*Педагогика: единство науки и практики*

*Деревянко Виталий Валерьевич, заместитель директора по учебной работе ГОУ СОШ № 693, г. Москва, email: vitaly@derevyanko.net*

Известно, что наука - одна из форм общественного созна­ния, т.е. представлений людей о духовной и физической жизни. Ее можно представить в художественных образах, созданных композиторами, живописцами, литераторами, - и тогда это искусство; можно - в постулатах, созданных вековой мудростью истинной веры, - и тогда это религия, можно - в строгих законо­мерностях тех или иных процессов, происходящих в природе, обществе, человеческом сознании, - и тогда это наука. Сколь ни своеобразны, ни сложны, ни взаимосвязаны между собой эти явления, все они - результаты творчества человека, так или ина­че добытые и выраженные, но существующие потому, что востре­бованы людьми, необходимы их жизненной практике.

Наука - сфера человеческой деятельности, функция кото­рой - выработка и теоретическая систематизация объектив­ных знаний о действительности; причем это и сама деятель­ность по получению нового знания, и ее результат - сумма полученных к данному моменту научных знаний. Непосред­ственные цели науки - описание, объяснение и предсказание процессов и явлений действительности, составляющих пред­мет ее изучения на основе открываемых ею законов, т.е. в ши­роком смысле - теоретическое отражение действительности.

Не составляет исключения и такая наука, как педагогика. Коснемся ряда ее аспектов общего характера. Предварительно заметим: практика науки сложна, трудоем­ка, зато доставляет радость и познания, и преобразования педагогической действительности.

## 1.Объект и предмет педагогики

Педагогика — это наука, изучающая закономерности и целенаправленную практику обучения и воспитания человека, приобщение человеческих существ к жизни общества, связанные с этим педагогические процессы и педагогическую деятельность.[[1]](#footnote-1) Иначе говоря, наука, обеспечивающая *изучение* и *реализацию* педагогиче­ских закономерностей, выявление которых — цель и резуль­тат исследования ее объекта и предмета. Сколь ни различны по целям и содержанию, по задачам и технологиям выделен­ные курсивом процессы, они верно отражают и происхожде­ние, и сферу внимания и влияния педагогики. Происхожде­ние — потому что она — ровесница человечества, которое, еще формируясь, стало задумываться о воспитании и обуче­нии новых поколений, а для этого — о необходимости пере­дачи им своего опыта и организации собственного опыта потомства. Первотворец педагогического, по своей сути че­ловеческого опыта, — народ. Тонко, точно, образно подме­чая и так или иначе обобщая, скажем, в фольклоре практику «выращивания» преемников в общине, в семьях, люди, про­веряя ее вековым опытом жизни многих поколений, к тому же в различных климатических, социальных и экономиче­ских условиях, создавали подлинную сокровищницу народ­ной педагогики. Ее постулаты даже при том, что некоторые из них со временем оказались «зараженными» национа­листической агрессивностью, но в большей части верные и гуманные, стали одной из важнейших основ, органических составляющих педагогики научной, успешно с ней сосущест­вуя прежде всего (хотя и не только) в семье, в быту. Во вся­ком случае все мы не раз восхищались безусловной истин­ностью многих положений народной педагогики.

Конечно, было бы нелепо ставить под сомнение истинность и целесообразность последних, тем более что бытовые пред­ставления, например, о том, как воспитывать детей в семье, какими они должны стать, эмпиричны, а подчас и консер­вативны. Формируясь в реальности жизни семьи с разным достатком, социальным статусом, они осуществляются весь­ма индивидуально. Одни семьи ориентируются прежде всего на строгость в воспитании детей, боясь их баловать доверием и лаской; другие, напротив, делают ставку на добро, любовь, понимание, сочувствие, считая лишь эти качества эффективными средствами влияния на детей. Одни родители уповают на собственный пример и не верят ни социуму, ни школе; дру­гие при таком социальном скептицизме и о собственном при­мере не заботятся; третьи — слишком многое отдавая на от­куп школе, вовсе устраняются от воспитания младших членов семьи; четвертые — безразличны к тому, как растет потом­ство, а когда что-то происходит, обвиняют всех, кроме себя...

Научные представления — всегда обобщения характер­ного, типичного, проверенного специальными исследования­ми[[2]](#footnote-2). Бытовое знание порой сопряжено с предрассудками, субъективизмом, ориентацией на известный образец или просто житейский пример. Научное стремится быть объек­тивным. Они могут оказаться противоречивыми в частно­стях, в конкретных ситуациях (практика всегда богаче нау­ки), но в принципе ошибочно противопоставлять их друг другу, ибо они находятся, как правило, в отношениях взаи­модополнения, а не альтернативы, потому что восходят к об­щим истокам и служат общему делу.

Область внимания и влияния научной педагогики также связана и с изучением, и с реализацией педагогических явле­ний и процессов. Возможны разные взгляды на объект и пред­мет педагогической науки. Среди них следующий: ее объектом является образование — сфера обучения и воспитания, а пред­метом — закономерности процессов, происходящих в системе отношений, которые формируются в этой сфере[[3]](#footnote-3).

