

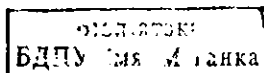
Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования
«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»

ОНТОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Учебное пособие

ук 3087



Минск 2005

УДК 371(075.8)
ББК 74я73
О595

Рекомендовано к изданию редакционно-издательским советом БГПУ

Авторы: доктор технических наук, профессор, ректор БГПУ П. Д. Кухарчик; доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики БГПУ И. И. Цыркун; кандидат педагогических наук, доцент, первый проректор БГПУ А. И. Андарало; кандидат педагогических наук, доцент, директор Центра по проблемам развития педагогического образования БГПУ А. В. Торхова

Рецензенты: кафедра частных методик факультета повышения квалификации ИГК и ПК БГПУ; доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и проблем развития образования БГУ И. И. Казимирская; доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики БГПУ К. В. Гавриловец

О595 **Онтологические** и методологические основы развития педагогической науки в современных условиях : учеб. пособие / П. Д. Кухарчик [и др.]. – Мн. БГПУ, 2005. – 141 с.
ISBN 985-501-075-2.

В пособии раскрываются онтологические основы развития педагогической науки, представленные философским обоснованием смысла бытия человека в образовании, сущностью педагогического явления и подходов к его исследованию, методологическими инвариантами педагогической деятельности в сфере воспитания, структурой и функциями образовательного пространства как фактора профессионального становления педагога, обоснованием специфики производства истины в педагогике как гуманитарной науке. Рассматриваются концептуальные ориентиры развития методологических основ педагогики как науки, включающие основные положения и принципы развития, механизмы перехода от мононаучных обоснований к полинаучным, комплекс новых методов научно-педагогического исследования.

Адресуется студентам, магистрантам и аспирантам педагогических специальностей, слушателям системы повышения квалификации, преподавателям педагогических дисциплин, научно-педагогическим и управленческим кадрам.

УДК 371(075.8)
ББК 74я73

ISBN 985-501-075-2

© Кухарчик, П. Д. [и др.], 2005
© БГПУ, 2005

ВВЕДЕНИЕ

В связи с изменениями экономических, социальных, культурных условий педагогическая наука в 90-е годы XX – начале XXI века, с одной стороны, стала вбирать в себя то позитивное, что столетиями было наработано в классической (традиционной педагогике); с другой – начала критически пересматривать некоторые постулаты традиционной педагогики, выдвигая новые концепции, парадигмы, идеи, заимствуя зарубежные теории и опыт.

В условиях трансформационных процессов и динамического вызова, при котором массовое педагогическое сознание не поспевает за быстро происходящими изменениями в системе образования и не имеет четких ориентиров для адекватной рефлексии происходящего, разработка онтологических и методологических основ развития педагогической науки является весьма актуальной.

Анализ исследований и педагогической реальности свидетельствует о необходимости нового научного обоснования сущности, объекта, предмета, функций и методов современной педагогики как гуманитарной науки, что будет способствовать ее обогащению и динамичному развитию.

На сегодняшний день в Республике Беларусь отсутствуют фундаментальные исследования, в которых были бы представлены научно обоснованные онтологические и методологические основы развития педагогической науки и критерии оценки качества педагогических исследований. Между тем, сегодня, когда теория и практика обучения и воспитания стали базироваться на принципах культуросообразности, социальной обусловленности, вариативности, открытости учреждений системы образования, равенства различных видов социально-приемлемого воспитательного опыта, диалога культурных позиций и их продуктивной кооперации, остро встала проблема обоснования развития современной педагогической науки с учетом

онтологического и методологического подходов. Это позволит интенсифицировать влияние педагогики как науки на действительность практики обучения и воспитания, на получение положительных результатов в образовании, подготовку интеллектуального потенциала страны.

Представленные в научно-методических рекомендациях онтологические и методологические аспекты развития педагогической науки в Республике Беларусь могут быть использованы в качестве нового инструментария для организации научных исследований в области педагогики, для реализации дидактических функций исследования, в качестве ориентира при разработке новых программ и учебных пособий по педагогике для студентов, аспирантов, соискателей, а также для адекватного научно-методического обеспечения педагогического процесса.

1. ОНТОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

1.1. Онтология человеческой сущности и образование

Метафизический взгляд на педагогику позволяет глубже понять происходящие эмпирические события, увидеть различие между принципиально важными и второстепенными компонентами, место которых в педагогической практике может быть оценено обыденным сознанием, иначе, превратно, ошибочно.

Источником научного обоснования и рефлексии выступают философская и педагогическая антропология. Именно для антропологических учений характерна попытка определить суть, смысла, основы и сферы собственно человеческого бытия; стремление обосновать свободную и творческую деятельность человека как его подлинное бытие, а через нее – смысл и значение любого другого бытия. Человек в этих учениях понимается как открытая система, постоянно изменяющаяся и обновляющаяся и, одновременно, обновляющая окружающий мир. Отсюда основным предметом рефлексии выступает индивидуальность человека, его субъективно-творческие возможности в различных сферах жизнедеятельности, а развитие этих возможностей расценивается как условие жизнеспособности человека и общества. Способность строить собственную программу жизнедеятельности трактуется в качестве показателя антропологической зрелости. Наличие у человека опыта развития этой способности рассматривается предпосылкой оказания помощи другому (взрослеющему человеку, в частности) в ее обретении.

Конкретизируем сказанное на примере антропологической концепции Э. Фромма. Ее квинтэссенцией высту-

пает модель «человека для себя», с доминантой бытийного модуса существования и с плодотворной ориентацией в жизнедеятельности. Может возникнуть вопрос: почему избрана философская модель «человека для себя», если человеку с высокой нравственностью положено «быть для других»? Парадоксальность этого феномена состоит в том, что «бытие для себя» означает одновременно и «бытие для других». И наоборот, если человек не может «быть для себя», то он никогда *по-настоящему* не сможет «быть для других». Этот фундаментальный тезис обоснован в гуманистической философии и психологии не только Э. Фроммом, но и в христианской этике, а также в различных *своих аспектах* рядом западных и отечественных мыслителей.

Рассмотрим конкретные позиции фроммовской концепции «человека для себя» согласно его основным опубликованным работам. Быть для себя — значит осознать свою человеческую ситуацию. В отличие от животных, развитые инстинкты которых позволяют им жить в гармонии с миром, человек — существо «незавершенное», инстинкты не диктуют, как ему поступать в тот или иной момент. Поэтому человек постоянно «вопрошает о самом себе». Жизнь постоянно задает ему вопрос: как преодолеть разрыв между собой и окружающим миром, чтобы достичь ощущения единства с природой, людьми, обществом, наконец, самоидентифицироваться, стать тем, чем позволяет стать его потенциал. В разрешении этого экзистенциального противоречия и заключается проблема человеческого существования. Но поскольку человек жизнеспособен, то предпосылки для решения этой проблемы должны находиться в нем самом, в его самостоятельном и ответственном выборе. Никто не может «спасти» ближнего, сделав выбор за него, — пишет Э. Фромм, — можно лишь показать альтернативы и побудить всю скрытую в человеке энергию для свободного выбора в пользу развития, творчества, человечности [90, с. 371].

Таким образом, исходным в понимании феномена «бытие для себя» является единственно возможный способ решения человеческой проблемы: *принять на себя ответ-*

з ответственность за самого себя и признать, что только собственными силами можно придать смысл своей жизни [89, с. 50].

«Бытие для себя», далее, это альтернатива бытию для чего-то другого – денег, материального обогащения, власти, отчужденной от человека деятельности и ее продуктов, как альтернатива бессмысленному человеческому существованию. В современном обществе деньги, престиж и власть становятся побудительными мотивами и целями жизни индивида, пребывающего в иллюзии, что он действует в своих личных интересах, а на самом деле он служит чему угодно, но только не интересам своего реального «я» [89, с. 26]. В философско-антропологических учениях большое внимание уделяется критическому анализу механизмов отчуждения человека от самого себя и от преобразующей деятельности в обществе. У В. Франкла, в частности, механизм отчуждения раскрывается через феномен «экзистенциального вакуума», то есть ощущения огромным числом людей бессмысленности жизни из-за невозможности выбора, или невозможности найти в ней позитивный смысл, поскольку старые ценности и традиции разрушены, новые дискредитированы, а культура мировоззренческой рефлексии, позволяющая прийти к уникальному смыслу своим, неповторимым путем, отсутствует [87, с. 5– 6].

«Служение» истинным интересам своего «Я», с точки зрения философской антропологии, заключается в наиболее полном раскрытии человеком своей индивидуальности. Исходя из того, что все организмы обладают врожденной склонностью актуализировать свои потенциальные свойства, целью человеческой жизни следует считать развертывание сил человека согласно законам его природы [89, с. 27]. Согласно критериям гуманистической этики, «благом» считается то, что хорошо для человека, а «злом» – то, что человеку вредит. Продолжая традицию древнегреческих философов (Аристотеля, Парацельса), Э. Фромм утверждает, что благо и добродетель каждого человека – в его уникальности. Соответственно человек

«добродетелен», если он раскрывает свою «добродетель», то есть уникальность. Поэтому реакцией личности на ее правильное или неправильное функционирование должна выступать гуманистическая совесть, которая оценивает исполнение каждым своего человеческого назначения [89, с. 153–154].

Итак, цель человека – стать самим собой, полнее раскрыть себя, свою индивидуальность, а условие достижения цели – быть человеком для себя. «Бытие для себя», таким образом, рассматривается не в качестве цели жизни, а в качестве условия достижения цели. Содержание же бытия для себя заключается в плодотворности. Согласно гуманистической этике Фромма, добродетель пропорциональна уровню плодотворности, достигнутой человеком. Плодотворность – это способ отношения во всех сферах жизнедеятельности, обеспечивающий реализацию заложенных в человеке возможностей. *Плодотворность человека реализуется через его отношение к миру, другими людьми и с самим собой посредством творческой деятельности.* Разновидностями последней являются не только мышление (познание) и практико-преобразующая деятельность, что является общепризнанным, но и любовь. Плодотворная любовь – это забота, уважение, ответственность и знание. Забота и ответственность означают, что любовь – это деятельность, а не страсть, кого-то побуждающая, и не аффект, кого-то «захвативший». Любовь человека плодотворно значит заботиться о нем и чувствовать ответственность за его жизнь, не только за его физическое существование, но и за развитие всех его человеческих сил [90, с. 92, 100–101].

«Быть для себя», таким образом, это не значит «защититься» на своем «эго», страдать «нарциссизмом», эксплуатировать кого-то в своих целях или занять отстраненную социальную позицию в жизни. В природе человека заложены уникальные экзистенциальные потребности, удовлетворяя которые, человек может жить в гармонии с природой, миром, другими людьми, с самим собой, не утрачивая при этом своей автономии и индивидуальности. Это

потребности: а) *в идентичности*, в ясном и отчетливом осознании своей индивидуальности, благодаря чему люди воспринимают себя как хозяев своей жизни, а не как слепых исполнителей, действующих по чьей-то указке; б) *в системе взглядов и ориентиров*, дающих людям постоянную и стабильную опору для познания, объяснения и освоения, как своего бытия, так и всей сложности мира; в) *в творчестве* как одной из значимых интенций человека, позволяющей людям преодолеть пассивность своего существования и стать активными созидателями себя и своей жизнедеятельности; г) *в установлении связей*, проявляющихся в заботе о ком-то, в стремлении принимать в ком-то участие и нести ответственность за кого-то; д) *в корнях*, то есть в чувстве стабильности и прочности, сходном с ощущением безопасности бытия [93, с. 250–251].

Выражение и удовлетворение этих потребностей зависит от психологического склада личности, от типа социальных условий, в которых живет индивидуум, от способа разрешения дихотомий, свойственных человеческому существованию. Человек свободен сделать выбор, подчеркивает Э. Фромм, но свобода его ограничена, поскольку существует множество благоприятных и неблагоприятных условий, склоняющих его к этому выбору: его характер, специфика общества, семья, учителя, друзья и т.п. *Задача человека – раздвинуть границы свободы, усилить обстоятельства, благоприятствующие своему позитивному развитию.* Свобода при этом понимается, как нечто большее, чем отстаивать право быть самим собой. Это больше не «свобода от...», а «свобода для...» – *свобода стать самостоятельным, независимым, раскрыть свой творческий потенциал, свобода быть многим, а не иметь много или использовать вещи и людей* [90, с. 370, 373].

Здесь мы касаемся еще одной проблемы фроммовской философской антропологии – вопроса о модусах человеческого существования. Философ полагает, что за душу человека борются два принципа – принцип обладания и принцип бытия. Основываясь на эмпирических антропологических данных, он утверждает, что обладание и бытие

являются двумя основными способами существования человека, преобладание одного из которых определяет различия в индивидуальных характерах людей и типах социального характера, определяет выбор человека в ситуациях самоопределения. Обладание как доминирующий модус человеческого существования, по Фромму, проявляется в неплодотворных ориентациях, определяющих способы адаптации человека к социуму и характер взаимодействия с ним: рецептивный, эксплуатирующий, накопительский, рыночный. Эти способы рассматриваются как «бегство» от свободы быть автономным, самостоятельным, творческим и уникальным, жить в гармонии с собой и окружающим миром. Так называемой «позитивной свободой», благодаря которой люди могут быть независимыми и уникальными, не теряя при этом ощущения единения с другими людьми и обществом, обладают люди с беготийным модусом существования. Свобода для них означает не что иное, как способность следовать голосу разума, осуществлять выбор в пользу плодотворной жизни [88, с. 45].

Э. Фромм, как и ряд других философов-антропологов, утверждает, что желание плодотворно использовать свои силы присуще человеку, а усилий требует, главным образом, устранение препятствий (в том числе и в самом себе), мешающих ему раскрывать и развивать свою индивидуальность. Через все свои работы философ проводит мысль о том, что если общество заинтересовано сделать людей добродетельными, оно должно быть заинтересовано сделать их плодотворными, а, значит, и создать для этого условия. *Самое важное условие, – чтобы развитие и самореализация каждого человека было целью всякой социальной и политической деятельности, чтобы человек был только ближайшей и конечной целью, но не средством для кого-то или чего-то вне себя самого* [89, с. 219-220]. Где нет веры в человека, вера «в машины» не спасет, утверждает Э. Фромм. Или общество окажется способным возродить гуманизм, целью которого является наиболее полное развитие человечности (а не труд или производство), или оно погибнет [90, с. 373]. Поэтому всякие идеа-

лы, включая идеалы светских идеологий, должны оцениваться по их отношению к истине, а именно: по степени их способствования раскрытию человеческих сил и по уровню реальности их ответов на потребность человека в равновесии и гармонии с миром. К факторам, способствующим проявлению естественного человеческого стремления плодотворно употреблять свои силы, он относит свободу, материальную обеспеченность и организацию общества, в котором труд выступает в полном смысле слова проявлением способностей человека [89, с. 55, 106]. Развитие человека это процесс постоянного рождения, пробуждения. Обычно человек пребывает в «полусонном состоянии» и пробуждается только для деловой активности, но недостаточно «проснулся для самого себя». Отсюда, по глубокому убеждению философа, великими вождями человечества становятся те, кто «пробуждает людей от полудремы» [90, с. 372].

Поскольку философская антропология своей основной задачей ставит процесс очеловечивания индивида, педагогическое бытие естественным образом включается в его объект. Попытка создать целостное представление о воспитании как фундаментальном факте бытия человека осуществляется в рамках педагогической антропологии. Истоки педагогической антропологии на западе восходят к концепциям О. Ф. Больнова, М. Бубера, Н. Гартмана, А. Гелена, Т. Литта, Г. Плеснера, Э. Ротхакера, М. Шелера и др. В России – к работам П. Ф. Лесгафта, Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского. В настоящее время исторические аспекты педагогической антропологии исследуются Б. М. Бимбадом, актуальные – В. А. Сластениным и другими.

В контексте нашего исследования педагогическая антропология позволяет рассмотреть феномен педагога с точки зрения его человеческой способности быть воспитываемым и воспитывать других, развиваться в условиях профессионального образования как уникальная личность.

Исходя из того, что потребность и способность человека, как к биологическому, так и к социальному воспроизводству потомства изначально ему присуща, воспитатель-

ной деятельностью может заниматься **каждый человек** (за исключением людей с устойчивым асоциальным поведением и серьезными психическими заболеваниями). Однако пути реализации этой видовой способности у каждого человека свои. Одни избирают педагогическую деятельность в качестве профессии, другие занимаются ею в условиях семейной жизни, третьи реализуют те или иные педагогические функции в межличностном общении и т. д. Качество, особенности, способы самореализации каждого человека в педагогической деятельности тоже разные. Они обусловлены уровнем общей и педагогической культуры человека, иерархией его ценностей и потребностей, его компетентностью и способностями, ярко выраженными личностными особенностями и рядом других факторов, позволяющих каждому состояться в этой деятельности во всей своей неповторимости и уникальности.

Если спроецировать вышесказанный тезис на педагогическое образование, *воспитателем может стать каждый пришедший в вуз молодой человек*. Отбор абитуриентов по педагогическим способностям в контексте антропологического подхода видится неправомерным. Причина демонстрации абитуриентом низкого уровня педагогических способностей может заключаться в том, что он просто не задумывался ранее о себе как о воспитателе. Однако это не говорит о том, что у него отсутствует изначально присущая каждому человеку способность к воспитанию. Отсюда *назначение педагогического образования видится в создании условий для актуализации у каждого студента этой способности с учетом его индивидуально-личностных особенностей, потребностей и возможностей*.

Если назначение человека состоит в раскрытии своего уникального потенциала, то избравший педагогическую профессию рассматривает педагогическую деятельность как наилучший способ осуществления себя в жизни. Поэтому *педагогическое образование должно нести ответственность за самореализацию человека*. Исследования показывают (И. И. Казимирская, Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин и др.), что высокая удовлетворенность профессиональным выбором наблюдается у творчески

работающих учителей, которые нашли наилучшие способы самореализации в профессии, смогли обогатить практику своей уникальностью, оригинальными идеями, подходами, неповторимыми способами социального созидания растущего человека. Отсюда *создание условий для самоосознания и саморазвития будущими педагогами своего личностного потенциала, как системообразующего фактора педагогической деятельности, авторского ее воплощения*, в антропоцентрированных образовательных системах выступает главным, отвечает потребностям студентов и ожиданиям современной школы.

Антропоцентрированные педагогические системы отличаются тем, что и дети, и взрослые развиваются в них целостно, их индивидуализация и социализация осуществляется гармонично. В антропологически безупречных образовательных системах ставится вопрос о педагогической поддержке саморазвития растущего человека в процессе освоения им культуры в ходе общения с другими людьми. В таких системах преодолевается оппозиция природосообразного и культуросообразного подходов, они трансформируются в единый человекообразный подход, педагогическое руководство соединяется с саморазвитием ребенка и именно через него оказывает свое формирующее влияние, в основе которого лежит двуединый процесс опредмечивания и распредмечивания культуры, творческого преобразования и мира, и человека [43, с. 117–121].

С позиций педагогической антропологии школа должна стать безупречным антропологическим пространством бытия детей и взрослых, одновременным разворачиванием личностной индивидуальности всех участников педагогического процесса. Каждый период взросления человека выступает как самоценный, в школе создаются комфортные условия пребывания, оказывается адекватная помощь в саморазвитии всем категориям школьников: подросткам и старшеклассникам, одаренным и скромным, «мыслителям» и «художникам».

Если школа – универсальный институт, то должна ответить на «вызовы», исходящие от детей различных возрастов, отличающихся друг от друга своими интере-

сами, способностями и склонностями, темпераментами и характерами. Тогда становится востребованной индивидуальность педагога, который тоже имеет свои предпочтения, свои особенности, свои способы реализации профессиональных функций.

В психологии рассматривается феномен синтонности. Синтонность – это такое измерение педагогического взаимодействия, при котором ярко выраженные личностные особенности педагога и его «инструментарии» являются наиболее приемлемыми для конкретного ученика. (то есть «резонируют» с его индивидуальными особенностями, отвечают его ожиданиям). Синтонность является предпосылкой той «встречи» (О. Больнов) педагога и ученика, которая обеспечивает наиболее эффективное развитие последнего, благодаря взаимодействию с наиболее значимым для него взрослым. Наши исследования свидетельствуют о том, что подобные «встречи» остаются в памяти учеников на всю жизнь. У каждого человека есть такой Учитель, который оставил в его душе глубокий след, нашел в нем свое «продолжение». Поэтому есть основания утверждать, что, чем больше будет учителей-индивидуальностей, тем реальнее осуществление индивидуального подхода в педагогическом процессе.

Педагогическая антропология исходит из понимания человека и образования как открытой системы. Замкнутая картина человека типична для авторитарного образования. К основным порокам такого образования относят: догму формирования совершенной личности; догму совершенства педагогического процесса, исходящую из совершенства личности педагога, его деятельности и совершенной деятельности учащегося, студента; догму безошибочности, исключаящую допустимость ошибки, как у педагога, так и у воспитанника; догму всезнания, приписываемую педагогу и взрослым; догму всеобщей опеки, когда педагог не оставляет воспитанникам возможности позаботиться самим о себе, ощутить свою причинность, самостоятельно осуществлять свой выбор и нести за него ответственность; догму устойчивости обобщенного опыта

человечества, препятствующую познавательную-преобразовательную активность воспитанника [10, с. 110].

Тезис о том, что сущность человека открыта и в таком качестве человек в каждом новом явлении «вопросает» о себе самом в философской антропологии получил широкое развитие. Применительно к педагогике впервые проблема неустойчивых форм человеческого бытия и их воспитательных возможностей была поднята немецким философом О. Ф. Больновым. Критикуя педагогику за ее «антропологическую отсталость», он усомнился в плодотворности принципа устойчивости жизненного пути человека и столь же устойчивых способов воспитательной работы с ним. Догматическое представление об устойчивости обобщенного опыта человечества, которым можно «наполнить» учащихся, и об устойчивых формах бытия человека, к которым можно «подогнать» воспитанников, находит критику и у Н. И. Пирогова. Н. И. Пирогов обнаруживает противоречие (конфликт) между тем, чему детей учат в школе, и тем, что действительно происходит вокруг, и указывает на неготовность выпускников к самоопределению, на отсутствие у них «самости». «Выступив на поприще жизни, вы видите, что все с него бегут в Калифорнию», – иронически подчеркивает он [22, с. 24].

Признание того, что человек сам, в конечном счете, за себя решает, непрерывно выбирая свое бытие, ориентирует образование на создание условий для развития «самости» учащихся, на создание такого пространства свободы, которое непрерывно будет упражнять воспитанников в принятии самостоятельных ответственных решений. Одним из ключевых признаков личностно-ориентированной педагогической системы является педагогическая поддержка ребенка в процессе осознания им своих потребностей и интересов, овладения способами самоанализа и самоусовершенствования, целеполагания, планирования жизни, продуктивного решения внутренних конфликтов и проблемных ситуаций в социуме. Оказать такую поддержку может только педагог, который имеет опыт самотворчества, профессионально-личностного самосовершенствования, самоорганизации и саморегуля-

ции своей активности во всех сферах жизнедеятельности, который воспринимает себя, по словам Фромма, как воплощение своих сил и как творца. Поэтому *задача обогащения мотивов и опыта самотворчества студентов в профессионально-педагогическом образовании выступает ведущей*. В связи с этим антропоцентрированный педагогический процесс в вузе призван обеспечить условия становления автономной творческой личности, у которой все процессы выступают объектом самоуправления. Ориентируясь на эту стратегию, и следует искать резервы для совершенствования профессиональной подготовки будущего педагога.

1.2. Онтология педагогического явления как объекта исследования

К числу работ, в которых предпринимается попытка преодолеть мнимую ясность понятия «педагогическое явление», относятся работы И. А. Колесниковой, В. В. Краевского, Л. А. Левшина, А. Б. Орлова, Ю. В. Сенько, Н. Е. Щурковой и некоторых других. Часто это понятие употребляется, как само собой разумеющееся. Но исследование показывает, что пока нет однозначного его понимания. Лишь обратившись к терминологическому значению и оговорив его, мы можем ставить вопрос о скрытой сущности явления, которое отражает понятие.

В имеющихся определениях отличительные черты педагогического явления выделяются в достаточно широком диапазоне. В частности, исследователи утверждают, что педагогическое явление может считаться таковым, если в нем:

- реализуются педагогические цели и замыслы; происходит порождение в педагогическом взаимодействии динамики смыслов и способов бытия человека, актуализирующих его человеческое качество (И. А. Колесникова);
- осуществляется возможность воспитательного (учебно-го) воздействия на ребенка, т.е. его формирования, развития и воспитания (Ю. Н. Кулюткин);

- осуществляется целенаправленное воздействие (коллектива, воспитателя, организованной деятельности и др.) на личность воспитуемого в активном контакте с ним для реализации воспитательных целей формирования и развития человека как личности (Я. Скалкова);
- достигается сознательно поставленная цель, что и есть тот признак, который выделяет собственно педагогические явления из общего класса явлений воспитания (Л. А. Левшин);
 - реализуется педагогическая деятельность, содействующая развитию личности ребенка как субъекта и стратега собственной жизни, достойной Человека (Н. Е. Щуркова);
 - реализуется деятельностно-коммуникативное взаимодействие и взаимоотношения участников учебно-воспитательного процесса (А. Б. Орлов);
 - центральным отношением, придающим ему собственно педагогический смысл, является отношение «преподавание – учение» (Ю. В. Сенько) и др.

Если рассматривать эти трактовки на высоком уровне обобщения, то можно заключить, что педагогическое явление может таковым считаться, если в нем: 1) целенаправленно решаются педагогические задачи («замыслы»), связанные с обучением, воспитанием и развитием человека; 2) имеет место определенным образом организованное педагогическое взаимодействие (воздействие). Но представленные таким образом отличительные черты педагогического явления позволяют трактовать его в широком социальном контексте. Тогда к педагогическому явлению может быть отнесена любая ситуация, в которой присутствует «момент ученичества» в системах «взрослый — ребенок», или же «взрослый — взрослый». Нам представляется, что есть необходимость различать педагогическое явление вообще и профессиональное педагогическое явление в частности. Если речь идет о профессиональном педагогическом явлении, то оно организуется в специальных образовательных учреждениях профессионалами-педагогами, наделенными специальными полномочиями и несущими перед обществом ответственность.

В существующих определениях педагогическое явление отождествляется то с реальностью, то с бытием, то с действительностью. Причем, реальность, бытие и действительность интерпретируются, как синонимы.

