

Л.А. Косолапова



**Педагогика как контекст
конструирования учебных
педагогических дисциплин**

Л.А. Косолапова

**ПЕДАГОГИКА КАК КОНТЕКСТ
КОНСТРУИРОВАНИЯ УЧЕБНЫХ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН**

Монография

Москва
Издательство «Флинта»
Издательство «Наука»
2010

УДК 37.01
ББК 74.00
К71

Рецензенты:

д-р пед. наук, профессор Московского педагогического
государственного университета *М.Я. Виленский*;
д-р пед. наук, профессор, заведующая кафедрой
«Прикладная лингвистика и информационные технологии об-
разования» Пермского государственного технического
университета *Л.К. Гейхман*

Косолапова Л.А.

К71 Педагогика как контекст конструирования учебных педагогических дисциплин : монография / Л.А. Косолапова. — М. : Флинта : Наука, 2010. — 80 с.

ISBN 978-5-9765-0954-2 (Флинта)

ISBN 978-5-02-037271-9 (Наука)

Монография посвящена выявлению теоретико-методологических основ конструирования и применения эффективных технологий обучения педагогике. Рассмотрено влияние на *учебную дисциплину* «педагогика» (в частности, на *технологический компонент*) *порядка и логики развития* науки, а также *подхода*, с позиций которого представлено научно-педагогическое знание (научноориентированный и социоориентированный; антропологический и культурологический; феноменологический и деонтологический).

Для преподавателей педагогики, научных работников, аспирантов, исследователей в области педагогики и образования.

УДК 37.01
ББК 74.00

ISBN 978-5-9765-0954-2 (Флинта)
ISBN 978-5-02-037271-9 (Наука)

© Косолапова Л.А., 2010
© Издательство «Флинта», 2010

Оглавление

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

Введение

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

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

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

На каждый компонент учебной дисциплины влияют соответствующие аспекты научной дисциплины и компоненты социальной практики, а также компоненты самой учебной дисциплины, рассматриваемой с позиций системного подхода¹.

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

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

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

- методологическое обеспечение, цель, объект, предмет, структура науки, характеристика основных категорий – **системно-методологический** аспект;
- теории, концепции, отрасли, научные школы – **фундаментально-теоретический** аспект;
- порядок и логика развития науки (зарождение, становление, институализация, современное состояние науки); методы и техника исследований – **динамический** аспект;
- реализация описательной, диагностической, объяснительной, прогностической, проективно-конструктивной, преобразовательной, критериально-оценочной, коррекционной (Б.С. Гершунский) функций науки относительно педагогической практики – **функционально-прикладной** аспект².

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

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

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

² Там же.

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

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

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

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

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

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

Анализ литературы³ позволяет выделить три этапа в развитии педагогики как науки (см. табл.1), соотносимых, как представляется, с усилением актуальности одной из задач, встающих перед наукой: *дифференциации* педагогики в предметном поле

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

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

1.1. Учебная дисциплина «педагогика» на этапе дифференциации науки

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Своеобразными результатами данного подэтапа в развитии педагогики являются: признание возможности использования разных эталонов научной истины или их интегративного варианта в зависимости от выбранной проблематики исследования⁷; констатируемое учеными «ускоренное развитие научно-педаго-

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3. Учебная дисциплина «педагогика» на этапе систематизации науки

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹³ Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М., 1995.

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

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

Задачи этапа		
1. Дифференциация	2. Накопления знаний о педагогических закономерностях	3. Систематизация науки
<p>Дифференциация педагогики как науки, отличной от педагогического искусства, от философии, психологии.</p> <p>Определение задач, объекта, предмета науки.</p>		
<p>Уточнение предмета науки.</p> <p>Приобретение статуса теоретико-экспериментальной, затем исследовательской науки.</p>	<p>Организация исследований (по схеме естественно-научного исследования, с использованием математических методов анализа данных), решенных как в одном методологическом ключе, так и на основе разнообразных методологических ориентиров (конец XX в.). Дифференциация научно-педагогических исследований на фундаментальные, прикладные, разработки. Осознание (рефлексия) многообразия педагогических практик, теорий.</p>	
<p>Дифференциация от философии и психологии в условиях вхождения в европейское сообщество.</p> <p>Уточнение предмета и объекта науки; конкретизация характера связей между теорией и практикой, научным и иным (образным, обыденным) педагогическим знанием. Осознание гуманитарного характера науки.</p>	<p>Организация исследований на разных методологических основаниях. Выявление диагностических методик, характерных для гуманитарных исследований. Систематизация методов педагогических исследований. Признание общего и специфического содержания в познавательных процедурах естественных и социально-гуманитарных наук.</p>	<p>Выявление:</p> <ul style="list-style-type: none"> – парадигм педагогической реальности, – полипарадигмальной тенденции в развитии педагогической науки, – структуры науки, – единого тезауруса науки. <p>Поиск:</p> <ul style="list-style-type: none"> – единицы анализа развития педагогики как науки и научно-педагогического знания, – механизмов развития науки, новых оснований для систематизации педагогических исследований. <p>Встраивание педагогики в контекст культуры.</p> <p>Попытка спрогнозировать возникновение возможных направлений педагогики как целостной науки.</p>

С точки зрения содержания оформившееся многообразие научных направлений, обеспечившее усложнение структуры педагогической науки, приводит к расширению *содержания* учебного предмета «педагогика»: введение новых разделов (социальная педагогика, коррекционная педагогика, педагогика межнационального общения) в учебный курс, традиционно включавший базовые разделы «теория воспитания» и «дидактика»; появление новых учебных дисциплин (специальная педагогика, педагогика высшей школы и др.)¹⁴.

В логико-методическом (технологическом) компоненте учебной дисциплины «педагогика» проявляются следующие особенности:

– педагогика – гуманитарная наука, обладающая рядом особенностей, которые необходимо учитывать при организации преподавания педагогики студентам;

– практикоориентированная теория и наукоемкая практика представляют собой грани целостного педагогического знания/действия. Это, очевидно, предполагает *не чередование* этапов теории и практики в ходе целостного процесса преподавания/изучения педагогики, а *присутствие теории в момент практического действия педагога и потенциального (вероятностного) действия в момент выявления педагогической закономерности*, что и должно стать основой разработки технологии преподавания педагогики, адекватной ее сущности. Задача обучения основам педагогического исследования входит в подготовку студента педагогического вуза как основание для конструирования содержания педагогического образования, а также для пересмотра

¹⁴ Ситаров В.А. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе: учеб. пособие для студ. пед. вузов / В.А. Ситаров, В.Г. Маралов. – М.: Академия, 2000; Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: учеб. для студентов вузов. – М.: Гардарики, 2003; Мудрик А.В. Социальная педагогика: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2003; Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. вузов. – М.: Академия, 2008.

логики и методики организации учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности студентов¹⁵.

Вместе с тем принципиальное единство индуктивного и дедуктивного, анализа и синтеза в ходе преподавания/изучения педагогики, когда одна операция предпринимается ради другой, не нашло в настоящий момент ни теоретического, ни практического решения при конструировании данного процесса.

С точки зрения результативно-оценочного компонента учебной дисциплины педагогика – наука, накопившая достаточно информации о закономерностях особой социальной практики – процессах обучения, воспитания, обеспечивающих условия для природо-, культуро-, социосообразного развития и самореализации личности человека в онтогенезе и, следовательно, позволяющая в полной мере реализовать функционально-прикладной аспект науки: адекватно оценить педагогическую ситуацию, спрогнозировать оптимальное педагогическое решение, системно спроектировать педагогический процесс исходя из ожидаемого результата, и в связи с этим повышающая эффективность соответствующей социальной практики (практикоориентированная наука).

Таким образом, проведенный анализ подтвердил предположение о том, что *развитие* педагогики как науки обуславливает

¹⁵ *Борытко Н.М.* Диагностическая деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.А. Слостёнина, И.А. Колесниковой. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2008; *Борытко Н.М.* Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Борытко, А.В. Моложавенко, И.А. Соловцова; под ред. Н.М. Борытко. – М.: Академия, 2008. *Загвязинский В.И.* Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Академия, 2005; *Загвязинский В.И.* Исследовательская деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2006. *Колесникова И.А.* Педагогическое проектирование / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; под ред. В.А. Слостёнина, И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2007; *Краевский, В.В.* Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. вузов / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Академия, 2006 (2007).

коррекцию всех компонентов изучаемой в педвузе дисциплины «педагогика».

На каждом этапе развития педагогики как научной дисциплины для соответствующей учебной дисциплины «педагогика» характерны как общие, так и особенные черты, адекватные уровню развития науки.

Для конструирования учебной дисциплины «педагогика», адекватной новой задаче науки – систематизации научно-педагогического знания, необходимо проанализировать взаимосвязь между наукой и учебной дисциплиной, сложившуюся на этапе накопления знаний о педагогических закономерностях. Для этого был осуществлен анализ *подходов* к педагогике как научной дисциплине и к учебникам для преподавания учебной дисциплины «педагогика» как форме институализации подхода.

2. ПОДХОДЫ К ПЕДАГОГИКЕ КАК СИСТЕМЕ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ И ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ПЕДАГОГИКА»



Необходимость конструирования содержания и технологии преподавания вузовского курса педагогики ставит перед преподавателем задачу определения *подхода*, с позиций которого будет представлено научное педагогическое знание.

Наиболее общие модели постановки проблем и их решения научным сообществом определяются в логике научных парадигм педагогики. При всех отличиях взглядов ученых (Б.С. Гершунский¹⁶, И.А. Колесникова¹⁷, Б.Г. Корнетов¹⁸, В.В. Краевский¹⁹) рассмотрение альтернативных парадигм (авторитарная – гуманистическая; теоцентрическая – рационалистическая – антропоцентрическая; авторитарная – манипулятивная – поддержки) позволяет выявить ключевую ценность педагогического сообщества в определенный период времени, осмыслить соответствующие ей наиболее значимые черты практической педагогической деятельности и, безусловно, объясняет тематику научных исследований, выбор методологических основ, методического инструментария.

Вместе с тем отмечается, что для современной педагогики характерно сосуществование исследований, проводимых на основе разных методологических подходов. Это приводит к

¹⁶ Гершунский Б.С. *Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций)*. – М.: ИнтерДиалект+, 1997.

¹⁷ Колесникова И.А. *Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: Курс лекций по философии педагогики*. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Детство-Пресс, 2001.

¹⁸ Корнетов Г.Б. *Педагогические парадигмы базовых моделей образования: учеб. пособие*. – М.: Изд-во УРАО, 2002.

¹⁹ Краевский В.В. «Жесткий» и «мягкий» подходы к педагогическому исследованию // *Методологические ориентиры педагогических исследований: Материалы Всероссийского методологического семинара: В 2 т. Т. 1 / Под ред. Н.В. Бордовской*. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2004. – С. 20–29.

различиям в трактовке предмета педагогики как науки, цели и направлений научных исследований, а также предполагает постановку разных целей практической педагогической деятельности. Данное обстоятельство еще недостаточно отрефлектировано научным сообществом. Следствием является *отсутствие научно обоснованных критериев отбора научного содержания преподавания педагогики в педагогических вузах.*

Предлагаемая авторская классификация *теоретико-методологических подходов к выявлению научного педагогического знания* опирается на рабочую гипотезу об их соответствии *элементам ключевой педагогической системы, составляющей предмет педагогических исследований*: педагогический (образовательный) процесс и субъекты педагогического процесса (учитель – ученик, воспитатель – воспитанник), благодаря «встрече» которых возникает педагогическое влияние (табл. 2).

Как выявлено в исследовании И.Р. Луговской²⁰, *подход* представляет собой *комплекс теоретико-методологических основ* (основные смыслообразующие идеи или методологические принципы, движущие силы и функции, модель подхода, исследовательские методы), в совокупности позволяющих раскрыть значение и обозначить границы подхода. Концептуальные основы педагогического подхода определяют своеобразие понятийного аппарата, совокупность теоретических положений педагогического подхода, а также процедуры его моделирования и реализации.

В исследованиях (например, М.А. Половцовой²¹, Н.В. Чекалевой²²) фиксируются *ценности*, определяющие развитие оте-

²⁰ Луговская И.Р. Параметрический подход к анализу систем школьного образования разных стран: Автореф. дис. ... док. пед. наук. – СПб., 2004.

²¹ Половцева М.А. Развитие теоретико-методологических основ дидактики в педагогике России 20-х гг. XX века: Автореф. дис. ... док. пед. наук. – Хабаровск, 2000.

²² Чекалева Н.В. Теоретические основы учебно-методического обеспечения процесса изучения педагогических дисциплин в педагогических вузах: Дис. ... док. пед. наук. – СПб., 1998.

чественной педагогической мысли и влияющие на определение предмета педагогики. Это оппозиции человек – социум, ценности прошлого – ценности будущего (инновации), которые, как представляется, приемлемы для характеристики ориентиров практической педагогической деятельности, но не охватывают полностью грани предмета педагогики как научной дисциплины.

Таблица 2

Подходы к педагогике как системе научного знания

Ориентиры при организации педагогического исследования	Элементы ключевой педагогической системы, составляющей предмет педагогических исследований		
	субъект педагогического процесса – ученик (воспитанник)	педагогический (образовательный) процесс	субъект педагогического процесса – учитель (воспитатель)
Внутрисистемные (относительно педагогического процесса) факторы	Антропологический	Наукоориентированный	Феноменологический
Встраивание собственно педагогического знания в более широкий (социальный, культурный, этический) контекст	Культурологический	Социоориентированный	Деонтологический

Подходы к педагогике как научной дисциплине выделялись нами с учетом таких критериев, как используемый в качестве методологической основы философский контекст; трактовка объекта, предмета, цели педагогических исследований; ключевые категории, предпочитаемые методы педагогических исследований; наличие научных школ, течений в рамках данного подхода. Мы предполагали также, что опора на тот или иной подход

к педагогике как научной дисциплине влияет на содержание и в целом на технологию преподавания изучаемых в педвузе педагогических дисциплин.