Иначе существует педагогическая практика — сознатель­ная или стихийная. Ее объектом выступает реальное взаи­модействие участников педагогического процесса, а пред­метом — способы взаимодействия, обусловленные его целями и содержанием и обусловливающие его методы и формы. Здесь действуют механизмы управления и организа­ции деятельности, отношений и общения людей, их самоор­ганизации в группах и коллективах, рефлексии и самовос­питания каждого человека[[4]](#footnote-4).

Закономерности педагогической науки и педагогической практики взаимосвязаны, опираются друг на друга, проверя­ются опытом, но в принципе различны: первые сосредоточе­ны на изучении педагогических процессов, вторые — на их содержании и технологии. И те и другие действительно служат совершенствованию своего предмета, только когда они пред­стают во взаимодополнении, т.е. в единстве идеи и ее осуществ­ления. В этом смысле, и правда, нет ничего практичнее хоро­шей теории, как нет ничего более продуктивного для науки, чем хороший опыт.

Своеобразны и другие аспекты взаимосвязи педагогики как науки и педагогики как практики. С одной стороны, каждая из них в сущности выходит за свои пределы: в сфере педаго­гической науки неизменно оказываются явления, находящие­ся за рамками собственно школы, учебно-воспитательного процесса, осуществляемого образовательным учреждением, — образ жизни людей, их профессиональная деятельность, со­циально-экономические условия существования, семья и пр. С другой — педагогическая практика обречена и неизменно ведет — стихийно, а то и целенаправленно — поиск инноваци­онных решений, требуемых новыми условиями развития не только образовательной системы, но производства, экономи­ческих и социальных отношений: они требуют труженика нового типа, его иного менталитета и социальности, которо­го, естественно, надо учить и воспитывать в современном духе. При этом практика, как ей и положено, учит, а наука исследу­ет, но в фокусе их общего внимания — человек, который учит и учится, воспитывает и воспитываем. Поэтому их взаимо­связь, взаимодействие, обмен информацией, совместное твор­чество необходимы и естественны[[5]](#footnote-5). Проще говоря, они сущест­вуют одна для и благодаря другой, делают по-разному и по-своему общее дело, решая каждая свои задачи и выпол­няя свои функции.

## 2.Задачи и функции педагогики

Задачи педагогики — описание, объяснение, прогнозиро­вание явлений и процессов, происходящих в сфере образова­ния[[6]](#footnote-6). Функции педагогики — своего рода производные от ее задач: направления, сферы компетенции, необходимые для эф­фективного решения этих задач. В свою очередь функции за­дают программу, содержание и технологию, определяют усло­вия эффективности и характер анализа результатов такого решения[[7]](#footnote-7).

Обратимся к задачам педагогики. Начнем с такой, каза­лось бы, простой, как описание явлений и процессов, т.е. представление прежде всего их наиболее существенных призна­ков, проявлений. Обучение, воспитание — феномены очень сложные, со множеством разнородных сторон и аспектов.

Кто бы ни выступал в педагогической функции — ученый или практик, профессионал-учитель или инженер, спортив­ный тренер или отец семейства — ему необходимо наиболее полное видение того педагогического объекта, с которым при­ходится иметь дело. Но видеть и увидеть (т.е. понять) — не одно и то же. Описание — самый первый шаг изучения, а без изучения нет знания — существенного основания для действия. Поэтому столь важно увидеть ситуацию, фиксировать наблю­дение словами или иными способами (схемой действий, услов­ными символами людей или операций, графиком изменений), стараясь охватить разные стороны явления, нередко сначала кажущиеся незначительными, проявить внимание не только к тому, что привычно (облик коллеги, его поведение в опреде­ленных служебных ситуациях), но и к новым деталям внеш­него вида, отношений, общения, профессиональной деятель­ности. Тем более что к внимательному человеку, едва ли не чаще всего как раз к руководителю, лучше относятся его со­трудники. А умение увидеть явление, описать его, запом­нить событие, впечатление — необходимая и хорошая основа практических педагогических действий, будь то совет, поддерж­ка или порицание.

В любом случае описание — это не только познание и его результат, но и «информация к размышлению», т.е. конста­тация того, что требует объяснения — решения следующей, еще более сложной, задачи педагогики, причем и сугубо науч­ной, и практической.

Сложность заключается в том, что объяснение требует зна­ния и понимания природы и характера явления, причинно-следственной предопределенности и обусловленности проис­ходящего и его динамики, сравнения прошлого и нынешнего состояний, внутренней структуры и внешних связей и зави­симостей и т.д. Проявление многих из этих признаков можно увидеть не сразу, а путем соотнесения фактов, обращения к тенденциям развития, анализа результатов. Нередко тре­буется сопоставление с теми положениями, которые почерп­нуты из психолого-педагогической литературы. По-своему продуктивны те вопросы, которые возникли в ходе объясне­ния, вызвали интерес, но пока не получили ответа: они побуж­дают к дальнейшему поиску и размышлениям (обращение к той же специальной литературе), тем более плодотворному, что совершается оно не по принуждению, а по внутренней по­требности и собственному желанию. А вопросов очень много; зачем? почему? для чего? откуда? как? И очень часто не про­сто полученный ответ рождает новые вопросы и размышле­ния: творчество бесконечно... А ведь все началось с, казалось бы, пустяка: спор на утренней «оперативке» опять перешел с проблемы наличности...

