

ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ НОВОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

(о составе и структуре педагогического знания)

Понятие "альтернативная педагогика" кажется завершило круг своего развития и отвоевало право на существование. Альтернативная педагогика как еще один путь к достижению цели родилась с появлением новационных технологий обучения педагогов-новаторов. Возникло "альтернативное образование", нередко называемое параллельным, - лицеи, колледжи, гимназии, высшие училища, открытые университеты и т.д. Сегодня "авторские курсы" по теоретической педагогике разрабатываются и читаются будущим учителям профессорско-преподавательским составом высшей школы. Это тоже факт развития альтернативной педагогики, но уже на уровне теории. Так произошло завершение педагогического цикла, состоящего из технологии образования, организации образования и их теоретического обеспечения. О теоретическом обеспечении и пойдет речь.

Альтернативная педагогика развивается в рамках альтернативных движений, основанных на экологической философии. Суть ее выражается в тезисе, что ресурсы планеты ограничены, производительные силы не могут развиваться прежними темпами, поэтому необходим отказ от экспансионизма и создание альтернативной техники и технологии, формирование альтернативной культуры, основанной на новом образе жизни. Альтернативная педагогика, как и альтернативные движения, предлагает возвращение к человеку как мере всех вещей. В ее задачи входит гуманизация и экологизация отношений между людьми, между человеком и природой, создание условий для саморазвития и самовыражения личности.

Альтернативные движения через альтернативную педагогику выступают против господства технократического мышления в жизни и образовании, против технологического детерминизма.

Альтернативисты, сторонники альтернативного движения в педагогике, считают, что нужно разрушить традиционную образовательную систему, созданную тоталитарным режимом как систему подавления и сдерживания развития человека, и создать новую, подчиненную законам этого развития.

Альтернативные движения теоретически основаны на интеграции многих систем научных знаний. Это и поставило альтернативную педагогику в центр внимания.

Определим понятие "педагогическое знание". Это знание, посредством которого в науке исследуется, описывается и прогнозируется развитие человека под влиянием его воспитания и образования. Делается это посредством определенных понятий и категорий, законов и принципов, фактов и событий, идей и гипотез, символов и атрибутов. Вся получаемая и выраженная в этих формах познания педагогическая информация представляет собой педагогическое знание как знание об объекте и предмете педагогики.

Это знание неограничено, оно растет подчас неуправляемо и непредсказуемо. Однако оно обладает некоторыми элементами организации. Организация педагогического знания формализует его, помогает выстроить в более экономные и стройные логические схемы и конструкции, хотя при этом может придавать ему нежелательную жесткость, повышенную статичность. Об этом в свое время писал В.И.Горюхов.²

Организовать педагогическое знание значит "сложить" его в некую упорядоченную систему, что возможно только на теоретическом уровне. Система педагогического знания — это особым образом подобранный и структурно выстроенный научно-педагогический материал (информация). При этом особую роль играют структуры. Благодаря им педагогическое знание приобретает устойчивость, систематизируется, постоянно собирается

и соединяется в целое. Структуры педагогического знания — это ключ к прочтению любой информации в педагогической науке, к ее анализу и оценке. От степени целесообразности структуры зависит качество системы педагогического знания: ее целостность, динамичность, способность к самодвижению, саморазвитию. Эти свойства возникают в зависимости от ведущей идеи, которой служит состав знания, ради которой создается система, и связей между структурными частями знания, входящими в нее.

Как только организация педагогического знания превращает его в систему, оно тут же приобретает форму педагогической теории. Теории по созданию (возникновению) педагогических теорий нет, поэтому придется обратиться к нашему практическому опыту.

Педагогические теории как системы педагогического знания излагаются в основном в монографиях, учебниках и учебных пособиях по педагогике. Эти последние представляют собой "совокупность педагогических теорий".³ Классическими образцами подобных монографий являются труды Б.Т.Лихачева, М.И.Махмутова, Л.И.Новиковой.⁴ Других жанров, широко охватывающих и обобщающих все педагогическое знание, сегодня нет. Учебные пособия и учебники к тому же являются дидактическими эквивалентами системы, их описательные модели рассчитаны на начинающего специалиста. На них мы далее и остановимся.

