предмета, целей и задач исследования, формулировку основных понятий (категориального аппарата), предварительный системный анализ объекта исследования и выдвижение рабочей гипотезы. Во втором разделе раскрывается стратегический план исследования, а также план и основные процедуры сбора и анализа первичных данных.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Общие основы педагогики – раздел педагогики, который представляет собой своего рода базис, обеспечивающий сущностные характеристики всех реализуемых и грядущих отраслей педагогического знания. С одной стороны, можно говорить об универсальности понятийного аппарата, методологии общих основ педагогики. С другой стороны, принимая во внимание взаимообусловленность системы образования и политики, экономики, культуры каждой страны, следует обратить внимание на те философские и психологические дискурсы, которые детерминируют специфику понимания каждым обществом, каждой нацией общепедагогических целей, задач, связанных с перспективами развития подрастающего поколения, с прогрессом государства и мира в целом.

В начале XXI в. фиксируются глобальные противоречия в понимании содержания образования, методологии педагогики, что в свою очередь требует масштабной ревизии общих основ педагогики.

Компаративистский анализ позволил выявить два научных прецедента:

1) сугубо подражательный формат развития отечественной педагогики в постсоветский период, в связи с чем во многом нивелируются и дискредитируются достижения отечественной педагогики, провоцируется отказ от национальных традиций педагогической культуры;

2) стагнация теории и практики отечественной педагогики в связи с попыткой решать образовательные проблемы постиндустриального общества при помощи научного педагогического арсенала сугубо советского периода.

С учетом вышесказанного был выявлен и актуализирован парадигмальный подход к обоснованию сущности общих основ

педагогике. Он позволил конкретизировать философские и психологические платформы светской гуманистической, сциентистско-автократической и антигуманистической педагогических парадигм, уточнить категориально-понятийный аппарат общих основ педагогики.

Благодаря этому появилась возможность определить гуманизм как центральную мировоззренческую доктрину отечественной педагогики и соответственно выстроить логику научной дисциплины. Именно в контексте светской гуманистической парадигмы (ее рационально-этико-экзистенциальном направлении) актуализированы феномены «детство», «целостный педагогический процесс», «аксиология педагогики», проанализирована связь государственной политики, экономики страны с системой образования и пр. Особый акцент поставлен на уточнении закономерностей, законов и принципов целостного педагогического процесса в светской гуманистической педагогической парадигме: они дополнены медиальной (срединной) компонентой. В связи с этим раскрыты возможности для решения на практике педагогических противоречий, которые связаны с рисками и опасностями постиндустриального общества, провоцирующими отклоняющееся поведение несовершеннолетних.

Значительная часть лекционного материала опирается на результаты научных изысканий, отраженных в трудах В. И. Андреева, Ю. К. Бабанского, Н. М. Борытко, О. С. Газмана, В. Е. Гмурмана, В. И. Загвязинского, И. Ф. Исаева, В. А. Караковского, В. В. Краевского, В. С. Кукушина, Б. Т. Лихачева, А. М. Новикова, В. А. Сластенина, С. А. Смирнова, Е. Н. Шиянова и др. и обретших статус классических.

Библиографический список

1. Абишева А. К. О понятии «ценность» // Вопросы философии. – 2002. – № 3. – С. 139–146.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
3. Айсмонтас Б. Б. Педагогическая психология. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 208 с.
4. Акулов В. Б. Теория экономической организации : учебное пособие. – Петрозаводск : Изд-во ПетрГУ, 2009. – 296 с.
5. Алексах А. Г. Демографический фактор в экономической истории // АНТРО. – 2014. – № 1. – С. 17–28.
6. Аминов Н. А. Диагностика педагогических способностей. – М. : Институт практической психологии. – 1997. – 80 с.
7. Амонашвили Ш. А. Основы гуманной педагогики : в 20 кн. – М. : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2013.
8. Андреев В. И. Педагогика. – 3-е изд. – Казань : Центр инновационных технологий, 2012. – 608 с.
9. Андреев В. И. Педагогическая эвристика для творческого саморазвития многомерного мышления и мудрости : монография. – Казань : Центр инновационных технологий. 2015. – 288 с.
10. Андриади И. П. Теория обучения. – М. : Академия, 2010. – 336 с.
11. Андрушко В. А. Этические модальности у Лоренцо Баллы // Рациональность, рассуждения, коммуникация. – Киев, 1987.
12. Анохин А. М., Сюсюкин М. Ю. Бэкон и Декарт: истоки эмпиризма и рационализма в философии и развитие медицины в XVII–XVIII вв. // Философия и медицина. – М., 1989. – С. 29–45.
13. Аристотель. Политика. – М. : АСТ, 2010. – 400 с.

14. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические сочинения / сост. М. Ю. Бабанский. – М. : Просвещение, 1989.
15. Байкова Л. А., Гребенкина Л. К., Еремкина О. В. и др. Методика воспитательной работы : учебное пособие для вузов / под ред. В. А. Сластенина. – 4-е изд., испр., доп. – М. : Академия, 2006. – 160 с.
16. Байкова Л. А., Гребенкина Л. К. Педагогическое мастерство и педагогические технологии. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 256 с.
17. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М. : Искусство, 1979. – 424 с.
18. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика : учебник для индустриально-педагогических техникумов и для студентов инженерно-педагогических специальностей. – Екатеринбург : Деловая книга, 1999. – 329 с.
19. Белухин Д. А. Основы личностно ориентированной педагогики. – М. ; Воронеж : МОДЭК, 1997. – 304 с.
20. Белухин Д. А. Педагогическая этика: желаемое и действительное / Анализ сущности и содержания общепринятых понятий педагогической этики. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2007. – 128 с.
21. Бердяев Н. А. Русская идея // О русской философской культуре. – М. : Наука, 1990. – С. 43–271.
22. Библия: Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. – М. : Рос. библейс. о-во, 2001. – 1312 с.
23. Бим-Бад Б. М. Введение в категориальный строй педагогики, андрагогики, геронтогики [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.bim-bad.ru/biblioteka> (дата обращения: 25.06.2016).
24. Бим-Бад, Б. М. Психология и педагогика : учебное пособие. – М. : Флинта, 2014. – 158 с.

25. Бим-Бад Б. М. Любовь как категория педагогической антропологии [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.bim-bad.ru/biblioteka> (дата обращения: 25.06.2016).

26. Богуславский М. В. О педагогических парадигмах / М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов // Магистр i: Независимый психолог. – 1992. – № 5. – С. 15–21.

27. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 200 с.

28. Бодалев А. А. Личность в общении. – М. : Педагогика, 1983. – 272 с.

29. Божович Е. Д. Психодидактические вопросы развития школьника как субъекта учения // Психолого-педагогические проблемы развития школьника как субъекта учения / под ред. Е. Д. Божович. – М. ; Воронеж : МПСИ, НПО «МОДЭК», 2000. – С. 6–25.

30. Болдырев Н. И. Классный руководитель. – М. : Просвещение, 1978. – 271 с.

31. Болонский процесс: проблемы и перспективы / под ред. М. М. Лебедевой. – М. : Оргсервис-2000, 2006. – 208 с.

32. Большой энциклопедический словарь. – 2-е изд. – М. : Большая российская энциклопедия ; СПб. : Норинт, 2000. – 1456 с.

33. Большая советская энциклопедия. – 3-е изд. – М. : Советская энциклопедия, 1968–1979. – Т. 2.

34. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учебное пособие для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК. – Ростов н/Д : Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.

35. Бондаревская Е. В. Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания // Научно-теоретический журнал «Педагогика». – 2001. – № 1. – С. 17–24.

36. Борисенков В. П. Стратегия образовательных реформ в России (1985–2005 гг.) // Педагогика. – 2006. – № 7. – С. 3–16.

37. Борытко Н. М. Педагогика : учебное пособие. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2009. – 496 с.

38. Бушуев В. В., Голубев В. С., Коробейников А. А., Селюков Ю. Г. Человеческий капитал для социогуманитарного развития. – М. : ИАЦ «Энергия», 2008. – 96 с.

39. Валицкая А. П. Современные стратегии образования: варианты выбора // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 3.

40. Васянович Г. П. Педагогическая этика. Морально-правовая ответственность педагога (теоретико-методологический аспект) : монография. – 2-е изд. – М. ; Львов: Гос. фин.-экон. ин-т, 2002. – 232 с.

41. Винниченко Н. Л. Педагогика: воспитательная деятельность в образовательном учреждении : учебное пособие. – Томск : Изд-во ТГПУ, 2005. – 92 с.

42. Возрастная психология: конспект лекций / Хилько М. Е., Ткачева М. С. – М. : Юрайт-Издат, 2012. – 194 с.

43. Волков Г. Н. Этнопедагогика : учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 168 с.

44. Воропаев М. В. Воспитательные системы в социальном институте образования [Электронный ресурс]. Образование: исследовано в мире // Международный научный интернет-журнал с библиотекой-депозитарием. – 2003. (дата обращения: 18.03.2015).

45. Всеобщее обучение // Российская педагогическая энциклопедия. – М., 1993. – Т. 1. – URL: www.otrok.ru/teach/enc/index.php?n=3&f=82.

46. Выготский Л. С. Вопросы психологии детской игры // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 38.

47. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.

48. Выжлецов Г. П. Аксиология: становление и основные этапы развития // Социально-политический журнал. – 1996. – № 1. – С. 86–99.

49. Газман О. С. Обоснование новых целей и задач воспитания в условиях перестройки общеобразовательной школы // Опыт разработки концепций воспитания. – Ростов н/Д. : Изд-во РОИУУ, 1993. – Ч. 1. – С. 43–63.

50. Газман О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования. – М., 1996. – С. 10–37.

51. Газман О. С. Неклассическое воспитание. – М. : Мирос, 2002. – 296 с.