Что бы мы ни описывали, что бы ни объясняли — идет ли речь об отношении коллеги к работе или об атмосфере в от­деле, бригаде — это всегда обращение к тому явлению, про­цессу, который уже существует, хотя, как это неизменно быва­ет, или требует исправления, или допускает возможность совершенствования. Здесь-то отчетливо выступает третья, самая, пожалуй, важная задача педагогики: прогнозирование того, какие изменения и как могли бы преодолеть недостат­ки и усилить достоинства, каким может быть результат и как в нем проявится ожидаемое, по которому об этом можно бу­дет судить.

В сущности именно в определении цели и выборе и реали­зации адекватных путей и средств приближения к ней и со­стоит смысл педагогического прогноза[[8]](#footnote-8). Возникает аналогия с медициной: от диагноза (описание и объяснение причин за­болевания) к назначению и осуществлению программы лече­ния (предположение хода и результатов). Что ж, в этом и сила науки: совершенствовать настоящее во имя будущего. В том числе сегодня учиться и учить хорошо работать, воспитывать друг друга, чтобы завтра лучше работать и жить. Важно лишь, чтобы сказанное каждым относилось не только, даже не столько к другим, сколько к себе.

Другой вопрос, что специалисту быть успешным во всем трудно, уповая лишь на собственное мнение и опыт, не прибе­гая к помощи педагогики. Она предлагает общие объяснения, приобщает к объективным закономерностям обучения и вос­питания. Таким образом, ориентирует каждого из нас на то, чтобы творчески руководствоваться общими положениями, проверенными огромным опытом многих людей и обобщен­ным в закономерностях. Все это необходимо при объяснении, прогнозировании и организации педагогических явлений и процессов.

В реальной жизни они неразрывны — педагогическая тео­рия и практика, взаимовлияя и взаимообогащаясь в едином и целостном, хотя и бесконечно сложном, многоплановом процессе образования человека. Только неразрывностью науки и опыта может быть обеспечено выполнение разнообразных функций педагогики. Она полифункциональна и предстает в самых разных ипостасях.

Прежде всего это, как уже отмечалось, область знаний, со­средоточенная на освоении информации, связанной с различ­ными аспектами обучения, воспитания, образования, их зада­чами, процессами и условиями решения. В сущности такого рода интегративная функция обеспечивает целостное пред­ставление об изучаемых объектах в их связях и опосредованиях. В то же время возможность ее выполнения обеспечивается взаимосвязью педагогики с другими науками, к которой мы еще вернемся.

В прямой компетенции педагогической науки находится целенаправленное изучение теоретических аспектов обучения и воспитания, разработка методологических основ и методов исследования, определение актуальной проблематики науч­но-исследовательской работы в теоретическом, историко-педагогическом и сравнительно-педагогическом плане, обосно­вание и опытно-экспериментальная проверка педагогических закономерностей, путей и условий их целенаправленной реа­лизации в опыте образовательных учреждений общего и про­фессионального назначения. Данную функцию нашей науки «обслуживают» ее разделы: общие основы педагогики, дидак­тика, теория и методика воспитания, педагогический менедж­мент[[9]](#footnote-9).

Другая важнейшая функция педагогики — обеспечение кон­цепций и содержания, процессов и организации обучения, воспитания, образования. Практика, таким образом, высту­пает основой и прикладной сферой, реальным заказчиком и главным потребителем педагогической теории. Главными составляющими практической педагогики выступают педа­гогический процесс и педагогическая деятельность. Сущест­венная особенность данной функции заключается в том, что, давая основу и в той или иной мере опираясь на закономерно­сти, сформулированные в теории, практика в каждом кон­кретном случае уникальна — и по факторам, участвующим в педагогическом процессе, и по объективным и субъектив­ным условиям педагогической деятельности. Последним не только не исключается, но и подчеркивается необходимость общепедагогического знания.

Именно этим обстоятельством определяются необходимость, смысл и задачи педагогики, выступающей в функции учебной дисциплины в системе профессионального образования. Это ес­тественно при подготовке всех категорий специалистов систе­мы образования — учителей, воспитателей, руководителей школ и др. Однако современные государственные стандарты включа­ют в число общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин подготовки специалистов гуманитарной, естествен­но-научной и технической сфер психологию и педагогику. Столь значительное расширение профессионально-об­разовательной функции педагогики — свидетельство возрастаю­щей социальной потребности в педагогической подготовлен­ности специалистов как один из факторов совершенствования их деятельности. А также ответственности самих специалистов за активность и результативность такого рода подготовки.

Наконец, еще об одной функции педагогики, условно гово­ря, персональной — обращенной к каждому человеку. Его лич­ная вооруженность педагогическими представлениями, хотя бы элементарными знаниями процессов обучения, воспитания, образования, применение этих знаний по отношению к другим и к себе, способность обратить внимание, увидеть в происходя­щем на работе, в семье потребность проявить себя педагогом, оценить их последствия и результаты этого — все это важно и необходимо любому человеку для самореализации. Если гово­рить не о профессиональных педагогах, а о непедагоге по спе­циальности, можно утверждать: для него именно эта функция педагогики является самой важной, жизненно необходимой. Впрочем, и своей — только ему присущей, индивидуальной педагогической позицией каждый из нас так или иначе вносит своеобразный вклад в педагогику, в то, как практически могут работать ее закономерности и как реально они действуют.