Акцент на одном из субъектов или на собственно отношении субъектов, а также доминирование внутренних или внешних относительно педагогического процесса факторов стали основанием для выделения шести подходов к педагогике как научной дисциплине, рассматриваемых как три оппозиции:

- с точки зрения педагогического процесса: наукоориентированный – социоориентированный;
- с точки зрения воспитанника (ученика), осваивающего общечеловеческую культуру: антропологический – культурологический;
- с точки зрения педагога-практика, воспринимающего и использующего педагогическое знание: феноменологический – деонтологический.

При этом наукоориентированный, антропологический, феноменологический подходы свидетельствуют о внимании исследователей к внутрисистемным (относительно педагогического процесса) факторам; социоориентированный, культурологический, деонтологический – о встраивании собственно педагогического знания в более широкий (социальный, культурный, этический) контекст.

Охарактеризуем каждый из выделенных нами подходов: антропологический, культурологический, социоориентированный, наукоориентированный, феноменологический, деонтологический.

2.1. Антропологический подход

В качестве философского контекста *антропологического подхода* к педагогике как научной дисциплине (К.Д. Ушинский, К.В. Ельницкий, И.Е. Шварц, Б.М. Бим-Бад, В.И. Андреев) выступают идеи гуманистической философии, в частности антропологической онтологии. Исходным понятием в данном случае

выступает *отношение учитель–ученик*, актуализация, развертывание которого в целостную систему образовательной деятельности представляет собой совместное восхождение учителя и ученика в целостный образ человека, личность²³. Саморазвитие со-бытийной общности осуществляется благодаря внутреннему противоречию в исходном основании системного объекта (имманентное противоречие – Гегель) – конкретное тождество противоположностей, означающее их взаимопроникновение и взаимопереход, при котором противоположности не сливаются в абстрактном тождестве, а всегда находятся в отношении «вне-находимости» (М.М. Бахтин).

Диалогическое понимание рассматривается как поле встречи двух сознаний. В диалоге дается знание не ради знания (или знания в его функциональном, технологическом применении – знания обезличенного), а знание ради личности – личностное знание. «Личностное знание – это интеллектуальная самоотдача... в каждом акте познания присутствует страстный вклад познающей личности, это добавка – не свидетельство несовершенства, но насущно необходимый элемент знания»²⁴.

Цель науки «педагогика» определяется в данном контексте как «выявление закономерностей становления-развития человека в образовательных процессах»²⁵. Именно человек во всем многообразии физических и духовных проявлений, раскрывающий свой потенциал в ходе образовательного процесса, рассматривается в качестве *объекта* педагогики.

Предметом науки в случае антропологического подхода выступает *образовательная деятельность* как «основной тип саморазвивающейся системы, структурированной по принципу диалектико-упорядоченного (системного) движения от смысла образовательной деятельности субъекта (во имя чего осущест-

²³ Кайдалов В.А. Философия и педагогическая теория / В.А. Кайдалов, В.Н. Железняк, В.Р. Имакаев; Перм. гос. техн. ун-т. – Пермь, 2005.

²⁴ Полани М. Личностное знание. – М.: Просвещение, 1985. – С. 19.

²⁵ Чекалева Н.В. Теоретические основы учебно-методического обеспечения процесса изучения педагогических дисциплин в педагогических вузах: Дис. ... док. пед. наук. – СПб., 1998. – С. 42.

вляется образование) к цели, нахождению средств (технологии) для достижения этой цели и получению конечного продукта – результата образовательной деятельности»²⁶.

В научный контекст включаются такие категории, как «принципы гуманитарного мышления: понимания, доминантности, диалогичности, рефлексивности, метафоричности»²⁷, предполагается использование «мягких» методов исследования (система целостных образовательных проектов, монографические срезовые описания личности, образовательной среды). При оценке результата гуманитарного исследования на первый план выходят экстралогические и неэмпирические критерии удостоверения истины: простота, красота, эвристичность, конструктивность, нетривиальность, логическое единство, оптимальность.

К данному подходу могут быть отнесены следующие научные школы, течения, опирающиеся на личностно-деятельностный подход к образованию:

- *педагогика личности* (Н.А. Алексеев, В.С. Ильин, М.В. Кларин, С.В. Кульневич, В.В. Сериков), основывающаяся «на помощи растущему человеку в преодолении и снятии внутреннего конфликта при формулировке собственного мнения, принятии решения, построении образа «Я»²⁸;
- *педагогика творческого саморазвития* (по предлагаемому подходу к образованию, а не по научно-исследовательской программе), базирующаяся на идее развития педагогической системы как процесса и результата целенаправленного изменения педагогической системы, наиболее общей закономерностью которой является ее переход из состояния развития в саморазвитие, причем *творческое саморазвитие* образовательно-воспитательных систем

²⁶ Кайдалов В.А. Философия и педагогическая теория / В.А. Кайдалов, В.Н. Железняк, В.Р. Имакаев. Перм. гос. техн. ун-т. – Пермь, 2005. – С. 20.

²⁷ Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций: учеб. пособие для суд. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2000. С. – 109.

²⁸ Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 1999. – С. 12.

- ориентировано на непрерывное творческое саморазвитие и учителя, и учащихся (В.И. Андреев, А.И. Санникова);
- *педагогика индивидуальности* – область науки, включающая проблемы психологии (закономерности и механизмы развития индивидуальности) и педагогики (управление развитием индивидуальности, средства и условия ее формирования); применение теоретических принципов психологии к практике жизнедеятельности человека (О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк).

Антропологический подход, таким образом, достаточно осмыслен, имеет немало приверженцев.

Отражение данного подхода в особенностях учебной дисциплины «педагогика» выявлено путем анализа 125 учебников педагогики за период конца XIX – начала XXI в. (приложение 1; первые 30 учебников не были подвергнуты анализу; в список не включены учебники по истории педагогики, изданные позже 40-х годов XX в.).

В результате анализа 13% учебников отнесены к антропологическому подходу, ещё примерно столько же учебников обладают данными признаками как дополнительными (см. табл. 3). Именно на антропологической основе создавались учебники начала XX и начала XXI в. (В.И. Андреев, Г.М. Афонина, О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк, М.И. Демков, К.В. Ельницкий, В.С. Кукушин, С.А. Пуйман, В.И. Смирнов, И.Ф. Харламов, А.В. Хуторской). В середине XX в. данный подход определяет содержание, структуру, методическое сопровождение учебника педагогики И.Е. Шварца в сочетании с характеристиками доминирующего в тот период социально ориентированного подхода.

Большая часть учебников относится к периоду 1869–1918 гг. и направлена на «ознакомление с рекомендациями по использованию наиболее целесообразных и естественных способов обучения и воспитания» (К.В. Ельницкий, 1895), что соответствовало уровню развития научно-педагогического знания. На этапе накопления знаний о педагогических закономерностях учебники, построенные с опорой на антропологический подход, были ориентированы на «глубокое усвоение студентами

закономерностей воспитания, овладение арсеналом средств, используемых в передовой практике, и творческий подход к педагогическим явлениям» (И.Е. Шварц, 1969; В.И. Андреев, 2000). Современные учебники, реализующие антропологический подход к педагогике как науке, направлены на «формирование самими учащимися механизмов (алгоритмов) осознания и фиксации своих внутренних изменений и приращений по отношению к теории и практике обучения» (И.Ф. Хуторской, 2001); учебник при этом не только источник информации, но и организатор творческого учебного процесса.

С точки зрения содержательного компонента учебной дисциплины (приложение 2) в таких учебниках представлены как устоявшиеся взгляды, закономерности, так и новейшие теории, подходы; характерны опора на широкий культурный контекст, ссылки на работы или мнения ученых-педагогов. Основной учебный материал может быть расширен и углублен студентом благодаря включению списка литературы. Практически в содержание только этих учебников включены проблемные вопросы; достаточно часто могут быть представлены примеры – врезки с фрагментами художественных произведений и научно-популярных работ, феноменологические описания взаимодействия взрослых и детей. В учебниках, основанных на антропологическом подходе к научно-педагогическому знанию, используется большинство возможных форм и способов отражения педагогического знания.

Анализ учебников с точки зрения логико-методического компонента учебной дисциплины показывает, что для них характерны *удобные для чтения* средние по объему статьи (3–5 стр.), структурированный текст, выделение ключевых слов курсивом или жирным шрифтом. Информация может быть представлена как линейно, так и нелинейно (с врезками) и при помощи таблиц. В некоторых случаях научный текст предваряется эпиграфом и завершается афоризмом как эмоциональным итогом логических построений.

Методическое сопровождение представлено разнообразными заданиями. Типичны:

- вопросы на сравнение, конкретизацию, классификацию, обобщение, систематизацию, установление причинно-

- следственных связей, развивающие мышление и обеспечивающие осмысление получаемой информации;
- творческие познавательные задания, обеспечивающие как развитие познавательного интереса, так и креативности студента;
 - вопросы на определение собственной позиции по предлагаемым фрагментам, вопросы рефлексивного характера и тесты (диагностические методики) самопознания, встраивающие новые знания в систему личностных знаний и смыслов;
 - задания на анализ фрагмента художественного или научно-популярного текста, а также на конструирование практики, способствующие осознанию единства теории (знания) и практики (действия);
 - включение списка тем рефератов (курсовых работ) для самостоятельного углубленного изучения вопросов педагогики;
 - обозначение ожидаемого результата изучения содержательного модуля и обучения в целом (ЗУН).

Таким образом, учебники, отражающие антропологический подход к научно-педагогическому знанию, характеризуют: уважение к студенту – будущему педагогу, изучающему педагогику, предоставление возможности проявить собственную активность, вступить в диалог с учеными и автором учебника. Исходя из определения понятия «учебная дисциплина», данного в первом параграфе, обозначенные признаки характерны не только для учебника, но и в целом для учебной дисциплины «педагогика», отражающей антропологический подход к научно-педагогическому знанию.

2.2. Культурологический подход

Второй – *культурологический подход к рассмотрению педагогики как науки* опирается на представление экзистенциальной философии о культуре как грандиозном знаковом комплексе,

системе кодов и предписываемых им значений. Из духовной традиции (текста) культура превратилась в доподлинную реальность, онтологический факт. Культура – знаковое поле, знаковый ландшафт – дискурс, грандиозная система следов человеческой деятельности, система шифров, предполагающих разнообразные способы прочтения.

Сфера чувственных желаний, вызываемых определенными причинами: бессознательным, внешними факторами – приоритетна для человека, тем более для ребенка. Не рассудок рационализирует чувственность и нормализует ее агрессивное воздействие на личность, а чувственность активизирует мыслительные способности человека. Соответственно с полем дискурса можно взаимодействовать, опираясь на чувства и разум: вступать в контакт, подчиняться его предписаниям, перекодировать его значения²⁹.

Целью педагогики как науки становится в связи с этим изучение систем образования и систем педагогических идей в контексте специфики того или иного типа культуры, особенностей современной культуры «для разработки модели образования, главной особенностью которой должно стать функционирование по законам культуры и ориентация на индивидуально-личностное становление человека как субъекта культуры»³⁰. Особое значение приобретает «разработка матриц преобразования предметно ориентированного знания в педагогически адаптированное знание для реализации получаемых (проектируемых, конструируемых) на этой основе образовательных программ с целью развития индивидуальности (незаменимости) личности»³¹.

²⁹ Кайдалов В.А. Философия и педагогическая теория / В.А. Кайдалов, В.Н. Железняк, В.Р. Имакаев. Перм. гос. техн. ун-т. – Пермь, 2005. – С. 113.

³⁰ Алексеева Т.Б. Культурологический подход в современном образовании: Научно-методическое пособие. – СПб.: Книжный дом, 2008. – С. 72.

³¹ Гинецинский В.И. Педагогика индивидуализации и задачи университетского образования // Модернизация университетского образования в современных условиях. Вып. 2. – СПб.: СПб. ГУ, 2001. – С. 36.

Педагогическая практика должна получить научно обоснованные технологии, позволяющие сформировать у ребенка целостную картину мира, противостоящую хаотическому набору точек зрения, теорий и тому подобного, чтобы обеспечить индивидуальную и личную свободу. Результатом педагогического влияния предполагается не подчинение личности локальной среде обитания, не растворение в ней, а обустройство своего собственного мира, в котором возможна глубинная реализация личности. Основные теоретические положения культурологического подхода в образовании и педагогике раскрыты в работах Т.Б. Алексеевой, Е.В. Бондаревской, И.Е. Видт, Н.Б. Крыловой, Н.Е. Щурковой.

Поскольку «человек есть существо моральное, обладающее способностью стать нравственным»³², педагогическая деятельность обеспечивает поддержку личности в процессе «восхождения к индивидуальности» (Ю.П. Орлов³³) через переосмысление и интериоризацию человеком общечеловеческой культуры.

Объектом педагогики рассматривается образование как процесс интериоризации объективированного опыта человечества и становления образования как «индивидуальной культуры личности» (С.И. Гессен).