52. Гальперин П. Я. Основные результаты исследований по проблеме «формирование умственных действий и понятий» : доклад на соискание учен. степени д-ра пед. наук (по психологии) по совокупности работ. – М., – 1965. – 51 с.

53. Гершунский Б. С. Философия образования : учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. – М. : Московский психолого-социальный институт, 1998. – 432 с.

54. Голоухова Г. Н. Методика и технология работы социального педагога. – Архангельск : ПГУ, 2010. – 152 с.

55. Гребенкина Л. К. Введение в педагогическую деятельность : учебное пособие / Л. К. Гребенкина, Н. А. Жокина, О. В. Еремкина. – 2-е изд., испр. и доп. – Рязань : Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2009. – 156 с.

56. Гребенькова И. Г. Аксиология в системе философского знания: методологический и лингвосемантический аспекты [Электрон. ресурс]. URL: http://www.iai.donetsk.ua/_u/iai/dtp/CONF/1_2005/articles/stat35.html (дата обращения: 25.08.2015).

57. Гринин Л. Е., Коротаев А. В. Глобальный кризис в ретроспективе: краткая история подъемов и кризисов: от Ликурга до Алана Гринспена. М. : Либроком/URSS, 2010. – 226 с.

58. Грунт Е. В., Лымарь А. Н. Особенности профессиональной культуры как феномена культуры // Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования : материалы X международной конференции. – Екатеринбург, 2007. – С. 121–128.

59. Гудзенко А. И. Русский менталитет. – М. : ПАИМС, 2001. – 240 с.

60. Гуманистическая парадигма и личностно-ориентированные технологии профессионального образования / под ред. В. Л. Матросова. – М. : Прометей, 1999. – 116 с.

61. Гумилев Л. Н. Этногенез и биосфера Земли. – Л. : Гидрометеиздат, 1990. – 528 с.

62. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М. : Педагогика, 1986. – 239 с.

63. Джуринский А. Н. Сравнительная педагогика. – М. : Издательский центр «Академия», 1998. – 176 с.

64. Джуринский А. Н. Зарубежная педагогика : учебное пособие для студентов вузов. – М. : Гардарики, 2008. – 383 с.

65. Джуринский А. Н. История образования и педагогической мысли : учебник. – М. : Владос, 2010. – 400 с.

66. Джуринский А. Н. История российской педагогики : учебное пособие. – Южно-Сахалинск : СахГУ, 2010.

67. Дидактика средней школы / под ред. М. А. Данилова, М. Н. Скаткина. – М., 1975. – С. 92–96.

68. Дубровина И. В. Психология : учебник для сред. спец. учеб. заведений / И. В. Дубровина, Е. Е. Данилова, А. М. Прихожан. – 8-е изд. – М. : Академия, 2010. – 464 с.

69. Дудина М. Н. Развитие гуманистической педагогики в проблемном пространстве экзистенциализма // Известия Уральского государственного университета. – 2009. – № 1/2 (962). – С. 21–30.

70. Дьюи Дж. Впечатления о Советской России и революционном мире // D.Dewey. Impressions on Soviet Russia and the Revolutionary World. N.Y., 1929.

71. Дьяченко В. К. Дидактика : учебное пособие для системы повышения квалификации работников образования : в 2 т. – М. : Народное образование, 2006. – Т. 1. – 400 с. ; Т. 2. – 384 с.

72. Журавлев В. И. Педагогика в системе наук о человеке. – М. : Педагогика, 1990. – 164 с.

73. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования. – М. : Педагогика, 1982. – 158 с.

74. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учебное пособие для студентов высш. пед. учебн. заведений. – М. : Академия, 2001. – 208 с.

75. Загвязинский В. И. Педагогика : учебник. – 1-е изд. – М. : Академия, 2011. – 352 с.

76. Зимняя И. С. Педагогическая психология : учебник для вузов. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М. : Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.

77. Зиновьев А. А., Межуев В. М. Диалог об образовании. Из выступлений на заседаниях Русского интеллектуального клуба и научной конференции в МосГУ // Знание. Понимание. Умение. – 2004. – № 1. – С. 25–42.

78. Зинченко П. И., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. – М. : Тривола, 1994. – 304 с.

79. Зотов А. Ф. Современная западная философия. – М. : Высш. шк., 2001. – 784 с.

80. Ибрагимов Г. И., Ибрагимова Е. М., Андрианова Т. М. Теория обучения : учебное пособие / под ред. Г. И. Ибрагимова. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2011. – 383 с.

81. Иванов И. П. Звено в бесконечной цепи. – Рязань, 1994.

82. Иванов И. П. Воспитывать коллективистов: из опыта работы школ Ленинграда и Ленинградской области. – М. : Педагогика, 1982. – 80 с.

83. Иванов Е. В. История образования и педагогической мысли : учебно-методические рекомендации к семинарским занятиям. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2002. – 52 с.

84. Илларионова Л. П. Формирование духовно-нравственной культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования : дис... д-ра пед. наук. – М., 2002. – 408 с.