В целом же любая функция влияет на то, как проявляются другие, но непременно явно или неявно испытывает их влия­ние. На этой взаимосвязи, взаимной поддержке, взаимном про­никновении, в конечном счете — взаимодействии (ни одна из них невозможна без других) основаны и потребность человека в педагогике, и удовлетворение ею человеческих потребностей.

## 3.Методы педагогики

Задачами и функциями педагогики определяются ее мето­ды, т.е. способы решения задач и реализации функций данной сферы науки и практики.[[10]](#footnote-10) Главное средство, с помощью кото­рого педагогическая (как и любая другая) наука решает стоящие перед ней задачи, — исследование. Оно представляет со­бой один из видов познавательной деятельности, смысл кото­рой в данном случае — выработка новых знаний о теориях и практике. Процесс педагогического исследования объективен и доказателен, когда базируется на основе серьезной методо­логии. Она ориентирует в подходе к изучению, в принципах и способах познания: представлении объекта и предмета иссле­дования как динамических систем, социально-исторической детерминации явлений и процессов и логики их изучения, а также в соотношении количественных и качественных дан­ных, объективных и субъективных признаков.

Методы теоретической педагогики — это методы познания, изучения педагогических явлений и процессов, педагогической деятельности. Конкретный выбор методов обусловлен исход­ными методологическими позициями, концепцией, т.е. прин­ципиальными подходами к сущности изучаемого пред­мета и ведущими идеями такого изучения, представлениями о содержании и структуре предмета исследования.

В зависимости от конкретных задач изучения применяются сочетания разных методов, дающих количественный и качест­венный материал для констатации, обобщений и выводов: наблюдение и анкетирование, устные опросы и опытно-экспе­риментальная работа... Исследователь сопоставляет, анали­зирует, проверяет данные, подтверждающие или опровергаю­щие предварительные предположения, отслеживает динамику и тенденции процессов, используя для этого не только эмпири­ческие, но и теоретические методы: анализ, синтез, классифи­кацию, моделирование и т.д.

Получаемые с помощью различных методов данные обобщаются, описываются, представляются в виде текстов, таблиц, графиков, диаграмм, материалы которых позволяют подтвердить или опровергнуть выдвинутые гипотезы, обосно­вать выводы, содержащие новое знание или зависимости, за­кономерности, возможности и условия их действительной реализации в науке, практике, или иное, ранее не известное видение традиционных фактов и процессов. Это главные ре­зультаты исследований.

Другое дело — методы практической педагогики. Разуме­ется, ей тоже не противопоказаны ни наблюдения, ни беседы, ни опросы, когда речь идет о выявлении, скажем, причин конф­ликта или особенностей общения в бригаде, отделе, рабочей группе. Такого рода исходные данные (по возможности объек­тивные) полезны для руководителя подразделения: и для того, чтобы правильно действовать, и для того, чтобы верно уви­деть и оценить результаты.

Однако профессионалам-непедагогам — представителям любых специальностей — нередко приходится встречаться с необходимостью целенаправленного воспитательного влия­ния на коллег, на подчиненных. В зависимости от его целей и повода, от особенностей ситуации, от общественного фона и внутрнгрупповых отношений, равно как и личности того, с кем ожидается воспитательное взаимодействие и кто высту­пает его субъектами, — в зависимости от всех этих факторов оказываются продуктивными такие методы, как убеждение, поощрение и наказание, внушение, требование... Трудно не согласиться и с теми, кто, пусть несколько категорично, утверждает: из всех методов воспитания, применяемых в семье, в условиях учреждения образовательного или любого друго­го, есть универсальный — личный пример, ибо только он мо­жет одновременно убеждать одних, поощрять других, требо­вать с третьих или наказывать четвертых... Особенно если это пример действительно авторитетного человека и специа­листа, который склонен и способен не командовать и прика­зывать, а ответственно сотрудничать, владея арсеналом клас­сических методов воспитания и адекватно их используя.

## 4.Понятийный аппарат педагогики

Педагогика (ее теория и практика) располагает рядом ос­новных понятий, необходимых для изложения материала, отвечающего ее объекту и предмету. Такого рода понятия иног­да называют терминами, категориями, их по-разному могут толковать в других науках, как, впрочем, и в самой педагогике. Мы не будем устраивать терминологические дискуссии, а представим свое толкование, придерживаясь его в дальней­шем изложении. При этом сразу оговоримся, что не ставим своими задачами ни словарный лаконизм, ни энциклопеди­ческую всесторонность раскрытия, ни фиксацию приоритетов, если термин употребляется, допустим, в социологии или пси­хологии. Считаем важным то, чтобы слова понимали и ими пользовались.

Охарактеризуем некоторые основные понятия.

Первое из них — образование. Оно имеет разные значе­ния, объединенные общим смыслом: то, что создает образ че­ловека как активного носителя духовности, культуры, информации. Одно из самых общих значений — процесс созидания Человека. Кроме того, этим поняти­ем обозначают зафиксированный в нормативных докумен­тах уровень общеобразовательных и профессиональных зна­ний (начальное, среднее, высшее образование). Чтобы это обеспечить, необходима специализированная образователь­ная система, которая включает образовательные учреждения от дошкольных до вузов, учреждения дополнительного обра­зования и повышения квалификации, научные и научно-про­изводственные организации, методические службы, органы управления[[11]](#footnote-11).

