

проблемы и др. Третья группа заданий развивает мышление, умение предсказывать, анализировать, сравнивать. При выполнении данного задания активизируются знания студентов, появляется мотив для углубления знаний, возникает необходимость доказать свою версию или опровергнуть предположения других.

Тексты и задания к ним можно распределить по трем уровням: для слабо, средне и хорошо подготовленных студентов (адаптированные, частично адаптированные и неадаптированные материалы). В ходе работы с тестами студентам предлагается составить индивидуальные словари, разработать таблицы, схемы, графики, что значительно облегчает процесс понимания смысла текстов, запоминание лексики.

Лучше всего понимание смысла прочитанного в тексте достигается во время дискуссий, диспутов в форме круглого стола, конференции и др., когда каждый студент имеет возможность задать вопрос, высказать свою собственную точку зрения, подвергнуть сомнению предложенную идею.

Герменевтический подход в процессе обучения иностранному языку направлен на поиск смысла текста «для себя»; ориентирует студента на духовные ценности, постижение и понимание смысла, что способствует развитию его творческих и профессиональных способностей; строит новый тип отношений в процессе обучения, основанный на диалоге студента и текста; создает основы для самостоятельной учебной, научно-исследовательской, творческой, а в дальнейшем и профессиональной деятельности студентов.

Список использованных источников

1. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский. – М : Совершенство, 1998.
2. Schleiermaher, F. Sämtliche Werke. / F. Schleiermaher – B. 7. – Berlin, 1838.
3. Хайдеггер, М. Работы и размышления разных лет. / М. Хайдеггер. – М.: Гнозис, 1993.
4. Богин, Г.И. Типология понимания текста / учебное пособие. / Г.И. Богин – Калинин, КГУ, 1986.
5. Зимняя, И.Я. Психология обучения иностранным языкам / И.Я. Зимняя. – М.: Просвещение, 1999.

ОБНОВЛЕНИЕ СТАТУСА ПЕДАГОГИКИ В СВЕТЕ ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРИНЦИПА СИСТЕМАТИЧНОСТИ

А.Н. Звягин

Челябинский государственный педагогический университет

В спектре концептуально-методологических и практических задач происходящей модернизации образования, в качестве стратегических приоритетов выделяются: систематическое обновление всех аспектов образования, и качественное обновление педагогической науки. Действенная реализация этих приоритетов предполагает повышение статуса педагогики как относительно самостоятельной дисциплины, которое позволило бы открыть широкие перспективы

для ее развития, преодолеть еще наблюдающуюся оторванность педагогики от запросов современной педагогической практики. Однако, при отказе от прежних методологических установок испытывается острая потребность в новых или обновленных теоретико-методологических средствах, позволяющих эффективно решать вышеназванные приоритетные задачи. В свете сказанного главным методологическим основанием (средством, инструментом) выступает принцип систематичности, приобретающий в современных условиях общепедагогическое значение. Именно через призму общепедагогического принципа систематичности можно раскрыть возможности «качественного обновления педагогики» и пути повышения ее статуса.

С началом демократических реформ в нашей стране относительно педагогики возник феномен неопределенности. Ее статус самостоятельной науки, получивший официальное признание с середины 30-х годов XX века и приобретший значение аксиомы, пошатнулся.

Появлению неопределенности способствовали как сторонники обновления педагогики, так и сторонники отказа в целом от всей прежней педагогики, как якобы присущей лишь странам с тоталитарными характеристиками.

Резко усилилась неоднозначность в истолковании самого понятия «педагогика». Оно стало обозначать кроме науки и практики, и искусство, и учебную дисциплину, и специальный вид познания, и вид проективно-конструктивной деятельности, и разновидность системы знаний, и социальный институт, и культурно-исторический феномен и др.

В современном отечественном педагогическом сознании существуют разные подходы к пониманию педагогики: дословное понимание, как относящейся только к детям; неограниченный спектр названий педагогики: «педагогика сотрудничества», «тоталитарная педагогика», «личностно ориентированная педагогика», «социальная педагогика» и т.п.; отказ от термина «педагогика» и фактическая его замена «наукой об образовании» («эдукологией»), «философией образования», «педагогической антропологией» и т.п.

В этой связи показателен тот факт, что феномен неясности сопровождает педагогику с момента ее зарождения. Педагогика возникла в Европе. Ее появление сопровождалось констатацией того, что искусство воспитания относится к самым трудным человеческим изобретениям. Особо подчеркивалось, что в отношении данного искусства и самой его идеи постоянно существуют разногласия.

С XIX века педагогику стремились возвысить до статуса науки в немецко-франко-славяноязычных странах (Германия, Франция, Россия и др.). В

англоязычных странах разговор велся не о «педагогике», а о «науках о поведении» (бихевиоральных науках), философии воспитания (образования), об «учении об образовании» - «эдукологии» (Великобритания, США и др.). Кроме того, в западной культуре имеет определенное распространение идея «антипедагогике».

В свете общепедагогического принципа систематичности можно привлечь к обновлению представлений о педагогике такое методологическое средство как «образ педагогики». Данное средство является феноменом специально научного уровня методологии и во многом может выступать конкретизацией понятия «образ науки», разрабатываемого отечественными исследователями философских проблем науки (В.Н. Порус, А.Л. Никифоров, А.П. Огурцов, Н.С. Юлина и др.). Ценность этого средства заключается в его эвристических возможностях, позволяющих в дорефлективной и рефлективной формах раскрывать педагогику как сложное, многомерное, многоаспектное, многоуровневое, интегративное образование. «Образ педагогики» позволяет учесть возможности различных форм постижения бытия, раскрыть для педагогики эвристический потенциал не только науки, но и других форм общественного сознания: искусства, морали, права, мифа, религии.