Практически все учебные пособия по педагогике, начиная с первых советских изданий, имеют одинаковую структуру и почти идентичны по составу знания. Как правило, они состоят из четырех частей: общая методология педагогики, теория воспитания, теория обучения и школоведение. В них употребляется сходный понятийно-терминологический аппарат. За десятилетия выработалась устойчивая последовательность тем в каждой из частей учебных пособий. Педагогическое знание в учебных пособиях строилось на общей концептуальной идее коммунистического воспитания учащихся.

Сходство состава и структуры системы педагогического знания в учебных пособиях позволяет сделать вывод о существовании общепризнанного алгоритма. Этот алгоритм устойчив, довольно жесткий, мало меняется, не поддается развитию. Если монография по педагогике охватывает широкий круг проблем, то в ней непременно используется этот алгоритм. Примерами могут служить работы Б.Т.Михачева, совместный труд советских и немецких педагогов "Педагогика".⁵ Этот алгоритм воспроизводился всеми авторами учебников, пособий, монографий, учебных программ и планов, исследователями новых отраслей и ветвей педагогики. Так разрабатывались учебники для системы подготовки рабочих,⁶ спецкурсы по классному руководству, по работе с учащимися ПТУ и т.д. Случались курьезы, когда одни и те же темы имели одинаковый порядковый номер в разных работах. Так было принято и этот порядок долго не оспаривался. Единая монопедагогика, сведенная в учебное пособие или учебник, определяла тематику исследований, оказывала непосредственное влияние на практику. Она определяла структуру планов учебно-воспитательной работы школ, училищ, техникумов, форму отчетов, конспектов уроков и т.д.

Сложившаяся система педагогического знания, несомненно, обладала некоторыми достоинствами. Прежде всего, она действительно составляла ядро педагогики, ее базисный компонент. Она была устойчива и не поддавалась даже партийно-правительственным установкам, что придавало всей педагогике некоторую стабильность, даже фундаментальность. Кроме того, в построенном таким образом курсе педагогики привлекал дедуктивный подход к изложению материала, что создавало уверенность в существовании неких общих законов и принципов, реально действующих и не подвергающихся сомнению.

Наконец, эта система оказалась доступной для новых тем. В нее безболезненно, не ломая принятого построения, вписывались любые новые идеи, теории, темы. Так было с теориями программированного и проблемного обучения, с компьютерным обучением, с темами по реализации решений тех или иных партийных форумов и т.д.⁷ Любые темы могли быть вставлены без изменения всего остального материала. Это в какой-то степени облегчало труд авторов, но в то же время рождало убоженческий подход к составу структуре педагогического знания, вульгаризировало проблему.

Несмотря на ряд достоинств, сложившаяся и ставшая традиционной система педагогического знания в новых общественно-экономических условиях обнаруживает явную несостоятельность. Построенный таким образом курс педагогики стали плохо читать, в вузах его не воспринимают студенты, преподаватели школ и ПТУ дают о нем самые не лестные отзывы. Такую педагогику часто называют "бездетной", "приказной", "наказательной". С ее помощью оказалось невозможным ни объяснить, ни обосновать новые технологии обучения, новые образовательные структуры. Она не стимулирует рождение новых идей, гипотез. Как убеждает наш многолетний опыт вузовского преподавания и пользования этими педагогическим знаниями, они слабо формируют педагогическое и особенно научно-педагогическое мышление, другие профессионально значимые качества преподавателя, воспитателя. Более того, в системе этого знания выявляются компоненты, которые становятся нетерпимыми в новых условиях демократических и экономических преобразований общества. Одиозными, например, стали темы о пионерской и комсомольской организации, об атеистическом воспитании, о классовом характере воспитания. Таковы последствия функционирования педагогического знания, изложенного в "главной книге" преподавателя — учебнике. Винить в этом следует не столько внешние обстоятельства, сколько саму систему знания (хотя, конечно, и она сложилась

не без участия внешних факторов).

Во-первых, в силу своей жесткости сложившаяся общая педагогическая теория оказалась неспособной к саморазвитию и неприспособленной к восприятию новых тенденций.

Во-вторых, эта система оказалась отчужденной от практики, от педагогической деятельности. Изложенное линейно знание не отражало сложных практических действий в области педагогики.