Образование — важнейший социальный институт, одна из главных гуманитарных сфер общества, целенаправленно создаваемых им во имя развития человека как одно из сущест­венных условий его блага, успешной самореализации[[12]](#footnote-12). В то же время ничуть не менее важно другое: государство и общест­во несут ответственность за состояние и развитие системы образования, однако и каждый человек несет перед ними от­ветственность за то, как он использует гарантированную Кон­ституцией РФ возможность получить образование, а затем его реализовать.

Так в образовании личности пересекаются, содержатель­но его наполняя, важнейшие педагогические явления и поня­тия: обучение и воспитание.

Обучение — процесс двусторонний: с одной стороны — это пробуждение и удовлетворение познавательной актив­ности человека путем его приобщения к общим и профес­сиональным знаниям, способам их получения, сохране­ния и применения в личной практике; с другой — собственно учение, т.е. действия тех, кто учится, удовлетворение их по­знавательных потребностей средствами обучения[[13]](#footnote-13). Очевид­но, что обучение может быть успешным при условии, что эти усилия совпадают: бесспорна важность умения учителя, пре­подавателя, инструктора, руководителя учить, с кем прихо­дится работать, но не менее важно желание школьника, сту­дента, работника обрести новые знания, самостоятельно их применить, заниматься самообразованием, чтобы решать учебные или профессиональные задачи. Если бы развитие человека как субъекта познания не являлось столь важным (ведь наше существование начинается с познания), в педа­гогике не уделялось бы столько внимания дидактике, о кото­рой речь пойдет ниже, в следующем разделе. Здесь же обра­тимся к неразрывности связей обучения и воспитания.

Понятие воспитание нередко трактуют как целенаправлен­ное влияние, воздействие на какой-то объект, чтобы добиться желаемого результата в его поведении, отношениях, общении. Более верным представляется несколько иное толкование: воспитание — целенаправленное создание условий для раз­ностороннего развития и саморазвития человека[[14]](#footnote-14). Дело не в формулировках, а в ярко выраженном акценте на пробужде­ние активности самой личности.

Преимущества такого подхода различны. Во-первых, в нем более отчетливо просматривается принципиальный взгляд на воспитание как общественное явление. Прежде всего в том плане, что его нельзя оторвать, сделать независимым от тех позитивных и негативных процессов, что происходят в общест­ве, будь то, скажем, социальный инфантилизм одной части молодежи и сверхактивность другой, уже не говоря о социаль­но-экономических процессах и государственных рефор­мах вплоть до модернизации образовательной системы. Влияя на массы, подобные явления по-разному воспринима­ются людьми, вызывая неодинаковую реакцию. Каждый че­ловек в той или иной мере прямо или косвенно участвует в та­кого рода явлениях, которые при этом выполняют также роль активного фона воспитания, затрагивая и духовную сферу, и этические нормы, и отношение к труду, и содержание и ха­рактер межличностного общения. К сожалению, многие со­циальные факторы далеко не всегда однозначно положитель­ны, порой вызывают отрицательный общественный резонанс, затрудняя воспитательную работу и с детьми, и со взрослы­ми. Разумеется, это не говорит о тщетности воспитательных усилий, а лишь подчеркивает их значение и сложность, а глав­ное — важность понимания и готовности каждого человека как к свершению этих усилий, так и к их правильному вос­приятию.

Во-вторых, продолжая разговор о понятиях, характеризую­щих факторы развития активности человека в окружающем его мире, следует сказать о социализации. С возрастающей открытостью общества, усилением демократических начал государственной жизни, т.е. возрастанием требований общест­ва к людям, а людей — к обществу возникла необходимость в таком параметре личности, как социальность, т.е. способ­ность существовать в условиях нашей социальной среды, со­храняя и развивая свою индивидуальность [[15]](#footnote-15).

Социализация обозначает два тесно связанных, но разных процесса, как раз и создающих социальность человека. Один из них — воздействия на него социума, воздействия прежде всего стихийного, хотя и делаются весьма плодотворные по­пытки его в какой-то мере организовать средствами социаль­но-педагогической деятельности (к ней мы еще вернемся). Другой процесс — освоение личностью внешних влияний на индивидуальной основе.

Характерно, что социализация и приобщает к среде, помо­гая адаптироваться к ее нравственным и иным нормам, и учит сопротивляться негативному. Так складываются пространство и возможности для выбора самим человеком своего образа жиз­ни в социуме, а обучение и воспитание помогают мобилизо­вать внутренние силы, чтобы человек по своей индивидуаль­ной траектории активно двигался к этому выбору.