Предметом науки выступают закономерности (алгоритмы) процесса образования личности как педагогического процесса, то есть «организованного педагогом целенаправленного восхождения ребенка (человека) по ступенькам культуры через неуклонное повседневное воспроизведение в индивидуально свободной форме культурных достижений человека, выявление в повседневном высоких нравственных смыслов»³⁴.

Ключевыми методами педагогического исследования, решенного в культурологическом ключе, являются создание и экспериментальная проверка условий (педагогических систем)

³² Щуркова Н.Е. Воспитание детей в школе: Новые подходы и новые технологии / Под ред. Н.Е. Щурковой. – М.: Новая школа, 1998. – С. 15.

³³ Орлов Ю.П. Восхождение к индивидуальности. – М.: Просвещение, 1991.

³⁴ Щуркова Н.Е. Воспитание детей в школе: Новые подходы и новые технологии / Под ред. Н.Е. Щурковой. – М.: Новая школа, 1998. – С. 15.

для формирования (возникновения, самостроительства) индивидуальной культуры личности, выявление технологий всесторонней диагностики и «тонкого прикосновения к личности» воспитанника (Н.Е. Щуркова).

К научным школам, течениям, осуществляющим исследования в данном ключе, могут быть отнесены:

– *аналитическая педагогика*, призванная диагностировать уровень дисфункции основных когнитивных способностей ребенка в каждом конкретном случае «исходя не из абстрактной нормы, а из сложной, противоречивой, изломанной, меняющейся реальности»³⁵: насколько хаотический поток чувственного опыта объединяется и синтезируется в мышлении ребенка, насколько интенсивна внутренняя жизнь сознания ребенка, насколько ребенок в состоянии примирить обступающие его со всех сторон противоречия действительности (на уровне мышления или на уровне поведения – на уровне волевых решений и общезначимого нравственного императива), выявить, насколько выражены и насколько обострены мировоззренческие конфликты, дезорганизовавшие душевную жизнь, чтобы хоть в какой-то степени *управлять* внедрением рациональной нормы в алогичную стихию слепой витальности, господствующей в жизни ребенка;

– *практическая педагогика*, основанная на *социокультурологическом* подходе к педагогической деятельности (Н.Е. Щуркова), к направлениям которой относятся обустройство материальной среды жизнедеятельности личности, организация предметной деятельности воспитанников и их духовной деятельности по осмыслению жизни, опирающиеся на искусство воздействия на индивидуальность.

Таким образом, данный подход, несмотря на то что внимание к нему появилось только к концу XX в., достаточно полно выражен по всем критериям проводимого нами анализа.

³⁵ Кайдалов В.А. Философия и педагогическая теория / В.А. Кайдалов, В.Н. Железняк, В.Р. Имакаев. Перм. гос. техн. ун-т. – Пермь, 2005. – С. 65–66.

Антропологический и культурологический подходы к научно-педагогическому знанию и педагогическим исследованиям опираются на гуманистические психологические концепции личности и отличаются «ракурсом» («от воспитанника» или «от культуры») в процессе исследования закономерностей процесса образования личности.

Культурологический подход к педагогике в меньшей степени отразился на особенностях учебников; достаточно ярко выражен примерно в 6% (см. табл. 3) проанализированного массива (Н.В. Бордовская, Н.Ф. Голованова, Т.В. Леонтьева, А.П. Пинкевич, А.А. Реан, А.С. Роботова, И.Г. Шапошникова, Н.Е. Щуркова) и ещё столько же учебников обладают данным признаком как дополнительным. Это издания 1925, 2000, 2005 гг. Особенностью учебников, отнесенных к данной группе, является то, что каждый из них включает также признаки, характерные для подходов к педагогике, акцентированных на собственно закономерностях педагогического процесса или на учителе как авторе личной педагогической теории: наукоориентированного, социоориентированного, феноменологического.

Целью педагогики как учебной дисциплины обозначается (с учетом уровня развития науки) «ознакомление с опытом создания новой школы, сравнение с опытом зарубежных педагогов, анализ и сравнение позиций современных отечественных и зарубежных школ и взглядов» (А.П. Пинкевич, 1925) или «широкое обсуждение и разное толкование базовых данных педагогики в системе человекознания: попытка «возвысить» читателя до уровня проблемно-педагогического мышления, ввести его в круг важнейших педагогических проблем и задач, побудить к самостоятельным размышлениям, к поиску дополнительной информации» (Н.В. Бордовская, А.А. Реан, 2000).

Содержательный компонент учебной дисциплины составляют новейшие теории, подходы, результаты последних научных исследований, работы или мнения ученых-педагогов; опираются на широкий культурный контекст и инновации в образовании. В содержание включены примеры для анализа и иллюстраций (феноменологические описания), в частности примеры из худо-

жественных произведений. Расширение информационного поля осуществляется благодаря спискам литературы, в том числе спискам художественной и публицистической литературы, спискам литературы на иностранном языке; списку или указателю имен ученых (биографическому словарю).

Характеризуя логико-методический аспект учебной дисциплины, отраженный в учебнике, можно отметить большие по объему статьи (6–14 стр.) с врезками, содержащими дополнительную информацию. Текст структурированный, снабжен иллюстрациями (фотографии, образы, символы); ключевые слова выделены курсивом, жирным шрифтом. Широко представлены вопросы на сравнение, конкретизацию, классификацию, обобщение, систематизацию, установление причинно-следственных связей; вопросы на определение собственной позиции по предлагаемым фрагментам; творческие познавательные задания; вопросы рефлексивного характера; тесты (диагностические методики) самопознания; задания прогностического характера (приложение 2).

Результатом освоения учебной дисциплины «педагогика», рассмотренной с позиции культурологического подхода к научно-педагогическому знанию, выступает *личность*, осваивающая культуру, развивающая готовность к размышлениям, поиску и диалогу в процессе фундаментальных и прикладных проблем в разных сферах культуры, – субъект жизнедеятельности, самоопределяющийся в контексте культуры.

2.3. Наукоориентированный подход

Следующий – *наукоориентированный подход* (В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, В.А. Слостёнин) к рассмотрению педагогики как науки опирается на философию позитивизма, в соответствии с которой «сложный педагогический процесс подчиняется объективным закономерностям, и, лишь строго следуя им, можно добиться успеха в педагогическом труде»³⁶. Мето-

³⁶ Слостёнин В.А. и др. Педагогика. – М.: Школа-Пресс, 1997. – С. 4.

дология педагогики выстраивается как «учение о педагогическом знании, о процессе его добывания, способах объяснения и практического применения для преобразования или совершенствования системы обучения и воспитания»³⁷. Педагогическое исследование выстраивается в соответствии с принципами объективности, сущностного анализа, генетического анализа, единства логического и исторического, концептуального единства, сочетания сущего и должного³⁸.

Цель науки в соответствии с данным подходом – выявление закономерных связей и типичных характеристик педагогических процессов (воспитание, обучение, образование) для осознания целей, принципов, разработки технологий практической педагогической деятельности как фактора и средства развития человека на протяжении всей его жизни.

Соответственно «объектом педагогики является образование как особая социально и личностно детерминированная, характеризующаяся педагогическим целеполаганием и педагогическим руководством деятельность по приобщению человека к жизни в обществе», а предметом науки выступает «педагогический процесс: образование – обучение и воспитание, целенаправленно организуемый в специальных социальных институтах, организация и управление процессом, в котором участвуют педагог и воспитанник, функционируют и развиваются педагогические отношения, решаются педагогические задачи»³⁹.

Основным методом педагогических исследований, решенных в логике наукоориентированного подхода, служит генерализация: анализ, классификация, систематизация проявлений, выявление закономерных связей и тенденций, методы математической обработки данных, констатирующий и формирующий эксперименты.

³⁷ Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений /В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Академия, 2005. – С. 20.

³⁸ Краевский В.В. Общие основы педагогики. – М.: Академия, 2003.

³⁹ Там же. – С. 11.

Одним из научных направлений в рамках данного подхода может рассматриваться *экспериментальная педагогика* (Э. Мейман, А. Бине, С. Холл, А.П. Нечаев). В рамках данного направления выявление закономерностей педагогического процесса было основано на накоплении количественных данных, получаемых в ходе эксперимента и других родственных методов (изучение детских работ, наблюдение в условиях естественного эксперимента).

Большая часть проводимых до настоящего времени исследований тяготеет к данному подходу, особенно в части методологического *обеспечения* экспериментальной работы.

Начиная с 60-х годов XX в., в связи с накоплением на втором этапе развития педагогики массива педагогических закономерностей, появляются учебники, в которых реализуются идеи наукоориентированного подхода к педагогике: несмотря на ссылки на идеологических лидеров, основное внимание в данных изданиях уделено закономерностям педагогического процесса (Ю.К. Бабанский, Н.М. Борытко, Л.В. Байбородова, Л.Н. Вавилова, Ю.Л. Гордин, М.П. Горчакова-Сибирская, Л.И. Гриценко, В.И. Загвязинский, И.Ф. Исаев, И.А. Колесникова, В.М. Коротов, В.В. Краевский, А.И. Мищенко, Т.С. Панина, П.И. Пидкасистый, И.П. Подласый, И.М. Осмоловская, М.И. Рожков, В.С. Селиванов, В.В. Сериков, В.А. Ситаров, В.А. Слостенин, И.А. Соловцова, Т.А. Стефановская, Е.В. Титова, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова, Е.Н. Шиянов, Г.И. Щукина и др.). К данной группе относится большинство современных учебников, это составляет 45% общего количества проанализированных учебников для студентов педагогических вузов (ещё у 11% учебников – это дополнительные признаки).

Целью учебной дисциплины, для реализации которой предназначен учебник, определяется овладение методологией и методикой выбора оптимальных вариантов обучения и воспитания с учетом возрастных особенностей учеников, специфики классных коллективов и личностных данных самого учителя (Ю.К. Бабанский, В.А. Слостенин, Н.А. Сорокин, 1988); системное изложение педагогических закономерностей, необходимых

для организации педагогического процесса в школе (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов, 1997); помощь профессионалам (будущим или практикующим), которые хотят научиться эффективно осуществлять профессиональную деятельность на современном уровне, то есть включаясь в поисковую работу, эксперимент в области образования детей (В.И. Загвязинский, Р. Атаханов, 2005). На первый план, таким образом, выходит объективное знание о закономерностях педагогического процесса, владение которым может быть полезно профессионалу в области образования.

Содержание учебной дисциплины, отраженное в учебнике, составляют как устоявшиеся взгляды, закономерности, так и новейшие теории, подходы; обычно представлены результаты последних научных исследований и инноваций в образовании, ссылки на работы, мнения ученых-педагогов, врезки с дополнительной информацией (определения понятий, информация о педагогах), списки научной и научно-популярной литературы (возможно, на иностранном языке), словарь терминов. В качестве иллюстрации в данных учебниках выступают нормативные документы (фрагменты); разработки или алгоритмы мероприятий, тематических планов.

Анализ учебников с точки зрения логико-методического компонента учебной дисциплины показал, что в них могут встретиться любые по объему статьи: большие, средние, малые. Обычно это структурированный текст, дополненный в отдельных случаях перечнем или даже схемой, отражающей взаимосвязь рассматриваемых вопросов. Возможен неструктурированный (сплошной) текст. Информация обычно представлена линейно. Часто используются схемы, таблицы. Специфику составляют довольно часто встречающиеся в данных учебниках эпиграф к главе, разделу и резюме по блоку информации (содержательному модулю).

Наиболее характерными элементами методического сопровождения данных учебников являются вопросы на воспроизведение и вопросы на сравнение, конкретизацию, классификацию, обобщение, систематизацию, установление причинно-след-

ственных связей. В целом используется весь спектр приемов, обеспечивающих осмысленное прочное усвоение знаний и их применение на практике (приложение 2).

Характеризуя результативно-оценочный компонент педагогики как учебной дисциплины, авторы учебников отмечают овладение информацией о сущности явления, о путях, условиях, этапах достижения искомого результата, а также определение собственной позиции (Г.И. Щукина, Е.Я. Голант, К.Д. Радина, 1966); освоение информации, которая позволяет педагогу-исследователю сверять и оценивать то, что делает он сам или его коллеги (В.В. Краевский, 2003); знания, которые стали бы для читателей *основой для анализа* любого вида профессионально-педагогической деятельности (И.А. Колесникова, Е.В. Титова, 2005).

Таким образом, анализ учебников, опирающихся на наукоориентированный подход к педагогическому знанию, показал, что основным здесь является передача возможно более точных, полных знаний о закономерностях педагогического процесса, опора в процессе обучения на когнитивные процессы, обеспечение прочных знаний как основы эффективной профессиональной деятельности. Учебная дисциплина «педагогика», отражающая наукоориентированный подход к педагогике-науке, также рассматривается в качестве средства повышения эффективности профессиональной педагогической деятельности.

2.4. Социоориентированный подход

Четвертый в предлагаемой классификации – *социоориентированный подход к рассмотрению педагогики как науки* в качестве методологической базы опирается на *утверждение, что основой любой педагогической теории является политика как концентрированное выражение экономики и философии*. Развитие педагогики как исторической и общественной науки происходит в соответствии с данным подходом под воздействием научно-технического прогресса и новых организационных и экономических факторов (Н.К. Гончаров, П.Н. Груздев,

Б.П. Есипов, И.Т. Огородников, П.Н. Шимбирев, Ю.К. Бабанский, И.С. Марьенко).

В соответствии с концепцией данного подхода каждая из педагогических систем, известных из истории, исходила из определенных методологических основ, и борьба между этими системами отражала более глубокие *методологические и политические* споры и разногласия (Н.К. Гончаров, 1947). Если педагогика «всегда отражала определенные общественные отношения», то «эти отношения нельзя рассматривать с антиисторических позиций»⁴⁰.