В-третьих, внутри системы само педагогическое знание было излишне раздифференцировано. Например, принципы, методы, формы обучения и воспитания давались отдельно, вне связи друг с другом. Практически каждая изучаемая тема не имела связей с другими.

В-четвертых, вся система педагогического знания не была ориентирована на личность ученика и преподавателя. Она была надличностной, о чем мы в свое время писали.⁸

Сегодня ясно, что на смену этому традиционному педагогическому знанию должны придти новые теоретические системы. Функции педагогики в обществе и особенно в системе образования меняются, потребность в педагогических знаниях и услугах растет. Мы понимаем, что недостатки и неразрешенные противоречия разрушают педагогическую теорию как науку, вызывая дисгармонию внешних и внутренних факторов развития.

Пересмотреть состав и структуру педагогического знания классической советской педагогики пытались давно. Так, вспомним опыт И. Е. Шварца, издавшего в Перми еще в конце 60-х г. г. учебное пособие "Педагогика школы".⁹ Структура пособия была традиционной. Но включение темы "Программированное обучение" побудило автора переработать весь материал и методически оформить все темы соответствующим образом. Это было первое концептуальное изложение общей педагогической теории.

Позднее группой авторов (Т. А. Ильина, Н. А. Сорокин, Т. Н. Мальков-

ская, Б.А.Сластенин, Д.М.Гришин) во главе с Ю.К.Бабанским была сделана другая попытка.¹⁰ В основу "Педагогики" легла теория оптимизации учебно-воспитательного процесса, разработанная Ю.К.Бабанским. Почти тем же составом авторов "Педагогика" была переработана в 1988 г.¹¹ Влияние идеи оптимизации учебно-воспитательного процесса на все другие темы учебного пособия было более значительным. Кроме того, во втором издании учебного пособия просматривается интеграция отдельных компонентов теорий обучения и воспитания.

Все три теоретических системы педагогики разрабатывались на основе внутривидового интегрирования новых тем в старые. Это позволило обновлять педагогическое знание, поддерживать его научное реноме.

К сожалению, теоретическое осмысление самого факта пересмотра состава и структуры педагогического знания проходило плохо. Этой проблеме до сих пор не придано должного значения. В 1983 г. автором этой статьи была защищена докторская диссертация, где на основе анализа понятийно-терминологического аппарата систем теоретического знания была доказана природно присущая педагогике интегративность.¹² Источниками анализа были учебники и учебные пособия по педагогике, издаваемые за годы советской власти.

Анализ дидактики как теоретической системы педагогического знания, проведенный в НИИ профессионально-технической педагогики АПН СССР (г.Казань), также позволил сделать вывод об интегративном характере составе этого знания.¹³

Структуре педагогического знания посвящена работа Б.Т.Лихачева¹⁴. Не вдаваясь в критику сложившейся системы, автор предложил перестроить курс общей педагогики следующим образом. В основу структурных преобразований была положена концепция

целостного педагогического процесса. В начале работы расположен традиционный раздел "Теоретико-методические основы социалистической педагогики". Сюда, помимо раскрытия общих вопросов, понятий и категорий, включены темы о субъектах педагогического процесса: ученике и преподавателе. Благодаря этому методология в данной работе обрела личностно-деятельностные основания. Во второй раздел "Общие вопросы организации целостного учебно-воспитательного процесса в педагогической деятельности" вошли вопросы о сущности педагогического процесса, принципах вождения и дидактики, о детском коллективе, руководстве процессом воспитания, методах воспитания. Несмотря на некорректность некоторых формулировок, в целом выделение педагогического процесса как центральной темы педагогики целесообразно. Третий раздел Б.Т.Лихачев предлагает посвятить только содержанию учебно-воспитательного процесса. Это вызывает у нас возражение: разве можно содержание изымать из педпроцесса, да еще целостного. Четвертый раздел работы посвящен системе народного образования СССР и проблемам школоведения. С нашей точки зрения, автору не везде удалось восстановить логику здравого смысла и учесть результаты научных исследований. Главным недостатком работы, на наш взгляд, является то, что автор не смог до конца реализовать исходную концепцию целостного педагогического процесса. Кроме того, следует отметить неоправданное отсутствие вопросов о целях и формах организации педагогического процесса. Личностный подход, заложенный в методологическом разделе, так и оказался нереализованным, он не был интегрирован в другие разделы. "Классическая" советская педагогика победила.