Особенно ценную роль в раскрытии сущности педагогики играет рефлективная форма ее «образа». В свете требований общепедагогического принципа систематичности рефлективная форма «образа» позволяет раскрыть самый сложный целостный характер педагогической (образовательной) деятельности в системе общественного (социального), отраслевого и внутриотраслевого разделения и интеграции труда и тем самым содействовать углублению в сущность педагогики, укреплению и обогащению ее статуса.

Можно выделить три уровня такого раскрывающего методологического анализа.

В условиях общественного разделения труда педагогический труд выступает как относительно самостоятельная сфера среди других сфер жизнедеятельности общества, как эпифеномен, сопутствующий всем остальным видам социальной деятельности. На данном уровне анализа педагогический труд рассматривается рядоположено с другими разновидностями (сферами) общественного труда (научного, управленческого, экономического и др.). Именно на этом уровне педагогический труд (образовательная сфера) исследуется с позиций различных разновидностей сфер общественного сознания и науки: экономики - «экономика образования», психологии - «педагогическая психология», философии - философия образования» или «философские проблемы образования», менеджмента -

«педагогический менеджмент», этики - «педагогическая этика» и т.п. На этом уровне возникает педагогика как интегративная дисциплина.

Другой уровень анализа связан с разделением и интеграцией внутри сферы педагогического труда. Педагогическая (образовательная) деятельность теперь представляется как сложный, целостный труд. От него отделяются и становятся относительно самостоятельными (сохраняющими педагогическую природу) разновидности - отрасли педагогического труда. Отделяется, прежде всего, управленческий педагогический труд, обеспечивающий осуществление «непосредственной педагогической (образовательной) деятельности». Затем появляются другие отрасли педагогического труда: подготовка и переподготовка кадров, повышение квалификации, и др., также обладающие обеспечивающим характером. Возникает исследовательская и проективно-конструктивная деятельность, изучающие и обеспечивающие все вышеназванные отрасли целостного педагогического труда. Порождаются методология педагогики и педагогическая философия, рефлектирующие над всеми разновидностями (отраслями) педагогического труда и над собой. На данном уровне педагогика представляется самостоятельной дисциплиной, имеющей свои разновидности.

Третий уровень анализа связан с внутриотраслевой дифференциацией и интеграцией. К примеру, непосредственная педагогическая (образовательная) деятельность подразделяется на обучение и воспитание. Возникают дидактика и теория воспитания. Соответствующим образом подразделяются и другие отрасли педагогического труда.

С целью обновления взглядов на сущность педагогики общепедагогический принцип систематичности и рефлексивная форма «образа педагогики» способствуют критическому переосмыслению и переоценке, по крайней мере:

- возникшего с Нового времени стремления, переросшего затем в эмансипированные от философии сциентистско-позитивистский и технократический подходы к рассмотрению педагогики по образу и подобию естественно-математических наук, а деятельности образовательных учреждений - как деятельности «мастерских», «дидактических машин», «фабрик знаний» с их педагогическими технологиями «обработки людей людьми», «проектированием, конструированием личности», стандартизацией, унификацией, массофикацией;

- идей «философии жизни» и философской антропологии, дильтеевских культурно-исторических исследований и герменевтического толкования культуры; идей подразделения «наук о природе» и «наук о духе (о человеке, культуре, морали, обществе)»;

– идей школ неокантианства с их акцентированием внимания: на номотетизм и идиографизм как установок познания и осмысления реальности; на генерализирующий и индивидуализирующий методы познания, на номотетические и идиографические науки; на философию символических форм и т.п.;

– последствий наблюдающейся в современной культуре радикальной переориентации с номотетического стиля мышления на идиографическую методологию, а также парадигмальных сдвигов, связанных со становлением синергетики и постмодернизма.

Кроме того, обновлению воззрений на сущность педагогики и укреплению ее статуса способствовали бы, прежде всего:

– продолжение разработки понятийно-категориального аппарата педагогики, в частности, раскрытия статусных характеристик педагогических идей, педагогических фактов и понятий, принципов, законов (закономерностей), концепций, теорий, парадигм, педагогических картин и т.п.;

– использование в свете принципов историзма, исторической правды уровневого подхода к представлению педагогики. К примеру, на локальном уровне она представляется как педагогика образовательных учреждений, формального и неформального образования; на региональном уровне (группа стран, союз стран и т.п.) - как «пайдейя»; на глобальном уровне - как «пампедия».

ФАКТОРЫ И УСЛОВИЯ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ НАЧИНАЮЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

*С.П. Земляная
Российский государственный университет имени И. Канта*

Многие исследователи определяют термин «самореализация» по-разному, но все существующие взгляды на этот феномен объединяет понимание данного процесса как реализации личностью ее внутреннего потенциала, выявление ею своих индивидуальных возможностей.

В современной науке термины «самоактуализация» и «самореализация» часто употребляются в общем контексте той или иной проблемы, связанной с исследованием жизненного пути человека и его личностного становления. Но существует некоторое различие в данных понятиях: самореализация означает мыслительный, когнитивный аспект деятельности, теоретическую деятельность, работу на внутреннем плане; самоактуализация имеет значение деятельности как процесса. Таким образом, понятия «самореализация» и «самоактуализация» очень близки по смыслу и являются двумя сторонами одного процесса, поэтому