85. Ильин Г. П. Кризис как устойчивое состояние современного образования [Электронный ресурс]. Образование после образования (от педагогической парадигмы к образовательной). – 2000. URL: http://rus.aktobe/kz/beb/g6_05_02.htm (дата обращения: 17.03.2015).

86. Ильин В. С. Формирование личности школьника (целостный процесс). – М. : Педагогика, 1984. – 142 с.

87. Ильин Е. Н. Ерой нашего урока. – М. : Педагогика, 1991. – 287 с.

88. Ильинский И. М. Молодежь и молодежная политика. Философия. История. Теория. – М. : Голос, 2001. – 696 с.

89. Ильясов И. И. Структура процесса учения – М. : Издательство Московского университета, 1986. – 200 с.

90. Иноземцев В. Л. Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы. – М. : Логос, 2000. – 304 с.

91. История России XX – начала XXI века / А. С. Барсенков, А. И. Вдовин, С. В. Воронкова / под ред. Л. В. Милова. – М. : Эксмо, 2006. – С. 330, 400.

92. История педагогики (общей и дошкольной) и образования : учебное пособие для бакалавров [Электронный ресурс] / сост. Г. М. Болтунова. – Ишим : Изд. ИГПИ им. П. П. Ершова, 2013. URL: studopedia.su/12_117740_ (дата обращения: 13.07.2015).

93. Ительсон Л. Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения. – Владимир : ВГПИ им. П. И. Лебедева-Полянского, 1972. – 191 с.

94. Кавелин К. Д. Собрание сочинений. – СПб. : Тип. М. М. Стасюлевича, 1897–1900. – Т. 3.

95. Кан-Калик В. А. Грамматика общения. – М. : Роспедгиз, 1995. – 108 с.

96. Каптерев П. Ф. Эвристическая форма обучения в народной школе ; педагогический процесс // Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. / сост. П. А. Лебедев. – М., 1990. – С. 214–221, 232–243.

97. Караковский В. А. Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт формирования. – М. : Нов. школа, 1992. – 78 с.

98. Караковский В. А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса. – М. : Новая школа, 1993. – 80 с.

99. Качественные и количественные методы психологических и педагогических исследований : учебник для студентов учреждений высш. проф. образования / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Р. Атаханов и др. / под ред. В. И. Загвязинского. – М. : Академия, 2013. – 240 с.

100. Кислицын К. Н. Болонский процесс как проект для Европы и для России // Знание. Понимание. Умение. – 2010. – № 11.

101. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. – М. : Изд. Центр «Академия», 2004. – 334 с.
102. Ковалев Н. Е. и др. Введение в педагогику. – М. : Просвещение. – 1975. – 176 с.
103. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. – М. : ИКЦ «МарТ» ; Ростов н/Д : Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
104. Коджаспирова Г. М. История образования и педагогической мысли: таблицы, схемы, опорные конспекты. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 224 с.
105. Колесникова И. А. Педагогические цивилизации и их парадигма // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 84–89.
106. Колесникова И. А. Теоретико-методологическая подготовка учителя к воспитательной работе в цикле педагогических дисциплин : дис. ... д-ра пед. наук. – Л., 1991. – 495 с.
107. Колесникова И. А. Педагогическая праксеология : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 256 с.
108. Колесникова И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии : курс лекций по философии педагогики. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. – 288 с.
109. Колесова В. П. Человеческое развитие: новое измерение социально-экономического прогресса : учебное пособие. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Права человека. – 2008. – 636 с.
110. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. – М. : Учпедгиз, 1955. – 655 с.
111. Кон И. С. Социология личности. – М. : Политиздат, 1967 – 383 с.
112. Кон И. С. Ребенок и общество: историко-этнографическая перспектива. – М. : Наука, 1988. – 270 с.

113. Кон И. С. Открытия Филиппа Арьеса и гендерные аспекты истории детства // Вестник РГГУ. – № 15 (58)/10. Серия «Культурология. Искусствоведение. Музеология». – С. 12–24.

114. Кондратьев М. Ю. Отрочество в социально-психологическом контексте // Антология социальной психологии возраста : учебное пособие. – М. : МГППУ, 2010.

115. Константинов Н. А. и др. История педагогики : учебник для студентов пед. ин-тов. – М. : Просвещение, 1997. – 400 с.

116. Конституция Российской Федерации. – М. : Омега-Л, 2011. – 56 с.

117. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в РБ на основе «Концепции воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь», утвержденной постановлением коллегии Министерства образования Республики Беларусь № 24 от 30 ноября 1999 г. [Электронный ресурс] URL: psychology-msk.ru (дата обращения: 25.09.2016).

118. Корнетов Г. Б. Педагогическое наследие прошлого (материалы к изучению курса «История образования и пед. мысли») : учебное пособие. – М.: АСОУ, 2010. – 252 с.

119. Кортнев Г. Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования : учебное пособие. – М. : Изд-во УРАО, 2001. – 124 с.

120. Космин В. В. Основы научных исследований (общий курс) : учебное пособие. – 2-е изд. – М. : РИОР, Инфра-М, 2014. – 213 с.