И все-таки опыт педагогов-исследователей 70-80-х гг. во всех отношениях был поучительным. Он дал образцы пересмотра состава и структуры педагогического знания прежде всего в концептуальном отношении — на основе новых идей. Но ни

одна работа, как нам представляется, не была доведена до своего логического завершения в первую очередь потому, что именно структуру педагогического знания боялись изменять. Исследователи не решились на это, так как не видели конкретного потребителя знания, а ориентировались лишь на студента и сложности восприятия им педагогического материала. Реальный потребитель — это преподаватель, только в его деятельности педагогические знания начинают функционировать. Исследователи останавливались на информирующей функции науки, они не учитывали конкретных условий, в которых предстояло функционировать педагогическому знанию.

Новая волна пересмотра состава и структуры педагогического знания приходится на последние пять лет перестройки общественно-экономического уклада страны и, следовательно, системы образования. Примером служит деятельность Санкт-Петербургской и Екатеринбургской профессуры.

Н.В.Кузьмина, профессор НИИ профтехобразования (г. Санкт-Петербург), заложила основы новой педагогической науки — акмеологии. Это принципиально новый отбор и структурирование педагогического знания, раскрывающего особенности развития человека и достижения им профессионального мастерства.¹⁶ Новая научная система педагогического знания строится на интеграции всего психолого-педагогического знания. Сделать это автору удастся через постановку и решение проблемы технологии педагогического конструирования как системообразующего знания всей акмеологии.

Акмеология — разновидность альтернативной педагогики. В ней впервые профессия рассматривается как феномен человеческой культуры. И в первую очередь это относится к педагогической профессии, посредством которой растущий человек вводится в мир природы и общества.

В.Д.Семенов, профессор Уральского университета, разработал новый курс "Социальная педагогика".¹⁶ Центральное понятие в нем — "вспитательные отношения". Ведущая идея новой педагогической системы — развитие личности через интеграцию воспитательных сил общества в целостном педагогическом процессе. Собственно, другого пути построения эффективной системы воспитания нет. Но В.Д.Семенову удается в свете этой идеи пересмотреть состав и структуру педагогического знания, отобрать необходимую информацию и направить ее на решение поставленных задач. Здесь тоже фигурируют понятия "педагогический процесс", "субъект воспитания", "воспитательные отношения", "цели образования, воспитания, обучения", "педагогические принципы", "законы воспитания", "педагогическое взаимодействие", "учебная деятельность", но в иных, чем в традиционной педагогике, соотношениях, в другой последовательности и с другими акцентами.

А.С.Белкин, профессор Свердловского педагогического института, разработал курс "Возрастная педагогика".¹⁷ Педагогические знания в его курсе отбираются и выстраиваются вокруг идеи о взрослеющем, растущем человеке, изменяющемся под влиянием воспитания и образования. Структура курса определяется возрастом учащихся и видами детства: дошкольное, младшее, подростковое и старшее. Каждый возраст рассматривается в определенной последовательности: особенности психофизиологического развития ребенка, доминанты психолого-педагогического развития, основные виды деятельности, ведущая педагогическая идея воспитания, доминирующее направление в технологии педагогической деятельности.

Наконец, наш личный опыт создания курса "Педагогика профтехобразования".¹⁸ Об этом, естественно, несколько подробнее. Изучив особенности функционирования педагогического

знания в школах и, в частности, в технизированной среде профтехучилища и инженерно-педагогического института, мы пришли к выводу, что именно технологизированный курс будет быстрее и легче восприниматься как будущими, так и работающими инженерами-педагогами.

Построение нового курса опиралось на следующие принципы:

- индуктивного построения и изложения педагогического знания;
- выводимости понятий, принципов, законов;
- единства воспитания и самовоспитания учащихся как взаимодействия внешних и внутренних факторов воспитания;
- технологизации педагогического знания;
- внутрипредметной интеграции обучения и воспитания в единый педагогический процесс (в теории).