Толкование данных философских категорий осуществляется с материалистических позиций и нацеливает на субъект-объектный, аналогичный естественнонаучному, подход к постижению педагогических явлений. Но всякое педагогическое явление по сути своей феноменально, поскольку в центре его взаимодействуют люди, обладающие собственным видением происходящего. Реальным для взаимодействующих субъектов является то, что существует в пределах их внутреннего, субъективного мира. Иначе говоря, это тот контекст педагогического взаимодействия, который действителен по отношению к конкретному субъекту (действует для него на самом деле). Очевидно, что у каждого может быть свой контекст, образованный преломлением педагогической реальности через субъективное восприятие, переживание, понимание. Это личная реальность педагогов и учащихся определяет их выборы, интенции, действия, поведение вообще.

В связи с вышесказанным необходимо уточнить соотношенность педагогического явления с понятиями «реальность», «действительность» и «бытие». Осуществить это возможно, если развести понятия педагогической реальности и педагогической действительности как объективное и субъективное. Тогда педагогическое явление может быть определено как объективная реальность, если его существенные признаки, структура и функции нашли свое выражение в теоретическом, практическом и духовном опыте человечества. Педагогическое явление как действительность – это то, что соответствует опыту конкретных субъектов педагогического процесса, что существует для них «на самом деле», контекст, который действует по отношению к ним и осознается как органично им принадлежащий. Понятое таким образом явление очень значимо для педагогики как гуманитарной науки. Только на уровне субъективной реальности зарождается гуманистическое отношение к действительности, осно-

виное на «в-чувство-вании», диалог, субъект-субъектных связях. Педагогическое явление как бытие есть форма существования явления (его жизнь) в единстве статики и динамики, и может рассматриваться как состояние и как процесс, развитие.

Существенным для исследователя, изучающего бытие педагогического явления, выступает понимание структуры данного явления. Но возникает вопрос, структура какой целостности выступает единицей анализа? Однозначного ответа на этот вопрос тоже нет. Структуру педагогического явления исследователи соотносят со строением:

- педагогического процесса и выделяют в ней цели, содержание, методы и средства деятельности учителя и учащихся (Я. Скалкова);
- педагогической деятельности (В. В. Краевский);
- проблемной педагогической ситуации, которую учитель переводит в задачу и последовательно ее решает (Ю. Н. Кулюткин);
- педагогической системы, и включают в нее учащихся, учителя, педагогический коллектив, администрацию школы, средства обучения и воспитания, а также все взаимосвязи между этими компонентами (А. Б. Орлов);
- воспитания как педагогической деятельности в единстве следующих взаимозависимых компонентов: объект, то есть воспитанник; субъект или воспитатель; средства воспитания, которые делятся на материальные и идеальные, естественные и специально созданные; среда как непосредственные или опосредованные влияния (А. А. Левшин);
- обучения как функционального «органа» образования в единстве следующих компонентов: преподаватель, студент, средства образования, образовательная среда (Ю. В. Сенько);
- воспитания в совокупности трех сущностных элементов – воспитывающей среды, различных видов деятельности и осмысления ребенком своего «Я» в мире (Н. Е. Щуркова) и т.д.

Попытка приблизиться к пониманию существа поднятого вопроса важна постольку, поскольку она прямо выводит на дискуссию об объекте и предмете педагогики и основных ее категориях. Определение объекта и предмета педагогики – наиболее «уязвимое» место. Суждения преподавателей педагогики по этому вопросу представлены в широком диапазоне. Словари, учебники и учебные пособия тоже не проясняют существа данного вопроса, добавляют разночтения в его понимание, или же вовсе его избегают. Ниже, в таблице, в форме научного диалога (авторов учебных пособий, авторов пособий и автора данного исследования, автора исследования с самим собой) представлено многообразие несовпадающих точек зрения на объект и предмет педагогики.

Таблица

Подходы к определению предмета педагогики

Предметом педагогики является воспитание человека как особая функция общества (Ю. К. Бабанский)	Какое значение воспитания имеется в виду? Может ли воспитание как общественная функция явиться предметом изучения философов, социологов, историков, т.е. представителей любой обществоведческой науки?
Предметом педагогики является исследование сущности развития и формирования человеческой личности и определение на этой основе теории и методики воспитания как специально организованного педагогического процесса (И. Ф. Харламов)	Если предмет педагогики это то, что она исследует, то предметом исследования педагогики является исследование и определение? Или сущность развития и формирования личности? Или теория и методика воспитания? Или сам педагогический процесс? Или все вместе?
Предметом педагогики являются объективные законы конкретно-исторического процесса воспитания, связанные с законами развития общественных отношений, а также реальная общественно-воспитательская практика формирования подрастающих поколений, особенности и условия организации педагогического процесса (Б. Т. Лихачев)	Объективные законы конкретно-исторического процесса воспитания, связанные с законами развития общественных отношений» могут стать предметом изучения историка, философа, социолога и т. д.?

Предмет педагогики – процесс направленного развития и формирования человеческой личности в условиях ее обучения, образования, воспитания, или более кратко, воспитание человека как особая функция общества (Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич)	Понятия обучения, образования, воспитания просто перечислены или выстроены в иерархии от частного к общему? Тогда чем отличается обучение от образования, а образование от воспитания в широком смысле?
Педагогика – обширнейшая наука. Изучаемый ею предмет настолько сложен, что отдельная, даже очень широкая, наука не в состоянии охватить его сущность, все связи и опосредования (И. П. Подласый)	Педагогике нужно помочь справиться со своим предметом? В связи с тем, что даже самая широкая наука не в состоянии охватить сущность предмета педагогики, не дается его определение?

Приведенный в таблице ряд может быть продолжен. Однако в этом нет необходимости. Нашей задачей являлось показать многообразие несовпадающих точек зрения на объект и предмет педагогики, что не только затрудняет понимание того, чем эта наука занимается, но и препятствует определению профессионального педагогического явления как структурной целостности.

Еще А. С. Макаренко сформулировал мысль о специфике объекта педагогической науки. Он подчеркивал, что объектом педагогического исследования является не ребенок, а *педагогический факт (явление)*. Вне всякого сомнения, объект – это область реальности, действительности, которую исследует наука. Тогда объект педагогического исследования – педагогическое явление как реальность, действительность и бытие. Возникает вопрос: каковы предельно широкие границы этого явления, и в каких основных категориях педагогики они заданы? Иначе говоря, что это – воспитание, обучение, образование, педагогический процесс?

Нам видится, что терминологическую неоднозначность позволяет снять категория «образование». Согласимся с В. В. Краевским, который считает, что этот термин наиболее общий, что он позволяет, с одной стороны, ввести объект педагогики в широкий социальный контекст, а с другой, — отличается понятийной определенностью, отражает в единстве целенаправленные процессы обучения и воспитания [44].

Образование может являться объектом изучения многих наук – психологии, социологии, истории, философии образования и т. д. Но эти науки исследуют образование как психологическое, социальное, историческое, философское явление, то есть различные стороны образовательной деятельности этими науками исследуются с позиций своего предмета. Как педагогическое явление, образование исследует только педагогика. Предметом ее является образование как *целостный педагогический процесс*, целенаправленно организуемый в различных социальных институтах. Таким образом, *взяв за целостность педагогического явления педагогический процесс*, мы можем говорить о структуре этого явления.

Пространственная характеристика педагогического явления требует уточнения его структуры, состава компонентов и связей между ними. *Структура педагогического явления совпадает со структурой педагогического процесса* и включает в себя цель, взаимодействующих субъектов, средства образования и образовательную среду. Каждый из названных компонентов педагогического явления помимо собственного отличительного признака проявляет признаки всех остальных компонентов. Речь идет о том, что в процессе функционирования структура педагогического явления раскрывается как внутреннее взаимопроникновение и взаимопревращение его элементов. Педагогическое явление может рассматриваться как таковое, если в нем присутствуют все названные компоненты. Поэтому как педагогическое явление могут рассматриваться целостный педагогический процесс учебного заведения, педагогический процесс в рамках какого-либо профиля, педагогическая деятельность учителя-предметника и т. д. Мельчайшей же *неделимой единицей педагогического явления выступает педагогическая ситуация*. За дальнейшим делением этой целостности, явление перестает быть педагогическим, ибо нарушается его структура.

Исследование структуры педагогического явления предупреждает возможность одностороннего подхода к нему. Речь идет о том, что какая бы педагогическая проблема ни

изучалась исследователем, она должна рассматриваться в контексте целостной структуры педагогического явления. Внимание исследователя может быть сконцентрировано на детальном исследовании педагогической деятельности, учебной деятельности, педагогического взаимодействия, средств образования или образовательной среды и т. д. Но вне учета закономерной связи всех компонентов педагогического явления невозможно получить достоверные с точки зрения предмета педагогики результаты исследования.

Если с точки зрения пространства педагогическое явление обладает статическими характеристиками и может быть описано как состояние, то с точки зрения времени оно обладает динамическими характеристиками и может быть представлено как процесс, как изменение и развитие.

В наблюдаемом педагогическом явлении могут открываться различные факты. Это зависит от особенностей наблюдателей (специалист, дилетант, педагог, учащийся, родители, исследователь и т. д.), от угла зрения, от того, какие отношения в этом явлении рассматриваются как наиболее значимые для субъекта познания. Иначе говоря, *сущность* наблюдаемого является каждому по-своему и может быть отражена в различных формах — не только в научном, но и в стихийно-эмпирическом познании. Может возникнуть вопрос: не являются ли эти факты артефактами, порождающими субъективизм в науке? Мы исходим из того, что объективность педагогического факта определяется, прежде всего, его принадлежностью к педагогическому явлению. Причем, чем в большей мере осознается возможность анализа различных ракурсов педагогического явления, в зависимости от той или иной системы отношений, тем полнее, объективнее педагогическое знание.

Если педагогическое явление есть одновременно реальность (объективная проекция), действительность (субъективная проекция) и бытие (статическая и динамическая проекция), то методы его исследования должны конструироваться согласно принципу взаимодополнительности. Результаты педагогических исследований, опирающихся только на модель физического эксперимента, более чем

сомнительны, ибо, согласно главному гносеологическому принципу, — видимое не есть достоверность. В педагогической теории не существует объекта, в котором атомы реагируют на внешние стимулы согласно определенным физическим законам. «Факт» образования, воспитания, «разыгрывается» между живыми, мыслящими, чувствующими людьми, обладающими собственной экзистенцией, наконец, собственным достоинством (это не насекомое, не плесень и не мох).

Когда педагог подходит к объекту исследования, как в естественных науках, то есть как к абсолютно независимому объективному факту, то он и сталкивается с такими фактами, и статистически обосновывает их достоверность. Вопрос лишь в том, уместен ли такой подход к объекту формирования педагогических теорий и концепций?

С точки зрения феноменологии, если науки, связанные с жизненным миром человека, не удостоверяются в приемлемости подхода к объекту исследования, они легко могут прийти к его фальсификации. В этой связи современное методологическое знание ориентирует педагога на широкое применение феноменолого-герменевтических методов исследования, основанных на диалоге и понимании.

К числу таких методов исследования педагогического явления можно отнести, в частности, ретроспективный анализ опыта ученичества (РАОУ), контент-анализ эссе, различные виды и формы рефлексивной деятельности, анализ индивидуальных историй, а также ряд коммуникативных методов, основанных на диалоге (интервьюирование, дискуссионно-диалоговые и др.).

Раскроем суть разработанного нами метода ретроспективного анализа опыта ученичества (РАОУ). Ретроспекция – обращение к прошлому. Опыт ученичества – витальная информация, приобретенная человеком в различного рода педагогических ситуациях, «прожитая» им, связанная с памятью его разума, чувств, поведения и являющаяся для него самодостаточной ценностью.

Метод РАОУ является герменевтическим по своей сути и отвечает следующим теоретическим постулатам:

отказ от монополии на истину, от апеллирования к единственно правильной точке зрения, мнению, интерпретации, оценке;

признание уникальности бытия человека, его свойства быть историей, носителем ценного опыта;

истолкование истории как со-бытия, как способа бытия прошлого в настоящем, то есть не того, что когда-то с кем-то произошло, а того, что все еще происходит и происходит с нами;

признание смысловой множественности содержания понимаемого, плюральности его интерпретации;

рассмотрение истолкования, интерпретации как экзистенциальной акции, а ее целью «произведение», конструирование смысла;

признание языка как средства, обеспечивающего общность мироориентации, общий способ мироистолкования, ибо все то, «что скрыто от нас из-за пристрастия к собственному мнению, именно в диалоге нам открывается» [21, с.48];

избегание экзистенциальной глухоты, излишнего дидактизма и назидательности, вытеснение утвердительной формы коммуникации вопрошающей, монолога диалогом.

Нами обосновано [83], что метод РАОУ может выполнять в процессе обучения и в ходе исследования целый ряд функций, выступая (в том числе и одновременно) как исследовательский, обучающий, диагностический (критериальный), предупреждающий. Для исследователя актуализированный и зафиксированный в той или иной форме фрагмент своего опыта ученичества (школьного, студенческого) по конкретной проблеме (мотивам учения, активным методам обучения, формам организации учебного процесса, стилю педагогической деятельности, профессионально значимым качествам личности педагога, образу идеального учителя и т.д.) становится материалом для

контент-анализа и научной интерпретации, адекватным поставленным в исследовании задачам.

Исследование показало, что материалы с РАОУ студентов являются ценным источником научной информации. В отличие от стандартизированных методов опроса, содержат в себе огромное разнообразие словесных описаний того или иного феномена педагогической действительности, создавая так называемый «голографический портрет явления» (Н. Н. Моисеев).

Важное место в методе отводится *герменевтическому элементу*. Движение понимающего сознания при этом движется от *пред-понимания* (до-теоретического понимания), через *«герменевтический круг»* (особое понимание взаимоотношений целого и его частей, когда каждая составляющая может быть понята только при учете общей, целостной структуры, как отдельного текста, так и всей их суммы), к *постпониманию* (описанию фактов и их интерпретации).

Результаты проведенного исследования свидетельствуют также о том, что метод РАОУ является эффективным способом обучения и предупреждает отчуждение студентов в курсе педагогики. Под отчуждением понимается проявление таких отношений студента как субъекта учебного процесса, при которых цель, содержание, средства и условия этого процесса, он сам, сокурсники и педагоги как носители ценностей, норм, опыта представлены в его сознании различной степенью противоположности ему самому: от несходства до неприятия и враждебности.

1.3. Онтологический анализ понятийно-терминологического аппарата педагогики

Понятийно-терминологический аппарат педагогики – система лексических средств и наименований, применяемых в теории и практике образования. Педагогика представляет собой систему различных теорий, каждая из которых находит свое отражение в системе понятий. В гносеологическом плане система понятий активно отражает

педагогическую реальность. В плане формальной логики она сама выступает как исходная реальность, наделенная своими определяющими признаками.

По степени развития понятийно-терминологического аппарата науки можно судить о степени развития адекватной ему теории. Четкая многоаспектная понятийная система, отражающая многообразие сторон, отношений развивающихся объектов и многообразие возникающих в связи с этим познавательных задач (т.е. объективных и субъективных источников многоаспектности понятий), является критерием развитой теории. Многоаспектное отражение развитой теории в понятийной сфере позволят более ясно обозначить предмет познания и построить последовательную концепцию о нем.

В развитой теории система понятий обладает относительной устойчивостью предмета познания и его понятийного отражения. В этой связи попытаемся построить понятийно-терминологическую схему педагогики, определить ее основные понятия и их взаимосвязи. Это даст возможность перейти к качественной оценке отдельных областей и направлений педагогики, выявить критерии, характеризующие степень разработанности педагогической теории, прогнозировать пути ее дальнейшего развития.

Основными понятиями педагогики являются образование, воспитание, обучение, формирование, социализация, индивидуализация. Уточним содержание каждого из понятий и выстроим логические взаимосвязи между ними (рис. 1.1).

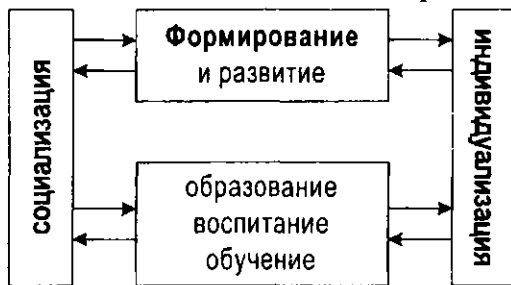


Рис. 1.1. Логические взаимосвязи основных категорий педагогики

Образование – это фундаментальное понятие, которое используется во многих науках. Единой трактовки данного понятия не существует. Впервые оно

упомянуто в статьях известного русского просветителя Н. И. Новикова. Тогда оно не имело какого-то особого терминологического содержания и вплоть до XIX века употреблялось как синоним воспитания. Но позже оно все более стало связываться с процессом обучения, показывая его формирующее и развивающее влияние на человека.

Уточним, что образование может быть рассмотрено по отношению к различным субъектам – ученику, учителю, личности, обществу, государству, человечеству. И это будут разные определения образования.

По отношению к ученику. Корень слова «образ». Какой образ ученика имеется в виду изначально и в конце, если образование – это процесс и результат? Изначально может быть образ «человек – глина». Тогда мы будем исповедовать формирующий подход к ученику, как к чистому листу бумаги, готовому для педагогических упражнений. Но у нас может быть изначальный образ «человек – семя», имеющее генетическую программу развития. В этом случае под образованием мы будем понимать *образовывание* человека, создание такой обучающей и развивающей среды, в которой то, что заложено у него природой и составляет возможность, превращается в действительность.

Выражение «становление» сил и возможностей человека, то есть их расцвет и свершение («стальной человек», «и стал свет» и т. д.). Но возникает вопрос: в каком образе он «стал»? Иначе говоря, каков конечный результат образования? И здесь тоже два подхода, которые вытекают из нашего изначального представления о человеке. Конечный образ мы можем представить как совокупность заранее запрограммированных качеств, знаний и умений, способностей, которыми должны обладать выпускники, скажем, средних и высших учебных заведений. Отсюда модели выпускника школы, модели специалистов и профессионалы. И тогда конечный образ выглядит закрытым, завершенным и законченным, к нему нужно только «подогнать» человека.

Но конечный образ можно представить и в виде становления человека как субъекта жизнетворчества, то есть че-

ловека, который сам творит себя и свою судьбу, в опоре на сложившуюся систему ценностей совершает самостоятельные ответственные выборы, с учетом сильных сторон своей личности ставит перед собой цели и выбирает средства их достижения. Человека, у которого самосовершенствование и самореализация являются высшими потребностями (метапотребностями). И тогда конечный образ становится открытым для бесконечного продолжения самим человеком, для саморазвития на протяжении всей жизни.

Поэтому, давая определение образованию, следует видеть его глубинный смысл. А смысл – в становлении учащегося как субъекта трех основных сфер, которые он осваивает в школе под руководством педагогов и в ходе самообразования. Этими сферами являются познание, деятельность и отношения [62].

Таким образом, образование – это процесс и результат развития личности как субъекта познания, деятельности и отношений в условиях педагогических систем и в ходе самообразования.

За образованием исторически закрепились две функции – адаптивная и гуманистическая, развивающая. Первая связана с приспособлением воспитанника к требованиям социокультурной ситуации того или иного времени, а вторая – с развитием его личности, творческой индивидуальности. Первая функция призвана обеспечить сохранение культуры как среды, «растящей и питающей личность» (П. Флоренский), а вторая – способствовать развитию человека как субъекта и творца, обогащающего культуру. Обе эти функции не изолированы друг от друга, в педагогической реальности они осуществляются одновременно, но, каждый раз не равноценно.

Основными путями образования человека являются воспитание и обучение. Воспитание – это целенаправленный процесс формирования и развития отношений личности с миром и с самим собой в специально организованных условиях – в школе, семье, во внешкольных учреждениях. Современный взгляд на процесс воспитания – отоношенческий. Взрослеющий человек становится личнос-

тью по мере формирования его социальных отношений к себе, людям, государству, отечеству, труду, природе, культуре.

С. А. Рубинштейн указывал, что в основе формирования личности лежит два процесса – отражение и отношение [68]. Отражение – основа обучения, того процесса, который в итоге содействует правильному субъективному отражению объективного мира. Отношение же – процесс управляемый педагогом при организованном воспитании /Для воспитателя ребенок – это система отношений к миру, которая должна развиваться с его ростом и взрослением [105, 106].

Обучение – специально организованный процесс взаимодействия учителя и учащихся, в результате которого у детей как у активных субъектов учебно-познавательной деятельности формируются знания и способы деятельности, познавательные и другие способности, мировоззрение. Обучение выполняет не только образовательную функцию, но и развивающую, воспитывающую. Однако, как было сказано выше, в целостном становлении человека обучению в большей степени отводится роль, связанная с приобретением знаний и способов деятельности, а воспитанию, как специально организованному процессу формирования личностных качеств, – с развитием системы отношений.

В последние годы наметился принципиально иной подход к пониманию субъективной активности ребенка в учебно-познавательной деятельности. Суть его сводится к тому, что ученик не является только продуктом обучения. Все в нем – результат обучения. Каждый ученик – носитель индивидуального, субъективного опыта. Он стремится к раскрытию собственного потенциала, данного ему от природы в силу индивидуальной организации, и нужно помочь ему, предоставив соответствующие условия.

Активность ребенка как выражение его субъектности идет в двух направлениях: приспособляемости (адаптивности) к требованиям педагогов, создающих для него нормативные ситуации, и креативности, позволяющей ему постоянно искать и находить выход из наличной ситуа-

ции, преодолевать ее, строить для себя новую с опорой на имеющиеся в индивидуальном опыте знания, способы действия. На этих двух разнонаправленных основаниях строится индивидуальная траектория психического развития в учебной деятельности. Поэтому в ходе овладения предметным учебным материалом учащемуся должна быть обеспечена возможность выбора субъективно удобной учебной программы.

Человек существует на свете в фило- и онтогенезе, что проявляется в процессах его социализации и индивидуализации. Непрерывный процесс интеграции личности в социальную систему путем адаптации и творческой самореализации обеспечивает ее социализацию. Социализация есть приспособление человека к существующему социуму, его нормам и порядкам и является основным условием культурного наследования.

Индивидуализация – это система средств, способствующая осознанию растущим человеком своего отличия от других: своей слабости и своей силы – физической, интеллектуальной, нравственной, творческой для самостоятельного и успешного выбора жизненного пути.

В образовании функции социализации и индивидуализации должны реализовываться одновременно, то есть способствовать присвоению ребенком достижений культуры, ценностей и норм, принятых в обществе, и в то же время, максимально способствовать развитию творческой индивидуальности растущей личности как субъекта культуры.

Развитие при этом понимается как процесс и результат количественных и качественных изменений различных сторон личности (интеллектуальной, эмоционально-волевой, действенно-практической сфер), ее взросление. В результате всех педагогических влияний, в том числе и собственных, формируется образ человека культуры. Поэтому формирование – это процесс и результат становления личности под влиянием внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых, социальных и природных факторов.

1.4. Онтология процесса воспитания

Основными модусами активности личности являются «самость» и «социумность». Эти модусы образуют направленности педагогических влияний и аспекты самосозидания и в воспитательной работе должны быть представлены равноценно. Воспитание призвано обеспечить гармонию человека с самим собой через определение им гармонии с другими людьми, обществом, природой, деятельностью. Именно достижение гармонии – такова веками вырабатываемая суть психического, нравственного, физического здоровья человека [23, с. 226].

Очевидно, что «педагогика необходимости» (О. С. Газман), в основе которой лежит понимание ребенка как объекта манипулятивного воспитания, если не исчерпала себя, то не может обеспечить способность самостоятельной ориентировки ребенка и подростка в окружающем мире, самостоятельного выбора и принятия самостоятельных решений, в том числе касающихся собственной биографии. Живя в молниеносно изменяющемся обществе, мы просто не имеем другой разумной цели воспитания, кроме как «выращивание» человека, способного занять самостоятельную позицию по отношению к внешним условиям (В. Франкл). Иными словами, воспитание школьника — это в значительной мере выращивание у него способности и потребности к творчеству, в первую очередь к социальному и личностному творчеству — творчеству самого себя [49, с. 34].

Только тот человек может полноценно действовать в изменяющемся мире, изменить этот мир, внести в него что-то новое, который способен самостоятельно выйти за пределы усвоенной им информации, стандартного набора знаний, навыков и умений, стереотипных установок, сделать самостоятельный выбор, принять самостоятельное решение. Следовательно, главное в воспитании как социальном творчестве, как и в образовании в целом — это осознание ребенком себя как активного, преобразующего предметную и социальную действительность, ответственного начала, как строителя мира. Это формирование

смысловой установки на творчество. И одновременно это выраживание потребности риска, психологической установки на надситуативную активность, не боязни выйти за очерченный предел, способности и потребности занять собственную позицию и принять собственное решение независимо от внешних воздействий и независимо от ситуационных условий и ограничений [50].

Суть воспитания, таким образом, заключается в создании условий для последовательного развертывания духовного потенциала растущего человека, способного к самостоятельным ответственным выборам, саморазвитию, к успешной самореализации своих возможностей и преобразованию окружающего мира. В этой связи методологическими основаниями процесса воспитания рассматриваются культурологический, отношенческий, личностный, деятельностный и системно-сферный подходы.

В контексте культурного бытия целью воспитания является развитие и саморазвитие личности как субъекта жизнетворчества. Основу содержания воспитания составляет базовая культура как совокупность свойств, качеств, ориентаций и способностей личности, позволяющих ей успешно самореализоваться в основных сферах жизнедеятельности.

Базовые основания культуры содержат в качестве ядра общечеловеческие ценности. Воспитание как преобразование человека природного в человека культурного должно в этой связи обеспечить путь восхождения взрослого человека к высшим духовным ценностям, создать условия для перевода этих ценностей в личностные смыслы, в мотивы жизнедеятельности.

Согласно А. Маслоу, у человека имеют место два вида мотивов – дефицитарные и бытийные [54]. К дефицитарным относятся низшие потребности – в пище, сексе, защищенности, которые, если они удовлетворены, снимают у человека ощущение дискомфорта. Бытийные потребности – это высшие потребности. К ним относятся социальные потребности, потребность в уважении и потребность в самовыражении. Потребности нижнего уровня требуют

удовлетворения и, следовательно, влияют на поведение человека быстрее, чем на мотивации начнут сказываться потребности более высокого уровня. Однако именно бытийные мотивы побуждают человека подняться над рутинной жизнью и, например, отстаивать справедливость, включаться в творческий поиск, бороться за истину, познавать свои возможности, самосовершенствоваться.

Потребность в самосовершенствовании, с точки зрения А. Маслоу, является вершиной в иерархии потребностей. По мере того как человек поднимается в своих потребностях к этой вершине, он становится более свободен в выборе направлений и средств самоосуществления, жизнь его наполняется высоким содержанием, проявляется его подлинная индивидуальность [54, с. 94].