Общей научной основой советской педагогики как науки рассматривалась (1947) политика социалистического государства, марксистско-ленинская философия, предполагающая исследование явлений не изолированно, а в связях и опосредствованиях, рассмотрение педагогического процесса как единый и не разрывать его на части.

Социоориентированный подход реализовывался в середине XX в. в логике *постфигуративной* (Маргарет Мид) культуры, где взрослый как сформировавшаяся личность должен помочь ребенку – несформировавшейся личности – освоить нормы, системы ценностей, базовые разноаспектные знания и умения, социальные роли, которые помогут ему полноценно жить, добиваться успеха в различных сферах человеческой жизнедеятельности (П.Н. Груздев, 1949).

Новые поколения получают определенную систему воспитательных учреждений, определенные теории, которые положены в основу этих учреждений. Вот почему «правильный марксистско-ленинский подход» к педагогике требовал рассмотрения педагогических идей прошлого как закономерного развития обобщенного опыта многих поколений, изложенного в определенной системе, с определенных методологических позиций.

Педагогам-исследователям оставалось «лишь придать идеологическим установкам «научную форму»⁴¹, то есть представить

⁴⁰ Гончаров Н.К. Основы педагогики. – М.: Учпедгиз, 1947. – С. 4.

⁴¹ Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 1999. – С. 7.

их в виде «модели личности» (В.С. Ильин), методики «оптимальной» постановки цели (Ю.К. Бабанский), «примерного содержания» (И.С. Марьенко) и т.д.

В целом выявление закономерностей и технологий формирования личности с «заказанными», ожидаемыми обществом или государством характеристиками, обеспечивающими ее эффективную социализацию, составляет в логике данного подхода *цель науки*.

В условиях перехода к префигуративной культуре XXI в. социоориентированный подход реализуется через направленность науки на выявление условий формирования тех личностных характеристик (креативность, конкурентоспособность и т.п.), которые востребованы в настоящий момент или обеспечат качество жизни человека в обозримом будущем.

Предметом науки в соответствии с данным подходом к педагогике как научной дисциплине (Н.К. Гончаров, Б.П. Есипов, И.Т. Огородников, П.Н. Шимбирев) являются сущность и закономерности воспитания подрастающего поколения (формирования личности) в обществе с определенными социально-экономическими характеристиками.

Методология исследования «основывается на логико-системном проектировании, исходя из провозглашаемых государством целей»⁴². Основными методами исследования в 40–50-е годы были изучение и обобщение передового опыта (коммунистического воспитания), метод социологических обобщений (Н.А. Константинов, А.Л. Савич, М.Т. Смирнов, 1957), поскольку советская педагогика была призвана «изучать и обобщать те явления воспитания, которые присущи социалистическому обществу и, исходя из объективных потребностей общества, неуклонно развивающегося на пути к коммунизму, намечать пути развития воспитания»⁴³.

В рамках социоориентированного подхода научные исследования отличаются в первую очередь *содержанием социально-*

⁴² Там же. – С. 7.

⁴³ *Огородников И.Т.* Педагогика / И.Т. Огородников, П.Н. Шимбирев. – М.: Учпедгиз, 1954. – С. 17.

го заказа, обуславливающим объединение ученых для решения проблемы, признанной актуальной (трудовая школа, организации общественно полезного труда школьников и политехническое образование, комплексный подход к воспитанию, оптимизация воспитательного процесса, воспитание конкурентоспособной личности и т.п.).

В советский период обосновывались основные положения *педагогике авторитета* (термин В.В. Серикова), где учитель (воспитатель, взрослый) в силу своего опыта лучше знает цель, пути обучения и воспитания своего питомца, которые старший открыто предъявляет ему, призывает принять и следовать в направлении указанного идеала, придерживаясь обозначенных правил и требований.

В целом *советской педагогикой* (Н.К. Гончаров, П.Н. Груздев, Б.П. Есипов, И.Т. Огородников, П.Н. Шимбирев Ю.К. Бабанский, И.С. Марьенко, Н.И. Болдырев) как направлением в теории и практике педагогики разрабатывалась теория коммунистического воспитания нового человека – строителя коммунистического общества, содержание и методы управления этим процессом.

В начале XXI в. логике социоориентированного подхода близки положения *компетентностного подхода* (И.А. Зимняя, В.А. Козырев, В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, Н.Ф. Радионова, М.В. Рыжаков, А.П. Тряпицына.) – исследовательского направления, реализующего ведущие положения, выработанные Советом Европы (Совет культурной кооперации) и отраженные в идеях Болонской декларации, российской Концепции модернизации российского образования до 2010 г. В рамках данного подхода обосновывается сущность и состав компетенций, обеспечивающих успешность личности в различных социальных ситуациях, проектируются и экспериментально проверяются технологии их формирования.

Таким образом, социоориентированный подход к рассмотрению педагогики как науки выступает в качестве теоретико-методологической основы педагогических исследований разных школ и течений без жесткого соотнесения с историческим пери-

одом и социально-политической ситуацией в стране, где проводится исследование.

Социоориентированный и наукоориентированный подходы к педагогике как научной дисциплине переносят акцент педагогического исследования на *отношения*, возникающие в образовательной деятельности, цель и результат педагогического процесса (заданные извне или вытекающие из ценностей его участников), содержание, формы, методы педагогического взаимодействия, рассматриваемые во взаимодействии в качестве элементов педагогической системы. При этом сами субъекты педагогического процесса также выполняют роль элементов целостной педагогической системы, рассматриваются как некая абстрактная переменная.

Немного менее четверти (23%) проанализированных учебников для педагогических вузов отражают идеи социоориентированного подхода, это в основном издания 40–70-х годов (Н.И. Болдырев, В.В. Воронов, Е.Я. Голант, Н.К. Гончаров, П.Н. Груздев, Б.П. Есипов, Т.А. Ильина, А.И. Каиров, Н.А. Константинов, И.Т. Огородников, А.Л. Савич, М.Т. Смирнов, П.Н. Шимбирёв и др.). Вместе с тем к данной группе были также отнесены учебники, опубликованные в 2000–2006 гг. и ориентированные на социальный заказ (сдать экзамен – «Шпаргалки по педагогике»⁴⁴, сформировать личность, успешную в обществе социальной нестабильности – «Креативная педагогика»⁴⁵ и т.п.).

В учебниках, отражающих социоориентированный подход к педагогике как научной и соответственно учебной дисциплине, цель преподавания в наибольшей мере испытывает влияние социальной ситуации, изменяется вместе с ней. Так, целью последовательно определяется: показать основы «нашей советской

⁴⁴ Долганова О.В. Шпаргалка по педагогике: Ответы на экзаменационные билеты / О.В. Долганова, О.О. Петрова, Е.В. Шарохина. – М.: Аллель, 2000; Столяренко Л.Д. Педагогика: 100 экзаменационных ответов / Л.Д. Столяренко, С.И. Самыгин. – М.; Ростов н/Д: МарТ, 2003.

⁴⁵ Морозов А.В. Креативная педагогика и психология: учебное пособие для вузов (Серия: «Gaudeamus») / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – М.: Традиция: Академический проект, 2004.

педагогике» (Н.К. Гончаров, 1947); отразить то новое, что появилось в педагогической теории и практике школы (Н.Н. Петухов, Г.И. Щукина, Е.Я. Голант, 1960); сдать экзамен, получить отметку (О.В. Долганова, О.О. Петрова, Е.В. Шарохина, 2004).

Содержание учебной дисциплины «педагогика», отраженное в данных учебниках, базируется на устоявшихся взглядах, закономерностях; в учебниках 50–70-х годов XX в. обязательным элементом являются цитаты или ссылки на взгляды политиков; в работах 60–80-х годов XX в. обязательным элементом становятся ссылки на работы, мнения ученых-педагогов. Достаточно типичны для данных учебников примеры-иллюстрации (феноменологические описания важной в определенный исторический период закономерности). В учебниках по педагогике высшей школы 90-х годов XX – начала XXI в. отражены современные научные разработки, ориентированные на удовлетворение социального заказа. В отличие от прочих в учебниках, опирающихся на социоориентированный подход, список литературы для самостоятельной работы может порой отсутствовать, не характерно представление дополнительной информации или альтернативных концепций. Содержание оформлено в любые по объему статьи (большие, средние, малые), в том числе сверхмалые (0,5–1 стр.), в которых информация отражена линейно, преимущественно в виде структурированного текста с выделенными курсивом или жирным шрифтом ключевыми словами.

Учебникам, опирающимся на социоориентированный подход к образованию, свойственна скудность методического сопровождения, в некоторых случаях оно отсутствует. Чаще всего (в 40–69% учебников) встречаются вопросы на воспроизведение. Еще четыре вида заданий: на конструирование практики, творческие познавательные задания, задания прогностического характера учебников, примерные экзаменационные (контрольные) вопросы – встречаются только от 10 до 39% (для заданий разного вида) учебников проанализированного массива. Остальные виды вопросов и заданий встречаются еще реже или не используются совсем (приложение 2).

Результативно-оценочный компонент учебной дисциплины отражен в данных учебниках через описание таких составляющих ожидаемого результата, как формирование просвещенного в вопросах воспитания и обучения, информированного о лучших образцах педагогической работы, убежденного в действенности освоенной стратегии и тактики педагога; знакомство и прочное запоминание состава и содержания научных понятий; ознакомление с объемом информации, подлежащей запоминанию, ее проработка при выполнении предложенных заданий и сознательное воспроизведение на экзамене.

Таким образом, очевидна ориентация на удовлетворение социального заказа, предъявленного не только макро-, но и микро-социумом.

Таким образом, анализ учебников, опирающихся на *социоориентированный* подход к педагогике как науке, показал, что педагогика как учебная дисциплина предполагает, главным образом, информирование, убеждение, разъяснение. Студент при данной организации процесса обучения выступает в роли потребителя (поглотителя) информации в рамках социально-одобряемого результата педагогической деятельности.

2.5. Феноменологический подход

Относительно недавно заявленный учеными в качестве методологической основы педагогического исследования *феноменологический подход* является пятым выделяемым нами подходом к *рассмотрению педагогики как науки*, он формируется на основе философского контекста, разрабатываемого социальной феноменологией.

Педагогическая действительность в логике данной философии есть пространство реализации образовательных целей, которые основываются на ценностях культуры. Носителями этих ценностей являются педагоги, непосредственно реализующие образовательную деятельность. С этой точки зрения педагогика – *прикладная* наука об искусстве «воспитания». Крити-

ческое отношение педагога к себе, вербализация, осознание им собственных ценностей – путь к осмыслению педагогической деятельности, становлению педагогики как гуманитарной дисциплины⁴⁶.

Цель науки заключается в интерпретации практики образования как наиболее ценных феноменов (по критериям *простота, красота, эвристичность* – И.И. Ильин), основанная на самопонимании педагога – того, кто занимается образованием (обучением и воспитанием).

Объектом науки становится прецедент, самопроясняющаяся духовная практика; педагогическое явление, обладающее чертами уникальности, познать которые можно лишь исследуя уникальные «ценности», представления о должном субъектов образовательной деятельности (прежде всего учителей) и столь же уникальные способы реализации этих целей⁴⁷. Это может быть наблюдаемое явление или живой текст Мастера, описывающего свой опыт.

Предмет педагогики как прикладной науки об искусстве «воспитания» заключается с точки зрения данного подхода в собственных ценностных ориентациях педагога (или педагогического сообщества, педагогической школы), а также искусственных способах реализации собственных ценностей⁴⁸.

Ключевыми методами исследования рассматриваются герменевтические (А.Ф. Закирова), основанные на вчувствовании, вживании в исследуемый предмет, его образное представление.

Научные школы, течения, соответствующие идеологии данного подхода, – это:

- *педагогика поддержки* как парадигма *педагогики индивидуализации* (О.С. Газман, Н.Н. Михайлова, С.М. Юс-

⁴⁶ Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов н/Д: Учитель, 1999.

⁴⁷ Кайдалов В.А. Философия и педагогическая теория / В.А. Кайдалов, В.Н. Железняк, В.Р. Имакаев. Перм. гос. техн. ун-т. – Пермь, 2005. – С. 148.

⁴⁸ Там же. – С. 149.

фин), построенная на идее самоопределения, активности личности;

- *педагогика рефлексии* (Б.З. Вульффов, В.Д. Иванов), изучающая возможности и пути использования рефлексии в целях обучения и воспитания людей, включение педагогов в рефлексивные практикумы (В.И. Слободчиков, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, Г.Ф. Похмелкина, Л.И. Семина);
- *педагогика ненасилия* (А.Г. Козлова, В.А. Ситаров, В.Г. Маралов), в рамках которой разрабатываются аксиологические и психологические основы педагогической практики, построенной на идеях свободы, принятия другой личности, сотрудничества, а не конфронтации.

Таким образом, очевидно, что феноменологический подход к рассмотрению педагогики как науки имеет достаточно выраженную специфику по всем критериям, выбранным нами для анализа.

Феноменологический подход к педагогике, предполагающий анализ наиболее ярких феноменов педагогической практики, наиболее точно отражающих те или иные элементы педагогической системы или систему в целом, последующий поиск каждым педагогом собственных смыслов педагогической деятельности, наиболее эффективных приемов, соответствующих его индивидуальности, представлен в шести учебниках (примерно 5% проанализированного массива), ещё для 8% учебников это дополнительный признак (см. табл. 3). Это издания 1997–2009 гг. (Е.В. Бондаревская, Б.З. Вульффов, Л.И. Духова, В.Д. Иванов, С.В. Кульневич, Л.С. Подымова, В.Г. Маралов, В.Ю. Питюков, Л.И. Семина, В.А. Ситаров).