122. Косолапова Л. А., Корчагина Г. В. Сформированность культуры педагогического мышления как проявление компетентности педагога // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=14557> (дата обращения: 19.09.2016).

124. Кошелева О. Е. Филипп Арьес и российские исследования истории детства // Вестник РГГУ. № 15 (58)/10. Серия «Культурология. Искусствоведение. Музеология». – С. 25–32.

125. Кравченко В. М. Психология и педагогика : учебное пособие. – М. : Риор, 2014. – 128 с.

126. Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения (методологический анализ). – М. : Педагогика, 1977. – 264 с.

127. Краевский В. В. , Полонский В. М. Методология для педагога: теория и практика. – Волгоград : Перемена, 2001.

128. Краевский В. В. Образование в судьбе современной России (круглый стол) // Педагогика. – 2008. – №1. – С. 4–5.

129. Краевский В. В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов : учебник для студентов сред. пед. учеб. заведений. – М. : Академия, 2010.

130. Краевский В. В. Общие основы педагогики : учебник для студентов сред. пед. учеб. заведений. – М. : Академия, 2008. – 256 с.

131. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии. – М. : Просвещение, 1972. – 255 с.

132. Крысько В. Г. Педагогика и психология : учебник. – М. : Юрайт, 2014. – 471 с.

133. Кудрявцев В. Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. – М. : Знание, 1991. – 80 с.

134. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя. – Л. : Знание, 1985. – 32 с.

135. Кукушин В. С. Теория и методика воспитательной работы. – Ростов н/Д. : МарТ, 2002. – 320 с.

136. Кукушин В. С. Общие основы педагогики : учебное пособие для пед. вузов. – Ростов н/Д : МарТ, 2002. – 224 с.

137. Кукушин В. С. Теория и методика обучения : учебное пособие для студентов вузов. – Ростов н/Д : Феникс, 2005. – 474 с.

138. Кумар К. Гражданское общество. – М., 1998.
139. Кун Т. Структура научных революций. – М. : Прогресс, 1977. – 300 с.
140. Лаврентьева Н. Б., Нечаева А. В. Педагогическая этика. – Барнаул : Изд-во АлтГТУ, 2010. – 156 с.
141. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М. : Смысл ; Академия, 2005. – 352 с.
142. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.
143. Либин А. В. Системная психотерапия Д. Баумринда. – СПб. : Питер, 2005. – 350 с.
144. Лихачев 145. Б. Т. Педагогика : курс лекций / под ред. В. А. Сластенина. Национальный цифровой ресурс Руконт (Электронная библиотечная система). – М. : ВЛАДОС, 2010. URL: <http://www.rucont.ru/efd/153830?cldren=0>.
146. Лордкипанидзе Д. О. Принципы, организация и методы обучения. – М. : ГУПИ, 1957. – 169 с.
147. Макаренко А. С. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. – М. : Педагогика, 1977.
148. Маклюэн Г. М. Понимание медиа: внешние расширения человека / пер. с англ. В. Николаева; закл. ст. М. Вавилова. – М., Жуковский : «КАНОН-пресс-Ц»; «Кучково поле», 2003. – 464 с.
149. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании: дис. ... д-ра педагог. наук. – М., 1997. – 193 с.
150. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М. : Просвещение, 1983. – 96 с.
151. Маркс К., Энгельс Ф. Избранные сочинения : в 3 т. – 2-е изд. – М. : Издательство политической литературы, 1979.
152. Маркузе Г. Критическая теория общества: избранные работы по философии и социальной критике. – М. : АСТ ; Астрель, 2011. – 384 с.

153. Марусева И. В. Современная педагогика (с элементами педагогической психологии) [Электронный ресурс] : учебное пособие для вузов / Электрон. текстовые данные. – Саратов : Вузовское образование, 2016. – 418 с. URL: <http://www.iprbookshop.ru/39001>.

154. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб. : Питер, 2008. – 352 с.

155. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М. : Педагогика, 1972. – С. 170–186.

156. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. – М., 1977. – 374 с.

157. Месарович М., Пестель Э. Человечество у поворотного пункта [Электронный ресурс] // Аналитические доклады, разработанные под эгидой Римского клуба. URL: <http://slovari.yandex.ru> (дата обращения 21.03. 2015).

158. Мизес Л. Социализм. Экономический и социологический анализ. – М. : Catallaxy, 1994. – 416 с.

159. Моисеев Н. Н. Быть или не быть ... человечеству. – М. : Ульяновский дом печати, 1999. – С. 114–118.

160. Моисеева Н. А., Сорокикова В. А. Философия: краткий курс. – 2-е изд., доп. – СПб. : Питер, 2010. – 320 с.

161. Мокий В. С. Основы трансдисциплинарности. – Нальчик : Эль-ФА, 2009.

162. Мудрик А. В. Социализация человека. – М. ; Воронеж, 2011. – 304 с.

163. Мясищев В. Н. Психология отношений. – М. ; Воронеж : НПО МОДЭК, 1995. – 356 с.