Движущей силой в процессе восхождения к высшим духовным ценностям выступает интрагенная активность личности. Интрагенная активность – это активность работы внутреннего мира человека, благодаря которой он стремится к самостоятельным обдуманым решениям и действиям, к обязательному их осуществлению [14]. Человек ни что иное, как то, чем он делает себя сам, – утверждают представители гуманистической психологии и педагогики. Среда и внешние факторы оказывают действительное влияние на развитие человека лишь тогда, когда они активизируют его внутреннюю работу над собой.

Интрагенная активность учащихся к моменту окончания школы должна, по-видимому, быть сформирована как культура жизненного самоопределения. Она является центральным звеном базовой культуры личности, характеризует человека как субъекта собственной жизни и собственного счастья. Поэтому в структуре целей воспитания культуру жизненного самоопределения необходимо ставить на первое место как условие самореализация человеком своих сил и способностей.

Эта мысль в истории не нова. П. П. Блонский в 1917 году говорил: «Нравственно автономная личность, творец новой, лучшей, чем наша, человеческой жизни — вот кто должен быть создан народной школой... Мы должны...

воспитывать человека, способного создавать свою собственную жизнь, способного к самоопределению. Воспитываться — значит самоопределяться... [13, с. 104].

Культура жизненного самоопределения предполагает и самостоятельность, и позиционную определенность, и программу действий для ее воплощения. Это не локальное качество, проявляющееся в отдельных жизненных ситуациях, а интегральное свойство личности, дающее о себе знать при принятии решений по поводу возникающих проблем во всех сферах бытия человека.

Основными сферами самоопределения являются человек, общество, природа и ноосфера. В аспекте основного внимания в этой связи выступают отношения воспитанника к себе самому, отношения к другим людям, обществу и государству, отношения к деятельности, отношения к вещам, природе, миру.

Отношенческий подход – не дань педагогической моде, а результат углубленного подхода к воспитанию. Человек выражает себя как личность через проявляемые отношения. С позиций отношенческого подхода воспитательный результат перестает выступать как сумма знаний, чувств, воли и поведения. Воспитательный результат становится единым интегральным образованием – отношением воспитанника к себе, объектам мира, людям, государству, Родине, труду, прекрасному, природе, науке [106]. Эти виды отношений могут явиться основой укрупненного представления приоритетных направлений воспитания в соответствии со сферами жизненного самоопределения человека – духовной, гуманитарной, организационной и материальной.

Духовная сфера – это сфера внутреннего мира человека, представленная его чувствами, мыслями, волей. Ее системообразующим элементом выступают потребности. Для духовно развитой личности характерны потребности в истине, познании, самопознании, справедливости, красоте, поиске смысла жизни, в самоуважении, в автономии внутреннего мира, в творческом самовыражении, в свободном выборе программы жизнедеятельности в соответствии со сложившейся системой ценностей [19, 66].

Гуманитарная сфера является той **составной** частью духовной сферы человека, которая **позволяет увидеть** «человеческое измерение» во **взаимодействии** личности с близкими и далекими людьми, **окружающим миром** и самим собой. Смыслообразующий компонент гуманитарной сферы – гуманистическая направленность личности, ее центрация на интересах другого человека. Поэтому в качестве приоритетной поставлена задача воспитания потребностей личности: в благополучии окружающих, в общении, дружбе, гармонизации личных и общественных интересов, потребности в самоутверждении, в переживании социальной значимости своей личности, в трудовом образе жизни. Гуманитарная сфера жизнедеятельности определяется также ценностным отношением к своей половой принадлежности, к любви, материнству и отцовству; к сотрудничеству, диалогу с другими людьми, народами [66].

Организационная сфера выступает основным механизмом упорядочения, урегулирования, гармонизации отношений личности в обществе и государстве. Организация как средство подчинения, ограничения, лишенная духовного наполнения, вырождается в бюрократию и формализм. Но духовная жизнь людей, их цели и стремления вне организации могут остаться не реализованными. Поэтому введение воспитанников в систему общественных отношений деловой зависимости, ответственности, контроля и самоконтроля, взаимопомощи и взаимоподдержки, руководства и подчинения, взаимной требовательности, самодисциплины, справедливости является одной из основных задач воспитания. Содержание организационной сферы жизнедеятельности составляют правовая и политическая культура, жизненная позиция личности как гражданина своего Отечества. Поэтому в качестве приоритетных выделяются задачи формирования гражданской направленности личности и ее активной жизненной позиции.

Гражданскую направленность личности характеризуют потребности человека: в труде на благо общества, в служении Отечеству, утверждении справедливых отношений, в отстаивании своих прав и прав других; ценностные ориен-

тации, связанные с любовью к Родине и готовностью встать на ее защиту, гордостью за отечество и ответственностью за его судьбу, миротворчеством как принципом взаимоотношений между людьми, социальными группами, общественными организациями, странами и народами [66].

Материальная сфера связана, во-первых, с предметным воплощением замыслов, опыта, знаний и умений людей в процессе создания ими материальных и духовных ценностей, социально-бытовых условий жизни человека. Во-вторых, с осознанным развитием своих природных сущностных сил, сохранением и укреплением своего физического и психического здоровья как материальной основы полноценной жизнедеятельности. В-третьих, с бережным отношением к природе как среде обитания человека и человеческой цивилизации на Земле.

Формирование культуры жизненного самоопределения в материальной сфере предполагает воспитание у детей и юношества потребностей: в здоровом образе жизни, в познании и свободном выборе способов физического совершенствования как гарантии долголетия человека и сохранения жизненной энергии; в бережном отношении ко всему живому; в сохранении природных ресурсов среды обитания, в гармонии человека и природы, в активной деятельности по разрешению экологических проблем; в труде как содержанию, цели и оправданию своей жизни, в переживании радости и гордости от успехов в труде [66].

Механизмом перевода ценностей культуры в потребности растущей личности является творческая по целям и мотивам, индивидуальная по стилю и совместная по характеру деятельность. Воспитание – это организация разнообразной деятельности школьников как активной формы проявления их отношений к себе и окружающему миру. Деятельностный подход позволяет преодолеть формализм в воспитании и наполнить жизнедеятельность детей яркими, имеющими культурную ценность событиями, преобразовать среду, которая их окружает в воспитательное пространство.

Появлению педагогического понятия «воспитательное пространство» предшествовал так называемый средовый

подход. В рамках этого подхода предлагалось педагогизировать среду, сделать ее благоприятной для растущего человека. Но среда, в основе своей – данность, а не результат конструктивной деятельности. Воспитательное же пространство – результат деятельности. Иначе говоря, среду надо уметь *использовать* в воспитательных целях, а воспитательное пространство надо уметь *создавать* [73].

Одним из путей создания воспитательного пространства является моделирование системы взаимосвязанных педагогических событий (Д. В. Григорьев и др.). Событие представляет собой совместное бытие детей и взрослых, в котором ключевым технологическим моментом является их совместная деятельность. Согласно событийной концепции психологического времени особенности психического отражения человеком времени, его скорости, насыщенности, продолжительности зависят от числа и интенсивности происходящих в жизни событий – изменений во внешней среде (природной и социальной), во внутреннем мире человека (мыслях и чувствах), в его действиях и поступках [25]. Реализация событийного подхода в педагогике предполагает наличие в жизни детей ярких, эмоционально насыщенных, незабываемых дел, которые были бы как коллективно, так и индивидуально значимы и привлекательны. Эти дела становятся своеобразными вехами в воспитательном процессе. Нередко они проводятся из желания обновить данный процесс либо по содержанию, либо по форме. Возникая как новации, такие дела могут стать традиционными [73].

Событие трактуется также как способ совместного бытия, совместного проживания. Педагогическое событие – момент реальности, в котором происходит развивающая, целе- и ценностно ориентированная встреча взрослого и ребенка (Д. В. Григорьев). Для воспитания такое понимание события важно, так как оно предполагает включение в совместную деятельность педагога и его воспитанника на основе диалога, который базируется на общих ценностях и в результате которого достигается общая цель. При этом в диалоге открытость «Я» обоих участников, опора на взаим-

ное утверждение каждого как личности, равноправие их отношений предоставляют возможность для всестороннего развития, взаимообогащения и сближения участников диалога, для решения задач совместной деятельности.

Общие условия эффективного функционирования различных моделей воспитательного пространства: наличие цели, разделяемой всеми участниками процесса его создания; единая педагогическая концепция, ориентированная на приоритеты гуманистического воспитания; «мягкая» структура пространства, его событийность, диалоговый режим создания; разветвленная система отношений между различными компонентами, субъектами пространства. При моделировании воспитательного пространства особое значение имеют диагностика среды, ее позитивного и негативного потенциала, изучение потребностей и мотивов участников – как коллективных (школы, учреждения дополнительного образования, различные центры социальной, психологической помощи и т. д.), так и индивидуальных (дети, родители, педагоги и т. д.). Особо следует подчеркнуть необходимость изучения неформальных объединений детей и взрослых, находящихся в данной среде, что в сегодняшней социальной ситуации сопряжено с большими сложностями.

Взаимодействие субъектов воспитательного пространства происходит как по вертикали, так и по горизонтали. Одним из важных субъектов современного воспитательного пространства являются детские общественные объединения. Их специфика заключается в том, что по своей сути они есть самостоятельные, самоорганизующиеся сообщества, в которых дети – активная созидательная, движущая сила. Наличие в воспитательном пространстве субъекта с такими характеристиками позволяет создать в процессе его взаимодействия с другими субъектами некие образцы реализации ребенком своей субъектной позиции. Приоритетная роль в создании воспитательного пространства принадлежит педагогу. В то же время реализация этой роли невозможна без взаимодействия с другими участниками этого процесса. Сложность позиции педагога

гов заключается в том, что они не могут прибегать к «запретам» и «указам», а должны идти путем вовлечения самих детей в процесс создания и укрепления воспитательного пространства [73].

Полноценность развития школьника в воспитательном пространстве есть следствие его субъектной позиции в нем. Воспитательное пространство, предоставляя возможности для самореализации школьника, тем самым обеспечивает субъектность его позиции в нем. Справедливо и обратное утверждение: субъектная позиция школьника создает условия для его самореализации. Школьник, являясь субъектом пространства, сам его структурирует, создавая тем самым пространство «для себя и под себя». В этой связи создатели пространства могут лишь предложить ребенку поле возможного освоения. Вероятность реализации субъектной позиции ребенка в предлагаемом воспитательном пространстве тем выше, чем богаче, разнообразнее структура последнего.

Включение ребенка в воспитательное пространство в качестве его субъекта происходит только в том случае, если оно является дифференцированным по отношению к различным детям. Поэтому залог успеха в создании воспитательного пространства – личностный подход. Это значит, во-первых, что личность воспитанника, выступая субъектом организованной педагогами деятельности, принимает предлагаемые отношения, осмысливает их социальное значение и личностный смысл. Во-вторых, ребенок в организации собственной жизнедеятельности выступает как лицо активное и инициативное. Все конкретные дела должны быть замыслом детей, их волей. Педагогическое мастерство в том и состоит, чтобы дети не замечали влияния педагога и его воспитательных целей [105].

Наиболее существенной качественной характеристикой воспитательного пространства является целостность, так как именно в этом случае обеспечивается эффективность его влияния на личность ребенка. Целостность воспитательного пространства есть результат гетерогенности как его элементов, так и связей между ними при наличии еди-

ной педагогической концепции, ориентированной на приоритеты гуманистического воспитания. Целостность и стабильность воспитательного пространства обеспечиваются гибкостью структуры; в ней, в частности, должны присутствовать “зоны неупорядоченности”, являющиеся источником дальнейшего развития воспитательного пространства.

Онтологический анализ воспитательного процесса позволяет выделить **методологические инварианты** его построения в современной социокультурной ситуации. *Новая воспитательная парадигма* утверждает: равенство различных видов социально-приемлемого воспитательного опыта; диалог культурных позиций и их продуктивную кооперацию; культуру как полисистемное образование, аккумулирующее в себе различные подходы к миру; необходимость создания условий для построения самим воспитанником социально приемлемой персональной системы ценностей и самореализации в соответствии с ней в основных сферах жизнедеятельности.

Целесообразно учитывать следующие закономерности как существенные взаимосвязи между организацией процесса воспитания и уровнем воспитанности личности: стимулирование активности самого ребенка; соблюдение пропорционального соотношения усилий ребенка и педагога в совместной деятельности; внутреннее отношение ребенка к объектам деятельности; создание ситуаций успеха; «скрытый характер» воспитательных влияний; реализация актуальных потребностей детей как содержание воспитательной деятельности; целостность воспитательных влияний на личность в процессе воспитания.

В процессе целенаправленного видения важным ценностное осмысление таких базовых понятий как: субъект жизнедеятельности, персонализация, основные сферы самоопределения человека, культура жизненного самоопределения, самопознание, жизненная стратегия, смысл жизни, самореализация, самооценочность каждого возрастного периода жизни человека, природосообразность, культуросообразность, удовлетворение базовых потребностей в творчестве, игре, радости, любви, защищенности, самоуважении.

Принципы воспитания: общественная направленность воспитания, связь воспитания с жизнью, воспитание в труде, ориентация на потребности ребенка, воспитание в коллективе, сочетание педагогического руководства с инициативой и самостоятельностью учащихся, принятие ребенка как данности, опора на положительное, гуманизация воспитания, личностный подход, единство воспитательных воздействий.

Содержанием воспитания является базовая культура, центральным звеном которой выступает культура жизненного самоопределения. Содержание воспитания отражает общечеловеческие ценности, ценности гражданина своего Отечества, ценности индивидуально-личностного развития (своеобразия и неповторимости, позитивной Я-концепции, поиска пути к своей вершине, самосовершенствования, самореализации).

Постижение ценностного содержания средств и технологий осуществляется через осмысление понятий: событийность, творчество, партнерство, социальная защищенность, другодоминантное общение, диалог, взаимопонимание, взаимответственность, самостоятельность, удовлетворенность, педагогическая поддержка, активизация внутриличностных механизмов саморазвития.

1.5. Онтология образовательного пространства профессионально-личностного развития будущего педагога

Образовательное пространство определяют как окружающую человека зону проявления его активности, ближайшего развития и действия в учебном заведении; как «территорию», где существуют источники развивающего влияния, порождаются его факторы, действуют закономерности и принципы, осуществляются различные виды деятельности, реализуются педагогические технологии; как многообразие деятельностей, удовлетворяющих требованиям совместности и участия в них обучающегося в качестве проектировщика и реализатора собственного замысла.

ни, как совокупность не только влияний и условий формирования личности, но и возможностей для развития и совершенствования субъектами образования своего социального и пространственно-предметного окружения и т. д.

В большинстве известных нам литературных источников осуществляется систематизация компонентов не образовательного пространства, а образовательной среды, и в соответствии с экоантропологическим или культурологическим подходом выделяется ее состав. Нам видится, что понятие «образовательная среда» в большей мере соотносится с объективной педагогической реальностью, данной субъекту и составляющей для него совокупность влияний и условий. Понятие же «образовательное пространство» может быть соотнесено с педагогической действительностью как «действующим на самом деле» для субъектов контексте образовательной среды, их бытие в ней. В этом смысле содержание понятия образовательного пространства близко понятию «поля» К. Левина, рассматривающего поведение субъекта как функцию взаимодействия личностных факторов и воспринимаемых особенностей среды.

Образовательное пространство структурируется на ряд подпространств, каждое из которых имеет свое строение и взаимодействует с другими компонентами в общей системе (рис. 1.2). Границы каждого подпространства обладают свойством взаимопроникаемости и могут переходить из одной реальности в другую. Так, подпространства

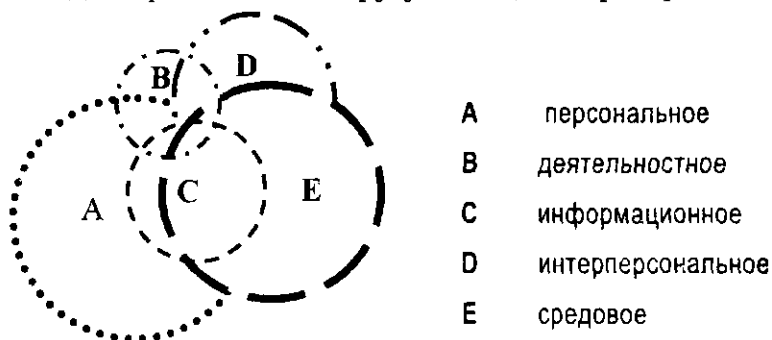


Рис. 1.2. Компонентный состав образовательного пространства вуза

В, С, D и E могут в результате организованного взаимодействия «сворачиваться» в персональное пространство индивида, расширяя и обогащая его. И наоборот, под влиянием персонального пространства конструируются, функционируют и развиваются другие. Отношения человека с образовательным пространством полифункциональны: он может быть обозначен как представитель этого пространства, объект воздействий, потребитель возможностей, источник влияний, создатель условий. Рассмотрим детальнее компоненты образовательного пространства и связи между ними.

В *персональном* подпространстве будущего педагога выделен ряд областей: область индивидуально-типологических особенностей, определяющих доминирующую направленность личности; мотивационно-смысловая область, предопределяющая предпочитаемые выборы студентов в образовательном процессе и удовлетворенность достижениями; область саморазвития, характеризующая стремление студентов к преодолению в образовании разрыва между Я-реальным и Я-идеальным; область деятельностей, обуславливающая особенности протекания у студентов аффективных, практических и когнитивных процессов в различных видах деятельности; профессионально-личностная позиция как ядерное образование, складывающееся на пересечении субъективной реальности будущего учителя с составляющими образовательного пространства вуза.

Подпространство деятельностей – совокупность форм активного взаимодействия студентов с образовательной средой, направленного на их профессионально-личностное развитие. В самом общем виде все виды деятельности, в которые включены (или могут быть включены) студенты в образовательном пространстве вуза, можно разделить на учебную (учебно-познавательную, учебно-исследовательскую, учебно-профессиональную), научно-исследовательскую и деятельность по интересу. Все виды учебной деятельности направлены на самоизменение субъекта, продуктом их является не просто накопление педагогических

знаний и умений, а преодоление ограниченности средств мышления и действия, задающих видение будущего учителя профессии и себя в ней. Преодоление выражается в объективации оснований и границ своего опыта (умений, знаний, смыслов, понимания), в вынесении их вовне и превращении в предмет деятельности. Таким образом, учебная деятельность оборачивается построением условий и границ собственного действия.

Отличие научно-исследовательской деятельности и деятельности по интересу от учебной в том, что в них первичным является конкретный творческий продукт, на который направлены усилия студента, в ходе построения которого он изменяется сам. Результатами научно-исследовательской деятельности студентов являются новые педагогические факты, вскрытые закономерности, которые затем находят свое выражение в принципах построения и осуществления педагогического процесса, в конкретных методических рекомендациях. Многообразие деятельности по интересу формируют культуру самоопределения студентов в основных сферах своей жизнедеятельности (общественной, бытовой, досуговой), но главное, они помогают «стать» индивидуальности будущего педагога, объективируя наиболее сильные стороны его личности в конкретном продукте творчества. Профессионально-личностное развитие студентов должно осуществляться в пространстве деятельности, моделирующих во всей функциональной полноте труд учителя-воспитателя, способствующей формированию у них комплекса профессионально-личностных позиций, обеспечивающих полноту и успешность самореализации в профессии.

Информационное подпространство представляет собой многообразие информации различной природы и содержательной направленности, способной удовлетворить актуальную потребность субъектов в познании в контексте индивидуального информационного запроса, и оказывающей на них формирующее влияние. Обучение, являясь одним из социокультурных путей удовлетворения потребности человека в обновлении информации, опреде-

ается исследователями, как целенаправленное информационное взаимодействие педагогов и учащихся [40, с. 175], и шире – как информационное взаимодействие индивида со средой обитания («мир – это текст»), присвоение им в этой среде различных информационных смыслов, а также конструирование новых.

Если ранее под информацией понимались только сведения, передаваемые человеком человеку в устной, письменной или иной форме, то в настоящее время трактовка данного понятия изменилась и приобрела универсальный характер. В самом широком смысле информацией являются любые данные, отражающие свойства в природных, социальных и технических системах. Биосфера и ноосфера, в которых существует человек, информационно насыщены, наполнены первичными (поступающими от самого объекта) и вторичными (полученными в ходе систематизации и обобщения) информационными смыслами. Как адаптационная модель глобального (общемирового) информационного пространства информационное подпространство вуза является не просто теоретической абстракцией, а конструкцией, отвечающей образовательным потребностям субъектов и выступающей в различных формах. По мнению ряда исследователей, информационное образовательное подпространство педагогического вуза есть пространство формирования личности будущего учителя через освоение информационной картины мира, представленной символами, сигналами, информационными потоками и средами в их совокупности.

Средством описания и трансляции той или иной информации выступает язык. «Пространство языков» [35, с. 11], с помощью которых люди по самым различным каналам получают и передают информацию, описывают мир, себя в мире и мир в себе, богато и многообразно. Каждый из языков имеет свои правила употребления, которые для одних языков известны лучше, для других – хуже или совсем неизвестны. В частности, В. П. Зинченко отмечает, что есть внутренний «голос совести», «крик души», а каков их словарь, язык, можно только фантазировать.

нять [35, с. 11]. В процессе профессионально-личностного развития человек обогащает «словарный запас» многообразных языков, формирует свое, персональное языковое пространство, что позволяет ему иметь дело с постоянно усложняющимися информационными смыслами.

При получении и передаче информации имеют место два противоположно направленных процесса, названные В. И. Зинченко «осмыслением значения» и «означением смысла» [35, с. 48]. При осмыслении значения вербальные значения (например, информация на лекции) переводятся на язык личностных смыслов. Означение смысла – обратный процесс, когда требуется передать осмысленное знание, информацию другому человеку. И то, и другое – работа понимания. «Бездонность всякого смысла» (М. М. Бахтин) является причиной того, что перевод с языка значений на язык смыслов и с языка смыслов на язык значений во всей полноте невозможен, следовательно, невозможно и стопроцентное понимание. Непонимание же является продуктивным постольку, поскольку влечет за собой поиск смыслов, является движущей силой развития знаний и культуры вообще [53, с. 43].

Существует взгляд на информацию как антипод энтропии, то есть хаоса (Н. Винер). Тогда, соответственно, процессы, ведущие к потере информации, сходны с процессами усугубления хаоса, разрушения упорядоченности бытия. Поскольку потребность в обновлении информации входит в число базовых, то вопрос о нежелании учиться (обновлять информацию) приобретает противоестественное звучание и переносится в плоскость размышлений о качестве и форме предъявления студенту информации, о способах ее «кодировки», о предлагаемых способах работы информацией [40].

Интерперсональное образовательное подпространство представлено совместной деятельностью и коммуникацией, взаимодействием субъектов в учебно-воспитательном процессе вуза. Совместная деятельность обычно неравнозначна для ее участников по мотивационно-смысловой и операциональной структуре, по распределению

функций, ее контролю и координации. Поэтому под интерперсональным образовательным пространством мы будем понимать социально-педагогические аспекты организации совместной деятельности (профессионально-педагогической, учебно-познавательной, учебно- и научно-исследовательской, деятельности по интересу и т. д.), выражающиеся в распределении (выборе) ролей субъектов, профессионально-личностных позиций, во взаимных воздействиях и «ценностных вкладах», в отношениях, характеризующих стиль взаимодействия, общения и т. д.

Взаимодействие со-субъектов в вузе может быть рассмотрено в «вертикальном» и «горизонтальном» срезах. В первом случае оно носит иерархический характер, строится по законам руководства и подчинения. Во втором – разворачивается на паритетных началах с учетом своеобразия субъектов, параметров и условий деятельности.

Характер межличностного взаимодействия не всегда задается официальной статусной структурой (скажем, руководство и подчинение в системах «администрация — педагог», «педагог — студент» и сотрудничество в системах «педагог — педагог», «студент — студент»). Он, скорее, диктуется сложившимся стилем деятельности и взаимодействия субъектов. Известны факты, когда руководители (лидеры) опираются не на «вертикальную», а на «горизонтальную» структуру взаимодействия, с учетом условий конкретной деятельности, коллектива и своей индивидуальности занимали в интерперсональном пространстве «вакантную нишу», всячески поддерживая активность других субъектов. Харизматический руководитель (лидер), наоборот, стремится это пространство «подстроить под себя». Тогда он не только выражает свою индивидуальность, свой стиль, но перестраивает сообразно своему стилю всю систему межличностных отношений, задавая тем самым границы для других в формировании и утверждении своего стиля.

Подпространство среды представляет собой систему специально создаваемых условий, в которых протекает учебно-воспитательный процесс вуза. Все пространство

среды мы условно разделяем на «материальное» и «идеальное». Первое составляет пространственно-предметное окружение, то есть материальный мир, создающий условия обитания субъектов образования, а также связанный с обеспечением, облегчением и повышением плодотворности управленческой, педагогической, учебной и других видов деятельности.

В «идеальном» пространстве среды можно выделить среду «идей», или духовную среду учебного заведения в целом, и педагогически организованную среду в конкретных системах. Духовную среду характеризует ценностно-смысловой контекст жизнедеятельности педагогического вуза. Этот контекст задается официально принятыми документами, определяющими общую стратегию развития вуза и его парадигмальную принадлежность. Педагогически организованную среду являет образовательный процесс в конкретных ситуациях педагогического взаимодействия. Поскольку педагогические взаимодействия по содержанию и процессу уникальны (в силу профессионально-личностных особенностей преподавателей, предпочитаемых ими способов действия, используемых образовательных средств и т. д.), было бы точнее употреблять понятие «среды», а не «среда». Мы считаем, что существенные характеристики образовательных сред задаются особенностями взаимодействующих субъектов, и, прежде всего, теми парадигмами педагога, в соответствии с которыми он строит образовательный процесс.

Качество образовательного пространства определяет его развивающий потенциал, способность или неспособность стать источником создающих влияний, сформировать или же нет среду для эффективного профессионально-личностного развития учителя в вузе. Оно задается теоретико-методологическими подходами к построению образовательных процессов и реальным местоположением субъектов в целеобразовании и целеосуществлении данных процессов. Ведущие качества образовательного пространства определяют субъекты педагогического образования и характер утверждаемых ими отношений.

Наиболее адекватным для успешного профессионально-личностного развития педагога является полистилистическое образовательное пространство, в котором каждый субъект является носителем своего, уникального стиля деятельности, а педагогическое взаимодействие носит качество развивающейся гармонии, полифонического сотворчества различных начал.