Цель учебной дисциплины в этом случае – пробудить рефлексию читателя, предложить ему повод для размышления, диалога с собой, сопоставления описанной ситуации с реалиями собственной жизни, для стимулирования самообразования (Б.З. Вульффов, В.Д. Иванов, 1997).

Для содержательного компонента учебной дисциплины характерно (приложение 2) отражение в содержании новейших

теорий, подходов; широкого культурного контекста; включение достаточно большого количества примеров (феноменологических описаний или фрагментов художественных текстов) для анализа как основы ценностно-смыслового самоопределения читателя. Этой же цели служат ссылки на работы, мнения ученых-педагогов, а также встречающиеся только в данных учебниках врезки с афоризмами и аннотации книг; возможность углубиться в тот или иной вопрос обеспечивается благодаря обширному списку литературы, в том числе художественной и публицистической. Преобладают небольшие по объему статьи (1–2 стр.), в некоторых случаях предваряемые перечнем рассматриваемых в разделе вопросов. Это структурированный текст с выделенными курсивом или жирным шрифтом ключевыми словами, дополненный схемами и таблицами. Информация может быть представлена как линейно, так и не линейно (с врезками).

Анализируя логико-методический компонент учебной дисциплины, отраженный в учебнике, можно отметить, что во всех из них встречаются вопросы на определение собственной позиции по предлагаемым фрагментам. Значимость самостоятельных усилий студента в процессе изучения педагогики обуславливает включение в структуру учебника вопросов для семинарских занятий. В большинстве учебников встретились вопросы на сравнение, конкретизацию, классификацию, обобщение, систематизацию, установление причинно-следственных связей; задания на анализ фрагмента практической деятельности, на исследование практики (микроисследование); вопросы на оценку представленной точки зрения, вопросы рефлексивного характера, тесты (диагностические методики) самопознания; задания прогностического характера, задачи с несколькими вариантами решения, задания на формулировку собственных принципов обучения и воспитания.

В качестве ожидаемого результата рассматривается развитие способности к постановке и решению педагогических задач в области формирования личности детей, преодоление педагогических стереотипов, сложившихся в сфере обучения и воспи-

тания, умение анализировать собственную педагогическую деятельность и опыт построения педагогического процесса.

Таким образом, анализ учебников показал, что содержание, структура, методическое сопровождение учебников, опирающихся на феноменологический подход к педагогике, способствуют ценностно-смысловому самоопределению, формированию личностно-значимой системы научного знания студента.

2.6. Деонтологический подход

Завершает анализ рассмотрение *деонтологического подхода к педагогике как науке*, который опирается на раздел этики о долге и должном (Г.Я. Белякова, Э.А. Гришин, В.Т. Елканов, Э. Костяшкин, Я.С. Котингер, В.И. Чамлер, Л.Л. Шевченко).

Философскую основу деонтологического подхода составляет этика, рассматривающая нравственные проблемы жизни человека, представлениях о добре и зле, модели межчеловеческих отношений с точки зрения морали. Педагогические статьи, учебники педагогики конца XIX – начала вплоть до середины XX в. нередко представляли собой свод предписаний, охватывающих разные стороны взаимоотношения взрослых и детей. В 70-е годы XX в. внимание ученых привлекли проблемы функционирования морали (нравственности) в условиях целостного педагогического процесса. Подчеркивалось, что, поскольку педагогическая деятельность имеет двусторонний характер, знание закономерностей образовательного процесса без изучения учителем мира ребенка и без умения действовать, соблюдая нормы профессиональной этики (умение отвечать на детские вопросы и жалобы, рассказывать сказки, предугадывать поступки, реагировать на детский гнев, радость, истерику и т.п.), не может обеспечить развитие личности ребенка. Педагогическая мораль является нормативной системой, определяющей практику нравственно-педагогических отношений. В ее основе принципы педагогической морали – наиболее общие требования, выражаю-

щие основное направление поведения учителя по отношению к тому или иному объекту. Исследование теоретических проблем педагогической морали, выявление требований, предъявляемых к нравственному облику учителя, изучение особенностей нравственного сознания учителя, разработка вопросов нравственного воспитания и самовоспитания входят в круг задач отрасли педагогического знания – педагогической этики.

Педагогическая этика «является, таким образом, составной частью этики, наукой о разных аспектах нравственной деятельности учителя»⁴⁹.

Предметом педагогической этики являются закономерности проявления морали в сознании, поведении, отношениях и деятельности педагога.

Целью педагогической этики Л.Л. Шевченко определено осуществление эмпирико-описательной, теоретико-философской, нормативной функций, реализуемых в взаимосвязи и взаимозависимости. Методами исследования педагогической этики ученые считают как традиционные общенаучные (теоретический анализ и синтез, наблюдение и эксперимент, анкетирование, социометрию, ранжирование и т.п.), так и специфические: самонаблюдение, чувствование, рефлекссию, сопереживание ситуации. Основными категориями, характеризующими педагогический процесс с точки зрения деятельности учителя, выступают любовь к детям, педагогическая справедливость, профессиональная честь, профессиональный долг, совесть, гармония, красота, эстетика педагогического профессионализма.

Таким образом, включение в поле научно-педагогического знания субъекта педагогической деятельности – учителя с его ценностями и личностными педагогическими знаниями, с одной стороны, и этическими требованиями к его деятельности, с другой, позволяет рассмотреть предмет педагогики – *педагогическое влияние* (Н.В. Бордовская) – во всей полноте: с точки зрения процесса и его субъектов.

⁴⁹ Шевченко Л.Л. Практическая педагогическая этика. Экспериментально-дидактический комплекс. – М.: Соборь, 1997. – С. 11.

Деонтологический подход к научно-педагогическому знанию представлен нередко как дополнительный признак учебников, реализующих социоориентированный и антропологический подходы. Данный подход отражен в 7% учебников – в учебных пособиях по педагогической этике и культуре: В.Н. Чернокозова, И.И. Чернокозов, Н.Е. Юшманова (1975), И.А. Зязюн, И.Ф. Кривонос, Н.Н. Тарасевич и др. (1989), Л.Л. Шевченко (1997), В.Н. Наумчик, Е.А. Савченко (1999), Б.Т. Лихачев (2001), В.А. Мижериков, М.Н. Ермоленко (2002), И.Ф. Исаев (2002), Т.В. Мишаткина (2004); реализуется обычно в рамках или курсе «Введение в педагогическую деятельность», или спецкурсов.

Цель учебной дисциплины «педагогика», отраженная в данных учебниках, – интериоризировать требования к личности и деятельности педагога, реализовать их на практике.

Содержание учебной дисциплины не имеет ярко выраженных отличительных характеристик и принимает черты, отражающие уровень развития науки или доминирующего в тот или иной период подхода к педагогике как научной дисциплине. В учебниках разных лет встретились как советы и рекомендации, так и устоявшиеся взгляды, закономерности или результаты последних научных исследований; ссылки на взгляды политиков и на работы, мнения ученых-педагогов; в содержание включены обычные для учебников педагогики примеры для анализа и иллюстраций (феноменологические описания), фрагменты нормативных документов, список литературы, в том числе художественной и публицистической. Содержание оформлено или в большие (6–14 стр.), или в небольшие (1–2 стр.) по объему статьи, информация представлена линейно в виде структурированного текста с выделенными ключевыми словами (приложение 2).

Методическое сопровождение учебников также можно охарактеризовать как не имеющее своеобразия. Достаточно ярко выраженным признаком являются только тесты (диагностические методики) самопознания, а также другие приемы,

обеспечивающие самопознание и саморазвитие студента (вопросы рефлексивного характера, задания прогностического характера).

В целом встречаются задания на отработку и контроль знаний, на осмысление материала, развитие мышления, применение знаний, ценностно-смысловое самоопределение будущего педагога, формирование у студента позиции субъекта учения.

Результативно-оценочный компонент учебной дисциплины можно охарактеризовать через последовательность результатов, которые должны продемонстрировать студенты: осознать сущность педагогического мастерства, осмыслить идеал педагогической деятельности и на основе выявленного актуального уровня подготовки будущего учителя обеспечить развитие профессиональной позиции студента, воспитание культуры педагогического общения, умения воздействовать словом и невербальными средствами, основы педагогического взаимодействия в заданных ситуациях учебно-воспитательного процесса.

Критерии, выбранные и использованные для анализа учебников, опирающихся на охарактеризованные ранее подходы, не позволили выявить *специфику учебников*, опирающихся на деонтологический подход к педагогике. Тем не менее анализ конкретных учебников позволяет описать его характерные признаки. Авторы обычно рассматривают этически обоснованные требования к личности учителя, затем к стилю общения, стилю педагогического руководства; нормам, регулирующим взаимоотношения педагога с родителями; через взаимодействие учителя и учащихся характеризуют требования к организации урока. Таким образом, все педагогическое знание оказывается представленным через нормативное этическое предписание. При этом традиционных средств оказывается достаточно для передачи педагогического знания. Вероятно, еще не выявлены средства, более точно отражающие особенности преподавания педагогики с опорой на деонтологический подход.

Отражение признаков подхода к педагогике как научной дисциплине в учебниках по педагогике (количество учебников)

Подход к педагогике, проявляющийся в учебниках (основные признаки)	Подход к педагогике, проявляющийся в учебниках (дополнительные признаки)						
	Антропологический	Культурологический	Наукоориентированный	Социоориентированный	Феноменологический	Деонтологический	Всего
Антропологический	7	1	3	2	2	1	16
Культурологический	1	3	1	1	2	-	8
Наукоориентированный	13	4	27	9	4	-	33
Социоориентированный	2	2	6	16	2	1	29
Феноменологический	2	2	2	-	-	-	6
Деонтологический	-	-	2	-	-	7	9

Таким образом, анализ учебников педагогики показал, что подходы к педагогике как научной дисциплине выполняют одну и ту же функцию относительно учебной дисциплины «педагогика»: определяют цель преподавания дисциплины, отбор содержания и логику изложения, особенности методического сопровождения, ожидаемый результат работы студента с учебником.

Проведенный анализ соответствия учебника тому или иному подходу к педагогике как научной дисциплине показал, что в рамках одного учебника возможно как проявление одного из

подходов к науке, так и сочетания двух или нескольких подходов при доминировании одного из них (табл. 3).

Встретились варианты взаимовлияния подходов и одностороннего влияния подходов друг на друга. Встретились учебники, в которых основными были признаки антропологического подхода, а дополнительными – наукоориентированного⁵⁰ и, наоборот, основную роль выполнял наукоориентированный подход, но встречались также признаки антропологического⁵¹. В таком же соотношении представлены подходы:

- антропологический и социоориентированный⁵²; социоориентированный и антропологический⁵³;
- культурологический и социоориентированный⁵⁴; социоориентированный и культурологический⁵⁵;
- культурологический и наукоориентированный⁵⁶; наукоориентированный и культурологический⁵⁷;

⁵⁰ Воспитательная деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, Н.М. Борытко, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова; под общ. ред. В.А. Сластёнина, И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2005.

⁵¹ *Гриценко Л.И.* Теория и методика воспитания: личностно-социальный подход: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2008. *Борытко Н.М.* Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков; под ред. Н.М. Борытко. – М.: Академия, 2008. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Под ред. Н.В. Бордовской. – М.: КНОРУС, 2010.

⁵² *Шварц И.Е.* Педагогика школы. Часть 1. Общие основы. Дидактика. Часть 2. Теория воспитания. Школоведение / И.Е. Шварц, Я.А. Визгерд, И.А. Малафеев. – Пермь: ПГПИ, 1968–1969.

⁵³ Вопросы воспитания и обучения. Лекции по педагогике / Под ред. Н.Н. Петухова, Г.И. Щукиной, Е.Я. Голанта. – М.: Учпедгиз, 1960.

⁵⁴ *Пинкевич А.П.* Педагогика. Том второй. Трудовая школа. – М.: Работник просвещения, 1925.

⁵⁵ *Ильина Т.А.* Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1968.

⁵⁶ *Бордовская Н.В.* Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб. Питер, 2000.

⁵⁷ *Голованова Н.Ф.* Общая педагогика: учеб. пособие для вузов. – СПб.: Речь, 2005.

- наукоориентированный и социоориентированный⁵⁸; социоориентированный и наукоориентированный⁵⁹;
- феноменологический и наукоориентированный⁶⁰; наукоориентированный и феноменологический⁶¹;
- феноменологический и культуроориентированный⁶²; культуроориентированный и феноменологический⁶³.

В ряде случаев встретилось одностороннее влияние подходов к педагогике как научной дисциплине при формировании учебника педагогики:

- антропологический с признаками феноменологического⁶⁴; антропологический с признаками деонтологического⁶⁵;
- социоориентированный с признаками феноменологического⁶⁶;

⁵⁸ Педагогика. Курс лекций / Под общ. ред. Г.И. Шукиной, Е.Я. Голанта, К.Д. Радиной. – М.: Просвещение, 1966.

⁵⁹ *Коджаспирова Г.М.* Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах Г.М. Коджаспирова. – М.: Айрис-пресс, 2006. Педагогика: пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1983.

⁶⁰ *Ситаров В.А.* Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Ситаров, В.Г. Маралов; под ред В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2000.

⁶¹ *Осмоловская И.М.* Дидактика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2006; *Сериков В.В.* Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2008.