164. Народное образование в Курской губернии / сост. И. Н. Белоконский. – 2-е изд. – Курск, 1897. – С. 46–49.

165. Никитина Н. Н. Становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя : монография. – М. : Прометей ; МПГУ, 2002. – 316 с.

166. Никитина Н. Н., Кислинская Н. В. Введение в педагогическую деятельность: теория и практика. – М. : АCADEMIA, 2004. – 224 с.

167. Новая философская энциклопедия : в 4 т. – М. : Мысль, 2000.

168. Новиков А. М. Развитие отечественного образования. Полемические размышления. – М. : Эгвес, 2005. – 176 с.

169. Новиков А. М., Новиков Д. А. Образовательный проект. Методология практической образовательной деятельности. – М. : Эгвес, 2004. – 119 с.

170. Новиков А. М. Основания педагогики : пособие для авторов учебников и преподавателей. – М. : Эгвес, 2010. – 208 с.

171. Новиков А. М. Воспитание: что воспитывается в обучающемся? [Электронный ресурс]. URL: www.anovikov.ru (дата обращения 29.06.2015).

172. Новикова Л. И. Педагогика детского коллектива. – М. : Педагогика, 1978. – 143 с.

173. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров / под ред. Е. С. Полат. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.

174. Обухова Л. Ф. Детская психология. Теории, факты, проблемы. – М. : Тривола, 1995. – 352 с.

175. Общие основы педагогики / под ред. В. Е. Гмурмана, Ф.Ф. Королева. – Л., М., 1967. – 390 с.

176. Окушова Г. А. Смена педагогических парадигм как методологический резонанс изменения типов философского мышления // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2005. – Вып. 2 (46). – С. 7–11.

177. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс. – М. : ООО «Издательство АСТ», 2002. – 509 с.

178. Осмоловская И. М. Дидактика : учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений. – 2-е изд. – М. : Академия, 2008. – 240 с.

179. Парыгин Б. Д. Социальная психология. Истоки и перспективы. – СПб. : СПбГУП, 2010. – 533 с.

180. Педагогика / под ред. Ю. К. Бабанского. – М. : Просвещение, 1983. – 224 с.

181. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. Школа-Пресс, 1997. – 512 с.

182. Педагогика : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов / под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

183. Педагогика : учебник / под ред. Л. П. Крившенко. – М. : Юрайт-Издат, 2005. – 239 с.

184. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учебник для вузов / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др. – М. : Академия, 2001. – 512 с.

185. Педагогические теории, системы, технологии : методическое пособие для студ. университета очного и заочного отделения / под ред. А. И. Умана. – Орел : ОГУ, 1998. – 112 с.

186. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б. М. Бим-Бада. – М., 2003. – 528 с.

187. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов н/Д, 1996.

188. Печчеи А. Человеческие качества. – М., 1985.

189. Пидкасистый П. И. Педагогика : учебное пособие для вузов. – 2-е изд. – М. : Юрайт, 2011. – 502 с.

190. Плаксий С. И. Болонский процесс: плюсы и минусы // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – № 1. – С. 8–12.

191. Подласый И. П. Педагогика : учебник для вузов. – 2-е изд. – М. : Изд-во Юрайт, 2011. – 574 с.

192. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2, 3.

193. Проект «Россия»: третье тысячелетие. – М. : Эксмо, 2009. – Кн. 3. – 448 с.

194. Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. – М. : Когито-Центр, 2015. – 672 с.

195. Реан А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : Питер, 2000. – 416 с.

196. Рейтинг стран мира по уровню расходов на образование. Гуманитарная энциклопедия [Электронный ресурс] // Центр гуманитарных технологий. URL: <http://gtmarket.ru/ratings/expenditure-on-education/info> (дата обращения 31.08.2016).

197. Репьев Ю. Г. Интерактивное самообучение : монография. – М. : Логос, 2004. – 248 с.

198. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М. : Издательская группа «Прогресс» ; «Универс», 1994. – 480 с.

199. Рожков М. И. Педагогическое обеспечение работы с молодежью. Юногогика : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Организация работы с молодежью». – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 264 с.

200. Рожков М. И., Байбородова Л. В. Теория и методика воспитания : учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2012. – 415 с.

201. Романова Е. С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы. – СПб. : Питер, 2008. – 464 с.