Такое образовательное пространство строится в опоре на регулятивные принципы (целесообразной персонификации, контекстно-стилевой детерминации, индивидуальной преференции и автокреативной кумуляции) и закономерно обусловленные нормы педагогического взаимодействия (обеспечение зоны неопределенности деятельности и взаимодействия; диалогизация педагогического процесса; непрерывное обогащение рефлексивного опыта успеха и неудач; культивирование практики открытого выражения чувств, взглядов, позиций; педагогическое взаимодействие как условие динамики самостоятельности студентов в рефлексивной организации деятельности с учетом своих возможностей).

1.5. Онтология производства истины и педагогическое образование

Обращение к онтологическим аспектам производства истины в педагогическом образовании позволяет рассмотреть индивидуально-личностный уровень сознания будущего педагога как основу его профессионального саморазвития, объяснить взаимодействие субъективного и объективного в процессе его профессионального становления.

Э. Гуссерль проложил путь, обозначая субъект как *интенциональный полюс*, как существо, которое извечно имеет горизонтом всех своих намерений объективный мир и взаимодействует с ним через субъективное преломление реальности. Но преломление реальности через субъективную перспективу, однако, не умаляет объективности самой этой реальности как таковой. Перефразируя мысль В. Франкла, подчеркнем, что человеческое познание – не

калейдоскоп, в котором мы видим только то, что находится внутри него, а, скорее, телескоп, через который мы видим нечто, что находится за его пределами [87, с. 292]. «Увиденное сквозь», «увиденное через» – это всегда объективный мир, но преломленный через субъективное восприятие. Это субъективное восприятие и переживание не только представляют собой личную реальность человека, но и образуют основу его интенций, действий, поведения [№7 с. 537–538].

Феноменологический подход в образовании рассматривается как альтернатива объективизму, нейтрализующему мир человеческой индивидуальности и исключаящему индивидуальность познающего из процесса познания. Феноменология не утрачивает субъекта, а наоборот: ориентирует педагогический процесс на обращение к человеческому «Я» каждого студента, учащегося; нацеливает на создание условий для саморазвития субъективного опыта их бытия в образовании и в профессии; призывает опираться на синергетический принцип дополнительности духовного и материального, субъективного и объективного.

В своих работах М. К. Мамардашвили поясняет, почему феноменологическую проблему составляет абсолютная индивидуальность. Данное философское направление возвращает человека к самому себе как центру разума, воплощенного в каждой личности, являющегося первоосновой социального и духовного творчества. *Свою творческую миссию может выполнить только самостоятельный человек, не зависящий от внешних авторитетов или инструкций, а имеющий мужество следовать своему «внутреннему голосу».* Социальное творчество возможно только при участии достаточного числа взрослых, неинфантильных людей, способных полагаться на собственный ум, не нуждающихся в том, чтобы их «водили за ручки» [53, с. 374]. Или мы будем «сверхлюдьми», чтобы быть людьми, – пишет М.К. Мамардашвили, воспользовавшись известной метафорой, – или окажемся «последними людьми», людьми организованного счастья, которые даже презирать себя не могут, ибо живут, как «зомби», в ситуации разрушенного сознания. По сравнению с кризисами,

войнами, болезнями ситуации разрушенного сознания являются самой страшной катастрофой, поскольку являются первопричиной всех бед [53, с. 118, 120–121].

Ситуации разрушенного сознания характерны для образования, в котором оперируют конечными, закрытыми, то есть «абсолютными» знаниями, не подлежащими о-смыслению, пере-осмыслению, до-мысливанию со стороны тех, кому эти знания адресуются. В таких условиях субъект исключается из процесса производства истины, поскольку предполагается, что она находится за пределами собственного сознания человека. Тогда естественным отзывом сознания субъекта образования становится: «только не я могу» (могут все остальные – родители, педагоги, другие люди, обстоятельства и т. д.). Иначе говоря, причина – не в человеке, а за его пределами. Но если человек не принимает на себя ответственность за самого себя, не прилагает усилий к самостоятельному осмыслению совершаемых им актов познания, морального действия, оценки и не получает удовлетворение от этого духовного поиска, то неизбежно попадает, по словам М.К. Мамардашвили, в «зомби-ситуации». Продуктом этих ситуаций, в отличие от человека, понимающего добро и зло, является «человек странный», «человек неопиcуемый» [53, с. 111].

Педагогическая деятельность по сути своей феноменальна, поскольку, во-первых, является взаимодействием живых людей, обладающих собственным видением мира и себя в нем, а, во-вторых, разворачивается в процессе разрешения противоречий как источника развития и учащихся, и педагогов. Традиционно в педагогике и в педагогическом образовании феномены (например, образование, воспитание, педагогический процесс и т. д.) рассматривались с позиций объективно существующих явлений, которые можно познавать и управлять ими как внешне проявляемыми фактами. Причем, познание студентами этих феноменов сводилось к усвоению заданных извне значений как единственно правильных и не подлежащих сомнению. Отсюда и «впитанная» со студенческой скамьи потребность в «правильном» однозначном ответе, и поиск учителем готовых рецептов.

Те или иные явления педагогической действительности, обобщенные в понятиях, закономерностях, принципах и т. д. становятся феноменами тогда, когда субъект познает их сущность, внутренние источники, связи, механизмы развития, понимает и принимает их на уровне личностного смысла. Только в таком случае педагогика как наука и как учебный предмет может обеспечить реализацию своей преобразующей функции. Занять действительно гуманистическую позицию, создать антропологически безупречное пространство развития своих воспитанников может только самостоятельно и творчески мыслящий учитель. Поэтому педагогическое образование должно отказаться от «готовых рецептов» и обратиться к личностным смыслам студентов, осваивающих педагогическую деятельность. Для этого необходим принципиально новый способ познания, углубленного проникновения в сущность педагогических явлений.

Смыслы педагогических явлений не могут быть переданы, они могут быть найдены только самим познающим субъектом. В педагогическом образовании существуют «смысловые универсалии», кристаллизовавшиеся в результате обобщения исторически сложившегося педагогического опыта и отраженные в научных ориентирах. Однако «получить» в готовом виде эти ориентиры нельзя, они должны быть заново открыты в познающем сознании, чтобы обрести свой уникальный личностный смысл [87].

«Смыслоутрата» во многом характерна для традиционного педагогического образования. В исследованиях, посвященных современным подходам к подготовке учителя, отмечается, что сложившаяся система педагогического образования «игнорирует» будущего учителя как субъекта психического и профессионального развития, не создает условия, побуждающие его к поиску лично значимого смысла профессии, не формирует его как носителя педагогической рефлексии.

Причина смыслоутраты и отчуждения в педагогическом образовании во многом объясняется тем, что оно инертируется в логике естественнонаучного, а не гумани-

тарного знания. Педагогика же есть сложное, многогранное явление. Это и наука, и искусство, и философия, и вера, в ней множество таких постулатов, которые трудно или невозможно доказать научно. Как справедливо замечает Ш. А. Амонашвили, в педагогике доля научно обоснованных закономерностей и потому точных суждений и действий крайне ограничена. В этой связи современное методологическое знание ориентирует педагога на широкое применение феноменологических методов исследования, основанных на диалоге и понимании.

В современной философской литературе проблемы понимания уже не определяются противопоставлением понимания в гуманитарных и объяснения в естественных науках. Считается, что объяснение и понимание не исключают, а дополняют друг друга и являются взаимообусловленными. Свободный выбор варианта объяснения открывает глубину понимания, является критерием образованности с герменевтической точки зрения. Будучи важнейшим критерием понимания, объяснение играет коммуникативную роль, связывая «направленности» понимания участников познавательного процесса. Иначе говоря, объяснение транслятор понимания. Однако объяснение направленно на объект постольку, поскольку оно обращено не к индивидуальному опыту познающего субъекта, а к некоторым обобщенным структурам практики и культуры. Однонаправленное объяснение имеет место в педагогическом образовании, осуществляемом в рамках «наукоучения», где его содержание (понятийно-терминологический аппарат, педагогические закономерности, технологии и оригинальные тексты и т. д.) транслируется как деперсонифицированный анонимный опыт, как «генерализация абстрактной всеобщности» (М. Хайдегер).

Ориентиры в поиске путей противостояния сциентизму и отчуждению человека от духовных продуктов своей деятельности дает философская герменевтика, предметом которой является понимание как универсальный способ со-переживающего и со-мыслительного отношения человека к миру. В современной философской герменевтике

понимание рассматривается как универсальный познавательный акт, присущий любой форме человеческой деятельности и жизнедеятельности вообще. В частности, Г.-Г Гадамер провозгласил герменевтику универсальной философией нашего времени, а не просто методологическим базисом наук о духе. Философ утверждает, что в современную эпоху герменевтика должна являться самосознанием человека [20; 21, с. 9].

Благодаря пониманию человек ориентируется, осмысленно действует и утверждает себя в мире практики и общения. Через понимание мир входит в человека, и человек постигает мир, происходит мироосвоение и самоосвоение. Глубина понимания позволяет судить, насколько индивидуум допустил себя в мир и способен созидать, творить, отдавать, а также насколько допустил мир в себя и может со-переживать, со-чувствовать, со-радоваться. Понимание, таким образом, есть путь к единению познающего субъекта и познаваемого, это путь к осознанному единству человека и окружающего мира, человека и другого человека, человека и природы.

Философская трактовка понимания, если экстраполировать ее на область педагогических воззрений, выступает в качестве принципа нового мышления в педагогическом образовании. Философская герменевтика утверждает онтологический статус образования, определяет главной его целью нахождение человеком своего места в мире. В контексте «понимающих подходов» педагогическое образование не есть подготовка студентов к жизни и профессиональной деятельности через «наполнение» их необходимым багажом знаний, тренировку их ума и профессиональных навыков, которые должны «потом (когда-то и где-то) сработать». Образование и есть жизнь, в которой происходит самопознание, саморазвитие и самореализация будущего учителя. Если так, то «освоение себя» в профессиональной деятельности должно начинаться не после окончания вуза, интуитивно, путем проб и ошибок, а в стенах вуза и осознанно.

Герменевтически ориентированный тип педагогического образования имеет в себе механизм саморегуляции, соотношенный с индивидуальностью каждого его участника. Осуществляется он через диалог. Понимание всегда диалогично. В трактовке М. М. Бахтина, создателя диалогической герменевтики, диалогический характер понимания обусловлен спецификой предмета понимающей деятельности, то есть человеком, который проявляет себя в слове и других знаках культуры [6, с. 289–290].

Субъект не может восприниматься и изучаться как вещь, ибо он не может стать «безгласным», следовательно, утверждает философ, познание его может быть только диалогическим. Без диалога с ним психология и педагогика могут постичь лишь «заочную правду о человеке» [6, с. 383]. Поэтому герменевтику следует легитимировать (от лат. *legitimus* – законный) как основу любого процесса формирования педагогической теории, с тем, чтобы в педагогическом исследовании неверное осознание действительной практики не оказало на нее обратного влияния.

Диалог предполагает принципиальную открытость друг для друга, умение слушать и слышать Другого, принимать его таким, каков он есть, признавать его равноправность и равноценность. Особую роль при этом играют такие психические феномены, как эмпатия, рефлексия, готовность к восприятию «инаковости». Установка на диалог как основу отношений в процессе педагогического образования – это принципиальное согласие с возможностью существования разных, но признаваемых вполне равноценными позиций.

Герменевтическое сознание, уточняет Г.-Г Гадамер, обретает завершенность не в методологической самоуверенности, а в открытости, готовности к опыту, сходной с той, которая отличает опытного человека от человека догматически-предвзятого [21, с. 426]. Открытость опыта есть всегда открытость для «так или иначе», а потому всегда связана с вопросом о неизвестном. Для герменевтического феномена вопрос имеет конституирующее значение. В основе возникновения вопроса лежит знание о незнании,

или непонимание. Всякое знание проходит через вопрос, а потому процесс познания есть «вопрошание» и «ответствование». Достоинство вопрошания в том, что оно выводит в открытое, в еще не установленное, всегда охватывает и то, что высказывается в положительном, и то, что высказывается в отрицательном суждении. Поэтому вопрос мобилизует силы человека придти собственным путем к знанию. Знание есть лишь у того, у кого есть вопросы. Отсюда в педагогической герменевтике особое отношение к знанию о незнании.

Искусство диалогического общения, по мнению Г.-Г Гадамера, есть искусство испытания чужого мнения, искусство «спрашивания». Им обладает тот, кто способен противостоять господствующему мнению, стремящемуся «занимать вопрос». Но диалог – это не вытеснение своим мнением других точек зрения. Диалог – это отношения сопричастного общения, а не просто внешне выраженного разговора, в котором каждый самоопределяется, как хочет. Это не два протекающих одновременно монолога, а «возделывание общего поля говоримого» [21, с. 36–38]. Диалог только тогда можно считать состоявшимся, когда вступившие в него нашли общий способ мироистолкования [21, с. 48]. Поэтому майевтическая продуктивность сократического диалога, в частности, состоит в том, что результатом его является выработка общих для собеседников мнений.

Диалог в профессиональной подготовке учителя обеспечивает приоритет субъект-субъектных отношений, отношений педагога и студентов как равноправно сотрудничающих людей. В диалоге осуществляется не только познание другого и сопереживание ему, но и самопознание, более глубокое понимание каждым участником педагогического процесса своего «Я», выявленного благодаря взаимодействию с «Ты», в качестве которого может выступать человек, книга, компьютер, предметный мир культуры и искусства и т.д.

Сутью образования, по Г.-Г Гадамеру, является «возвращение к себе», предпосылкой которого, однако, служит выход за пределы самого себя [21, с. 56]. Это «бесконечный

бег к себе через другого», «уточнение» себя в диалоге (М. М. Бахтин). В отношении изучения педагогики это особенно актуально: познание законов становления индивидуальности закономерно связано с рефлексией и самопознанием. Создать условия развития можно, только освоив пути и способы создания аналогичных условий для себя. Поэтому в ходе педагогического образования особое внимание уделяется развитию рефлексивной деятельности будущего учителя, активизирующей внутрилличностные механизмы его профессионального саморазвития.

С позиций философской герменевтики мир является особым рода текстом, а процессы познания культуры, других людей, себя проходят непременно в диалогической форме и детерминированы смысловыми полями. Языки, с помощью которых люди описывают и познают мир, себя в нем и мир в себе, многообразны. Одни из них известны лучше, другие – хуже или совсем неизвестны. Для того чтобы понимание произошло, текст, высказанный или прочитанный на каком-либо языке, должен быть воспринят, а его значения осмыслены, то есть переведены на собственный язык смыслов.

В контексте смысловых отношений герменевтическое исследование одного и того же объекта (текста) может привести к различным результатам. Этим, кстати, обусловлено обвинение герменевтики в необъективности и субъективизме. Но эта смысловая множественность и многозначность являются существенными признаками герменевтики, поскольку она всегда открыта для иного или лучшего понимания. Обвинения же в субъективизме неуместны, поскольку: 1) существует огромное количество эмпирических явлений, в которых компетентны отдельные лица или группы лиц; 2) конструкции смысловых связей, которые очевидно являются односторонними или отдаленными, сами утрачивают актуальность, не находя одобрения; 3) сама герменевтика не обходится без самокритики. Упрек в субъективизме неуместен еще по одной причине. В герменевтическом процессе установления связей речь идет не о готовом результате, а о технологии и о философии. Любое понимание имеет тенденцию к замене

и процессе своей реализации более совершенным пониманием (герменевтический круг).

В контексте смысловых отношений педагог перестает быть «истиной в последней инстанции», единственным, кто только и «может знать», а становится актуализатором личностных позиций общающихся людей. Принципиальными становятся: признание уникальности бытия человека, его свойства быть историей, носителем ценного опыта; утверждение отношений равноправно сотрудничающих людей; отказ от монополии на истину, от апеллирования к единственно правильной точке зрения, мнению, интерпретации, оценке; признание смысловой множественности понимаемого, плюральности его интерпретации и готовность к восприятию «инаковости»; организация взаимодействия как сотворчества понимающих людей; избежание «экзистенциальной глухоты», излишнего дидактизма, вытеснение утвердительной формы коммуникации – вопрошающей, монолога – диалогом; рассмотрение истолкования, интерпретации как экзистенциальной акции, а ее целью – «произведение», конструирование личностного смысла.

РАЗДЕЛ 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

1.2. Характеристика уровней методологического знания в педагогике

Педагогика является многоконтекстной научной дисциплиной. Если в естественной науке преобладают парадигмы, то в педагогической – культура парадигмы. Педагогическая деятельность находит много контекстов обоснования: психология, логика, социология, кибернетика, синергетика и др.

Анализ работ позволил выявить следующие уровни в структуре методологического знания педагогики [29, 42, 59, 103, 104, 110, 111]: философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический. Содержание первого, высшего, философского уровня методологии составляют общие принципы познания и категориальный строй науки в целом. Методологические функции выполняет вся система философского знания. Второй уровень – общенаучная методология – представляет собой теоретические концепции, применяемые ко всем или к большинству научных дисциплин. Третий уровень – конкретнонаучная методология, то есть совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине. Методология конкретной науки включает в себя как проблемы, специфические для научного познания в данной области, так и вопросы, выдвигаемые на более высоких уровнях методологии, такие, например, как проблемы системного подхода или моделирование в педагогических исследованиях. Четвертый уровень – технологическая методология – составляют методика и техника исследования, то есть набор процедур, обеспечивающих получение достоверного эмпирического материала и его

первичную обработку, после которой он может включаться в массив научного знания. На этом уровне методологическое знание носит четко выраженный нормативный характер.

Философский уровень методологии

Содержание первого, высшего философского уровня методологии составляют общие принципы познания и категориальный строй науки в целом. Методологические функции выполняет вся система философского знания. Применительно к педагогике к основным источникам философского уровня относятся:

- экзистенциализм,
- неотомизм,
- позитивизм,
- прагматизм,
- диалектический материализм и др.

Их характеристика приведена в таблице 2.1.

Табл. 2.1

Характеристика основных философских направлений

Направление	Центральная идея	Характеристика	Педагогический контекст	Представители
Экзистенциализм	Внешний мир существует лишь благодаря бытию «Я».	Основное понятие – индивидуальное бытие человека, погруженного в свое «Я».	Цель образования – научить творить себя как личность. Отрицается объективное знание, они выступают против программ и учебников. Субъекту предоставляется полная свобода в их усвоении. В центре педагогической системы – индивидуализация образования.	М. Хайдегер, К. Ясперс (Германия), Ж. Сарт (Франция), П. Тиллих (США), Н. Бердяев (Россия)

Направление	Центральная идея	Характеристика	Педагогический контекст	Представители
Неотомизм	Разум – средство, необходимое для доказательства религиозных догм.	Разделение мира на материальный (низший, мертвый, изучаемый наукой, но непостижимый ей) и духовный (мир Бога, сотворенный для вечной жизни). Придают важное значение «досознательному», где находятся источники любви, свободы, счастья и смысла жизни.	Религия – ведущий фактор воспитания поколений. Все должно быть направлено на развитие «досознательного» в противовес изменений рациональности.	Фома Аквинский (основоположник), Ж. Маритен, М. Адлер
Позитивизм, неопозитивизм	Верно и истинно только то, что получено с помощью количественных методов.	Наукой признаются только математика и естествознание. Все остальное относится к области мифологии.	Предпочтение методам познания, а не содержанию. Главное – «не знания, а методы их приобретения».	Д. Конант
Прагматизм	Познание действительности сводится к индивидуальному опыту человека.	Для них объективное знание не существует. Истинно знание, если оно получено в процессе практической деятельности человека, полезно для него.	Индивидуальный опыт ребенка – основа учебного процесса. Цель образования по Пр. – «самовыявление» данных ребенку от рождения инстинктов и склонностей. Нравственно то, что помогает достижению успеха, а не руководство какими-нибудь заранее сформированными принципами и правилами.	Дж. Дьюи (США).

Общенаучный уровень методологии

Второй уровень методологии представляет собой теоретические концепции, применяемые ко всем или к большинству научных дисциплин (системный подход, кибернетика, синергетика и др.).

Общенаучная методология может быть представлена системным подходом, отражающим всеобщую связь и взаимообусловленность явлений и процессов окружающей действительности. Системность является всеобщим свойством материи [38]. Системны человеческая практика, мышление и вся Вселенная. С позиций системного подхода успех в любой деятельности тем более вероятен, чем выше ее системность. Неудачи обычно связаны с недостаточной системностью, которая является одним из источников появления инновационной проблемы, а ее разрешение — результатом повышения системности.

Система представляет собой неразрывное единство составляющих ее компонентов [108]. Компоненты системы подчинены системе как целому, в то же время они характеризуются относительной самостоятельностью. Свойства системы не сводятся к совокупности, простой сумме свойств всех ее элементов. Эту особенность системы называют эмерджентностью. Характер связи между элементами системы, порядок оформления системы определяются ее структурой. По отношению ко всему внешнему система выступает как нечто целое. Чем выше целостность, тем эффективнее структура системы, которая задается системообразующими признаками: эклектичное объединение элементов, суммативное, на основе системного образующего признака. Системы, как правило, полиструктурны [72]

В таблице 2.2 представлены основные принципы системного подхода.

Принципы системного подхода

Название принципа	Краткая характеристика принципа
Конечной цели	Абсолютный приоритет конечной цели
Единства	Совместное рассмотрение системы как целого и как совокупности частей (элементов)
Связности	Рассмотрение любой части совместно с окружением
Модульного построения	Выделение модулей в системе и рассмотрение ее как совокупность модулей
Функциональности	Совместное рассмотрение структуры и функции с приоритетом последней
Развития	Учет изменчивости системы, ее способности к развитию, расширению, замене частей, накоплению информации
Децентрализация	Сочетание в применяемых решениях и управлении централизации и децентрализации
Неопределенности	Учет неопределенностей и случайностей в системе

Конкретно-научный уровень методологии

Третий уровень – конкретно-научная методология, совокупность концепций, методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине, в частности, лично ориентированный, антропологический, культурологический, информационный и другие подходы в педагогике.

Технологический уровень методологии

Четвертый уровень – технологический аспект методологии педагогики – составляют методика и техника исследования, набор процедур, обеспечивающих получение достоверного эмпирического материала и его первичную обработку, после которой он может включаться в массив научного знания. На этом уровне методологическое знание педагогики носит четко выраженный нормативный характер.

Нормативные основания методологии педагогики охватывают следующий круг вопросов:

научное познание в педагогике среди других форм духовного освоения мира, к которым относятся стихийно-

эмпирическое познание и художественно-образное отображение действительности;
демаркация педагогической деятельности и педагогической науки как сфер педагогики;
определение целеполагания, выделение специального объекта исследования, применение специальных средств познания, однозначность понятий;
типология педагогических исследований;
характеристики педагогического исследования: проблема, тема, актуальность, объект исследования, его предмет, цель, задачи, гипотеза, защищаемые положения, новизна, значение для науки и практики, логика педагогического исследования;
методы педагогического исследования.

Методология педагогики образует сложную систему, в рамках которой между уровнями существуют определенные отношения (онтологическая зависимость, выбор более высокого уровня в качестве методологического эталона и др.).

2.1 Концептуальные ориентиры развития педагогической науки

В качестве источников разработки концептуальных основ развития методологии педагогики используем сложившееся представление об идеале научного познания, законы развития научно-исследовательской деятельности, а также культуродигмальную логику развития педагогической науки.

Идеал научного познания является методологическим ориентиром исследования. Существуют различные идеалы научного познания: античный, естественнонаучный, гуманитарный, социальный, технологический [98]. В таблице 2.3 представлены их содержательные особенности.

Анализ содержания различных идеалов научного познания показал, что в педагогической науке их необходимо применять на взаимодополнительной основе с доминированием естественнонаучного идеала.

На уровне общего перспективным является рассмотрение научно-исследовательской деятельности с позиции информационной концепции научного прогресса. Наука представляет собой, в этом контексте, сложную динамическую информационную систему, созданную человеком для сбора, анализа и переработки информации с целью получения новых истин и практических приложений. Она функционирует на основе следующих законов: ускоренного движения науки и системного характера современной науки.

Табл. 2.3

Содержательные особенности различных идеалов научного познания

Античный	Естественно-научный	Гуманитарный	Социальный	Технологический
Описание феноменов, образующих сформированный предмет	Отказ от метафизики и суждений, противоречащих друг другу Научная достоверность При наличии условий p и q с объектом A будут происходить изменения b, c, d Изменение объекта A подчинено закону F	Реализация своего видения действительности Объяснение ее с учетом места в ней ученого и другого человека	Построение таковой теории, которая отвечала бы пониманию исследователем характера социального действия и природы социальной действительности	Если к объекту A применить действия α, β, γ то получится объект E Чтобы получить продукт C , надо взять объект A и совершить по отношению к нему действия α, β, γ

Общий ускоренный характер развития науки является формой ее жизнедеятельности. Это обусловлено неисчерпаемостью познаваемых свойств материи, а также быстро растущими потребностями человеческого общества.

Принципиальная взаимосвязь и взаимообусловленность познаваемых человеком на разных уровнях абстракции различных сторон реальной действительности обуславливают системный характер современной науки. Движущей силой развития системных свойств науки является социальная потребность в усилении связей между наукой, техникой, производством и потреблением.

Обоснование методологического и теоретического статуса педагогического знания в контексте законов развития науки актуализирует необходимость его ускоренного развития и рассмотрения ее как саморегулирующейся открытой системы.

В естественнонаучном познании широко применяется понятие парадигма (образец, пример от греческого), предложенное Т. Куном [46]. Она отражает целостность эталонов профессионального мышления. Для естественнонаучного познания подобная абстракция является весьма эвристичной для объяснения развития науки.

Применительно к гуманитарному познанию, в частности педагогике, она в полной мере не срабатывает, поскольку невозможно свести логику развития гуманитарного типа познания лишь к его внутренним законам, оторванным от философско-идеологических контекстов мышления и деятельности ученых, от характеристик социально-культурных практик и состояний обыденного сознания.

Педагогическая наука относится к социально-гуманитарным наукам и развивается в логике культурадигмы. Это предполагает опору в развитии педагогической науки не только на внутренние механизмы, но и на культурогический, социальный, субъективный и другие контексты.

Анализ педагогического знания [17, 48, 65, 67] показал, что его развитие осуществляется через доминирование той или иной исследовательской проблематики, определяющейся не только внутренней логикой эволюции педагогического знания, но и характером социального заказа, актуального для становления общественных институтов. Особенности развития педагогического знания таковы:

1. Обучение, воспитание являются преимущественно социотехническими системами, где субъективное преобладает над объективным, эвристическое над формальным.
2. Большинство проблем в образовании решается на уровне смягчения, что порождает расплывчатость нововведений и имитацию требуемых изменений.
3. Для педагогического знания характерны символические научные описания и обоснования. Они к тому же

множественные, что приводит к их неограниченной альтернативности.