⁶² *Бондаревская Е.В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие для студентов педвузов и слушателей ИПК / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – М.; Ростов н/Д: Учитель, 1999.

⁶³ *Щуркова Н.Е.* Прикладная педагогика воспитания: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2005.

⁶⁴ Психолого-педагогический практикум: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.С. Подымова, Л.И. Духова, Е.А. Ларина, О.А. Шиян; под ред В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2009.

⁶⁵ *Пуйман С.А.* Педагогика. Основные положения курса. – Минск: Тетра-Систем, 2001.

⁶⁶ *Очерки* практической педагогики / Сост. Ю.В. Шаров, Э.Н. Горюхина, Н.П. Аникеева. – Новосибирск, 1964.

– социоориентированный с признаками деонтологического⁶⁷, что не позволяет говорить о принципиальной *невозможности* обратного влияния.

При этом отсутствуют сочетания подходов, находящихся в бинарных оппозициях, связанных с субъектами педагогического процесса (антропологический – культурологический, феноменологический – деонтологический), тогда как в рамках педагогического процесса возможны акценты в сторону социального заказа или собственно закономерностей процесса педагогического влияния.

Обнаруженные влияния подходов к педагогике как научной дисциплине в рамках одного учебника свидетельствуют, как представляется, о возможности и желательности такого сочетания, поскольку позволяют студенту разносторонне воспринять предмет педагогического исследования: как с точки зрения закономерностей педагогического влияния, так и с позиции его субъектов; как с точки зрения ребенка и собственных опыта, ценностей, так и с позиции культуры и нравственной нормы; встроить педагогический процесс как в реалии общественной жизни, так и в более широкий контекст культуры, этических воззрений.

Отметим, таким образом, что *выделение подходов* к формированию научно-педагогического знания, *основанное на рассмотрении предмета* педагогического исследования *с разных точек зрения*, не приводит к «рассыпанию» педагогического знания, а, наоборот, позволяет говорить о формировании *целостного педагогического знания, основанного на взаимодополняемости* наукоориентированного, социоориентированной, антропологического, культурологического, феноменологического, деонтологического подходов к педагогике как научной дисциплине.

Доминирование того или иного *подхода* в процессе становления педагогики связано как с решаемой *самой наукой акту-*

⁶⁷ Уфимцева М.А. Общие основы педагогики: для студентов-заочников пед. ин-тов / М.А. Уфимцева, Н.Е. Соколова, М.В. Гамезо и др.; под ред. Ю.В. Гербева, М.А. Уфимцевой. – М.: Просвещение, 1980.

альной задачей определенного этапа собственного развития, так и с социально-политическим контекстом развития педагогики как научной дисциплины, влияющим, в частности, на характер потоков информации, необходимой для саморазвития научного знания.

Заключение

Подводя итог, можно сделать выводы, имеющие методологическое значение для конструирования и эффективного применения технологий обучения педагогике.

1. Педагогика – практикоориентированная гуманитарная наука, позволяющая адекватно оценить педагогическую ситуацию, спрогнозировать оптимальное педагогическое решение, системно спроектировать педагогический процесс, исходя из ожидаемого результата, и в связи с этим повышающая эффективность соответствующей социальной практики (наука), что и должно являться *целью преподавания* педагогики в вузе.

2. Педагогика – развивающаяся наука, этапы развития которой (дифференциации, накопления знаний о педагогических закономерностях, систематизации науки), выделенные с учетом системообразующей задачи науки определяют номенклатуру вузовских педагогических дисциплин, их основное *содержание*.

3. Педагогика как практическая деятельность – часть культуры человечества и конкретного человека, осваивающего культуру; студент как носитель бытовых представлений обычно не оспаривает существование и значимость социальной практики, связанной с педагогической деятельностью, но «открывает заново» научный статус педагогики, что должно учитываться при отборе *содержания и методического сопровождения* курса педагогики.

4. Практикоориентированный характер науки, в которой теория и наукоемкая практика представляют собой грани целостного педагогического знания/действия, определяет особенности

технологии преподавания педагогики, предполагает *не чередование* этапов теории и практики в ходе целостного процесса преподавания/изучения педагогики, а *присутствие теории в момент практического действия педагога и потенциального (вероятностного) действия в момент выявления педагогической закономерности*; принципиальное единство индуктивного и дедуктивного анализа и синтеза в ходе преподавания/изучения педагогики, когда одна операция предпринимается ради другой, соответствует логике преподавания педагогики, адекватной ее сущности.

5. Подходы к педагогике как научной дисциплине (наукоориентированный, социоориентированный, антропологический, культурологический, феноменологический, деонтологический), основанные на рассмотрении *предмета* педагогического исследования *с разных точек зрения*, определяют *содержание и методическое сопровождение* учебной дисциплины «педагогика».

6. Выделенные подходы не противоречат друг другу, формируют *целостное педагогическое знание*, поскольку позволяют студенту *разносторонне воспринять предмет педагогического исследования*: как с точки зрения закономерностей педагогического влияния, так и с позиции его субъектов; как с точки зрения ребенка и собственных опыта, ценностей, так и с позиции культуры и нравственной нормы; *встроить педагогический процесс как в реалии общественной жизни, так и в более широкий контекст культуры, этических воззрений.*

Таким образом, проведенный анализ подтвердил предположение о том, что сущностные характеристики педагогики как науки, в особенности фундаментально-теоретический и динамический аспекты, объективно влияют на содержание и в целом на технологию преподавания изучаемых в педвузе педагогических дисциплин; разработка технологии преподавания педагогики в соответствии с ее сущностными характеристиками позволит максимально реализовать потенциал практикоориентированного гуманитарного научно-педагогического знания.

Литература

1. Актуальные проблемы педагогической науки (научоведческий аспект) / Под общ. ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001.
2. *Алексеев Н.А.* Личностно ориентированное обучение: проблемы теории и практики. – Тюмень: Изд-во ТГУ, 1996.
3. *Алексеева Т.Б.* Культурологический подход в современном образовании: научно-методическое пособие. – СПб.: Книжный дом, 2008.
4. *Бабанский Ю.К.* Оптимизация процесса обучения: Общеобразовательный аспект АПН СССР // Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР. – М.: Педагогика, 1977.
5. *Бахтин М.М.* Собрание сочинений: В 7 т. М.: Русские словари, 2000.
6. *Бим-Бад Б.М.* Антропологическое основание теории и практики современного образования: Очерк проблем и методов их решения / Рос. открытый ун-т. – М., 1994.
7. *Болдырев Н.И.* Методика работы классного руководителя. – М.: Просвещение, 1984.
8. *Бондаревская Е.В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов н/Д: Учитель, 1999.
9. *Бордовская Н.В.* Системная методология педагогических исследований // Методологические ориентиры педагогических исследований: Материалы Всероссийского методологического семинара: В 2 т. Т. 1 / Под ред. Н.В. Бордовской. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2004. – С. 6–20.
10. *Бордовская Н.В.* Содержание, структура и логика развития предмета педагогики // Десятилетие Северо-Западного отделения РАО: результаты работы и перспективы развития / Вестник СЗО РАО. – СПб.: Изд-во СПбГУП, 2003. – Вып. 8. – С. 276 – 293.
11. *Вершинина Н.А.* Педагогика как социогуманитарная научная дисциплина: научно-методические материалы. – СПб.: Книжный дом, 2008.
12. *Вершинина Н.А.* Развитие научного знания в диссертационных исследованиях по педагогике: монография / Н.А. Вершинина, С.А. Писарева. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005.
13. *Видт И.Е.* Образование как феномен культуры: эволюция образовательных моделей в историко-культурном процессе: автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра пед. наук. – Тюмень, 2003.

14. Воспитание детей в школе: Новые подходы и новые технологии / Под ред. Н.Е. Щурковой. – М.: Новая школа, 1998.
15. Вульфов Б.З. Педагогика рефлексии. Взгляд на профессиональную подготовку учителя / Б.З. Вульфов, В.Н. Харькин. – М.: Магистр, 1995.
16. Газман О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. – М.: МИРОС, 2002.
17. Гегель Г. Энциклопедия философских наук: В 3 т. Т. 3. – М., 1977.
18. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: ИнтерДиалект+, 1997.
19. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. П.В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1995.
20. Гинецинский В.И. Знание как категория педагогики: Опыт педагогической когнитологии. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1989.
21. Гинецинский В.И. Педагогика индивидуализации и задачи университетского образования // Модернизация университетского образования в современных условиях. Вып. 2. – СПб.: СПб ТУ, 2001. – С. 36–37.
22. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика / В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжаков. – М.: Моск. псих.-соц. ин-т: НПО МОДЭК, 2002.
23. Гришин Э.А. Педагогическая этика. – Грозный: Чечено-Ингуш. кн. изд-во, 1971.
24. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. – М.: Просвещение, 1989.
25. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В.И. Загвязинский, Р.А. Атаханов. – М.: Академия, 2003.
26. Закирова А.Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики / М-во образ. РФ, Уральское отд-ние РАО, Тюменский науч. центр УО РАО; Тюменский гос. ун-т. – Тюмень, 2001.
27. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
28. Изучение проблем профессиональной этики со студентами педагогического вуза: учеб. пособие / Под ред. Э.Г. Костяшкина. – М.: ИПК преподавателей пед. дисциплин ун-тов и пед. вузов АПН СССР, НИИ общей педагогики АПН СССР, 1970.

29. *Ильин В.С.* Формирование личности школьника – целостный процесс. – М.: Педагогика, 1984.
30. *Кайдалов В.А.* Философия и педагогическая теория / В.А. Кайдалов, В.Н. Железняк, В.Р. Имакаев; Перм. гос. техн. ун-т. – Пермь, 2005.
31. *Кларин М.В.* Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта). – Рига: Эксперимент, 1995.
32. *Козлова А.Г.* Теоретические основы педагогики ненасилия: автореф. дис. ... док. пед. наук. – СПб., 1997.
33. *Колесникова И.А.* Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: курс лекций по философии педагогики. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Детство-Пресс, 2001.
34. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / Под ред. проф. В.А. Козырева, проф. Н.Ф. Радионовой и проф. А.П. Тряпицной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005.
35. *Корнетов Г.Б.* Педагогические парадигмы базовых моделей образования: учеб. пособие. – М.: Изд-во УРАО, 2002.
36. *Косолапова Л.А.* Влияние педагогической науки и социальной практики на конструирование педагогики как учебной дисциплины // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена = Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences. № 116: научный журнал. СПб., 2009. – С. 37–45.
37. *Косолапова Л.А.* Взаимодействие курсов педагогики с педагогической наукой, социальной и образовательной практикой // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 6. – С. 85–89.
38. *Котингер Я.С.* Педагогическая этика / Я.С. Котингер, В.И. Чамлер. – Кишинев: Штиинца, 1984.
39. *Краевский В.В.* «Жесткий» и «мягкий» подходы к педагогическому исследованию // Методологические ориентиры педагогических исследований: Материалы Всероссийского методологического семинара: В 2 т. Т. 1 / Под ред. Н.В. Бордовской. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2004. – С. 20–29.
40. *Крылова Н.Б.* Антропологический, деятельностный и культурологический подходы. Тезаурус // Новые ценности образования. – 2005. – Вып. 5(24).
41. *Луговская И.Р.* Параметрический подход к анализу систем школьного образования разных стран: автореф. дис. ... док. пед. наук. – СПб., 2004.
42. *Мейман Э.* Очерк экспериментальной педагогики. – М., 1914.

43. *Мид М.* Культура и мир детства // Пер. с англ. Маргарет Мид. – М.: Наука, 1988.
44. *Мосина А.В.* Процесс интегрирования в педагогической науке // Педагогика новому веку: идеи на будущее... Герценовские чтения 1999: Межрегион. сб. науч. трудов / Под ред. А.П. Тряпицыной, А.Г. Козловой, А.С. Роботовой, И.Г. Шапошниковой, Л.И. Бережновой. В 2 ч. Ч. I. – СПб.: Образование-Культура, 2000. – С. 13–21.
45. *Орлов Ю.П.* Восхождение к индивидуальности. – М.: Просвещение, 1991.
46. *Полани М.* Личностное знание: На пути к посткритической философии: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1985.
47. *Половцева М.А.* Развитие теоретико-методологических основ дидактики в педагогике России 20-х гг. XX века. автореф. дис. ... док. пед. наук. – Хабаровск, 2000.
48. *Похмелкина Г.Ф.* Педагогический опыт как предмет переосмысления в рефлексивно-творческом практикуме // Рефлексивная психология и педагогика на рынке услуг. Материалы науч.-практ. конф. – Винница, 1991. – С. 24–37.
49. Примерное содержание воспитания школьников: Рекомендации по орг. системе воспит. работы общеобразоват. шк. / И.С. Марьенко, С.Е. Хозе, О.С. Богданова и др.; Под ред. И.С. Марьенко. – М.: Просвещение, 1984.
50. *Роботова А.С.* О взаимодействии различных методов в педагогических исследованиях // Северо-запад России: педагогические исследования молодых ученых: Материалы региональной научной конференции «Исследовательская культура: методы, приемы, процедуры», 22 апреля 2005 г. / Под ред. А.Г. Козловой, Т.С. Буториной, А.П. Тряпицыной. – Вып. 2. – СПб.: Нестор, 2005. – С. 21–28.
51. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская Энциклопедия. – 1993–1994.
52. *Санникова А.И.* Развитие творческого потенциала личности в образовательном процессе: монография. – Пермь: Изд-во ПГПУ, 2000.
53. *Семенов И.Н.* Рефлексивно-творческий подход в непрерывном образовании // Гуманистические тенденции в развитии непрерывного образования взрослых в России и США / Под ред. М.В. Кларина, И.Н. Семёнова. – М.: ИТПиМИО РАО, 1994. – С. 61–77.
54. *Сенько Ю.В.* Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2000.