202. Российская цивилизация : учебное пособие для вузов / под общ. ред. М. П. Мchedлова. – М. : Академический Проект, 2003. – 656 с.
203. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. – СПб. : Питер, 2012. – 288 с.
204. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – 2-е изд. – М. : Педагогика, 1973. – 424 с.
205. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. – СПб. : Питер, 2012. – 224 с.
206. Рубцов В. В. Технология оценки образовательной среды школы : методическое пособие для школьных психологов / под ред. В. В. Рубцова, И. М. Улановской. – М. : ПИ РАО ; Обнинск : ИГ-СОЦИН, 2010. – 256 с.
207. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учебное пособие. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
208. Селевко Г. К. Доминанта в развитии личности // Народное образование. – 1995. – № 8. – С. 28–34.
209. Селиванов В. С. Основы общей педагогики: теория и методика воспитания : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 336 с.
210. Сергеев И. С. Основы педагогической деятельности : учебное пособие. – СПб. : Питер, 2004. – 316 с.
211. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технология. – Волгоград : Перемена, 1994. – 150 с.
212. Скаткин М. Н. Совершенствование процесса обучения. – М. : Педагогика, 1971.
213. Сластенин В. А. Психология и педагогика : учебный курс. – М. : Юрайт, 2013. – 543 с.
214. Смирнов В. И. Общая педагогика : учебное пособие. – 2-е изд., перераб., испр. и доп. – М. : Логос, 2002. – 304 с.

215. Симонов В. П. Педагогический менеджмент: ноу-хау в образовании : учебное пособие. – М. : Высшее образование, 2006. – 357 с.

216. Ситаров В. А. Дидактика : учебное пособие / под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.

217. Смысл человеческого бытия / под ред. Ф. В. Цанн-кай-си. – Владимир : ВГПУ, 2002. – 276 с.

218. Смысл жизни, акме и профессиональное становление педагога : учебное пособие / под ред. В. Э. Чудновского. – М. : ПИРАО, 2008. – 535 с.

219. Специальные методы научных исследований хореографии : сборник учебно-методических материалов // Авт. сост. Ж. В. Кудрявцева. – М. : Московская государственная академия хореографии, 2014.

220. Солдатенков А. Д. Теория и практика духовно-нравственного воспитания школьников : автореф. дис. ... д-ра педагог. наук. – М. : МГОПУ, 1998. – 47 с.

221. Стефановская Т. А. Педагогика: наука и искусство. – М. : Совершенство, 1998. – 368 с.

222. Субетто А. И. Онтология и феноменология педагогического мастерства. – Тольятти, 1999. Кн. 1. – 208 с.

223. Сулима И. И., Сулима Э. А. Словарь к курсам «Современный мир» и «Человек и общество». – Н. Новгород, 1993. – С. 27.

224. Сулима И. И. Almamater // Вестник высшей школы. – 2010. – № 7 (август). – С. 36–39.

225. Сухомлинский В. А. О воспитании. – М. : Политиздат, 1973. – 172 с.

226. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. – Киев : Рад. шк, 1985. – 557 с.

227. Таланов В. М. Общечеловеческие ценности : монография. – М. : Академия Естествознания, 2010. URL: monographies.ru/97 (дата обращения: 14.02.2015).

228. Талызина Н. Ф. Психологические основы управления усвоением знаний : дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1969. – 524 с.

229. Тверская О. Н., Криницына О. П. Формирование профессиональной компетенции учителя-логопеда как интегративное качество личности // Специальное образование. – 2016. – Вып. № XII. – Т. II. – С. 132–135.

230. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М. : Педагогика, 1983. – 352 с.

231. Титова Е. В. Если знать, как действовать. – М. : Просвещение, 1993. – 109 с.

232. Тубельский А. Н. Школа самоопределения / А. Н. Тубельский, Б. Л. Минькова, В. Н. Озерова и др. – М. : Школа самоопределения, 1994. – 480 с.

233. Уайтхед А. Н. Избранные работы по философии. – М. : Прогресс, 1990. – 716 с.

234. Удовиченко Е. М. Место моральных ценностей в общей системе ценностей // Ценности интеллигентного мира : сб. материалов науч. конф. / под. ред. А. М. Арзамасцева. – Магнитогорск : МГТУ, 2004. – 218 с.

235. Ульянова И. В. Формирование смысложизненных ориентаций учащихся в контексте гуманистической педагогической парадигмы (теоретико-методологический аспект) : монография. – Владимир : ВГГУ, 2010. – 282 с.

236. Ульянова И. В. Педагогика смысложизненных ориентаций : учебное пособие. – Саратов : Вузовское образование, 2015. URL: <http://www.iprbookshop.ru/38390>.

237. Ульянова И. В. Современная педагогика. Воспитательная система формирования гуманистических смысложизненных ориентаций школьников [Электронный ресурс] : монография. – Саратов : Вузовское образование, 2015. – 297 с. URL: <http://www.iprbookshop.ru/38391>.

238. Университеты в Третьем рейхе. Энциклопедия Третьего рейха. – М. : ЛОКИД-МИФ, 1996. URL: enc-dic.com (дата обращения: 1.09.2016).

239. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / ред. коллегия: С. Ф. Егоров, И. Д. Зверев и др. – М. : Педагогика, 1990.

240. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – М. : Проспект, 2015. – 160 с.

241. Федотова В. Г. Судьба России в зеркале методологии // Вопросы философии. – 1995. – № 12. – С. 21–34.

242. Фельдштейн Д. И. Социальное развитие в пространстве времени детства. – М. : Флинта, 1997. – 160 с.

243. Фельдштейн Д. И. Дети из будущего : методические рекомендации. – М. : МПСИ, 2010.