Структуру курса составила следующая последовательность разделов.

Раздел I. Введение в педагогику (темы: "Основные педагогические категории и понятия", "Педагогика как наука о человеке", "Взаимосвязь законов педагогики и развития производства").

Раздел II. Педагогический процесс как способ организации воспитательных отношений (темы: "Общая характеристика педагогического процесса", "Педагогические цели формирования воспитательных отношений", "Содержание воспитания как составная часть педагогического процесса", "Педагогические методы воспитания", "Педагогические средства в воспитании учащихся", "Формы организации педагогического процесса"). Фактически уже здесь даются основы педагогического проектирования процесса по его отдельным компонентам.

Раздел III. Теоретические основы педагогического проекти-

рования, (темы: "Общее понятие о педагогическом проектировании", "Объекты педагогического проектирования", "Этапы и формы педагогического проектирования", "Технология проектирования педагогических объектов").

Раздел IV. Проектирование педагогических систем: системы подготовки рабочих (темы: "Личностный потенциал рабочего и его проектирование", "Проективная модель личности и деятельности педагога (инженера-педагога)", "Школьное и профессионально-техническое образование как объекты проектирования", "Проектирование системы теоретического обучения учащихся (рабочих)", "Проектирование системы практической подготовки учащихся (рабочих)", "Проектирование внеучебной деятельности учащихся", "Проектирование педагогического процесса в школе (училище)", "Проектирование урока", "Проектирование педагогической ситуации", "Проектирование индивидуальных педагогических систем").

Раздел V. Актуальные проблемы школы и ПТУ. В него включены темы, наиболее злободневные для школы и ПТУ сегодня, а также некоторые темы по просьбе студентов Свердловского инженерно-педагогического института.

В курсе реализован принцип индуктивного построения и изложения педагогического знания: изложение педагогического знания начато с раскрытия его мельчайшей исходной клеточки - воспитательных отношений и ряда понятий, которые затем пронизывают все темы курса (воспитание, образование, обучение, самовоспитание, самообразование, самообучение и др.). Затем раскрывается основная часть науки: педагогический процесс и его компоненты. После этого - проектирование педагогического процесса. Излагается материал о проектировании при решении педагогических задач. Таким образом, изучающий курс "Педагогика профтехобразования" проходит путь от исходного понятия до проектирования подсистем, подпроцессов и подситуаций.

Принцип выводимости знания в данном курсе проявился как зависимость между разделами: каждый предыдущий раздел раскрывает понятия, идеи, положения, которые затем используются или далее развиваются в последующих разделах. Например, без материала, изложенного в первом разделе, нельзя до конца понять материал других разделов, без второго невозможен третий раздел и т.д. Знания воспринимаются в постоянном развитии, т.е. усложняются, расширяются.

Принцип выводимости для педагогического знания чрезвычайно сложен. Во всех ранних работах по педагогике он почти не реализовывался, если не считать, что все учебники по педагогике начинались с объяснения понятийной триады: воспитание, обучение, образование.

В курсе нами также использован новый принцип единства воспитания и самовоспитания учащихся. Обычно в курс педагогики просто вставляли тему о самовоспитании учащихся. Вести интеграцию педагогического знания в параллели с теорией воспитания и самовоспитания, раскрывая, как один процесс переходит в другой, нам было не легко потому, что эти проблемы по традиции исследуются отдельно, имеют различное научное обеспечение, слабо разработаны механизмы связи между ними.

Принцип технологизации педагогического знания означает раскрытие механизмов построения воспитательных отношений. Введение в педагогику тем по проектированию способствует этому, позволяет затем последовательно изложить технологию педагогической деятельности, технологию создания индивидуальных педагогических систем.

Наконец, в курсе реализован принцип внутрисубъектной интеграции частей традиционного педагогического знания, в частности, теорий обучения и воспитания. Оказалось, что воз-

можно это сделать через педагогический процесс – инвариантный компонент обеих теорий.

Созданный нами курс интегрировал традиционный педагогический подход с технологическим, как это сделала Н.В.Кузьмина при создании акмеологии. Наш подход оказался во многом адекватен подходу В.Д.Семенова, сделавшего центральным педагогическим понятием "воспитательные отношения". И похож на подход А.С.Белкина, так как мы рассматриваем старшее детство – один из разделов возрастной педагогики.