55. *Сериков В.В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 1999.

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

57. *Сластёнин В.А.* Высшее педагогическое образование в России на путях реформирования // Педагогика как наука и учебный предмет: тез. докл. Междунар. науч.-практ. конф. (26–28 сентября 2000 г.) Ч. 1. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та, 2000. – С. 7–11.

58. *Слободчиков В.И.* Развитие субъективной реальности в онтогенезе (Психологические основы проектирования образования): автореф. дис. ... док. пед. наук. – М.: РАО Психол. ин-т, 1994. 78 с.

59. *Смирнов М.Т.* Методические указания по курсу педагогики: для студентов заочников III и IV курсов гос. ун-тов / М.Т. Смирнов, Е.И. Руднева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1958.

60. *Степанов С.Ю.* Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. – М.: Наука, 2000.

61. *Титова Е.В.* Характеристика структуры педагогической науки // Актуальные проблемы педагогической науки (научоведческий аспект) / Под общ. ред. А.П. Тряпицкой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – С. 27–36.

62. Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. Т. 2 / Под общ. ред. Л.И. Семиной. – М.: Бонфи, 2002.

63. *Ушинский К.Д.* Проблемы педагогики. – М.: Изд-во УРАО, 2002.

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

65. *Чекалева Н.В.* Теоретические основы учебно-методического обеспечения процесса изучения педагогических дисциплин в педагогических вузах: дис. ... док. пед. наук. – СПб., 1998. 38 с.

66. *Щуркова Н.Е.* Воспитание детей в школе: Новые подходы и новые технологии / Под ред. Н.Е. Щурковой. – М.: Новая школа, 1998.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Учебники, учебные пособия по педагогическим дисциплинам для педагогических вузов (в хронологическом порядке)⁶⁸

1. *Ободовский А.* Руководство к педагогике, или науке воспитания / Составлено по Нимейеру. – СПб., 1835.
2. *Диттес Ф.* Очерк практической педагогики. – СПб., 1869.
3. *Юркевич П.* Курс общей педагогики. – М., 1869.
4. *Николаевский.* Руководство к изучению главных оснований педагогики. – М., 1873.
5. *Чистяков М.* Курс педагогики. – М., 1875.
6. *Гюнцибург.* Нравственная педагогика. 1876.
7. *Евстафьев П.В.* Начальные основания педагогики, методики и дидактики. – СПб., 1879.
8. *Гюнцибург.* Основы умственного воспитания и обучения в связи с психологией и логикой. – 1880.
9. *Гроссет А.* Введение в научную педагогику. – М., 1883.
10. *Завьялов Н.* Теоретическая педагогика. Публичные лекции // Педагогический сборник. – 1884 – № 11, 12; 1885 – № 2, 5, 6, 7, 10, 12; 1886 – № 5, 6, 7.
11. *Олесницкий М.* Курс педагогики. – Киев, 1885.
12. *Селли Дж.* Основные начала психологии и ее применение к воспитанию. – СПб., 1887.
13. *Бобровский С.А.* Курс практической педагогики. – М., 1896.
14. *Ельницкий К.* Общая педагогика. – СПб., 1896.
15. *Тихомиров В.* Курс педагогики, дидактики и методики. – Вильно, 1898.
16. *Тойшер.* Теоретическая педагогика. – Мариуполь, 1899.
17. *Паульсен Ф.* Образование. – 1900.
18. *Остерман и Вегенер.* Педагогика. – СПб., 1900.
19. *Бауманн Ю.* Введение в педагогику. – М., 1905.

⁶⁸ В список не включены учебники по истории педагогики, изданные позже 40-х годов XX века, по социальной педагогике, по специальной (коррекционной) педагогике, по управлению образовательными системами.

20. *Мальцев А.* Основания педагогики. – СПб., 1907.
21. *Грушский Н.К.* проф. Лекции по педагогике. – Юрьев, 1908.
22. *Спасский А.* и *Спасская М.* Сборник мыслей педагогов, философов, поэтов, литераторов, проповедников, ученых и пословиц о воспитании детей. Ч. 1. – Мелитополь, 1909.
23. *Ельницкий К.В.* Основы начального школьного воспитания и обучения. Шестое издание. – СПб.: Издание М.М. Гутзаца, 1910.
24. *Скворцов Н.В.* Записки по педагогике. Ч. 1 и 2. – М., 1911.
25. *Соколов Л.* Общая дидактика. – Киев, 1912.
26. *Чиж Б.* Педагогика как искусство и как наука. – Юрьев, 1912.
27. *Паульсен Ф.* Педагогика. – М.: Мир, 1913.
28. *Рейн.* Педагогика. – Рига, 1913.
29. *Селиханович А.* Очерк общей педагогики для семьи, школы и самовоспитания. – Киев, 1913.
30. *Соколов Л.* Общая педагогика. – Киев, 1913.
31. *Ельницкий К.В.* Преподавание педагогики. – 2-е изд. – СПб., 1914.
32. *Медведков А.* Педагогика для самообразования, школы и семьи. – М., 1914.
33. *Демков М.И.* Курс педагогики для учительских институтов. Ч. 1 и 2. – М., 1914.
34. *Демков М.И.* Учебник педагогики для учительских семинарий, женских гимназий и для народных учителей. – М.; Петроград: издание т-ва «В.В. Думнов, наследн. Бр. Салаевых», 1917.
35. *Блонский П.П.* Курс педагогики. – М.: Задруга, 1918.
36. *Смирнов К.* Курс педагогики. – М., 1918.
37. *Блонский П.П.* Основы педагогики. – М., 1925.
38. *Пинкевич А.П.* Педагогика. Т. 2. Трудовая школа. – М.: Работник просвещения, 1925.
39. *Медынский Е.Н.* История русской педагогики до Великой Октябрьской социалистической революции. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Учпедгиз, 1938.
40. Педагогика / Под ред. проф. И.А. Каирова. – М.: Учпедгиз, 1939.
41. *Жураковский Г.Е.* Очерки по истории античной педагогики. – М.: Учпедгиз, 1940.
42. *Шимбирев П.Н.* Педагогика, учебное пособие для педучилищ. – М.: Учпедгиз, 1940.
43. Педагогика / Под ред. проф. П.Н. Груздева – М.: Учпедгиз, 1940.

44. *Медынский Е.Н.* История педагогики. Ч. 1. Всеобщая история педагогики. – М.: Учпедгиз, 1941.
45. *Есипов Б.П.* Педагогика, учебник для педучилищ / Б.П. Есипов, Е.Н. Гончаров. – М.: Учпедгиз, 1946.
46. *Гончаров Н.К.* Основы педагогики. – М.: Учпедгиз, 1947.
47. *Груздев П.Н.* Вопросы воспитания и обучения. – М.: Изд-во академии педагогических наук РСФСР, 1949.
48. *Огородников И.Т.* Педагогика / И.Т. Огородников, П.Н. Шимбирев. – М.: Учпедгиз, 1954.
49. Педагогика: учебник для педагогических институтов / Под ред. А.И. Каирова, Н.К. Гончарова, Б.П. Есипова, Л.В. Занкова. – М.: Учпедгиз, 1956.
50. *Константинов Н.А.* Основные вопросы педагогики / Н.А. Константинов, А.Л. Савич, М.Т. Смирнов. – М.: Учпедгиз. 1956/57.
51. Вопросы воспитания и обучения: лекции по педагогике / Под ред. Н.Н. Петухова, Г.И. Щукиной, Е.Я. Голанта. – М.: Учпедгиз, 1960.
52. Очерки педагогики / Отв. ред. А.Г. Ковалев, А.К. Бушля, Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1963.
53. Очерки практической педагогики / Сост. Ю.В. Шаров, Э.Н. Горюхина, Н.П. Аникеева. – Новосибирск, 1964.
54. Педагогика: курс лекций / Под общ. ред. Г.И. Щукиной, Е.Я. Голанта, К.Д. Радиной. – М.: Просвещение, 1966.
55. *Ильина Т.А.* Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов – М.: Изд-во «Просвещение», 1968.
56. *Болдырев Н.И.* Педагогика: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов / Н.И. Болдырев, Н.К. Гончаров, Б.П. Есипов, Ф.Ф. Королёв. – М.: Просвещение, 1968.
57. *Огородников И.Т.* Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1968.
58. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. Г.И. Щукиной. – М., 1968.
59. *Шварц И.Е.* Педагогика школы: учеб. пособие. Ч. I. Общие основы. Дидактика. – Пермь: Просвещение, 1968.
60. *Козлов И.Ф.* Методика воспитательного процесса: лекции по педагогике / И.Ф. Козлов, В.М. Коротов, Б.Т. Лихачев, Ю.Л. Гордин. – М.: Просвещение, 1969.
61. Лекции по педагогике / Под общ. ред. С.А. Умрейко и др. – Минск: Изд-во БГУ, 1970.

62. *Ковалёв Н.Е.* Введение в педагогику / Н.Е. Ковалёв, Б.Ф. Райский, Н.А. Сорокин. – М.: Просвещение, 1975.
63. Педагогическая этика: учеб. пособие / В.Н. Чернокозова, И.И. Чернокозов, Н.Е. Юшманова и др.; Под ред. Э.А. Гришина. – Владимир: ВГПИ, 1975.
64. Педагогика школы: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. Г.И. Щукиной. – М.: Просвещение, 1977.
65. Педагогика школы: учеб. пособие для студентов пед. ун-тов / Под ред. И.Т. Огородникова – М.: Просвещение, 1978.
66. *Уфимцева М.А.* Общие основы педагогики: Для студентов-заочников пед. ин-тов / М.А. Уфимцева, Н.Е. Соколова, М.В. Гамезо и др.; под ред. Ю.В. Гербева, М.А. Уфимцевой. – М.: Просвещение, 1980. 270 с.
67. Педагогика / Под общ. ред. А.П. Кондратьюка – Киев.: Вища школа, 1982.
68. Педагогика: пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1983.
69. *Ильина Т.А.* Педагогика: курс лекций. – М.: Просвещение, 1984.
70. Педагогика / Под общ. ред. Г. Нойнера, Ю.К. Бабанского. – М.: Педагогика, 1984.
71. *Бабанский Ю.К.* Педагогика / Ю.К. Бабанский, В.А. Слостёнин, Н.А. Сорокин. – М.: Просвещение, 1988.
72. *Чернокозов И.И.* Профессиональная этика учителя: кн. для учителя. – Київ: Радянська школа, 1988.
73. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие для пед. специальностей вузов / И.А. Зязюн, И.Ф. Кривонос, Н.Н. Тарасевич и др.; Под ред. И.А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989.
74. *Подласый И.П.* Педагогика. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1996.
75. Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Роспедагентство, 1996.
76. *Вульфов Б.З.* Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках: Учеб. пособие / Б.З. Вульфов, В.Д. Иванов. – М.: Изд-во УРАО, 1997.
77. *Питюков В.Ю.* Основы педагогической технологии: учебно-практическое пособие. – М.: Тандем, 1997.
78. *Слостёнин В.А.* и др. Педагогика. – М.: Школа-Пресс, 1997.
79. *Шевченко Л.Л.* Практическая педагогическая этика. Экспериментально-дидактический комплекс. – М.: Соборъ, 1997.

80. *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии: учеб. пособие. – М.: Народное образование, 1998.
81. *Стефановская Т.А.* Педагогика: наука и искусство. – М.: Совершенство, 1998.
82. *Бондаревская Е.В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие для студентов педвузов и слушателей ИПК / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – М.; Ростов н/Д: Учитель, 1999.
83. *Воронов В.В.* Педагогика школы в двух словах (Конспект-пособие). – М.: Пед. общество России, 1999.
84. Педагогика: Педагогические теории, системы, технологии: учеб. для студентов высш. и сред. учеб. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.; под ред. С.А. Смирнова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 1999.
85. *Андреев В.И.* Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000.
86. *Белкин А.С.* Основы возрастной педагогики: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2000.
87. *Бордовская Н.В.* Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2000.
88. *Гребенюк О.С.* Основы педагогики индивидуальности / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк; Калинингр. гос. ун-т. – Калининград, 2000.
89. *Долганова О.В.* Шпаргалка по педагогике: ответы на экзаменационные билеты / О.В. Долганова, О.О. Петрова, Е.В. Шарохина. – М.: Ал-лель, 2000.
90. *Ситаров В.А.* Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе: учеб. пособие для студ. пед. вузов / В.А. Ситаров, В.Г. Маралов. – М.: Академия, 2000.
91. *Гусинский Э.Н.* Введение в философию образования / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. – М.: Логос, 2001.
92. *Загвязинский В.И.* Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Академия, 2001.
93. *Лихачев Б.Т.* Педагогика: курс лекций. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2001.
94. *Мудрик А.В.* Общение в процессе воспитания: учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Пед. общество России, 2001.
95. Основы управления специальным образованием: учеб. пособие для студ. – М.: Академия, 2001.