В-третьих, говоря о целесообразности ориентации на раз­витие активности самой личности, вернемся к проблеме не­разрывной, органической взаимосвязи обучения и воспита­ния. Сколь ни отличны, ни глубоко своеобразны эти процессы (логика первого — прежде всего логика познания, логика вто­рого — главным образом логика развития личностных ка­честв), основой ее выступает то, что они и обращены к челове­ку, и осуществляются человеком. Суть заключается в том, что ни обучение, ни воспитание не могут быть эффективны, если ограничиваться лишь пусть положительными, но прямыми внешними воздействиями на человека, игнорируя возможно­сти личного творчества. Ведь учить познанию — значит вос­питывать мыслящего человека; воспитывать его — значит по­мочь ему узнать и понять, кем и почему он может стать.

То и другое достигается, обретается на собственном опы­те: воспитывая мыслителя, учим гражданина — так же, как приобщаем к знаниям, воспитывая целеустремленность.

В-четвертых, еще об одном, тоже очень важном и с этим опытом связанном: его личностное основание, воплощенное в самостоятельности, также состоит в активности собственно­го участия в тех или иных процессах. Как неэффективно обу­чение, если оно не включает в себя учение, самообразование, так и воспитание личности не даст результатов, если не будет сочетаться с ее работой над собой, с самовоспитанием. Кто бы ни выступал в роли педагога — вузовский преподаватель или специалист-инженер, физик, строитель, менеджер — всегда сложнее, хотя и нужнее стимулировать выделенные выше «само-», чем поучать, читать мораль, требовать, приказывать... Люди, чем они старше, тем в большей степени плохо воспри­нимают наставления, сопротивляются им, особенно когда они исходят от коллеги, равного с ними по положению или более высокого ранга, даже если это действительно компетентный, опытный профессионал.

Среди важнейших понятий, отражающих динамику опи­санных выше явлений, — педагогический процесс, т.е. по­следовательная смена состояний, непрерывные действия в це­лях развития личности, группы, коллектива, их обучение и воспитание.

В педагогическом процессе взаимосвязаны те, кто его целе­направленно осуществляет, и те, ради которых он организо­ван. Результатами педагогического процесса являются изме­нения, происходящие прежде всего в его объектах и субъектах: в их обученное™ и воспитанности, социально-профессиональ­ном опыте, личностных качествах, в их усилиях по самообразо­ванию и самовоспитанию. Обучая, воспитывая других, мы тоже развиваемся.

Педагогический процесс может быть эффективным и в завуа­лированной форме: когда он нецеленаправленно осуществ­ляется вне специально созданных образовательно-воспита­тельных условий (школа, вуз), а в реально сложившихся обстоятельствах взаимного влияния людей, которое объек­тивно происходит и на работе, и в семье, и в транспорте... В конечном счете можно говорить о педагогическом процессе и как о явлении, целенаправленно организованном в спе­циально создаваемых условиях, и как фактически осуществ­ляемом влиянии людей друг на друга. Аналогично с другим явлением, обозначаемым понятием педагогическая деятель­ность. Она тоже является профессиональной деятельностью специалистов образовательного учреждения и выражением образовательно-воспитательных усилий непедагогов — спе­циалистов самых разных отраслей общественного производ­ства и социокультурной сферы, которые всегда работают с людьми. Работа, например, кондуктора в городском автобу­се или секретаря в офисе государственной или частной струк­туры, продавца или менеджера всегда включает элементы пе­дагогической деятельности.

Наконец, все многообразие явлений и процессов, представ­ленных в охарактеризованных выше понятиях, имеет своей единой и главной целью то, что входит в понятие развитие. В самом общем виде — это процесс изменения — увеличения, усиления, обогащения свойств и качеств какого-то объекта[[16]](#footnote-16). Результат процесса — новое качественное состояние объекта, его состава, структуры, свойств, их приращение или сокращение, трансформация или исчезновение. В педагогическом плане особенно важно раскрытие тех внутренних потенциа­лов — положительных качеств, возможностей и способностей, которые присущи человеку.

Характерно, что развитие, как и социализация (см. выше), тоже имеет два значения, как бы выражая разные стороны еди­ного процесса: это и целенаправленное развитие человека по­средством чьих-то усилий, и то, что в результате происходит в этом человеке. При всем многообразии ситуаций и людей в этих ситуациях именно качественные и количественные критерии действительного развития человека выступают глав­ными показателями эффективности педагогических усилий по развитию личности. Поэтому обучение и воспитание взаимо­связаны с развитием: они целенаправленно предоставляют пространство и условия для обогащения и проявления активно­сти, а обретаемая таким образом развитость является психоло­го-педагогическим основанием для дальнейшего развития, не­возможного вне собственной активности человека.

Следует еще раз сказать о значении саморазвития, т.е. о проявлении желания и умения личности работать над со­бой, в реализуемой способности на многообразные «само-», выступающие в разноплановых, но жизненно важных само­познании и самооценке, самодисциплине и самоконтроле, са­мообразовании и самовоспитании.

## 5.Отрасли педагогики и ее взаимосвязи с другими науками

Сложность задач, многофункциональность педагогики, разнообразие изучаемых ею явлений и процессов предопре­делили структуру ее внутренних и внешних связей.

Внутреннюю структуру составляют несколько основных разделов: общие основы педагогики, дидактика, теория вос­питания. Назначение общих основ педагогики — характе­ристика ее объекта и предмета, задач и функций, методологии и методов исследования, понятийного аппарата и структуры, т.е. тех общих положений, на которых зиждется в целом вся педагогическая наука и практика, выступающая источником и пространством реализации теоретических и методических идей.