Итак, созданы новые авторские курсы. Не все из них можно назвать ветвями (или отраслями) педагогики, поскольку объекты и предметы познания нередко совпадают. Эти курсы – дополнительные варианты, альтернативные тем, которые разрабатывали другие авторы.

В чем особенность авторских курсов педагогики? Прежде всего в том, что найдены основания и механизмы для новой интеграции педагогического знания. Без дифференциации знания нельзя построить педагогическую систему. Структуризация знания и есть его дифференциация. Авторы курсов сочли необходимым по-новому интегрировать педагогическое знание, используя для этого новые логические основания. Таким основанием для Н.В.Кузьминой стала профессионализация личности, для В.Д.Семенова – целостный учебно-воспитательный процесс, для А.С.Белкина – целостность личности, для автора данной статьи – процессуально-личностное единство, проявляющееся в воспитательных отношениях. Каждый из исследователей использует один и тот же арсенал знаний, но выстраивает их по-разному.

Использование интеграции для построения нового педагогического знания позволило не просто осуществить его перестановку, а получить приращение знания. При этом исследователям не

всегда хватало исходного знания, требовались новые знания, иногда из других научных областей. В "Социальной педагогике" В.Д.Сегенова теоретическое педагогическое знание интегрировано с историческим, философским и социологическим, с "народной педагогикой". В "Возрастной педагогике" А.С.Белкина педагогическое знание интегрировано с психологическим, физиологическим, методическим. В "Педагогике профтехобразования", разработанной автором данной статьи, осуществлена интеграция педагогического знания с техническим и технологическим. Новые знания появились именно на стыке наук, здесь возникли новые идеи, подходы, структуры и т.д. Это и есть интенсивный путь развития научного знания в противовес экстенсивному приращению к старым структурам новых разделов.

Анализируя эти разные подходы к разработке состава и структуры педагогического знания, мы обнаружили отход от предметоцентризма к функциоцентризму. Это означает, что прежнее интегрирование педагогического знания свертывание его в теорию происходило на основе предмета познания. Предмет познания выступал системообразующим фактором. В новом варианте наиболее важными оказались функции педагогического знания в конкретной среде в руках пользователя - потребителя. Новые педагогики - это функционально интегрированные научные системы.

В традиционной педагогике потеряна наглядность объекта познания, поскольку все сконцентрировано на предмете как внеличностном образовании. Предмет в этой педагогике - это всегда процесс, система или их отдельные компоненты. Такая педагогика недоступна для непосредственного чувственного восприятия и образного, наглядного представления. Функционально интегрированное педагогическое знание этот недостаток преодолевает.

Происходит это благодаря четкому определению объекта познания и потребителя знания. С учетом особенностей потребителя знаний * производится новое интегрирование. Именно функциональный подход к построению педагогического знания позволяет расширить возможности его практического использования. При этом возникают новые формально-логические средства описания, обоснования и формирования теоретических основ педагогической деятельности.

Системны ли эти новые знания? Безусловно, системны. В противном случае они не могут быть теориями. Во-первых, через функционирование и свои функции эти знания связаны со средой. Во-вторых, они сохраняют гибкость и "гостеприимство". Приращение знаний можно производить бесконечно, обогащая систему по созданному алгоритму. В-третьих, эти новые знания выстраиваются как лично значимые в единой целостности "теория - человек - практика".

Интегративный подход к формированию новых педагогических знаний позволяет строить гипертексты. Гипертекст как форма организации информации - это нелинейная, сетевая форма организации текста, при которой последний делится на фрагменты с явно указанными для них возможными переходами к связям. Допускается переход от одного фрагмента к нескольким. Текстовый материал теряет свою замкнутость, становится принципиально открытым. В него можно вставлять новые текстовые фрагменты, не разрушая структуру.¹⁹ Таким образом, структурированное педагогическое знание делается более свободным, легко наращивается или заменяется более новым. Этим новые курсы отличаются от традиционных, построенных линейно.