4. Предписания педагогического характера наполнены индуктивно-умозрительным содержанием, что порождает такой признак педагогического знания, как конвенциальность.
5. Развитие педагогического знания осуществляется не только в логике познания «я карлик, стоящий на плечах гигантов», но и в логике культуры. На педагогической сцене всегда много свободных мест и старое знание не уходит, не «снимается» в новом, а переходит в другую позицию.

Изобретение мира «впервые» [9] в педагогике является не исключением как, например, в физике, а правилом.

Культурадигмальный контекст развития педагогики предполагает: органическую встроенность социального заказа в научную дисциплину в виде ценностных эталонов, отвечающих потребности общества; взаимодополнительное существование различных позиций и точек зрения; проникновение в педагогическое знание других наук, актуализацию междисциплинарных связей.

Конкретизируем концептуальные положения методологических основ педагогики в регулятивных принципах развития педагогической науки:

- гуманизм педагогической науки, предполагающий научное обоснование условий развития и саморазвития личности, организацию непрерывного образования человека;
- единство теории и практики, обеспечивающее ускоренный прогресс науки и педагогической деятельности;
- плановость развития педагогической науки, концентрирующей усилия на решении ключевых проблем обучения, воспитания и образования человека;
- творческое освоение и развитие педагогического наследия на основе новых методологических подходов;
- взаимодополнение индивидуальных и коллективных форм исследования, сотрудничество поколений научных работников;

- свобода и конкурентноспособность научного продукта педагогических исследований;
- коммерциализация отдельных направлений развития педагогической науки;
 - интернационализм педагогической науки, последовательное стремление к плодотворному международному сотрудничеству.
 - модернизация исследовательской деятельности на основе новых методов и форм ее организации, а также применения информационных технологий;
 - реализация инновационного механизма, предполагающего целостный процесс научно-педагогического поиска, создания педагогического новшества, его реализацию и рефлексию педагогического нововведения.

2.3. Развитие педагогической науки в контексте инновационных моделей

Источники и модели развития педагогической науки формируются в ее метакогнитивной системе и явно или неявно определяют тактику и стратегию ее развития. Метакогнитивная система включает два типа взаимодополнительных моделей: традиционные и инновационные. Их демаркация является достаточно условной. В качестве критериев демаркации выступают: нормативно одобренная исследовательская стратегия, эффективность и качество педагогических исследований.

Нормативно одобренная исследовательская стратегия представляет собой куматоидное образование (оно может появляться, а также исчезать), которое принимается коллективно педагогическим сообществом. Нормативно одобренная исследовательская стратегия включает: общие правила исследовательской практики, возможные способы их осуществления, а также совокупность факторов, способствующих успешному проведению исследования.

При переходе от традиционных моделей к инновационным осуществляется прогрессивное преобразование исследовательской стратегии, что приводит к повышению

качества педагогических исследований (принципиально новые идеи, концепции, подходы и др.) и их эффективности (социальный и экономический эффекты). Происходит изменение также формальных показателей развития педагогической науки (количества научных результатов и печатных работ, объема финансирования, численности ученых, количества научных учреждений и их структур).

Как отмечал В. Ф. Берков [8], деление наук на естественные, социально-гуманитарные и технические родилось в рамках классического типа рациональности. Она предполагает, что реальность изучается такой, какова она есть безотносительно к исследователю.

В соответствии с неклассической рациональностью научное изучение реальности предполагает учет используемых средств (приборов, систем отсчета, способов описания и обоснования). Для неклассического типа рациональности характерно устранение граней между объектом и субъектом, рассмотрение объектов не только в качестве подчиненных законам природы, но и в качестве «естественно-искусственных» систем, зависящих от средств исследователя.

Постклассическая рациональность характеризуется тем, что знания об объекте соотносятся не только с материальными средствами, но и социальными ценностями и целями. Этот тип рациональности доминирует при изучении сложных социотехнических систем, в которые в качестве компонента включен сам человек.

На рисунке представлены состав и структура метакогнитивной системы педагогической науки.

Эмпирико-рецептурная модель является генетической предпосылкой развития педагогической науки. Это наглядно отражено, в частности, в работах Я. А. Коменского [41], где преобладают здравый смысл, рецепты и обобщенный позитивный опыт. Модусами признания истинности выступают мнения и вера. Неслучайно П. П. Блонский писал о том, что педагогика заполнена риторикой, прожектами и неустойчивым «здоровым смыслом» [12].

Естественнонаучная модель познания заимствована педагогикой из естественнонаучных дисциплин. Естест-

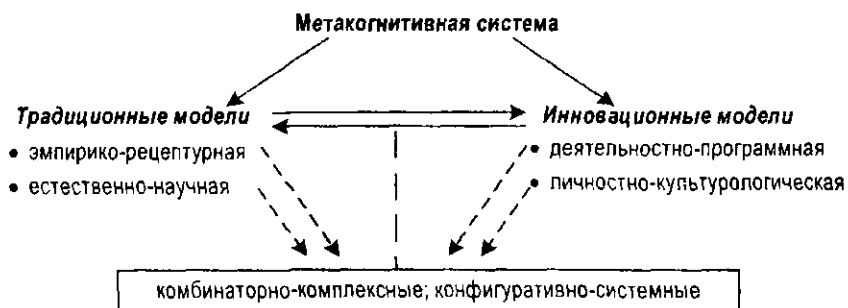


Рис. Состав и структура метакогнитивной системы педагогической науки

Естественнонаучная модель познания предполагает: установление универсальных механизмов; отказ от метафизики и стремление принять во внимание только те выводы, которые основаны на фактах; обоснование суждений с опорой на достоверность результатов, а также возможность верификации фактов; вычленение в реальном объекте идеальной составляющей, опережение практики. Объектом научной педагогики является педагогический факт (явление). В какой-то степени естественнонаучная модель развития педагогической науки реализована в ассоциативно-рефлекторной концепции образования. Однако естественнонаучная модель в педагогике в полной мере не может быть воплощена, так как не учитывает особенностей постклассической рациональности, а также возможности осуществления процедуры идеализации объекта познания и его расщепление.

Эти и другие сложности применения естественнонаучной модели в социотехнических системах стали предпосылкой появления в (1950-70 гг.) деятельностно-программной модели развития педагогической науки. Исходя из кибернетических воззрений, было выдвинуто предположение о возможности пооперационного описания педагогического процесса по аналогии с программированием. В педагогике появились новые категории: алгоритмизация обучения, эвристика, а также программированное обучение. Деятельностно-программная модель нашла воплощение в концепции поэтапного формирования умственных

действий, которую многие специалисты считают педагогическим открытием.

В 1970–80 гг. в педагогическое научное сообщество все больше стало осознавать тезис о том, что невозможно свести логику гуманитарного познания лишь к его внутренним законам, оторванным от различных контекстов: социального, эмоционального, ценностного, временного и др. Это явилось предпосылкой зарождения в развитии педагогической науки личностно-культурологической модели. Личностно-культурологическая модель предполагает: органическую встроенность социального заказа в научную дисциплину в виде ценностных эталонов, отвечающих потребностям общества; взаимодополнительное существование различных позиций и точек зрения; полифоническое единство, что порождает необходимость реализации в педагогике методов и форм гуманитарного познания: диалога, полилога, понимания, рефлепрактики, абдукции, интеракции и др. Обращение к феноменологии актуализирует эмоционально-смысловой анализ явлений, восхождение к нравственным основам личности, ее творческому началу. Личностно-культурологическая модель развития педагогической науки нашла отражение в личностно ориентированных и личностно развивающих концепциях образования.

Инновационную направленность развития педагогической науки определяют не только перечисленные выше единичные модели, но и их комбинации. Комбинаторно-комплексные модели развития педагогической науки являются интегративными. В них осуществляются попытки объединения и взаимодополнения естественнонаучной модели и личностно-культурологической. При этом возникает не парадигмальная, а «культурадигмальная» [81] ориентация. Актуальной является разработка новых методов педагогической науки как производных этого синтеза: финалистские объяснения, объясняющее понимание и др.

Постклассическая рациональность обуславливает зарождение и других моделей развития педагогической науки, в частности, конфигуративно-системных. В них

происходит объединение существующих моделей и их отдельных компонентов с ориентацией на минимальность источников обоснования необходимых для достижения целевых установок исследователя. Иммантным для конфигуративно-системных моделей развития педагогической науки является разработка новых категориальных систем (нелинейность педагогического процесса, квантовый характер образования, электронное образование и др.).

Получению объективно нового педагогического знания, повышению эффективности педагогических исследований, интеграции их с педагогической деятельностью будет способствовать ориентация исследовательской стратегии на целостный инновационный цикл. Он включает следующие сферы: научный поиск, создание новшества, реализация новшества, рефлексия нововведения.

Основными показателями успешной реализации метаинновационной модели развития науки являются эффективность и качество педагогических исследований. Эффективность педагогической науки рассматривается преимущественно в социальном, а также в экономическом планах. Социальный эффект проявляется в повышении уровня образования, культуры, профессиональной подготовки молодежи, устранении негативных явлений в жизни общества, создании условий для самореализации личности. Экономический эффект предполагает получение прибыли от реализации научных исследований (экономию от рационального размещения сети школ, от сокращения сроков обучения и др.). Экономический эффект может быть получен также от реализации коммерческого продукта исследования (учебники, учебно-методические комплексы, компьютерные программы и др.).

Вторым важнейшим показателем научного исследования является качество, полезность научной продукции. Качество фундаментальных научно-педагогических исследований определяется принципиально новыми концепциями, идеями, подходами в области обучения и воспитания, теории и истории педагогики, значимостью полученных результатов для развития педагогической

науки, перспективой, которую они открывают для совершенствования прикладных исследований. Качество прикладных научно-педагогических исследований и разработок определяется их практической значимостью, влиянием на процессы обучения и воспитания, актуальностью полученных знаний, возможностью использовать их для преобразования действительности.

Высокое качество педагогических исследований в конечном счете обеспечивает наиболее эффективное достижение учебно-образовательных, воспитательных и развивающих целей для данной группы лиц с учетом их квалификации, времени и условий деятельности. К показателям продуктивности научного знания относятся также: количество научных результатов, количество печатных работ, численность ученых, количество и структура научных учреждений, размеры капиталовложений, частота последующего использования однажды выполненных исследований.

Социальные преобразования последнего десятилетия, тенденции развития образования в мире, снижение инновационного и социального потенциалов педагогической науки являются предпосылками формулирования приоритетных проблем, обуславливающих повышение ее качества и эффективности:

1. Развитие методологии педагогики и ее фундаментальных общих основ: переход от мононаучных обоснований к полинаучным; дополнение естественнонаучного идеала познания гуманитарной моделью; дальнейшая разработка категориального аппарата и методов педагогических исследований, активизация историко-педагогических и науковедческих исследований.
2. Разработка педагогических концепций, технологий и методик, ориентированных на приоритетные ценности образования – развитие и саморазвитие личности.
3. Проектирование воспитательных систем, обеспечивающих успешное овладение субъектом способами адаптации: ассимиляцией и аккомодацией на протяжении всей жизни. Воспитание конкурентоспособного субъекта разносторонне проявляющего различные формы активности.

4. Уточнение целеполагания, развитие мотивации и интереса к учению, разработка новых учебных дисциплин, принципов отбора содержания и определения его структуры, методов, форм, средств и условий обучения, адекватных персональным потребностям личности и общества, интенсивному развитию виртуального образования и информационных технологий. Определение принципов перманентного обновления структуры и содержания образования, совершенствование существующих и разработка новых учебных дисциплин и учебников.
Формирование актуальной области исследований – теории и методики электронного образования.
7. Оптимизация структур учреждений образования и управления ими на различных уровнях с учетом особенностей рынка труда.
8. Становление социологии и экономики образования. Исследование личностных особенностей субъектов образования и мониторинг отношения различных субъектов образования к их деятельности, экономических проблем образования, возможностей использования коммерческих источников финансирования.
9. Определение принципов модернизации информационной и материально-технической базы образования.
10. Исследование инновационных процессов в образовании, формирование инновационной системы.
11. Определение тенденций развития образования в историческом и мировом контекстах.
Осознание научным педагогическим сообществом тенденций совершенствования типов рациональности, а также моделей и закономерностей развития педагогической науки позволит повысить продуктивность исследовательской практики, осуществлять более адекватное описание, аргументированное объяснение и точное прогнозирование изменений педагогической реальности.

2.4. Особенности научных обоснований в современной педагогике

Согласно естественнонаучной модели познания в объективной реальности выделяются определенные эмпирические объекты, формируются процедуры, связывающие эти объекты. Затем конструируются идеальные объекты и способы действия с ними. Между идеальными и эмпирическими объектами устанавливается соответствие, согласно которому свойства эмпирических объектов могут быть объяснены на основе их идеальной модели.

Гуманитарную модель познания характеризуют следующие содержательные особенности: реализация своего видения действительности; объяснение с учетом места в ней ученого и другого человека.

Логика гуманитарного познания не может быть сведена только к внутренним законам развития объекта, в ней появляются контексты: бытовое сознание, социально-культурная практика, философские идеологические воззрения. Поэтому в гуманитарном познании субъективное преобладает над объективным, большинство проблем решается на уровне смягчения, предписания наполнены индуктивно-умозрительным содержанием.

На основе проведенного сравнительного анализа естественнонаучной и гуманитарной моделей познания установлено, что перспективным является дополнение естественнонаучного идеала познания гуманитарной моделью. С учетом этого необходимо производить разработку научного обоснования [96].

При разработке научного обоснования используются различные основания: идеалы познания, философские, общенаучные, психофизиологические, педагогические, предметные. Валидность научного обоснования зависит от решения проблем отбора источников научного обоснования и их объединения.

Анализ инновационной педагогической системы позволил определить поле выбора источников научного обоснования. На уровне когнитивных стратегий к ним относятся

следующие идеалы познания: античный, естественнонаучный, гуманистический, социальный и технологический.

Онтологический аспект научного обоснования формируют философские источники: диалектический материализм, неотомизм, позитивизм, прагматизм, экзистенциализм. Системный, кибернетический и синергетический подходы являются доминирующими представителями общенаучных источников. Поле выбора психофизиологических источников научного обоснования включает: бихевиоризм, гемисферологию, гипнопедию, гуманизм, когнитивизм, нейролингвистику, социальное научение, суггестопедию, теорию функциональных систем, фармакопедию. Совместно с философскими источниками они определяют аксиологическую направленность педагогической инновации.

Педагогические источники научного обоснования содержат эпистемологические и технологические ориентиры педагогических инноваций. К ним относятся: ассоциативно-рефлекторная концепция, теория поэтапного формирования умственных действий и производные от них подходы антропологический, акмеологический, андрологический, деятельностный, задачный, культурно-праксиологический, личностно-развивающий, модульный, проблемно-деятельностный, управления дидактической системой, эвристический.

Предметные источники научного обоснования определяются особенностями научной дисциплины. Если при создании научного обоснования используется только один источник, то он конкретизируется с учетом реальных условий и обстоятельств.

Научные обоснования такого типа называются *единичными*. Являясь неполными, они затрагивают только один или несколько элементов методической системы. Комбинации различных источников приводят к более содержательным научным обоснованиям, но объединение источников осуществляется не всегда сознательно.

Комбинаторные научные обоснования создаются с применением в основном метода проб и ошибок и характеризуются суммативностью и эклектичностью объединения этих источников.

Конфигуративные научные обоснования являются наиболее совершенными и характеризуются эмерджентностью и минимальностью источников обоснования в достижении поставленной цели нововведения. Конфигуративные обоснования разрабатываются с учетом того, что методический поиск, создание методического новшества его реализация и рефлексия методического нововведения возможна только при наличии различных взаимодополнительных планов описания объекта нововведения. Конфигуратор имеет всегда целевой характер.

В концепции укрупнения дидактических единиц, разработанной П. М. Эрдниевым [107], использовалось научное обоснование конфигуративного типа, включающее следующие источники: закон единства и борьбы противоположностей; учение И. П. Павлова об условном рефлексе; принцип обратной связи, системности и цикличности процессов (П. К. Анохин [2]); обратность операций (Ж. Пиаже); переход к сверхсимволам (кибернетический аспект).

При создании конфигулятора всегда существует множество альтернатив и приходится решать задачу выбора. Для того чтобы уменьшить количество альтернатив, необходимо иметь способ их сравнения между собой, т. е. определить критерий предпочтения. Альтернатива, у которой критерий предпочтения имеет наименьшее значение, является самой лучшей.

Качественная оценка альтернатив при создании конфигулятора является недостаточной. Ее необходимо дополнить количественной оценкой, которую можно осуществить с помощью определения коэффициента, связности. Если конфигуратор рассматривать как множество структурных элементов, то каждый из них может быть описан примерным вектором признаков X_i . Отсутствие признаков обозначается нулем, а наличие единицей. Тогда коэффициент связности можно определить по формуле:

$$C_{i,j} = \frac{R_{i,j} + R_{j,i}}{n + R_{i,j} + R_{j,i}}$$

где R_{ij} – количество признаков, которые одновременно равны единицам в векторах x_i, x_j ; R_{ij} – количество признаков, соответствующих одновременно нулям в этих векторах; R_{ij} – количество признаков присутствующих в x_i и отсутствующих в x_j ; R_{ij} – количество признаков отсутствующих в x_i и присутствующих в x_j ; n – количество признаков.

Предложенный способ создания научного обоснования называется ширококонтекстным. Он предусматривает применение различных источников, качественную и количественную оценки, а также учет условий, обстоятельств и ограничений.

2.5. Инновации в области разработки методов педагогического исследования

На уровне общего в педагогической науке важное место занимают общенаучные методы исследования: наблюдение; эксперимент; анализ; синтез; сравнение; аналогия; абстрагирование; моделирование; формализация; структурно-функциональный анализ; систематизация; статистический анализ и др. [16, 31, 57, 114].

На уровне особенного в современной педагогической науке традиционно применяются следующие методы исследования: педагогическое наблюдение, методы опроса (беседа, интервью, анкетирование) и оценивания (рейтинг), изучение продуктов деятельности и педагогической документации, изучение литературы, педагогический эксперимент, изучение и обобщение педагогического опыта, педагогическое моделирование, контент-анализ и др. [26, 47, 63, 91].

Нами разработан **метод знаковой ретроспекции**, который является модификацией применяемого в методологии метода знакового наблюдения, когда объектом наблюдения выступают ранее созданные тексты. Разработанный метод предполагает, что при изучении инновационной системы анализируется прошлое, выявляются его закономерности не только с познавательной, но и дидактической целями. Он учитывает также специфику

объекта изучения и преобразования в педагогической науке. В педагогике объекты изучения являются искусственными и условными по своей исходной природе. При выделении объекта доминирующая роль принадлежит субъекту, что приводит к многозначности смысла исходного понятия. Акт объективации предполагает выделение субъектом из непрерывного течения жизни того или иного события как объекта. Знак (термин, слово, фраза), с помощью которого обозначен и зафиксирован взгляд на ситуацию, мы называем объективатором. Объективатор является основанием инновационной проблемы, фокусом инновационного потока [98].

Одним из направлений разработки новых методов педагогических исследований является конкретизация в педагогическом исследовании технологического и гуманитарного идеалов познания [96]. Технологический идеал познания актуализирует педагогическое проектирование и конструирование, что порождает следующие методы исследования: аналогии, модифицирования, копирования и оптимального проектирования.

Метод аналогии предполагает наличие прототипа. При умозаключении по аналогии знания, полученные из рассмотрения модели, переносятся на другой, менее изученный, менее наглядный объект. Это перенос происходит на основе сходства объектов изучения в своих существенных чертах. Вывод по аналогии, как правило, бывает вероятностным и требует экспериментальной проверки [30].

Метод модифицирования предполагает преобразование известной концепции и ее приспособление применительно к данным конкретным условиям и обстоятельствам. В этом случае необходимо выяснить, каковы границы ее применения. Далее сопоставить с конкретными условиями и осуществить соответствующую адаптацию.

Метод копирования осуществляется преимущественно на основе публичных выступлений и использования некоторых материалов. В конце 80–90-х годов, когда учителя-новаторы с телевизионных экранов бывшего СССР делились своим опытом, многие учителя пытались копиро-

вать их приемы. Но отсутствие документов, отражающих все составляющие педагогических новшеств, не позволяло воспроизвести ожидаемый результат и разочаровывало педагогов. Одним из важнейших условий применения метода копирования является его надлежащее документальное оформление.

Метод оптимального проектирования предполагает поиск более выгодных параметров педагогического новшества, обеспечивающих его адекватность среде нововведения. Он применяется в тесной связи с другими методами, в частности, с методом мысленного моделирования. Гуманитарный идеал познания актуализирует креативные методы исследования, а также личностно ориентированные. К креативным методам мы причисляем следующие: мозговая атака, синектика, стратегия семикратного поиска, метод случайностей, создание сценариев, инновационная игра.

Метод мозговой атаки (штурма) разработан А. Ф. Осборном и предназначен для получения максимального количества предложений. Критика или боязнь критики служат помехой творческому мышлению. В этом случае многие потенциально хорошие идеи оказываются навсегда потерянными. Обычно этот метод применяется в коллективном творчестве, хотя в принципе, его можно применять и индивидуально. В группу «Генераторов идей» из 6–10 человек включают людей различных специальностей. Свободно и без доказательств высказываются любые идеи, в том числе ошибочные, шуточные и фантастические. Чем более неожиданной кажется идея, тем лучше. Нужно, чтобы поток идей был бурным и они следовали друг за другом. Регламент высказывания – 1 минута. Идеи протоколируются или фиксируются на магнитной ленте. Категорически запрещается любая критика. В ходе мозгового штурма между участниками должны быть установлены свободные и доброжелательные отношения. Анализ идей обычно осуществляет другая группа экспертов. Число альтернатив можно впоследствии значительно увеличить, комбинируя сгенерированные идеи [55].

Метод синектики разработан У. Дж. Гордоном, он является усовершенствованным методом мозговой атаки. В противоположность ей здесь целью является не количество альтернатив, а генерирование небольшого числа альтернатив (даже единственной альтернативы), разрешающих данную проблему. Формируется синектическая группа на 5–7 человек, отобранных по признакам гибкости мышления, практического опыта, психологической совместимости. Поиск решения проходит спокойно, без возбуждения и характеризуется большей целенаправленностью, чем при мозговом штурме. Особое значение синектика придает аналогиям, порождаемым двигательными ощущениями. Предлагается, например, вообразить свое тело на месте совершенствующей системы. Кроме руководителей заседания, никто из участников не посвящен в конкретные условия задачи. Вначале обсуждаются общие функции, которые должна выполнять проектируемая система. Эксперт выявляет полезные и конструктивные идеи путем оперативного анализа высказываний.

Метод создания сценариев предполагает составление гипотетических альтернативных описаний прогнозов будущего. Они являются не плодом фантазии, а логически обоснованными моделями будущего, в чем и состоит их ценность. Рассматриваются как сигнал о том, «что случится, если...». При разработке рекомендуется будущее искать между «верхним» и «нижним» сценариями. Иногда полезно включить в сценарий воображаемый активно противодействующий элемент, моделируя тем самым «наихудший случай». Создавая сценарий, необходимо составить перечень факторов, влияющих на ход событий, и выделить аспекты борьбы с ними.

Стратегия семикратного поиска предназначена для выявления проблемы и ее формулирования, для чего задают семь ключевых вопросов, направленных на получение информации соответственно о субъекте, объекте, месте, средствах, целях, методах и времени, относящихся к рассматриваемой ситуации. Проводится анализ взаимодействия ключевых вопросов: Кто?, Что?, Зачем?, Где?,

Чем?, Как?, Когда?, например, «Кто – Чем?», «Где – Как?» и т. д. Ответы выписываются на отдельном листе и используются для постановки и классификации задач. Эта процедура дополняется анализом функции используемой системы, новым уточнением формулировки задачи, осознанно-логическим варьированием фактов, оценкой альтернативных идей, конкретизацией сформулированных задач.

Метод случайностей или «проб и ошибок» редуцирует к теории в истории изобретательства, сущность которой отражена формулой: «случай отец изобретения». Этот прием реализуется посредством проб и ошибок, их систематизации и устранения. Целенаправленное его применение реализуется путем неограниченного образования ассоциаций, случайного подбора синонимов того объекта, который необходимо усовершенствовать. Этот метод дополняется морфологическим подходом. Процедура его использования содержит элементы: точную формулировку проблемы, определение и локализацию всех возможных параметров и других характеристик проблемы, создание многомерной матрицы для наглядного представления новых комбинаций с точки зрения намеченной цели, выбор лучших решений с учетом оптимального осуществления.

Инновационная игра предполагает имитационное моделирование реальных ситуаций и устремлена к инновационному результату, в частности, новым проектам. Являясь формой коллективных решений, эта игра отличается от других традиционных форм (совещаний, заседаний и др.) следующими особенностями: неделигируемостью, личностным началом, новыми связями, участием инициаторов и исполнителей. Поэтапная формула игры выглядит так: диагностика – игра – реализация. Диагностика предполагает анализ состояния ситуации, выявление проблемы, что дает основание сформулировать цель и задачи игры. В процессе самой игры рождается проект их решения. Осуществление проекта происходит на третьем этапе. В зависимости от характера игры в ней распределяют роли («генератор идей», «критик», «консультант», «организатор», «методолог», «докладчик» и т. д.); проводят

обмен ролями; занимаются саморефлексией и взаиморефлексией. Цель игры контролируется экспертной группой, которая является мостом между игрой и реальностью и обеспечивает использование результата на практике. При организации инновационной игры в ней выделяют три структуры: логическую, групповую и временную.

Сводная структура практической инновационной игры включает следующие элементы: анализ ситуации, выделение управляемых и неуправляемых факторов; выявление проблем и выделение ключевой проблемы нововведения; разработка проекта преобразований; разработка программы реализации проекта.

Наряду с перечисленными методами применяется большое количество приемов: думание около, сжатие информации, перенос информации, целостность восприятия, выживание, автономии проекта, идентификации, инверсии и др.