Существует также межотраслевое деление, когда изучает­ся (на базе общих положений) своеобразие особо сложных областей практики. Такова, например, педагогика — школьная и вузовская, социальная и семейная, военная и спортивная, исправительно-трудовая и специальная (сурдопедагогика, тифлопедагогика, олигофренопедагогика).

Важное значение имеет история педагогики, раскрываю­щая закономерности и тенденции развития педагогических идей и систем, основываясь на анализе огромного количества первичного материала, множестве подлинных источников — от специальной литературы до мемуаров, дневников, писем. Трудно переоценить значение историко-педагогических ма­териалов — и самих по себе, и для понимания современности, и для прогнозирования возможных путей дальнейшего раз­вития педагогической науки и практики.

Немаловажна роль и педагогики сравнительной, сосре­доточенной на теоретическом, историческом и методическом анализе зарубежной педагогической науки и практики. Оче­видна продуктивность сравнения идей, концепций, учений, тенденций опыта обучения и воспитания, формирующихся ранее и развивающихся теперь и в глобальном масштабе (на­пример, по материалам ЮНЕСКО и ее органов), и в социаль­но-экономических условиях, менталитете и традициях раз­ных стран и народов. Такое сравнение позволяет нам осознать себя частью мирового сообщества, мировой системы образо­вания, творчески осмыслить наиболее приемлемое и целесо­образное в наших условиях.

Важнейшим фактором существования и развития самой педагогики выступают ее связи с другими науками. Здесь прежде всего следует назвать философию. Именно ее положе­ния стали теоретическим основанием методологии нашей нау­ки. Педагогическая теория, основываясь на философских под­ходах к научному познанию и учитывая особенности своего объекта и предмета, в качестве методологических принимает принципы единства социального и биологического, общего и особенного при изучении педагогических явлений, подход к ним с позиции внутреннего единства теоретического и прак­тического, логического и исторического, основывается на кон­цепциях целостности педагогического процесса, взаимо­действия его составляющих, соотношения целей, средств и результатов становления социальности человека[[17]](#footnote-17).

Еще несколько примеров. Социология предоставляет не только данные о социальных процессах, на активном фоне которых происходят процессы обучения и воспитания, но и ме­тодики, позволяющие исследовать эти последние. Демография, отслеживая тенденции, характерные для динамики и структуры народонаселения, его этнического состава, дает ос­нования для прогнозирования и планирования развития сети образовательных учреждений. Трудно переоценить органичес­кую связь педагогики с психологией, ее отраслями — педаго­гической, социальной, возрастной и др., причем на теорети­ческом, методическом и практическом уровнях: общий объект исследования обеих наук —личность человека, ее социальные и психические ипостаси.

Различные сферы человекообразования — в соответствии со своими предметом и объектом — изучают также и сопре­дельные с педагогикой антропология и аксиология (наука о ценностях), медицина и физиология, юриспруденция и фамилистнка (наука о семье) и др.

Подходы к исследованию реализуются не только в его за­мысле, идее, гипотезе, концепции, но и в выборе конкретных методов — взаимосвязанных приемов и операций изучения явлений. Методы и их операциональные формы (методики) должны отвечать требованиям адекватности и сопоставимо­сти данных.

Важно, что данные педагогической науки дают другим об­ластям знаний сведения о конечном результате осуществле­ния их собственных теоретических и практических позиций. Ведь все эти и подобные связи — разные средства и стороны единого процесса человекообразования, который названные и другие науки во взаимодействии с педагогикой и друг с дру­гом призваны сопровождать, поддерживать, совершенствовать. Педагогика существенно обогащается идеями, методами и дан­ными других наук, в то же время обогащая их своим опытом.

Педагогическая практика тоже имеет основополагающие (как наука — методологические) принципы. Среди них преж­де всего гуманизм, приоритет духовности, единство образо­вания и развития человека.

Гуманизм, повторим, требует признать, что функция педа­гога принадлежит не только профессионалам, но всем людям независимо от возраста или социального статуса. Очень важ­но понять, что формирование социальности присуще не толь­ко детям, но и взрослым (есть соответствующая, но явно не­дооцениваемая отрасль педагогики — андрагогика), было бы негуманно не учитывать такую закономерность, что чем стар­ше человек, тем труднее ему «вписываться» в меняющиеся менталитет и образ жизни окружающих, от которых он все больше зависит. Очень важно, хотя трудно, помочь старикам оставаться нужными обществу, близким, для этого необходи­мо преодолеть невостребованность опыта и мудрости самых опытных педагогов.

Приоритет духовности вовсе не исключает физического развития и здоровья, конкретности знаний и навыков, высо­кого профессионализма. Духовное — это активная нравствен­ная позиция, высокие потребности и адекватные способы их удовлетворения, это человеческое достоинство, интеллигент­ность, совестливость. Духовность — вершина социальности, стержень преемственности поколений, культура наследия: в отличие от любых других, духовные ценности вечны. Не­изменна и главная особенность их влияния на социальность: они находятся не над другими ее сторонами, в том числе сугу­бо житейскими, но вместе с ними, как бы внутри них, создавая определенный характер образа жизни, «взаимной» педагоги­ки отношений людей друг к другу.