244. Философия : учебник для вузов / под ред. В. П. Лавриненко. – М. : Центр. – 336 с.

245. Философский энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1983.

246. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – М. : Политиздат, 1991. – 560 с.

247. Франкл В. Сказать жизни «Да!»: психолог в концлагере. – М. : Альпина Нон-фикшн, 2009. – С. 239.

248. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.

249. Френе С. Избранные педагогические сочинения / пер. с фр., сост., общ. ред. Б. Л. Вульфсона. – М. : Прогресс, 1990. – 149 с.

250. Фромм Э. Иметь или быть. – М. : АСТ, 2008. – 314 с.
251. Фромм Э. Бегство от свободы / пер с англ., общ. ред. и послесл. П. С. Гуревича. – М. : Прогресс, 1989. – 272 с.
252. Фромм Э. Революция надежды. Навстречу гуманизированной технологии. The Revolution of Hope, toward a humanized technology (1968) / пер. Т. В. Панфиловой. – М. : Аст, 2006. – 288 с.
253. Фукуяма Ф. Конец истории? // Вопросы философии. – 1990. – № 3. – С. 134–148.
254. Хабермас Ю. Философский дискурс о модерне / пер. с нем. М. М. Беляева и др. – М. : Весь мир, 2003. – 416 с.
255. Хайек Ф. А. Судьбы либерализма в XX веке. – М. : ИРИ-СЭН ; Социум ; Мысль, 2012. – 344 с.
256. Харламов И. Ф. Педагогика. – М. : Гардарики, 1999. – 520 с.
257. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика : учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2010. – 256 с.
258. Цанн-кай-си Ф. В. Исторические формы бытия философии. Введение в философию как теоретическое мировоззрение : курс лекций. – 2-е изд., доп. и перераб. – Владимир : ВГПУ. – 2007. – 391 с.
259. Цой Л. Н. Практическая конфликтология. Кн. 1. – 2001. Библиотека My Word.ru / Социальная психология. – 230 с. (дата обращения 11.11.2015).
260. Чередов И. М. Формы учебной работы с средней школе. – М. : Просвещение. – 1988.
261. Чудновский В. Э. Становление личности и проблемы смысла жизни. – М. : МПСИ, 2006. – 768 с.
262. Чупров В. И. Молодежь в обществе риска / В. И. Чупров, Ю. А. Зубок, К. Уимльямс. – М. : Наука, 2001. – 230 с.

263. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. – М., 1980.

264. Швейцер А. Благоговение перед жизнью / под ред. А. А. Гусейнова, М. Г. Селезнева. – М. : Прогресс, 1992. – 573 с.

265. Шевакин А. П. Загадки гибели СССР (история заговоров и предательств. 1945–1991). – М. : Вече, 2004. – 464 с.

266. Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. – М. : Владос, 1998. – 512 с.

267. Ширяев П. Т. Формирование гуманистической воспитательной системы «семейного» типа в условиях школы-интерната : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1999. – 16 с.

268. Шиянов Е. Н. Гуманистическая педагогика России: становление и развитие / Е. Н. Шиянов, Н. Б. Романова. – М. : Народное образование, 2003. – 336 с.

269. Шнейдер Л. Б. Психология семейных отношений : курс лекций. – М. : Апрель-Пресс ; ЭКСМО-Пресс, 2000. – 512 с.

270. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике. – М. : Педагогика, 1971. – 352 с.

271. Щуркова Н. Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры. – М. : Образовательный центр «Педагогический поиск», 1997. – 78 с.

272. Щуркова Н. Е. Классный час – эффективная форма воспитания классного коллектив в системе воспитательной работы школы [Электронный ресурс]. URL: veshkola2010.ucoz.com (дата обращения 11.09.2015)

273. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.

274. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

275. Эриксон Э. Детство и общество. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Ленато ; АСТ ; Фонд «Университетская книга», 1996. – 592 с.

276. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность. – М. : Ленанд, 2016. – 448 с.

277. Якиманская И. С. Развивающее обучение. – М. : Педагогика, 1979. – 144с.

278. Ямбург Е. А. Школа для всех. Адаптивная модель. Теоретические основы и практическая реализация. – М. : Новая школа, 1996. – 352 с.

279. Ясперс К. Смысл и назначение истории. – М. : Республика, 1994. – 527 с.

280. Яхнин Е. Д. Эволюция и будущее человеческого социума (общенациональная идея России в мировом контексте) // Вопросы философии. – 2006. – № 5. – С. 165–175.

Курс лекций

И. В. Ульянова,

доктор педагогических наук, доцент

ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ



Редактор *Чеботарева С. О.*

Компьютерная верстка *Гридчина Т. А.*

Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя
117997, г. Москва, ул. Академика Волгина, д. 12

Подписано в печать:	Формат 60×84 1/16	Тираж 86 экз.
23.12.2019	Цена договорная	Объем 3,71 уч.-изд. л.
Заказ № 1752		14,53 усл. печ. л.