Метод саморазвития «точек» духовно-личностного измерения (развитие человеческой индивидуальности). Ценны: мое мышление, мой опыт познания, мой опыт поведения. Описание моего происходит раньше описания нашего. К основным точкам саморазвития духовно-личностного измерения относятся:

1. Допустимость существования явления на основе его очевидности: очевидно то, что является нашему сознанию непосредственно и лежит в начале всякого знания. Следует описывать усмотренное в непосредственном опыте восприятия. Первая «точка»: процессуально-временная и пространственная непосредственная очевидность явления.
2. Необходимо вглядываться в акт собственного восприятия, постоянно удерживая его «предмет» перед умственным взором. Феноменологический опыт восприятия предполагает сохранение длительности, «поточности», процессуальности восприятия. Вторая «точка»: субъективность познающего сознания или «моя единственная онтология» предзнания.
3. Непосредственность восприятия проявляется и корректируется через усмотрение того, что в восприятии

относится к сущности воспринимаемых предметов. Третья «точка»: вовлеченность в опыт переживания феноменов познания и воспитания, отсутствие интервалов между пространством знания и между пространством человека.

Метод герменевтического круга и спирали предполагает, что субъект подвергает анализу собственное рефлексирование. При возникновении рефлексивного усилия, сконцентрированного на понимании текста, рефлексия реципиента приобретает превращенную форму. При этом само рефлексивное усилие имеет двунаправленный характер: с одной стороны, оно обращено к опыту, с целью поиска аналогий понимания; с другой – на поиск способа нового понимания.

Техника герменевтического круга представляет собой последовательное, спиралевидное и расширяющееся в своих границах течение рефлексии, захватывающее все новые и новые точки фиксации, отражает постепенное освоение реципиентом содержательности художественного текста.

Метод понимания предполагает в отличие от объяснения обращение к внутренним факторам развития личности, уход от однозначности, конечности, «абсолютности» трактовок, точности воспроизведения. Механизмами понимания являются: идентификация, проекция, перцепция, эмпатия, инсайт, интуиция. Метод понимания предполагает также принятие ученика таким, каким он есть, ориентацию на его ценность.

Метод абдукции обуславливает отбор педагогического знания, сопровождающего деятельность при формировании гипотез на основе наблюдения и интерпретации фактов. Метод актуализирует принятие педагогических решений на основе научного знания. Например, применение активных методов обучения является эффективным, если их частота не превышает 25 % учебного времени. Это суждение восходит к экспериментальным фактам о зависимости эффективности деятельности от внешней мотивации [102].

Метод фальсификации предполагает подтверждение истины на основе опыта реализации педагогического

знания. Этот метод широко применяется в педагогической практике. На его основе формируется педагогическая традиция и нормативно одобренные способы действия педагога (как эффективно провести урок, как научить решать задачи и др.)

Метод аксиоматизации обуславливает построение теорий на основе аксиом (утверждений доказательства истинности которых не требуются). Например, развивающее обучение опирается на аксиому самореализующейся личности.

Метод эйдетической редукции определяет путь к природной установке человека на связь с человечеством посредством «растворения в общественном сознании», освобождение явления и его сути от всех суждений и оценок для того, чтобы сущность стала познаваемой. Этот метод отражает эмоциональное восприятие педагогом педагогической реальности, освобождая его восприятие от гностического компонента.

2.6. Дальнейшее развитие и практическое использование результатов проведенного исследования

Проведенное исследование в теоретическом плане открывает новые перспективы в развитии онтологических и методологических основ развития педагогической науки в современных условиях, является основой повышения качества педагогических исследований и эффективности педагогической практики.

Раскрытая в исследовании онтология человеческой сущности обуславливает цели общего среднего и профессионального педагогического образования в Республике Беларусь. Осуществленный онтологический анализ педагогического явления предупреждает возможность одностороннего подхода к его исследованию и требует конструирования исследовательского инструментария согласно принципу взаимодополнительности. Онтология педагогической реальности, отраженная в понятийно-категориальном

аппарате педагогики, позволяет более четко обозначить предмет познания и построить последовательную концепцию о нем. Онтологические аспекты воспитательного процесса, представленные в исследовании, диктуют регулятивы построения педагогического процесса, в качестве которых рассматриваются культурологический, отношенческий, личностный, деятельностный и системно-сферный подходы.

Осуществленный в работе онтологический анализ образовательного пространства вуза определяет оптимальные условия профессионально-личностного развития педагога в современной социокультурной ситуации. Представленная в исследовании онтология производства истины в педагогике и в педагогическом образовании легитимирует герменевтику как основу формирования педагогической теории и процесса ее освоения будущими педагогами.

Разработанные концептуальные ориентиры развития педагогики в Республике Беларусь определяют метасистему управления развитием методологических основ педагогики. Обоснованные механизмы перехода от мононаучных обоснований педагогической науки к полинаучным, а также предложенный проект дополнения естественнонаучного идеала познания гуманитарной моделью способствуют повышению качества проводимых в республике научно-педагогических исследований. Предложенная в контексте этого система новых методов педагогических исследований позволяет реализовать на практике концептуальные ориентиры развития педагогической науки в современных условиях.

Разработанная базовая программа спецкурса «Методология и методы педагогического исследования», монографии «Формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя: методологический аспект», а также учебные пособия «Общие основы педагогической профессии», «Организация и стимулирование самостоятельной работы студентов по педагогике», «Педагогика: практикум для студентов педагогических специальностей» и др. используется в педагогическом процессе подготовки педагогов, магистрантов и аспирантов.

Основные **выводы** исследования, отраженные в данных научно-методических рекомендациях используются Министерством **образования** при организации научных исследований в **области** педагогики, ВНК, выполняющими научно-исследовательские проекты по педагогическим наукам, научно-педагогическими кадрами и управленческими структурами в области педагогического образования.

Основные выводы и положения проведенного исследования могут быть использованы в качестве нового инструментария для организации научных исследований в области педагогики; для реализации дидактических функций исследования; в качестве ориентира для разработки новых программ и учебных пособий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В научно-методических рекомендациях отражены результаты исследования онтологических и методологических основ развития педагогической науки в Республике Беларусь на современном этапе.

Онтологические основы развития педагогики представлены: философским обоснованием смысла бытия человека в образовании; характеристикой сущности и структуры педагогического явления и подходов к его исследованию; методологическими инвариантами педагогической деятельности в сфере воспитания; содержательной структурой и функциями образовательного пространства как фактора профессионального становления педагога; обоснованием специфики производства истины в педагогике как гуманитарной науке.

Раскрыта онтология человеческой сущности (предназначение человека наиболее полно раскрыть свою индивидуальность в различных формах плодотворной активности), обуславливающая цели общего среднего и профессионального педагогического образования.

Произведен онтологический анализ основных понятий педагогики (образование, воспитание, обучение, развитие, формирование, социализация, индивидуализация) и их взаимосвязей, отражающий сущность бытия человека в образовательной системе, что позволяет более четко обозначить предмет познания и построить последовательную концепцию о нем.

Впервые осуществлен онтологический анализ феномена «педагогическое явление» (в единстве объективных, субъективных, статических и динамических связей), что предупреждает возможность одностороннего подхода к его исследованию и ориентирует субъектов научной рефлексии следовать принципу взаимодополнительности.

Представлена онтология воспитательного процесса и его регулятивы (культурологический, отношенческий, лич-

ностный, деятельностный и системно-сферный подходы), обуславливающие методологические инварианты (ценностные ориентиры в выборе целей, содержания, форм и методов воспитательного процесса) педагогической деятельности.

Впервые осуществлен онтологический анализ образовательного пространства профессионально-личностного развития педагога. Определены его структура (персональное, интерперсональное, информационное, деятельностное и средовое подпространства, обладающие свойством взаимопроникновения и взаимопревращения), сущностные характеристики (личностная ориентированность, синергичность, вариативность, открытость, динамичность и др.), принципы его построения (целеценностной персонификации, контекстно-стилевой детерминации, индивидуальной преференции, автокреативной кумуляции).

Раскрыта онтология познания в педагогике и в педагогическом образовании, легитимирующая герменевтику как основу формирования педагогической теории и процесса ее освоения будущими педагогами.

Методологические основы развития педагогики в Республике Беларусь представлены характеристикой уровня методологического знания в педагогике, Концепцией развития методологии педагогики, механизмами перехода от мононаучных к полинаучным обоснованиям педагогической науки, проектом дополнения естественнонаучного идеала познания гуманитарной моделью, инновационными методами научно-педагогического исследования.

Концептуальными ориентирами развития методологических основ педагогики в Республике Беларусь являются: применение в педагогике идеалов научного познания на взаимодополнительной основе с доминированием естественнонаучного идеала; рассмотрение научно-исследовательской деятельности как сложной динамической информационной системы, которая функционирует на основе законов ускоренного движения науки и системного характера современной науки; рассмотрение развития педагогической науки в логике культурадигмы, что пред-

полагает опору в развитии педагогической науки не только на внутренние механизмы, но и на культурологический, социальный, субъективный и другие контексты.

В Концепции развития методологии педагогики в Республике Беларусь определены принципы развития (гуманизма, единства теории и практики, плановости развития, реализации инновационного механизма и др.) и механизмы перехода от мононаучных обоснований педагогической науки к полинаучным (представлено единичное, комбинаторное и конфигуративное методологическое обоснование). Определены особенности естественнонаучной и гуманитарной моделей познания, проведен их сравнительный анализ, предложен проект дополнения естественнонаучного идеала познания гуманитарной моделью. Разработан ширококонтекстный метод создания научного обоснования.

Разработана система новых методов педагогических исследований на основе интеграции естественнонаучной, гуманитарной и технологической моделей познания (методы педагогического проектирования и конструирования, креативные методы, метод знаковой ретроспекции и др.).

Проведенное исследование в теоретическом плане открывает новые перспективы в развитии методологических основ педагогики. Реализация Программы развития педагогической науки, новых методов исследования является основой повышения качества и эффективности педагогических исследований.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Андреев А. А. Телекоммуникации в образовании. // Электронный журнал «Информика» <http://www.informika.ru/windows/inftecn/intertecn/listint/html>
2. Анохин П. К. Избранные труды: Философские аспекты теории функциональной системы. М., 1978.
3. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. М., 1980.
4. Ахулкова А. А., Образцов П. И. Черниченко О. В. Проектирование и конструирование профессионально-ориентированной технологии обучения учеб.-метод. пособие / под общ. ред. проф. П. И. Образцова. Орел, 2003.
5. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / сост. М. Ю. Бабанский. М., 1989.
6. Бахтин М. М. Человек в мире слова. М, 1995.
7. Бердяев Н. А. Самопознание (опыт философской автобиографии). М., 1990.
8. Берков В. Ф. Общая методология науки учеб. пособие. Мн., 2001.
9. Библер В. С. От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М., 1991.
10. Битинас Б. П. Введение в философию образования. М., 1996.
11. Битинас Б. П. Многомерный анализ в педагогике и педагогической психологии. Вильнюс, 1971.
12. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения / под ред. А. В. Петровского. М., 1979. Т. 1.
13. Блонский П. П. Избранные педагогические произведения. М., 1961.
14. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. М., 1998.
15. Введение в научное исследование по педагогике учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / под ред. В. И. Журавлева. М., 1988.
16. Веденов А. А. Моделирование элементов мышления. М., 1988.
17. Виноградов В. Г. Научное предвидение. М., 1989.
18. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М. 1926.
19. Гавриловец К. В. Гуманистическое воспитание в школе. Мн., 2000.
20. Гадамер Х. Г. Актуальность прекрасного. М., 1991.

21. Гадамер Х. Г. Истина и метод: основы философской герменевтики / пер. с нем. яз., общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. М., 1988.
22. Газман О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования. М., 1996. Вып. 6.
23. Газман О. С. Воспитание: цели, средства, перспективы // Новое педагогическое мышление / под ред. А. В. Петровского. М. 1989. С. 224–232.
24. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М., 1998.
25. Головаха Е. И. Кроник А. А. Психологическое время: удивительные свойства сжиматься и прерываться // Популярная психология хрестоматия. М., 2004.
26. Грабарь М. И., Краснянская К. А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях непараметр. методы. М., 1977.
27. Гранатов Г. Г. Метод дополнительности в педагогическом мышлении (методология образования) автореф. дис. канд. пед. наук 13.00.01. Челябинск, 1993.
28. Григорьев Д. В. и др. Воспитательное пространство школы. М., 2003.
29. Добров Г. М. Наука о науке. 3-е изд. доп. и перераб. / отв. ред. Н. В. Новиков. Киев, 1989.
30. Дюк В. А. Компьютерная психодиагностика. СПб., 1994.
31. Жариков Е. Н. Научный поиск. М., 1990.
32. Журавлев В. И. Педагогика в системе наук о человеке. М., 1990.
33. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие. М., 2001.
34. Звягин А. Н. Методологическая роль принципа систематичности в дидактике // Методологические проблемы современной педагогической науки и практики межвуз. сб. науч. тр. Челябинск, 1989. С. 69–74.
35. Зинченко В. П. Работа понимания // Психологическая наука и образование. 1997 № 3. С. 42–52.
36. Исаева М. А., Сидоркин А. М., Караковский В. А. Школа воспитания: 825 маршрут. М., 2004.
37. Ионин Л. Г. Социология культуры / учеб. пособие. М. 1998.
38. Каган М. С. Системный подход и гуманитарное знание / избр. ст. Л., 1991.
39. Кантор И. М. Понятийно-терминологическая система педагогики. М. 1980.
40. Колесникова И. А. Педагогическая реальность. опыт межпарадигмальной рефлексии. СПб., 2001.
41. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения / под ред. А. А. Красновского. М. 1955.
42. Копнин П. В. Гносеологические и логические основы науки. М., 1974.

43. Корнетов Г. Б. Гуманистическое образование: традиции и перспективы / Рос. акад. образования; Ин-т теорет. педагогики и междунар. исслед. в образовании. М., 1993
44. Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения. М., 1977
45. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования. Л. 1982.
46. Кун Т. Структура научных революций. М., 1975.
47. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллинн, 1980.
48. Леднев В. С. Содержание образования: Сущность, структура, перспектива. М., 1991.
49. Леонтьев А. А. Принципы воспитания в образовательной системе «Школа 2100» // Педагогика. 1997. № 5. С. 33–35.
50. Леонтьев А. А. Научить человека фантазии... (творчество и развивающее образование) // Вопросы психологии. 1998. № 5. С.49–54.
51. Лернер И. Я. К вопросу о категориальном аппарате процесса обучения // Методологические проблемы современной педагогической науки и практики межвуз. сб. науч. тр. Челябинск, 1988. С. 58–69.
52. Майданов А. С. Искусство открытия: Методология и логика научного творчества. М., 1993.
53. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию / сост. и общ. ред. Ю. П. Сенокосова. М., 1992.
54. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб., 1999.
55. Методические рекомендации по рациональной организации самостоятельной работы студентов / сост. И. И. Цыркун. Мн., 2000.
56. Методологические проблемы развития педагогической науки / под ред. П. Р. Атутова, М. Н. Скаткина, Я. С. Турбовского. М., 1985.
57. Микешина Л. А. Методология научного познания в контексте культуры тр. исслед. центра. М., 1992.
58. Найн А. Я. Методология и методика научного исследования. Челябинск, 1993.
59. Наливайко И. В. Гносеологические и методологические основы научной деятельности. Новосибирск, 1990.
60. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. М., 2001.
61. Носов Н. А. Виртуальный человек: Очерки по виртуальной психологии детства. М., 1997
62. Педагогика : учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. М., 1997.

63. Подласый И. П. Педагогика учеб. пособие для высш. учеб. заведений. М., 1996.
64. Полат Е. С. Типология телекоммуникационных проектов // Публикации ЛДО РАО [http:// www. ioso. ru /distant /library /publication /metmat. htm](http://www.ioso.ru/distant/library/publication/metmat.htm)
65. Полонский В. М. Оценка качества научно-педагогических исследований. М., 1987
66. Программа воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь / Науч.-метод. центр учеб. книги и средств обучения; А. А. Аладын, К. В. Гавриловец, Н. В. Иванова и др. Мн., 2001.
67. Розин В. М. Виды научных работ и критерии их оценки // Высшее образование сегодня. 2003. № 3. С. 18–22.
68. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. В 2 т. М. 1989. Т. 2.
69. Рувинский Л. И. О принципах высшего педагогического образования // Теоретико-методологические проблемы педагогики в условиях становления и развития целостной системы непрерывного образования тез. докл. XII сессии Всесоюз. методолог. семинара / под ред. Н. Д. Никандрова, В. С. Шубинского. М., 1986. С. 166–169.
70. Рузавин Г. И. Методология научного исследования. М., 1999.
71. Русский космизм: Антология философской мысли / сост. С. Г. Семеновой, А. Г. Гачевой. М., 1993.
72. Садовский В. Н. Системный подход и общая теория систем: статус, основные проблемы и перспективы развития // Системные исследования. М., 1980. С. 29–54.
73. Селиванова Н. Л. Развитие личности школьника в воспитательном пространстве: проблемы управления. М., 2001.
74. Семашко Л. М. Сферный подход: философия, демократия, рынок, человек. Методология, концепции, проектировки. СПб. 1992.
75. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии монография. Волгоград, 1994.
76. Скалкова Я. Методология, методы педагогического исследования пер. с чешск. М. 1989.
77. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований. М., 1986.
78. Слостенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: Инновационная деятельность. М. 1997
79. Словарь иностранных слов. М., 1990.
80. Соловьев Вл. Соч. В 2 т. 2-е изд. М., 1990.
81. Степанов С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. М., 2000.

82. Торхова А. В. На пути к своей вершине // Адукацыя і выхаванне. 2003. № 2. С. 18–25.
83. Торхова А. В. Формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя: методологический аспект монография. Мн., 2003.
84. Торхова А. В. Формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя: теоретический аспект монография. Мн., 2004.
85. Федоров Н. Ф. Сочинения. М. 1982.
86. Флоренский П. А. Мнимости в геометрии. Расширение области двумерных образов геометрии. (Опыт нового истолкования мнимостей). М., 1991.
87. Франкл В. Человек в поисках смысла пер. с англ. и нем. / общ. ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева. М., 1990.
88. Фромм Э. Иметь или быть? пер.с англ. / общ. ред. и вступ. ст. В. И. Добренъкова. М., 1986.
89. Фромм Э. Психоанализ и религия // Сумерки богов . антология : пер. с англ. / сост. и общ. ред. А. А. Яковлева. М. 1990.
90. Фромм Э. Человек для себя / пер. с англ. и послесл. Л. А. Чернышевой. Мн., 1992.
91. Харламов И. Ф. Педагогика учебник. Мн., 2000.
92. Хуторской А. В. Виртуальное образование и русский космизм // EIDOS-LIST. 1999. Вып. 1–2(5–6). [http:// www. eidos. techno. ru/ list/ serv. htm](http://www.eidos techno. ru/ list/ serv. htm).
93. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб., 2001.
94. Циолковский К. Э. Монизм вселенной // Очерки о Вселенной. М., 1992.
95. Цыркун И. И. Инновационная культура учителя-предметника. Мн., 1996.
96. Цыркун И. И. Методическая инноватика науч.-метод. пособие. Мн., 1996.
97. Цыркун И. И. Проблемы развития педагогической науки в Беларуси: концептуальное обоснование и проектно-программные ориентиры // Адукацыя і выхаванне. 2002. № 8. С. 51–58.
98. Цыркун И. И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы. Мн., 2000.
99. Цыркун И. И. Культурно-праксиологическая концепция специальной инновационной подготовки студентов педвуза // Вестник Международной академии наук высш. школы. 1999. № 3(9). С. 146–155.
100. Цыркун И. И. Методологические проблемы педагогической инноватики // Инновации в системе повышения квалификации педагогических кадров материалы Междунар. науч.-практ. конф. Мн., 2002. С. 3–8.
101. Шакурова М. В. Социальное воспитание в школе / под ред. А. В. Мудрика. М., 2004.

102. Шапоринский С. А. Обучение и научное познание. М. 1981
103. Штофф В. А. Проблемы методологии научного познания. М., 1994.
104. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. М., 1995.
105. Щуркова Н. Е. Прикладная педагогика воспитания. СПб, 2005.
106. Щуркова Н. Е. Что же такое воспитание? // Воспитание школьников. 1989. № 6. С. 33–45.
107. Эрдниев П. М., Эрдниев Б. П. Укрупненные дидактические единицы в обучении математике кн. для учителя М., 1986.
108. Юдин Э. Г. Системный подход и принципы деятельности. М., 1990.
109. Яриков В. Г. Развитие содержания понятия «дистанционное образование» в педагогических исследованиях // Электронный журнал «Педагогическая наука и образование в России и за рубежом: региональные, глобальные и информационные аспекты». Вып. 1. http://rspu.edu.ru/university/publish/pednauka/1_2002/Yarikov.htm.
110. Benner D. Allgemeine Padagogik. Munch.. Jeventa, 1987 308 s.
111. Bergeest M. Zum Arbeits und Berufsverständnis in der Erwachsenenbildung: Eine kritische Aualyse exemplarischer Beitrage des XX Jahrhunderts. Munch. 1989. 240, XVII s.
112. Holtbeng B. Status and trends of distance education. L.. Kogan Page, 1981 p. 200.
113. Innovations in sciene and tchnology education. Vol. 3/Ed.. D. Layton. P UNESCO, 1990. 247 p.
114. Innovative methods in technological education. P UNESCO, 1989, p. 182.
115. Keegan D. The foundation of distance education. L.: Groom Helm, 1986, p. 276.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Понятийно-терминологический аппарат современной теории и практики педагогического образования

Готовность к самоорганизации деятельности на основе личностно-деятельностной рефлексии – интегральный показатель результативности формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности учителя в вузе, характеризующий способность субъекта на определенном уровне (профессионально неориентированном, преднормативном, нормативном, нормативно-творческом, творческом) самостоятельно проектировать и осуществлять различные виды учебно-профессиональной деятельности в единстве нормативных требований к ним, своих особенностей и возможностей.

Диагностико-обучающий комплекс индивидуального стиля педагогической деятельности – критериальная модель, позволяющая управлять формированием индивидуального стиля профессиональной деятельности учителя в процессе общепедагогической подготовки в вузе, включающая в себя этапы диагностики и механизмы развития стиля, критерии, показатели и уровни сформированности у студентов готовности к самоорганизации деятельности на основе личностно-деятельностной рефлексии, совокупность диагностических и обучающих средств.

Индивидуальная образовательная траектория специфические особенности движения конкретного студента по обобщенной образовательной траектории, обусловленные индивидуальным своеобразием субъектов, их профессионально-типологической принадлежностью и качеством образовательной среды.

Индивидуально-избирательный но-познавательной деятельности – индивидуальными особенностями выбора нормативно-заданного компонента программы учебно-познавательной складывается у студента в процессе выбора из представленных возможных познавательной деятельности того, которая наиболее подходящим.

Индивидуальный кумулятивный индекс к самоорганизации деятельности и познавательно-деятельностной рефлексии – коэффициент (в интервале от 0 до 4) готовности студента к деятельности на основе личностно-деятельностной рефлексии с применением интегрального кумулятивного индекса, который вычисляется по формуле

$$ИКИ = \frac{M_i + K_i + P_i}{3}$$

где ИКИ – индивидуальный кумулятивный индекс готовности субъекта; M_i – индекс сформированности мотивационного компонента готовности; K_i – индекс сформированности когнитивного компонента готовности; P_i – индекс сформированности практического компонента готовности.

Индивидуальный стиль профессиональной деятельности учителя обусловленная антропологической заданностью человека в профессии, личностно значимая, субъективно удобная и продуктивная модель активности по созданию оптимальных условий развития учащихся. Индивидуальный стиль деятельности учителя как педагогическое явление есть реальность (объективная проекция), действительность (субъективная проекция), бытие (статическая и динамическая проекция), в педагогическом процессе выполняет ряд функций (смыслообразующую, ценностно-ориентационную, стимулирующую, компенсаторную, регулятивную, развивающую, психотерапевтическую, презентации, самореализации) и характеризуется как состояние, процесс, цель, критерий, фактор и условие.

Индивидуальный стиль учебной деятельности – индивидуально-своеобразная и относительно устойчивая манера ее осуществления, которая стихийно или сознательно складывается у ученика в целях наилучшего уравновешивания своей индивидуальности с требованиями учебной деятельности.

Интерперсональное образовательное пространство – социально-педагогические аспекты организации совместной деятельности (профессионально-педагогической, учебно-познавательной, учебно- и научно-исследовательской, деятельности по интересу и т.д.), выражающиеся в распределении ролей субъектов, в выборе профессионально-личностных позиций, субъективно удобных и продуктивных способов деятельности и взаимодействия, в утверждении отношений, характеризующих стиль межличностного общения.

Информационное образовательное пространство вуза – многообразие информации различной природы и содержательной направленности, которая способна удовлетворить актуальную потребность субъектов в познании в контексте индивидуального информационного запроса и оказывает на них формирующее влияние.

Концепция (от лат. conceptio «единый замысел», «ведущая мысль») – система взглядов и идей, определяющих способ понимания чего-либо, подходы к построению и реализации чего-либо.

Кумуляция (позднелат. simulatio – скопление, от лат. simulo – накапливаю) – накопление, объединение, суммирование, усиление.

Личностно-деятельностная рефлексия – анализ, осмысление и осознание субъектом собственных возможностей в деятельности; самопознание субъекта в деятельности на аффективном, практическом и когнитивном уровнях. На аффективном анализе подлежат эмоционально-чувственные состояния в деятельности, зона комфорта в ней. На практическом – осваиваемые способы деятельности соотносятся с возможностями субъекта, анализируется результативность действий и деятельности в целом,

индивидуальные предпочтения и причины этого. На когнитивном уровне рефлексивному осмыслению подлежат методологическая обоснованность деятельности, ее ценностно-смысловой контекст, результативность ранее запланированных стратегий и тактик деятельности и причины этого, соответствие деятельности объективным требованиям и нормам.

Личностно-деятельностная саморегуляция – процесс установления и поддержания на относительно постоянном уровне личностно значимых показателей педагогической, учебной или исследовательской деятельности, гармонизирующий индивидуальность личности с нормативными требованиями к деятельности, объективными и субъективными условиями педагогической ситуации.

Манипулятивное образовательное пространство вуза – тип образовательного пространства, который имеет место при совмещении творческой позиции субъектов управления и зависимой позиции субъектов самоуправления. Такая ситуация складывается при мотивационной и (или) процессуальной неготовности субъектов самоуправления (преподавателей, студентов) к автономному творческому поведению, с одной стороны, и неспособности субъектов управления актуализировать внутриличностные механизмы (ценностные установки, потребности, опыт) творческого саморазвития – с другой.

Метапринципы – (от греч. meta – между, после, через; и от лат. principium – основа, правило) – методологические регулятивы, выявленные в процессе методологического обоснования исследования, проецирующиеся на педагогическую науку и практику, ориентирующие в поиске целей педагогического образования и механизмов их достижения.