96. *Подласый И.П.* Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Владос-Пресс, 2001.
97. *Пуйман С.А.* Педагогика. Основные положения курса. – Минск: ТетраСистем, 2001.
98. *Харламов И.Ф.* Педагогика: Компакт. учеб. курс: для студентов ун-тов и пед. ин-тов. – Минск: Университетское, 2001.
99. *Харламов И.Ф.* Педагогика в вопросах и ответах. – М.: Гардарики, 2001.
100. *Хуторской А.В.* Современная дидактика: учеб. для вузов. – СПб.: Питер, 2001.
101. *Афонина Г.М.* Педагогика: Курс лекций и семинарские занятия: учеб. пособие для студентов вузов. – 2-е изд. – Ростов н/Д: Феникс, 2002.
102. *Байкова Л.А.* Методика воспитательной работы / Л.А. Байкова, Л.К. Гребёнкина, О.В. Ерёмкина и др.; под ред. В.А. Сластёнина. – М.: Академия, 2002.
103. *Исаев И.Ф.* Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. вузов. – М.: Академия, 2002.
104. *Кукушин В.С.* Введение в педагогическую деятельность: учеб. пособие. – Ростов н/Д: МарТ, 2002.
105. *Кукушин В.С.* Общие основы педагогики: учеб. пособие для студентов пед. вузов. – Ростов н/Д: МарТ, 2002.
106. *Мижериков В.А.* Введение в педагогическую деятельность: учеб. пособие / В.А. Мижериков, М.Н. Ермоленко. – М.: Пед. общество России, 2002.
107. *Селиванов В.С.* Основы общей педагогики: теория и методика воспитания: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2002.
108. *Ситаров В.А.* Дидактика / Под ред. В.А. Сластёнина. – М.: Академия, 2002.
109. *Сластёнин В.А.* Общая педагогика: учеб. пособие: В 2 ч. Ч. 1. – С. 22. Ч. 2. – С. 22. – М.: ВЛАДОС, 2002.
110. *Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. Т. 2. Учебно-метод. пособия / Под общ. ред. Л.И. Сёминой.* – М.: Бонфи, 2002.
111. *Шамова Т.И.* Управление образовательными системами: учеб. пособие для студентов вузов. – М.: ВЛАДОС, 2001. – С. 22.; 2002.
112. *Краевский В.В.* Общие основы педагогики. – М.: Академия, 2003.
113. *Мардахаев Л.В.* Социальная педагогика: учеб. для студентов вузов. – М.: Гардарики, 2003.

114. *Мудрик А.В.* Социальная педагогика: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2003.
115. *Погребняк Л.П.* Управление образовательным учреждением: организационно-педагогические и правовые аспекты (новые вопросы и ответы): учеб. пособие. – М.; Ставрополь: Народное образование; Сервисшкола, 2003.
116. *Сластёнин В.А.* Педагогика: учеб. пособие для студентов вузов. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2003.
117. *Смирнов В.И.* Общая педагогика: учеб. пособие. – М.: Логос, 2003.
118. *Столяренко Л.Д.* Педагогика: 100 экзаменационных ответов / Столяренко Л.Д., Самыгин С.И. – М.; Ростов н/Д: МарТ, 2003.
119. Введение в педагогическую деятельность: учеб. пособие для студентов пед. вузов / А.С. Роботова, Т.В. Леонтьева, И.Г. Шапошникова и др. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2004.
120. *Волохова Е.А.* Дидактика: Конспект лекций / Е.А. Волохова, И.В. Юкина. – Ростов н/Д: Феникс, 2004.
121. *Мишаткина Т.В.* Педагогическая этика: Учеб. пособие для студ. вузов. – Ростов н/Д; Минск: Феникс; ТетраСистемс, 2004.
122. *Никитина Н.Н.* Введение в педагогическую деятельность: Теория и практика: учеб. пособие для студентов вузов / Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская. – М.: Академия, 2004.
123. *Орлов А.А.* Введение в педагогическую деятельность: Практикум: учеб.-метод. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / А.А. Орлов, А.С. Агафонова; под ред. А.А. Орлова. – М., 2004.
124. Педагогика: Учеб. для студентов пед. учеб. заведений / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Пед. общество России, 2004.
125. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений. – 4-е изд. / Под ред. В.А. Сластёнина и др. – М.: Школьная Пресса, 2004.
126. Педагогика: учебник / Л.П. Крившенко, М.Е. Вайндорф-Сысоева и др. Под ред. Л.П. Крившенко. – М.: Велби: Проспект, 2004.
127. *Подласый И.П.* Педагогика: Новый курс: учеб. для студентов вузов. В 2 кн. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – Кн. 2: Процесс воспитания. – М.: Гуманит. пед. центр ВЛАДОС, 2004.
128. *Рожков М.И.* Теория и методика воспитания: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004.
129. Воспитательная деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, Н.М. Борытко, С.Д. Поляков,

Н.Л. Селиванова; под общ. ред. В.А. Слостёнина, И.А. Колесниковой – М.: Академия, 2005.

130. *Голованова Н.Ф.* Общая педагогика: учеб. пособие для вузов. – СПб.: Речь, 2005.

131. *Загвязинский В.И.* Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Академия, 2005.

132. *Коджастирова Г.М.* Педагогическая антропология: учеб. пособие для студ. вузов. – М.: Гардарики, 2005.

133. *Колесникова И.А.* Педагогическая праксеология / И.А. Колесникова, Е.В. Титова. – М.: Академия, 2005.

134. *Петрова В.Н.* Дидактические материалы: Тесты, упражнения, творческие задания: учеб. пособие к учеб. «Педагогика» под ред. П.И. Пидкасистого / В.Н. Петрова; ред. П.И. Пидкасистый. – М.: Пед. общество России, 2005.

135. *Щуркова Н.Е.* Прикладная педагогика воспитания: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2005.

136. *Анисимов В.В.* Общие основы педагогики: учеб. для вузов / В.В. Анисимов, О.Г. Грохольская, Н.Д. Никандров. – М.: Просвещение, 2006.

137. *Григорович Л.А.* Педагогика и психология: учеб. пособие для студ. вузов / Л.А. Григорович, Т.Д. Марцинковская. – М.: Гардарики, 2006.

138. *Загвязинский В.И.* Исследовательская деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2006.

139. *Коджастирова Г.М.* Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах. – М.: Айрис-пресс, 2006.

140. *Краевский В.В.* Методология педагогики: новый этап: Учеб. пособие для студ. вузов / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Академия, 2006 (2007).

141. *Осмоловская И.М.* Дидактика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2006.

142. *Панфилова А.П.* Тренинг педагогического общения: учеб. пособие для студ. вузов. – М.: Академия, 2006.

143. Педагогические технологии дистанционного обучения: Учеб. пособие для студ. вузов / Под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2006.

144. Педагогическое консультирование: учеб. пособие для студ. вузов / М.Н. Певзнер, О.М. Зайченко, С.Н. Горычева и др.; под ред. Слостёнина В.А., Колесниковой И.А. – М.: Академия, 2006.

145. *Колесникова И.А.* Педагогическое проектирование / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; под ред. В.А. Слостёнина, И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2007.
146. *Борытко Н.М.* Диагностическая деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Борытко; под ред. В.А. Слостёнина, И.А. Колесниковой. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2008.
147. *Борытко Н.М.* Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Борытко, А.В. Моложавенко, И.А. Соловцова; под ред. Н.М. Борытко. – М.: Академия, 2008.
148. *Борытко Н.М.* Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков; под ред. Н.М. Борытко. – М.: Академия, 2008.
149. *Гриценко Л.И.* Теория и методика воспитания: личностно-социальный подход: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2008.
150. *Загвязинский В.И.* Общая педагогика: учеб. пособие / В.И. Загвязинский, И.Н. Емельянова. – М.: Высш. шк., 2008.
151. *Никитина Н.Н.* Введение в педагогическую деятельность: Теория и практика: учеб. пособие для студ. вузов / Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская. – М.: Академия 2008.
152. *Сериков В.В.* Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.А. Слостёнина, И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2008.
153. *Хуторской А.В.* Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. вузов. – М.: Академия, 2008.
154. Психолого-педагогический практикум: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.С. Подымова, Л.И. Духова, Е.А. Ларина, О.А. Шиян; под ред. В.А. Слостёнина. – М.: Академия, 2009.
155. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие / Под ред. Н.В. Бордовской. – М.: КНОРУС, 2010.

Особенности учебников, отражающих разные подходы к педагогике как научной дисциплине

Характеристики учебника	Подходы к педагогике как научной дисциплине					
	антропологический	культурологический	наукосоориентированный	социосоориентированный	феноменологический	деонтологический
1	2	3	4	5	6	7
Особенности информации						
Советы, рекомендации	**		*	**		***
Устоявшиеся взгляды, закономерности	***	**	***	****		****
Новейшие теории, подходы	***	****	****	**	****	**
Широкий культурный контекст	***	****	**	*	***	**
Результаты последних научных исследований и инноваций в образовании	**	****	***	**	**	***
Врезки с дополнительной информацией (определения понятий, информация о педагогах, афоризмы)	**	****	**		***	
Врезки с проблемными (дискуссионными) вопросами	**		*			
Врезки с афоризмами					**	
Примеры для анализа и иллюстраций (феноменологические описания)	**	***	**	***	****	***

1	2	3	4	5	6	7
Примеры из художественных произведений	**	***	*		**	*
Фрагменты научных, научно-популярных работ	**	**	*	*	**	
Ссылки на работы, мнения ученых-педагогов	***	***	****	****	***	***
Ссылки на взгляды политиков, цитаты			*	***	**	***
Список литературы	*	****	***	**		****
Аннотация книг					**	
Список художественной и публицистической литературы		***			**	**
Список литературы на иностранном языке		**	*	*		
Тезаурус (гlossарий)	**	**	**			
Нормативные документы (фрагменты)	**	**	**	*	**	**
Разработки, алгоритмы мероприятий, тематических планов	*		**	*		
Список имен ученых (указатель имен, биографический словарь)		**	*			**
Оформление информации						
Эпиграф к разделу	*	**	**			
Перечень рассматриваемых в разделе вопросов	*	**	**	*	**	
Схема, отражающая взаимосвязь рассматриваемых в разделе вопросов			*			
Большие по объему статьи (6–14 стр.)	**	****	**	**	**	***

1	2	3	4	5	6	7
Средние по объему статьи (3–5 стр.)	***		**	**	**	
Небольшие по объему статьи (1–2 стр.)	**	**	**	**	***	***
Сверхмалые по объему статьи (0,5–1 стр.)	**			*		
линейно	***	**	****	****	***	****
Нелинейно (с врезками)	***	****	**		***	
Неструктурированный (сплошной) текст	*		**	**		
Структурированный текст	***	****	***	***	****	****
Выделение ключевых слов курсивом, жирным шрифтом	***	****	***	***	****	****
Резюме по каждому разделу (содержательному модулю)	**	**	**	*		
Афоризмы как итог	*					
Тезаурус	*		**	*		
Схемы	**	**	***	*	***	**
Таблицы	***	**	***	*	***	**
Иллюстрации: фотографии, образы, символы	*	***	*	**	*	
Методическое сопровождение						
Обозначен ожидаемый результат обучения	**	**		*	*	
Обозначен ожидаемый результат изучения содержательного модуля	**				**	
Вопросы на воспроизведение	**	**	****	***	**	**
Вопросы для семинарских занятий	**		*		***	**

1	2	3	4	5	6	7
Задания на преобразование материала (текст – в таблицу, образ – в текст и т.п.)	*	**	**	*	*	
Вопросы на определение собственной позиции по предлагаемым фрагментам	***	****	**	*	****	**
Вопросы на оценку представленной точки зрения	**	*	**		***	**
Вопросы на осмысление материала (найдите ошибки, выберите правильный вариант)	*		**			
Вопросы рефлексивного характера	***	***	**	*	***	**
Задания прогностического характера	**	***	**	**	***	**
Вопросы на сравнение, конкретизацию, классификацию, обобщение, систематизацию, установление причинно-следственных связей	***	****	****	*	***	**
Вопросы на анализ собственного имеющегося практического педагогического опыта	*		*			
Вопросы на анализ представленных диагностических данных			*			
Ситуации для решения	*	**	**		**	**
Тесты по самопроверке	**		**			
Тесты (диагностические методики) самопознания	***	***	**		***	***
Задания на анализ фрагмента практической деятельности	**	**	**	*	***	
Задания на анализ фрагмента художественного текста	**		**			**

1	2	3	4	5	6	7
Задания на анализ фрагмента научно-популярного текста	**		*	*		
Задание на исследование практики (микрорисследование)	**	**	**	*	***	**
Задания на конструирование практики	***	**	**	**	**	**
Творческие познавательные задания	***	***	**	**	**	**
Список тем рефератов (курсовых работ)	**		*		**	
Список тем спецкурсов (специальных семинаров) по теме			*			
Рекомендации по интеграции с предметной методикой			*			
Примерные экзаменационные (контрольные) вопросы	*			**	**	

Условные обозначения:

- * – характеристика встречается в 5–15% учебников данной группы
- ** – характеристика встречается в 16–50% учебников данной группы
- *** – характеристика встречается в 51–80% учебников данной группы
- **** – характеристика встречается в 81–100% учебников данной группы

Научное издание

Косолапова Лариса Александровна

**Педагогика как контекст конструирования учебных
педагогических дисциплин**

Монография

Подписано в печать 30.04.2010. Формат 60×88/16. Печать офсетная.

Усл. печ. л. 4,9. Уч.-изд. л. 3,2.

Тираж 200 экз. Заказ . Изд. № 2122.

ООО «Флинта», 117342, Москва, ул. Бутлерова, д. 17-Б, комн. 324.

Тел./факс: (495)334-82-65; тел. (495)336-03-11.

E-mail: flinta@mail.ru; WebSite: www.flinta.ru

Издательство «Наука», 117997, ГСП-7, Москва В-485, ул. Профсоюзная, д. 90.

Для заметок

Для заметок