Единство образования и развития человека — один из важней­ших постулатов практической педагогики. В сущности он тре­бует взаимообусловленности цели — содержания — технологии педагогической деятельности, ее результатов, каковыми долж­ны стать те или иные изменения в развитии и саморазвитии объ­ектов. Более того, эти изменения, часто совершенно непредви­денные, необходимо учитывать при корректировке дальнейших шагов в воспитании и обучении.

## Заключение

Педагогика — одна из самых гуманных сфер жизнедеятель­ности (рядом можно поставить, пожалуй, лишь медицину): она создана людьми и обращена к людям, к каждому из нас. Она вносит едва ли не решающий вклад в процесс образова­ния человека, его социальности и образа жизни. Реальное развитие общества, социума, коллектива, безусловно, важное само по себе, имеет своим конечным результатом развитие каждого из входящих в него людей. Педагогический брак — беда общественная, но его действительной жертвой неизменно оказывается конкретный человек. Достижения педагогики всегда общественно значимы прежде всего потому, что ими обусловлено более успешное воспитание и обучение мно­жества конкретных людей. Именно здесь — основной, обобщен­ный критерий эффективности педагогической науки и практики.

Гуманность здесь взаимная: люди создали педагогику как часть общественной культуры, как практику, теорию и учеб­ный предмет при профессиональной подготовке. Что бы ни было написано в учебниках, посвященных воспитанию и обучению, в художественной литературе, какие бы традиции на­родной педагогики ни существовали, в тех или иных кон­кретных условиях педагогическое решение принимает сам че­ловек, сознательно или неосознанно проявляя свое отношение к другим людям, тем самым внося вклад в их жизненный опыт. Специалист-непедагог, когда он опирается на науку, по-свое­му воспитывает и обучает коллег, вкладывая в дело свою душу проявляя свой стиль. В этом и его сила, но иногда, к сожале­нию, слабость...

## Литература

1. Вульфов Б.З.Основы педагогики. / Б.З. Вульфов, В.Д. Иванов -М.: Просвещение,2000.-367с.
2. Гершунский Б.С. Философия образования для ХХI века.- М.:Сфера,1997.-317с.
3. Кравченко А.И. Психология и педагогика.- М.: Проспект,2007.-400с.
4. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе: парадоксы наследия, векторы развития (публицистическая монография).-М.: Наука,2000.-57с.
5. Педагогика/Под ред. П.И. Пидкасистого.- М.: Высшее образование,2008.-430с.
6. Педагогика /Под. ред. В.А. Сластенина.- М.: Академия, 2008.-576с.
7. Социальная педагогика/Под ред. В.Г. Бочаровой.- М.: Академия,2004.-415с.
8. Цирульников А.М. Неопознанная педагогика.- М.: Педагогика, 2004.-179с

1. Педагогика/Под ред. П.И. Пидкасистого.- М.: Высшее образование,2008.-С.26. [↑](#footnote-ref-1)
2. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе: парадоксы наследия, векторы развития (публицистическая монография).-М.: Наука,2000.-С.21. [↑](#footnote-ref-2)
3. Вульфов Б.З.Основы педагогики. / Б.З. Вульфов, В.Д. Иванов -М.: Просвещение,2000.-С.92. [↑](#footnote-ref-3)
4. Вульфов Б.З.Основы педагогики. / Б.З. Вульфов, В.Д. Иванов -М.: Просвещение,2000.-С.92. [↑](#footnote-ref-4)
5. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе: парадоксы наследия, векторы развития (публицистическая монография).-М.: Наука,2000.-С.32. [↑](#footnote-ref-5)
6. Педагогика/Под ред. П.И. Пидкасистого.- М.: Высшее образование,2008.-С.28. [↑](#footnote-ref-6)
7. Там же. [↑](#footnote-ref-7)
8. Вульфов Б.З.Основы педагогики. / Б.З. Вульфов, В.Д. Иванов -М.: Просвещение,2000.-С.112. [↑](#footnote-ref-8)
9. Вульфов Б.З.Основы педагогики. / Б.З. Вульфов, В.Д. Иванов -М.: Просвещение,2000.-С.115. [↑](#footnote-ref-9)
10. Педагогика/Под ред. П.И. Пидкасистого.- М.: Высшее образование,2008.-С.32. [↑](#footnote-ref-10)
11. Педагогика /Под. ред. В.А. Сластенина.- М.: Академия, 2008.-С.59. [↑](#footnote-ref-11)
12. Гершунский Б.С. Философия образования для ХХI века.- М.:Сфера,1997.-С.15. [↑](#footnote-ref-12)
13. Педагогика /Под. ред. В.А. Сластенина.- М.: Академия, 2008.-С.147. [↑](#footnote-ref-13)
14. Там же. [↑](#footnote-ref-14)
15. Педагогика /Под. ред. В.А. Сластенина.- М.: Академия, 2008.-С.112. [↑](#footnote-ref-15)
16. Кравченко А.И. Психология и педагогика.- М.: Проспект,2007.-С.121. [↑](#footnote-ref-16)
17. Цирульников А.М. Неопознанная педагогика.- М.: Педагогика, 2004.-С.78. [↑](#footnote-ref-17)