Метод ретроспективного анализа опыта ученичества – герменевтический по сути («событие», т. е. рефлексивное бытие прошлого в настоящем, его понимание и истолкование), и полифункциональный по возможностям (обучение, исследование, диагностика, предупреждение отчуждения) способ познания, основанный на рефлексивном осмыслении субъектом прошлого опыта, имеющего

образовательную ценность, и «выходе» к его новому пониманию, благодаря диалогу с другими людьми и культурой.

Моделирование – метод научного познания, сутью которого является конструирование существенных связей и признаков оригинала с целью определения научно обоснованных параметров его построения и реализации.

Модель образец оригинала в его существенных признаках.

Моностилистическое образовательное пространство вуза – тип образовательного пространства, который образуется при совмещении догматической позиции субъектов управления и зависимой позиции субъектов самоуправления. Догматическая позиция управления утверждение беспрекословного следования формальным нормам. Зависимая позиция самоуправления – отсутствие возможности выбора и проявления инициативы. В условиях такого типа образовательного пространства утверждается единый (моно-) стиль деятельности.

Нормативно-заданный компонент учебно-познавательной деятельности – внешний по отношению к студентам социальный опыт, подлежащий усвоению, зафиксированный в стандартах педагогического образования и характеризующийся относительной стабильностью содержания. Нормативно заданный компонент выражается в совокупности объективных требований к труду учителя, его профессиональной компетенции и представлен в образовательной документации, программах, учебниках и учебных пособиях, рекомендуемых студентам в качестве обязательных.

Нормы – закономерно обусловленные правила педагогического взаимодействия.

Обобщенная образовательная траектория – периоды-задачи, согласующиеся со стандартами педагогического образования и этапами профессионализации будущего учителя в вузе (адаптация, индивидуация, интеграция), через решение которых должны проходить все без исключения студенты педагогических специальностей.

Образовательная траектория – линия продвижения студентов в образовательном пространстве вуза на всех этапах профессионализации.

Образовательное пространство вуза – определенная часть структурированной педагогической реальности, которая возникает на пересечении ряда подпространств (персональное, интерперсональное, информационное, пространство деятельности, материальной и духовной среды) и создает систему условий профессионально-личностного развития студентов. Системообразующим компонентом образовательного пространства является целенаправленно организованное педагогическое взаимодействие, которое может рассматриваться как единство управления и самоуправления.

Педагогическое явление – фрагмент реальности, действительности и бытия, в котором имеет место целенаправленно организованное педагогическое взаимодействие, и с помощью определенных педагогических средств решаются те или иные образовательные задачи.

Персональное образовательное пространство – субъективная реальность, возникающая при взаимодействии личности с образовательным пространством, детерминирующая влияние внешних средовых факторов на профессионально-личностное развитие, определяющая специфику, качество и уровни профессионализации студента в вузе.

Поле личностной активности студента – области проявления личностной активности (саморазвития в деятельности, самореализации в деятельности по овладению педагогическими компетенциями и профессионально-личностными позициями, рефлексивной активности), заданные преднамеренно организованной образовательной средой и способствующие становлению у студентов индивидуального стиля профессиональной деятельности.

Полиэпистемическое образовательное пространство вуза – тип образовательного пространства, который возникает при совмещении творческой позиции субъектов управления (ориентация на создающие возможности

каждого субъекта и создание условий свободного их развития) и автономной позиции субъектов самоуправления (самостоятельность суждений, поступков, действий, личный ответственный выбор и инициатива), функционирует на основе принципа вариативной множественности, порождает источники и факторы формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности учителя. Множественность смыслов, позиций, деятельностей, объективирующих творческую индивидуальность человека, – ключевая характеристика такого пространства. Поэтому педагогическое взаимодействие приобретает в нем качество «развивающейся гармонии», «полифонического сотворчества» различных начал.

Постулаты (лат. *postulatum* «требование») положения, принимаемые без доказательства.

Принцип вариативной множественности главный нравственный императив полистилистического образовательного пространства, ориентирующий на предоставление будущему учителю возможностей выбора путей, средств, способов, уровней профессионализации в соответствии со своими потребностями и возможностями.

Пространство деятельностей – совокупность форм активного взаимодействия студентов с образовательной средой, направленного на их профессионально-личностное развитие. Виды деятельности, в которые могут быть включены студенты в вузе, подразделяются на учебную (учебно-познавательную, учебно-исследовательскую, учебно-профессиональную), научно-исследовательскую и деятельность по интересам.

Пространство среды (материальной и духовной) система специально создаваемых условий, в которых протекает учебно-воспитательный процесс вуза. Пространство материальной среды составляет все предметное окружение, связанное с обеспечением, облегчением и повышением плодотворности управленческой, педагогической, учебной и других видов деятельности субъектов образования. Духовную среду создает ценностно-смысловой контекст функционирования вуза в целом и локальных образовательных процессов в частности.

Профессионально-типологическая принадлежность студента – отнесенность студента к типу предметника, воспитателя, организатора, исследователя или самосозидателя, установленная в ходе оценки и самооценки выраженных особенностей в мотивационно-ценностной сфере образовательной деятельности и в сфере учебных достижений.

Псевдостиль – выработка ошибочных индивидуальных способов приспособления к учебной деятельности, которые препятствуют процессу саморазвития в ней ученика.

Рациональный стиль учебной деятельности – системное образование индивидуально-своеобразных и устойчиво предпочитаемых способов учебной деятельности, позволяющее конкретному индивиду: осуществлять эту деятельность на основе сильных сторон своей личности; компенсировать обусловленные генотипом недостатки и ограничения, сказывающиеся на результатах и эффективности деятельности; развивать и реализовывать в учебной деятельности потенциальные творческие возможности.

Совокупный кумулятивный индекс готовности к самоорганизации деятельности на основе личностно-деятельностной рефлексии – количественная оценка готовности у совокупной выборки, которая определяется по формуле

$$СКИ = \sum_{i=1}^N \frac{M_i + K_i + P_i}{3}$$

где СКИ – совокупный кумулятивный индекс; \sum – суммирование индексов всех субъектов выборки; N – количество субъектов выборки.

Стихийное образовательное пространство вуза – тип образовательного пространства, характеризующийся совмещением догматической позиции субъектов управления и автономным творческим поведением субъектов самоуправления. В таких условиях субъекты управления теряют контроль над ситуацией и не могут предвидеть результаты происходящих в вузе стихийных процессов.

Теория – форма научного знания, дающая целостное представление о закономерностях и существенных связях действительности.

Тип личности в педагогическом труде – относительно устойчивое предпочтение субъектом средств педагогического влияния (изучаемый предмет, ценностные отношения, коллективное сотрудничество, исследовательская деятельность, самосовершенствование), обусловленное резонированием наиболее выраженного личностного потенциала (гносеологического, аксиологического, коммуникативного, объектно– или субъектно–ориентированной креативностью) с функциональной структурой основных видов педагогической деятельности (обучения, воспитания, организации и управления, исследования, самосовершенствования).

Тип профессиональной деятельности учителя сложившийся на основе природных и приобретенных личностных свойств комплекс относительно устойчивых особенностей педагогической деятельности, присущих определенной части учителей и характеризующих отличие их поведения от других учителей в одних и тех же условиях педагогического труда.

Типология индивидуальных образовательных траекторий – выделение и характеристика общих для студентов с одинаковой профессионально-типологической принадлежностью признаков их образовательных траекторий, особенностей мотивов и ценностей образования, учебных достижений, сильных и слабых сторон учебной деятельности.

Типология индивидуальных стилей профессиональной деятельности учителя – система классификации стилей деятельности на основе ее содержательных и динамических характеристик. Содержательные определяются по наиболее ярко выраженному личностному потенциалу педагога, характеризующему тип личности в труде (предметник, воспитатель, организатор, исследователь, самосозидатель) и предпочитаемые субъектом профессиональные функции. Динамические обусловлены особенностями темперамента личности, который определяет силу, скорость, пластичность и эмоциональность человека в де-

ительности, его доминирующую направленность на достижение результата (решение задачи) или же на процесс (отношения), характеризует преимущественную методичность или же импровизационность деятельности. При отнесении содержательных и динамических характеристик образуется типология их 5 пар стилей деятельности, диаметрально противоположно ориентированных на достижение результата или же на процесс: рассуждающе-методический и рассуждающе-импровизационный; эмоционально-методический и эмоционально-импровизационный; коммуникативно-продуцирующий и коммуникативно-иницирующий; проблемно-конструктивный и поисково-эвристический; рефлексивно-оценочный и интуитивно-поддерживающий.

Условия организационно-педагогические обстоятельства, содействующие реализации фактора.

Условия результативности формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности учителя в вузе – организационно-педагогические обстоятельства, способствующие превращению образовательного пространства вуза в фактор формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности учителя. На этапе адаптации такими условиями являются опора на личный опыт, активизация мотивов самопознания и самовоспитания, обучение методам и технологиям самотворчества. На этапе индивидуации – контекстно-деятельностный способ обучения, обеспечение выбора уровней, путей, способов освоения образовательных стандартов, рефлексия самоорганизации деятельности на каждом занятии. На этапе интеграции – моделирование учебно-профессиональной деятельности, во всей полноте отражающей труд педагога, построение педагогического процесса в ориентации на автономную творческую личность, у которой все процессы выступают объектом самоуправления, консультирование студентов с учетом их предпочтений в учебном процессе и уровней самоорганизации.

Фактор (лат. factor «делающий, производящий») – постоянно действующая причина чего-либо.

Приложение 1

Программа спецкурса «МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ»

Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования

«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»

Утверждаю

Ректор БГПУ им. М. Танка

П. Д. Кухарчик

Одобрено Советом университета

(протокол № __ от _____ 2004 г.)

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

*Базовая учебная программа спецкурса
для аспирантов педагогического университета*

Составитель:	доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики БГПУ им. М. Танка И. И. Цыркун
Рецензенты:	доцент кафедры педагогики БГПУ им. М. Танка Ж. Е. Завадская, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и развития образования БГУ И. И. Казимирская

Рекомендована к утверждению в качестве базовой на заседании кафедры педагогики (протокол № 2 от 23 сентября 2004г.)

Минск 2004

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

В подготовке педагога-исследователя центральное место отводится вопросам, связанным с методологией и методами педагогического исследования.

Цель спецкурса – сформировать у аспирантов целостную, завершённую систему знаний и умений в сфере методологии и методов педагогического исследования, развить их личностные качества адекватные исследовательской деятельности,

Отбор содержания спецкурса осуществляется на основе следующих критериев: актуальности, фундаментальности, контекстности, культурно-практикологической генерализации.

Ядро содержания спецкурса составляют следующие проблемы: естественнонаучный идеал познания; гуманитарный идеал познания; закономерности развития научного знания; культурный фонд; исследовательской деятельности в педагогике; требования, предъявляемые к личности исследователя; общие теоретические подходы, эмпирические и креативные методы исследования; методы оценки и интерпретации результатов педагогического исследования.

Особое внимание в процессе изучения спецкурса уделяется изучению состава и структуры исследовательской деятельности, а также требований ВАК, предъявляемых к кандидатским и докторским диссертациям.

При изучении спецкурса применяются взаимодополнительные модели организации педагогического процесса: исследовательская, релаксопедагогическая, инструментальная, рецептивная, инновационная. Реализована также авторская педагогическая технология ПИШИС, предполагающая поэтапное включение будущих исследователей в проблемное поле спецкурса.

Объём спецкурса – 56 часов, из них теоретический модуль составляет 22 часа, практический – 20 часов, контролируемая самостоятельная работа по разработке исследовательского проекта – 14 часов.

СОДЕРЖАНИЕ КУРСА

Тема 1. Характеристика понятий базы курса

Цель и задачи курса. Исследование как особая форма человеческой деятельности. Функции научного знания и исследования. Виды педагогических исследований. Характеристика фундаментальных и прикладных исследований. Особенности педагогических разработок как одного из видов исследования. Сущность понятий: методология и методы педагогического исследования.

Тема 2. Естественнонаучный идеал познания

Модель естественной науки. Идеальный объект. Достоверность и валидность научного знания. Особенности операционализации исследуемых переменных. Сравнительный анализ идеалов античной, средневековой и современной науки. Особенности применения естественнонаучного идеала в педагогике.

Тема 3. Закономерности развития научного знания

Открытия и изобретения – основные продукты научного творчества. Концепция эмпиризма. Гипотетико-дедуктивная концепция развития научного знания. Интуитивный способ рождения научного знания. Развитие научного знания с позиции системного подхода. Эволюционный и революционный пути развития науки. Особенности и закономерности развития научно-педагогического знания.

Тема 4. Уровни методологии педагогики

Основные функции методологического знания. Дискритивная, прескриптивная и ретроспективная формы методологического знания. Философские основания педагогики. Общенаучный уровень педагогики. Конкретно-научный и технологический уровни педагогики.

Тема 5. Состав и структура педагогического исследования

Основные понятия, характеризующие научно-педагогическое исследование: проблема, тема, актуальность, объект, предмет, гипотеза и защищаемые положения, цель, задачи, новизна и др. Процессуальный аспект педагогического исследования. Базовая исследовательская стратегия. Основные виды педагогических произведений. Требования ВАК, предъявляемые к кандидатской и докторской диссертации по педагогике.

Тема 6. Культурный фонд исследовательской деятельности в педагогике

Исследовательская культура ученого: функции, критерии и уровни исследовательской культуры. Инновационные потоки и проблемы педагогики. Ценностные ориентации исследовательской деятельности. Индикаторы эффективного обучения и воспитания. Содержательные и процессуальные ориентиры исследовательской деятельности.

Тема 7. Характеристика личности исследователя

Структура личности исследователя. Потенциалы личности исследователя. Личностные свойства исследователя и рабочая характеристика. Типология исследователей и инноваторов. Факторы, обуславливающие успех и неудачи исследовательской деятельности.

Тема 8. Общие теоретические подходы и методы исследовательской деятельности

Системный анализ. Принципы системного подхода. Метод моделирования. Статичные и динамичные модели. Применение компьютера в процессе моделирования педагогических явлений. Графовые и матричные модели. Примеры обобщенной модели обучения. Модели – основания. Виды научных обоснований и способы их создания.

Тема 9. Эмпирические, комплексные и креативные методы исследовательской деятельности

Методы изучения литературы, наблюдения, опроса и оценивания. Метод составления задач. Конструирование экспериментальных установок. Разработка упражнений и заданий. Педагогический эксперимент. Метод изучения и обобщения педагогического опыта. Методы аналогий и метафор. Метод оптимального проектирования. Методы инновационного управления. Мозговая атака, синектика, создание сценариев, решение изобретательских задач, методика КАРУС, инновационная игра.

Тема 10. Методы оценки и интерпретации результатов педагогического исследования

Педагогическая диагностика, ее сущность и особенности. Уровни педагогической диагностики: компонентный, структурный, системный, уровень прогнозирования. Тесты и тестирование в педагогике. Требования к составлению теста. Поэлементный и пооперационный анализ. Методы статистической обработки результатов педагогического исследования. Возможности компьютера в осуществлении исследовательской деятельности педагога.

Язык научной речи. Функции научного языка в педагогике.

Тематический план курса

№ п/п	Наименование темы	Количество часов	
		Лекции	Семинары, деловые игры, самостоятельная работа (СР)
1	Характеристика понятийной базы курса	2	
3	Естественнонаучный идеал познания	2	
4	Закономерности развития научного знания	2	
5	Уровни методологии педагогики	2	2
6	Состав и структура педагогического исследования как деятельности. Требования ВАК, предъявляемые к кандидатским и докторским диссертациям	2	4+10 СР
7	Культурный фонд исследовательской деятельности в педагогике	4	4+4 СР
8	Характеристика личности исследователя	2	2
9	Общие теоретические подходы и методы исследовательской деятельности	2	2
10	Эмпирические и креативные методы исследовательской деятельности	2	2
11	Методы оценки и интерпретации результатов педагогического исследования	2	4
	<i>ИТОГО</i>	22	20+14 СР

Основная литература

1. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. М. 1982.
2. Битинас Б. П. Многомерный анализ в педагогике и педагогической психологии. Вильнюс, 1972.
3. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования. М., 1982.
4. Ильина Т. А. Вопросы теории и методики педагогического эксперимента. М., 1975.
5. Корнилова Т. В. Введение в психологический эксперимент. М., 2001.
6. Кочетов А. И. Культура педагогического исследования. Мн. 1996.
7. Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения: методологический анализ. М., 1977.

8. Методы системного педагогического исследования. Л., 1986.
9. Рузавин Г. И. Методология научного исследования. М., 1999.
10. Скалкова Я. [и др.]. Методология и методика педагогического исследования пер. с чешск. М., 1989.
11. Цыркун И. И. Инновационная культура учителя-предметника. Мн., 1996.

Дополнительная литература

1. Бурдин К. С., Веселов П. В. Как оформить научную работу. М., 1973.
2. Введение в научное исследование по педагогике / под ред. В. И. Журавлева. М., 1988.
3. Данилов М., Малинин В. Методологические основы построения педагогической теории // Сов. педагогика. 1972. № 2.
4. Данилов М. А. Основные проблемы методологии и методики педагогических исследований // Сов. педагогика. 1972. № 5.
5. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология : учеб. пособие. М., 1997
6. Дюк В. А. Компьютерная психодиагностика. СПб., 1994.
7. Занков Л. В. О предмете и методах дидактических исследований. М., 1962.
8. Зорина Л. Я. Конкретизация принципа научности в дидактике // Новые исследования в педагогических науках. 1975. № 3.
9. Интельсон Л. Б. Математические и кибернетические методы в педагогике. М., 1964.
10. Кантор И. М. Понятийно-терминологическая система педагогики. М., 1980.
11. Копнин П. В. Логические основы науки. Киев, 1968.
12. Краевский В. В. Соотношение педагогической науки и педагогической практики. М., 1977
13. Лернер И. Я. О построении логики дидактического исследования // Сов. педагогика. 1970. № 5.
14. Методы педагогических исследований / под ред. А. И. Пинского, Г. В. Воробьева. М., 1979.
15. Методы педагогического исследования / под ред. В. И. Журавлева. М., 1972.
16. Основы научных исследований : учеб. для техн. вузов / под ред. В. И. Крутова, В. В. Попова. М., 1989.
17. Теория и практика педагогического эксперимента / под ред. А. И. Пискунова, Г. В. Воробьева. М., 1979
18. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. М., 1978.
19. Ядов В. А. Социологическое исследование: методология, программа, методы. М., 1995.

**ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ
ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
НАУКИ**

№ п/п	Перечень мероприятий	Ответственные
	Создать инновационную координирующую структуру по развитию педагогической науки – отделение социально-педагогических и психологических наук в Национальной академии наук	НАН, Минобразования, БГПУ им. М. Танка, НИО, АЛО, региональные университеты
	В системе высшего педагогического образования ввести новую специальность – педагогика и соответствующие квалификации преподаватель педагогики, педагог-исследователь	Минобразования, БГПУ им. М. Танка, РИВШ
	Открыть при Белорусском государственном университете им. М. Танка совет по защите докторских	ВАК, Минобразования, БГПУ им. М. Танка
	Разработать концепцию развития последипломного образования, создать экспериментальные площадки по ее апробации	БГПУ им. М. Танка, ИПК и ППК
	Проведение международной научно-практической конференции «Обучающиеся педагоги в изменяющемся мире»	БГПУ им. М. Танка, ИПК и ППК
	Провести фундаментальное исследование на тему: «Теоретико-методические основы семейного воспитания»	БГПУ им. М. Танка, ИПК и ППК
	Переименовать и перепрофилировать Национальный институт образования в Научно-исследовательский институт педагогики	Минобразования

№ п/п	Перечень мероприятий	Ответственные
	Расширить научно-методический центр по проблемам развития педагогического образования при БГПУ им. М. Танка, ввести в штатное расписание две категории кадров: научные сотрудники и методисты	Минобразования, БГПУ им. М. Танка
	Реорганизовать Научно-методический центр по проблемам развития педагогического образования в Научно-исследовательский институт педагогического образования при БГПУ им. М. Танка	Минобразования, БГПУ им. М. Танка
	Провести научный конгресс «Университетское педагогическое образование: опыт, проблемы, перспективы развития»	Минобразования, НМЦентр
	Провести фундаментальное исследование на тему: «Развитие профессионально-педагогической культуры педагогов»	БГПУ им. М. Танка, НМЦентр
	Провести международный семинар «Актуальные проблемы историко-педагогических исследований»	БГПУ им. М. Танка
	Издание III тома коллективной монографии «Адукацыя і педагогічная навука ў Беларусі: 1945–1991 гг.»	БГПУ им. М. Танка
	Подготовка IV тома книги «Асвета і педагогічная думка ў Беларусі (1945–1991 гг.): бібліяграфічны паказальнік»	БГПУ им. М. Танка
	Создать ресурсный центр и научную лабораторию по проблемам социальной педагогики и социальной работы	БГПУ им. М. Танка
	Открыть новые научные специальности «Социальная педагогика» и «Социальная работа» (педагогические науки), организовать подготовку научно-педагогических кадров по этим специальностям	ВАК, Минобразования, БГПУ им. М. Танка
	Организовать постоянно действующий Республиканский научно-методический семинар по проблемам социальной педагогики и социальной работы	Минобразования, БГПУ им. М. Танка

№ п/п	Перечень мероприятий	Ответственные
	Создать Республиканский Научно-методический центр педагогических инноваций	Минобразования, БГПУ им М.Танка
	Создание межфакультетского ресурсного центра по коррекционной педагогике	Минобразования, БГПУ им М.Танка
	Организация подготовки студентов по новой специальности «Реабилитация»	Минобразования, БГПУ им М.Танка
	Разработать и утвердить нормативно-правовые документы по развитию начального образования в Республике Беларусь	Минобразования, Минтруда, Минфинансов, НИО, БГПУ им. М. Танка
	Создать учебно-методические комплексы по педагогическим дисциплинам	БГПУ им М.Танка
	Провести фундаментальное исследование на тему «Теоретико-методические основы гражданского воспитания младших школьников»	БГПУ им. М. Танка
	Создать Республиканскую информационную систему по координации исследований в области педагогических наук	Минобразования, НАН
	Создать комплекс экспериментальных площадок на базе городских и сельских школ для апробации результатов педагогических исследований	Минобразования, БГПУ им. М. Танка
	Создать научно-исследовательскую лабораторию компьютерного обучения (математике, физике, языкам и др.)	БГПУ им. М. Танка
	Организовать работу школы-семинара по основанию результатов исследований в обучении конкретике предметов	БГПУ им. М. Танка
	Провести прикладное педагогическое исследование на тему: «Научное обоснование и разработка учебно-методических комплексов компьютерного обучения учащихся и студентов конкретным предметам» (математика, физика и др.)	БГПУ им. М. Танка

№ п/п	Перечень мероприятий	Ответственные
	Провести фундаментальное исследование на тему «Принципы и технологии проектирования развивающего дошкольного образования»	БГПУ им. М. Танка, НИО
	Разработка новой версии национальной программы «Пралеска» с учетом изменившейся социокультурной и демографической ситуаций	Минобразования, БГПУ им. М. Танка
	Создать научно-методический центр по дополнительному образованию (детей, учащихся, студентов и взрослых)	Минобразования, БГПУ им. М. Танка, НИО
	Создать Республиканский Центр детства	Минобразования, БГПУ им. М. Танка, НИО
	Создать Республиканский научно-методический совет по оценке качества школьных и вузовских учебников и учебно-методических пособий	Минобразования, БГПУ им. М. Танка, НИО
	Создание Республиканского научно-методического междисциплинарного центра метаобразования	Минобразования, БГПУ им. М. Танка
	Провести фундаментальное исследование на тему: «Методические основы конструирования учебников для школ и вузов»	Минобразования, БГПУ им. М. Танка
	Создать научно-исследовательский институт «Воспитание человека через всю жизнь»	Минтруда, Минфинансов, БГПУ им. М. Танка, АПО
	Провести IV и V Международные конференции «ТехноОбраз-2003» и «ТехноОбраз-2005»	Минобразования, ГГУ им. Я. Купалы
	Провести прикладное исследование на тему: «Создание региональной структуры непрерывной многоуровневой подготовки специалистов с высшим образованием на основе интеграции учреждений образования различных типов»	Минобразования, ГГУ им. Я. Купалы

№ п/п	Перечень мероприятий	Ответственные
	Провести фундаментальное исследование на тему: «Профессиональное становление учителя в условиях непрерывного педагогического образования»	Минобразования, ГГУ им. Я. Купалы
	Создать цикл теле- и радио- передач по актуальным проблемам образования и воспитания детей и молодежи	Госкомитет по ТиР, Областные комитеты
	Провести конкурс на лучшее педагогическое исследование за последние 5 лет	Минобразования
	Провести фундаментальное исследование на тему: «Философско-мировоззренческие и методологические основы современной педагогической науки», «Сопоставительный анализ базовых концептуальных версий педагогического знания применительно к задачам переходного общества», «Социально-культурные функции современного математического образования»	Минобразования, МГУ им. А. А. Кулешова
	Провести прикладное педагогическое исследование на тему: «Разработка теоретико-методических аспектов комплексного контроля знаний»	Минобразования, МГУ им. А. А. Кулешова
	Изучить потребности в научных кадрах по педагогике и составить перспективные планы по их подготовке	Минобразования, БГПУ им. М. Танка, Классические университеты
	Провести фундаментальное исследование: «Инновационно-педагогические механизмы управления развития системы высшего педагогического образования»	Минобразования, БГПУ им. М. Танка

**Проект положения о научно-методическом
Совете по координации педагогических
исследований**

Проект

Положение

**о научно-методическом Совете
по координации педагогических исследований**

1. Общие положения

1.1 Научно-методический Совет по координации педагогических исследований (далее – Совет) является экспертным органом по вопросам оценки и координации информационного, кадрового, организационного и материального аспектов развития педагогической науки.

1.2. Совет состоит при Белорусском государственном педагогическом университете имени Максима Танка и действует на общественных началах.

1.3 Совет в своей деятельности руководствуется законодательством Республики Беларусь и настоящим положением.

1.4. Цель деятельности Совета – обоснование и разработка научной политики в сфере педагогики, оценка качества и координация педагогических исследований.

2. Компетенция Совета

2.1. В полномочия Совета входят решения следующих задач

2.1.1 анализ и оценка состояния развития педагогической науки;

2.1.2. участие в разработке прогноза высокоприоритетных направлений развития педагогической науки;

2.1.3. экспертиза тематики докторских и кандидатских диссертаций;

2.1.4. участие в осуществлении анализа и организации экспертизы концепций, проектов, законодательных и иных нормативных актов по вопросам организации, управления и финансирования педагогических исследований;

2.1.5. содействие в организации инновационно-педагогической деятельности, использовании результатов научных исследований в педагогической деятельности;

2.1.6. установление и развитие связей с организациями зарубежных стран, участвующими в формировании и реализации научной политики в области педагогических исследований.

3. Состав и структура Совета

3.1. Совет формируется из числа ведущих ученых в области педагогики, представителей Министерства образования, ВАК и органов образования.

В состав Совета по должности входит Министр образования (председатель Совета), ректор БГПУ (заместитель председателя Совета), а также член Президиума ВАК (заместитель председателя Совета) и председатель экспертного Совета ВАК.



Рис. 2. Структура научно-методического Совета по координации педагогических исследований

3.2. Персональный состав Совета определяется на основе конвенционального согласования Министерства образования, БГПУ, ВАК и утверждается Министерством образования.

3.3. Структурными компонентами Совета являются: бюро Совета, Президиум Совета, экспертная группа Совета.

3.3.1. Бюро Совета создается для оперативного решения текущих вопросов по направлениям деятельности Совета. В состав бюро Совета входят председатель Совета, два заместителя председателя Совета, ученый секретарь и представители экспертной группы Совета.

3.3.2. Президиум Совета принимает окончательное решение по проблемам научной политики в сфере педагогики, а также координации педагогических исследований. В состав президиума Совета входят члены бюро Совета, руководители научных организаций и высших учебных заведений педагогической направленности, представители экспертной группы Совета, представители органов образования.

3.3.3. Экспертная группа Совета проводит первичную экспертизу тематики научных исследований, вносит предложения по координации педагогических исследований и решению других задач, входящих в компетенцию Совета. В состав экспертной группы Совета входят: один из заместителей председателя Совета, он является председателем экспертной группы Совета; ученый секретарь Совета, председатель экспертного Совета ВАК; ведущие специалисты в области педагогической науки; представители органов образования. К работе экспертной группы могут привлекаться представители научных организаций, высших учебных заведений республики и органов образования, не входящие в состав Совета.

3.4. Срок полномочий Совета – три года. При утверждении нового состава Совета (по истечению срока полномочий) его состав обновляется не менее чем на одну треть.

4. Регламент проведения заседаний Совета

4.1. Заседание Совета в полном составе проводится по мере необходимости.

4.2. Заседание Президиума Совета проводится по мере необходимости, но не реже двух раз в год.

4.3. Заседание экспертной группы Совета проводится по мере необходимости.

4.4. Заседание бюро Совета проводится по мере необходимости.

4.5. Правом включения вопросов в повестку дня заседания Совета обладают все его члены.

4.6. Уведомления о предстоящем заседании Совета направляются персонально каждому члену Совета в письменной форме, не позднее чем за 7 дней до назначенной даты заседания.

4.7. Заседание Совета правомочно, если на нем присутствует не менее двух третей состава. При принятии решений на уровне экспертной группы необходимо обязательное присутствие представителей соответствующей научной специальности.

4.8. Голосование проводится открыто. Решение во всех структурных подразделениях Совета принимается простым большинством голосов, присутствующих на заседании.

4.9. Решение Совета и Президиума Совета обязательны для выполнения всеми научными и высшими учебными заведениями, занимающимися педагогическими исследованиями.

4.10. Протокол заседания Совета, а также его структурных подразделений ведется в соответствующей книге. Он подписывается председательствующим на заседании и ученым секретарем Совета.

4.11. Компенсация и вознаграждение за выполнение своих обязанностей председателя Совета, заместителей председателя Совета, ученого секретаря осуществляется при планировании учебных поручений из внутренних источников БПУ.

ИНФОРМАЦИОННАЯ БАЗА РЕСУРСНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ ПЕДАГОГИКИ

<http://cis.unibel.by> – Совет по сотрудничеству в области образования государств-участников СНГ Проект согласованного словаря терминов и определений в области образования государств-участников СНГ

<http://dictionary.fio.ru> – Автономная некоммерческая организация «Федерация Интернет Образования» Интернет-ресурсы образовательной тематики (педагогический энциклопедический словарь, программы курсов, организация конференций и пр.)

<http://www.oim.ru> Международный научный педагогический Интернет-журнал «Образование: исследовано в мире» с библиотекой-депозитарием под патронажем Государственной научной педагогической библиотеки им. К. Д. Ушинского Российской академии образования

<http://ripc.redline.ru/ann.html> Информационные ресурсы РИПЦ (Академия повышения квалификации и переподготовки работников образования, Москва) Банк педагогической информации: диагностика общепедагогического профессионализма; словарь базовых педагогических понятий; педагогические тесты, нормативно-правовая база “Образование”

<http://school.iatp.by> Белорусская школа Нормативная база образования Республики Беларусь: методические материалы; обзоры литературы; справочная педагогическая информация

<http://courier.com.ru/method> Центр общей и нормативной методологии является (ИТОП РАО) Проект понятийно-терминологического аппарата педагогики: словарей, тезауруса, рубрикаторов, классификаторов в области образования

<http://uchebauchenyh.narod.ru/1/1.htm> Персональный сайт С. В. Кульневича Авторские подходы к решению теоретико-методологических проблем педагогики, представлены публикации [http://www.tspu.tula.ru:8080/ Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н.Толстого](http://www.tspu.tula.ru:8080/)

<http://www.emissia.spb.su/offline/> Электронный научно-педагогический журнал (электронный канал) «Письма в emissia.offline» функционирует в Internet с 7 ноября 1995 года в рамках проведения в Российском Государственном Педагогическом Университете им. А. И.Герцена работы по исследованию путей становления Виртуального Педвуза на основе Internet-технологий. В журнале публикуются научные статьи: по методологическим и общенаучным проблемам педагогической науки; по истории педагогики и

образования; по методологическим, педагогическим и методическим аспектам исследований дистанционной педагогической деятельности с применением Internet-технологий; по проблемам содержания и методики преподавания информатики и информационных технологий

<http://www.pavelobraztsov.narod.ru/> Официальный сайт Образцова Павла Ивановича, доктора педагогических наук, профессора, академика Международной академии информатизации и Академии педагогических и социальных наук

<http://niisppo.rspu.edu.ru/association.htm> Научно-исследовательский институт социально-педагогических проблем образования Российской академии образования (НИИ СППО РАО)

<http://vak.org.by/> Высшая аттестационная комиссия Республики Беларусь

<http://www.ustu.ru/poisk/encycl.html> Электронные энциклопедии и справочники: "Кирилл и Мефодий", Британика, Брокгауз, Энциклопедия управления, Российское право

<http://www.informika.ru> – официальное название Центра информатизации Министерства общего и профессионального образования России. Самая обширная информационная система в области высшего образования. Представлена официальная информация Министерства образования России, сведения о конференциях, семинарах, выставках и т.д.

<http://www.redline.ru> – Всероссийская образовательная информационная сеть (Russian Education LINE). Сбор, анализ и обработка информации в области образования, разработка педагогических баз данных

<http://www.emissia.spb.ru> – образовательный сервер Санкт-Петербурга. Содержит обширный перечень педагогических ресурсов Internet России.

<http://www.aenet.ru> – Российская сеть для организаций дополнительного образования (Additional Education NetWork)

<http://www.ednu.kiev.ua> – образовательная сеть Украины

<http://www.ru/cit/> – Российский Центр информационных технологий, который предоставляет информацию о разнообразных формах обучения и повышения квалификации, о проводимых Центром курсах, семинарах и конференциях

<http://www.edu.nsu.ru> – сервер Новосибирской образовательной сети

<http://www.school.edu.ru> – официальный сервер российского школьного образования

<http://www.msschools.ru> – сервер Московской школьной сети

http://www.kcn.ru/tat_ru/education – образовательный центр Татарстана

<http://www.informika.ru/text/database> – перечень педагогических баз данных России

<http://www.unesco.ru> – официальный сервер ЮНЕСКО в России

<http://www.ed.gov> – официальный сервер Министерства образования США

<http://www.eurydice.org> – Европейская информационная образовательная сеть (The Information Network on Education in Europe)

<http://www.europa.eu.int> – официальный сервер Европейского Союза, содержащий различного рода информацию по учреждениям ЕС, в том числе образовательного характера

<http://www.scoilnet.ie> – информационный сервер Ирландского национального центра технологий в образовании

<http://www.teacher.com> – информационная сеть для учителей (Teacher Information Network)

<http://www.teachers.net> – обширный перечень сетевых ресурсов для учителей с особым акцентом на дискуссионные группы по обмену советами, обсуждению вопросов и т.д.

<http://ericir.syr.edu> – информационный центр по вопросам образования (ERIC), обеспечивающий доступ к педагогической литературе

<http://edcen.ehhs.cmich.edu> – обширный источник ресурсов для профессиональных педагогов (Electronic communications and resource center for professional educators)

<http://ladb.unm.edu> – перечень латиноамериканских образовательных баз данных (Latin America Data Base education service)

<http://hetdays.org.il/projects/pr12.htm> – педагогическая сеть Израиля, объединяющая 22 высших учебных заведения этой страны

<http://community.net> – семейство образовательных сетей

<http://www.europict.org> – сеть Британских и ирландских школ, источник информации для учителей, интересующихся использованием информационных компьютерных технологий в школьном образовании

<http://www.hawaii.net> – образовательная сеть Гавайи. США

<http://tasl.com/tasl/home.htm> – перечень ресурсов образования и педагогических семинаров. Образовательные базы данных

<http://meol.mass.edu:70/o/> – интерактивная образовательная сеть. Штат Массачусетс. США

<http://sunsite.unc.edu/cisco/cisco-home.html> – научно-исследовательские архивы в области образования (Cisco)

<http://www.meu.edu> образовательная сеть Джонса, электронная библиотека

<http://www.ehhs.emich.edu> – образовательный центр WWW. Домашняя страница

<http://gief.org> – исследования Джорджа Лукаса в области образования

<http://www.teacher.net> – перечень ресурсов учителя. Техас. США

<http://nces.ed.gov/practitioners/> – национальный центр статистики образования (K-12)

<http://info.learned.co.uk> – Европейский образовательный информационный центр

<http://boker.org.il> – педагогическая база данных. Израиль

<http://heproc.org> – образовательная сеть. Обеспечение процесса высшего образования

<http://www.moe.ac.sg> – Министерство образования Сингапура

<http://www.anriintern.com/ind.shtml> – Сервер бесплатного дистанционного образования. Языковые курсы английского, немецкого, французского, испанского, чешского, китайского, греческого, русского языков. Исторические, компьютерные, бизнес-курсы и др.

<http://www.college.ru> – Открытый колледж дистанционного обучения. Первый в России полнофункциональный Интернет-проект для самообразования, включающий в себя обучение школьников (физика, математика, химия, биология) и курсы для профессионального образования

<http://www.umopit.ru> – Программа English Trainer 2600 – тренажер-экзаменатор переводчика “для тех, кто думает, что знает английский” Предлагает задания профессиональной сложности на перевод с английского языка. Выставляет оценку

<http://www.eidos.ru> – Центр дистанционного обучения. Информация об обучении школьников, подготовке учителей, разработке научных исследований в области дистанционного образования. Работает дистанционная школа творчества. Есть интересная информация о международных эвристических олимпиадах, дидактике виртуального обучения в сети Интернет

<http://www.lessons.ru> – Дистанционное образование. Информация о заочных учебных программах, лучших отечественных и зарубежных учебных заведениях и возможностях обучения в режиме on-line. Бесплатные уроки английского языка, которые состоят из грамматической части, проверочных заданий и заданий на развитие словарного запаса

<http://www.study.ru> – Ресурсы Интернет по изучению английского языка. Информация о том, где можно качественно и недорого выучить язык. Можно начать обучение немедленно в разделе “Уроки on-line” Приводятся тексты для чтения на английском языке. Даны ссылки на электронные версии англоязычных газет во всем мире и ссылки на словари различной направленности (более 100)

<http://www.farad.ru/> – Интернет-турнир «Фарадей». Интернет-турнир «Фарадей» (ИТФ) – это коллективное состязание школьников в умении решать сложные задачи, убедительно представлять свои решения и отстаивать их в научных дискуссиях. Организуется и проводится Центром дополнительного

образования детей «Дистантное обучение». К участию в Турнире приглашаются юноши и девушки, не достигшие 18-летнего возраста, желающие расширить свой кругозор, отточить интеллект и найти «братьев по разуму», а также те, кто изъявит желание рецензировать и оценивать творческие работы школьников

<http://dictionary.fio.ru/> – Педагогический энциклопедический словарь. Ресурс Федерации Интернет-образования. Полная электронная версия “Педагогического энциклопедического словаря”, выпущенного в 2002 году под редакцией издательства “Большая Российская Энциклопедия”

<http://www.mgppu.ru/view/info.php> – Московский городской педагогический университет. На сайте представлена информация о вузе, его истории и структуре. Имеются странички отдельных кафедр и факультетов. В разделе “Библиотека” – электронный каталог фондов фундаментальной библиотеки университета с 1995 года с системой поиска

<http://www.vspu.ac.ru> Воронежский государственный педагогический университет. Информация о кафедрах, персоналиях, все для абитуриентов. В разделе “Библиотека” – информация о базах данных

<http://www.vspu.ru> – Волгоградский государственный педагогический университет. На страницах сайта размещена подробная информация о ВГПУ, его истории, структуре, факультетах и кафедрах, ведущейся в университете учебной и научной работе. В разделах “Учебная работа” и “Дистанционное обучение” публикуются материалы для самообразования: методические пособия, консультации по подготовке к экзаменам, тексты лекционных курсов, научные и учебные труды преподавателей ВГПУ

<http://www.emissia.spb.su> – Виртуальный Педагогический Институт. Проект РГПУ им. А.И. Герцена. Дистанционная поддержка студентов, учителей, проектов для школы. Модульные курсы “Введение в педагогику” “История образования” “Электроника логических элементов” Полезные ресурсы, отсылки и т.п. – масса педагогической информации

<http://hosting.bspu.ru> – Башкирский государственный педагогический университет. Сайт университета знакомит со структурой вуза, правилами приема, деятельностью издательства университета, проводимыми on-line тематическими форумами и конференциями. На сайте представлены также материалы электронной газеты коллектива Башгоспединститута “Аудитория”

<http://bspu.ab.ru> – Барнаульский государственный педагогический университет. На сайте – информация о вузе и его факультетах, о деятельности алтайского университетского школьно-педагогического учебного округа; электронные журналы “Педагогическая информатика”, “Педагог” Интерактивный журнал дистанционного образования и связи, “Педагогический университетский вестник Алтай”. В разделе “Информационные ресурсы” – кол-

лекция баз данных и ресурсов в области общего среднего и педагогического образования

<http://www.dad.udmnet.ru> – Содержание сайта представляет собой учебно-методическое пособие для соискателей ученой степени и ученого звания и состоит из двух основных разделов: соискателям ученой степени кандидата и доктора наук и соискателям ученого звания доцента и профессора. Начинающий ученый познакомится с общими положениями о научном исследовании, получит более полное представление о кандидатской и докторской диссертационной работе. Соискатель ученой степени найдет ответы на важнейшие для него вопросы в период подготовки диссертации: “С чего начать?” “Что делать?” и “Когда закончить?” Основная цель – помощь в подготовке и оформлении диссертации и автореферата, а также документов, необходимых для успешной защиты, в соответствии с требованиями Высшего аттестационного комитета (ВАК) России. Излагается опыт подготовки диссертационной работы и автореферата, включающий общие требования к диссертации и автореферату, их оформление, рекомендации по формированию структуры, формулированию выводов. Приведены варианты выполнения документов: отзывы, актов, выписок, заключений. Полезные примеры оформления, формы документов, шаблоны, нормативные документы в виде Положений и методических рекомендаций. Основой сайта явилась книга С.Г. Селеткова “Соискатель ученой степени”

<http://www.muhr.ru/home.htm> Современная Гуманитарная Академия. Сайт знакомит с Современной Гуманитарной Академией, негосударственным некоммерческим учебным заведением, доступным широким слоям населения, независимо от возраста и происхождения. Информация о структуре учебного заведения, направлениях обучения, применяемых образовательных технологиях, научной и международной деятельности, издательской деятельности, условиях приема в университет и в аспирантуру и др. Дается информация о возможностях получения через СГА высшего образования в Великобритании и Израиле

<http://www.pspu.ru> – Пермский государственный педагогический университет. На сайте представлены страницы кафедр и факультетов университета, информация для абитуриентов; в разделе “Научная работа” – материалы о научных исследованиях, разработках студентов и преподавателей

<http://aspu.ru/> – Астраханский государственный университет (До декабря 2002 года Астраханский государственный педагогический университет). Информация о вузе: структура, история, контактная информация, научно-исследовательская деятельность и публикации, информация для абитуриентов

<http://www.mpgu.ru/> – Московский педагогический государственный университет. На сайте представлена информация о факультетах университета, о его истории; материалы для абитуриентов, в том числе справочник для поступающих в МПГУ; библиотека, в которой опубликованы работы сотрудников, учащихся и выпускников вуза; а также новости университетской жизни

<http://www.mgppu.ru/> – Московский городской психолого-педагогический университет. Сайт университета рассказывает о его истории, структуре, научной и учебной деятельности. Имеется информация об издательской деятельности вуза (журналы “Вопросы психологии” и “Московский психотерапевтический журнал”), а также разнообразная информация для абитуриентов

<http://kspu.ptz.ru/index.htm> – Карельский государственный педагогический университет. На страницах сайта можно познакомиться с историей университета и его структурой, информацией для студентов и абитуриентов вуза, а также каталогом интересных сайтов Интернета

<http://praktika.karelia.ru/> – Виртуальная педпрактика. Сайт создан при поддержке Института “Открытое общество” (Фонд Сороса) и направлен на методическую, теоретическую, психологическую и информационную поддержку студентов педагогических специальностей вузов и молодых специалистов, выезжающих на педагогическую практику. На сайте можно познакомиться с некоторыми нормативными документами; узнать об организации педпрактики в Карельском государственном педагогическом университете и Петрозаводском государственном университете; воспользоваться материалами из методической копилки, в которой представлены авторские учебные программы, уроки по различным предметам, сценарии внеклассных мероприятий, авторами которых являются специалисты в различных предметных областях образования

<http://212.192.116.10/> – Томский государственный педагогический университет. Официальный сайт университета. Сведения о вузе; информация для абитуриентов; научная работа (вестник ТГПУ, аспирантура, докторантура)

<http://www.uni-vologda.ac.ru/> – Вологодский государственный педагогический университет. На сайте можно познакомиться с официальной информацией, информацией для поступающих. На сайте университета располагается страничка на русском языке, посвященная языку программирования Оберон; материалы олимпиад по высшей математике и программированию; сайты отдельных факультетов

<http://www.herzen.spb.ru/> – Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург). Информация о вузе: студентам и абитуриентам; факультеты, институты, центры; научно-исследовательская работа; конференции, конкурсы, семинары

<http://www.birsk.ru> – Бирский государственный педагогический институт. История и структура вуза; информация для абитуриентов; специальности и факультеты

<http://metlit.nm.ru/> – Информационно-поисковая система по методике преподавания литературы Кафедры литературы Череповецкого государственного университета. На сайте опубликована программа курса, характеристики учебно-методических комплексов по литературе, конспекты уроков по литературе, библиография и материалы к курсу, а также ссылки на ресурсы по методике литературы

<http://de.unikor.ru/> – Дистанционное образование: состояние и развитие. Информационно-аналитический сервер, созданный по заказу Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации в целях информационного обслуживания лиц и организаций, заинтересованных в обучении по технологии дистанционного образования (ДО), а так же информационно-аналитического обеспечения сотрудников и руководителей высшей школы по вопросам развития ДО. Основные разделы сервера: календарь событий; ДО в странах мира: основные центры; научная и научно-методическая работа; учреждения и организации; информационные ресурсы; телекоммуникационная структура; организация ДО; международное сотрудничество

<http://www.user.cityline.ru/~cd-media/> – Дистанционное обучение. Обзор современного состояния дистанционного образования в мире, публикуемый мультимедийным журналом “Добро пожаловать в Интернет”, издающимся Межрегиональной общественной организацией “Фонд развития образования” (ФРО). Сайт находится в процессе разработки

<http://www.intuit.ru/> – Интернет-университет информационных технологий. Этот сайт предоставляет возможность повысить профессиональную квалификацию, освоить новую специальность, получить новые знания по информационным технологиям. Учебные курсы проводятся преподаватели, у которых можно получить полноценные консультации по всем связанным с обучением вопросам

<http://www.machaon.ru/distant/> – Махаон-образование. Проект – дистанционное обучение. На сайте публикуются новости дистанционного обучения от Махаона: тексты докладов и материалы научно-практических конференций, посвященных проблемам дистанционного образования

<http://www.ripc.redline.ru> Академия повышения квалификации и переподготовки работников образования. Сайт содержит информацию об Академии, ее подразделениях и направлениях работы, а также электронные адреса образовательных учреждений и органов управления образованием

<http://www.ipkro.isu.ru> – Институт повышения квалификации работников образования Иркутской области. Даны нормативные документы, описан пе-

дагогический опыт, приведены методические и дидактические материалы, олимпиады, курсы. Проект "Информационно-методическая Интернет-поддержка учителей"

<http://ipk.admin.tstu.ru> – Тамбовский областной институт повышения квалификации работников образования. На сайте представлена информация о структуре института, основных направлениях его деятельности, научно-методической и экспериментальной работе, проводимых курсах и семинарах

<http://www.ipkpro.aanet.ru> – Ростовский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования. Сведения об институте, планы курсов. В разделе "Информационные ресурсы" – научно-методические материалы, педагогический опыт, дистанционная поддержка педагогов, электронный методический журнал "Практические советы учителю"

<http://www.oaipkro.ru> – Оренбургский областной институт повышения квалификации работников образования. Сведения об институте, его проектах, правовой базе, проводимых курсах и мероприятиях. В разделе «Банк педагогической информации» – педагогическая информация от структур института, передовой опыт педагогов Оренбуржья, концептуальные доклады, актуальные идеи, материалы по Единому Государственному Экзамену, полезные ссылки

<http://open.websib.ru/> – «Открытие». Сайт Сибирского центра инновационных педагогических технологий, сотрудничающего с Управлением образования администрации Новосибирской области и Институтом повышения квалификации работников образования. СЦИПТ обеспечивает преподавателям, воспитателям, социальным педагогам Сибирского региона доступ к интерактивным лично-ориентированным техникам и приемам, позволяющим воспитать полноценных членов современного демократического общества, предлагает образовательные программы и интерактивные семинары для различных категорий педагогов и учащихся

<http://biro.ufanet.ru/> – Башкирский институт развития образования. Информация об институте, планы курсовых мероприятий и семинаров, научные и методические материалы. Предусмотрен раздел "Педагогическая информация", где должны собираться ссылки на ресурсы по различным областям знаний и уровням образования (раздел в стадии разработки)

<http://saripkro.r2.ru/index.htm> – Саратовский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования. Структура института; новости образования, информация о конкурсах, конференциях, областных программах и экспериментах; материалы в помощь учителям; информация для родителей о лицеях и гимназиях; школьные страницы

<http://www.moipkro.ru/index.htm> – Мурманский областной институт повышения квалификации работников образования. Сайт содержит информацию

о структуре института, его подразделениях; научно-исследовательской деятельности и экспериментальной работе; научно-методических мероприятиях и дополнительных образовательных услугах

<http://individ.city.tomsk.net/> – Эврика – professional. Обеспечение уровня общего образования средствами индивидуальных образовательных программ – совместная образовательная программа повышения квалификации педагогов и руководителей образования Министерства образования РФ, Института образовательной политики «Эврика», школы «Эврика – развитие» г. Томск. Официальная информация и содержание программы. В разделе «Библиотека» предлагается аналитическая записка апробации Программы повышения квалификации, а также фрагменты и дайджесты статей педагогов школы из различных сборников

<http://www.minedu.unibel.by> – сайт Министерства образования Республики Беларусь

<http://www.cacedu.unibel.by> – сайт ГИАЦ Минобразования (фонда алгоритмов и программ)

<http://www.catalog.alledu.ru> – каталог всего образования в российской области Интернета

<http://www.center.fio.ru> сайт Российской Федерации интернет образования

<http://h-net2.msu.edu> – H-Net (Humanities and Social Sciences on Line) – сервер Мичиганского университета с информацией и электронными ресурсами по гуманитарным и социальным наукам

<http://www.pitt.edu/~cjp/rees> – REESWeb – Web-страницы Центра российских и восточноевропейских исследований Питтсбургского университета с подробными ссылками на электронные ресурсы по всем научным дисциплинам, в том числе гуманитарным (истории, политологии, антропологии, лингвистике, социологии и др.)

<http://www.epas.utoronto.ca> – CHASS (Computers in the Humanities and Social Sciences) – Web-сервер Центра компьютеринга в гуманитарных и социальных науках университета Торонто – содержит подробную информацию об электронных ресурсах в этой сфере

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
1. ОНТОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	5
1.1. Онтология человеческой сущности и образование.	5
1.2. Онтология педагогического явления как объекта исследования	16
1.3. Онтологический анализ понятийно-терминологического аппарата педагогики.	26
1.4. Онтология процесса воспитания	32
1.5. Онтология образовательного пространства профессионально-личностного развития будущего педагога	42
1.5. Онтология производства истины и педагогическое образование	50
РАЗДЕЛ 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ.	60
1.2. Характеристика уровней методологического знания в педагогике	60
2.1 Концептуальные ориентиры развития педагогической науки	65
2.3. Развитие педагогической науки в контексте инновационных моделей.	69
2.4. Особенности научных обоснований в современной педагогике	76
2.5. Инновации в области разработки методов педагогического исследования	79
2.6. Дальнейшее развитие и практическое использование результатов проведенного исследования	86
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .	89
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	92
ПРИЛОЖЕНИЯ.	98

Учебное издание

Кухарчик Петр Дмитриевич,
Цыркун Иван Иванович,
Андарало Александр Иванович,
Торхова Анна Васильевна

ОНТОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Учебное пособие

*Корректор Л. Ю. Высоцкая
Техническое редактирование и компьютерная верстка А. А. Покало
Дизайн обложки И. И. Зирюкина*

Подписано в печать 07.12.05. Формат 60x84 ¹/₁₆. Бумага офсетная. Гарнитура *Bookman*.

Печать Riso. Усл. печ. л. 7,9. Уч.-изд. л. 8,8. Тираж 100 экз. Заказ 846.

Издатель и полиграфическое исполнение:

*Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка».*

ЛИ № 02330/0133496 от 01.04.04.

ЛП № 02330/0131508 от 30.04.04.

220050, Минск, Советская, 18.