По нашим наблюдениям и личному многолетнему опыту преподавание таким образом построенного знания способствует усилению интеллектуальной деятельности слушателей. А это, в свою

очередь, ускоряет формирование педагогического мышления и основ педагогической деятельности. Изучаемый материал из информационного превращается в формирующий. Слушатель при восприятии этого материала работает вместе с лектором. Более высокие потенциальные возможности педагогического знания приобретаются благодаря увеличению числа внутрипредметных и межпредметных связей, обеспечивающих интеграцию.

Возникновение новых авторских курсов – это реакция на повышенную дифференциацию педагогического знания, которая существует даже внутри предмета. Благодаря авторским курсам теория педагогики все более становится теорией педагогической деятельности, педагогического действия, к чему все время стремилась педагогическая антропология. Была даже попытка создать проект "педагогического конструирования" истории индивида.²⁰

Это тоже реакция на тоталитарную формализованную педагогику, своего рода заявка на участие в альтернативном движении.

Итак, система педагогического знания не статична. Она претерпевает изменения по своему составу и структуре. Как правило, эти изменения основываются на интеграции, использовании новых системообразующих факторов при перегруппировке знаний, привлечении новых, избавлении от устаревших или избыточных. Так возникают альтернативные теоретические педагогические системы, соответствующие возникающим альтернативным технологиям обучения и альтернативным формам организации образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Философский словарь. М.: Политиздат, 1991. С. 16–17.
2. Коротяев Б.И. Педагогика как совокупность педагогических теорий. М.: Просвещение, 1986. 208 с.

- 3 См. там же.
- 4 Дихачев Б.Т. Теория коммунистического воспитания. М.: Педагогика, 1974. 496 с.; Махмутов М.И. Проблемное обучение. М.: Педагогика, 1975. 368 с.; Новикова Л.И. Педагогика детского коллектива. М.: Педагогика, 1978. 144 с.
- 5 Дихачев Б.Т. Указ. соч.; Педагогика/ Под ред. Г. Нойнера, Ю.К. Бабанского. М.: Педагогика, 1984. 368 с.
- 6 См.: Батышев С.Я. Производственная педагогика. М.: Машиностроение, 1984. 672 с.
- 7 См.: Ильина Т.А. Педагогика. М.: Просвещение, 1984. 496 с.; Харламов И.Ф. Педагогика. М.: Высш. шк., 1990. 576 с.; Педагогика/ Под ред. Ю.К. Бабанского. М.: Просвещение, 1988. 479 с.
- 8 См.: Безрукова В.С. Внешние и внутренние факторы развития личности// Сов. педагогика. 1985. № 10. С. 54-57.
- 9 Шварц И.Е. Педагогика школы: В 2 ч./Перм. гос. пед. ин-т. Пермь, 1968. 282 с.
- 10 Педагогика/ Под ред. Ю.К. Бабанского. М.: Просвещение, 1983. 608 с.
- 11 Педагогика/ Под ред. Ю.К. Бабанского. М.: Просвещение, 1988. 479 с.
- 12 Безрукова В.С. Основные категории теории воспитания и их функции в развитии педагогической науки: Автореф. дис. докт. пед. наук/АИИ СССР. Казань, 1983. 42 с.
- 13 См.: Махмутов М.И., Артемьева Л.А. Вопросы интегративного потенциала дидактики// Проблемы интенсификации процесса обучения в СПТУ: Сб. науч. тр./АИИ СССР. М.; 1989. С. 11-18.
- 14 Дихачев Б.Т. Об экспериментальном курсе общей педагогики// Сов. педагогика. 1988. № 2. С. 52-57.

- 15 Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. М.: Высш.шк., 1969. 168 с.
- 16 Семенов В.Д. Педагогический процесс: социально-педагогический аспект/ Урал.гос.ун-т. Свердловск, 1990. 76 с.
- 17 Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: В 2 ч./Свердл. гос.пед.ин-т. Свердловск, 1990. Ч.1. 104 с.; Ч.2. 64 с.
- 18 Безрукова В.С. Педагогика профессионально-технического образования: Проектирование педагогического процесса в профтехучилище/Свердл.инж.пед.ин-т. Свердловск, 1990. 170 с.; Безрукова В.С. Педагогика профессионально-технического образования: Актуальные проблемы/ Свердлов.инж.-пед. ин-т. Свердловск, 1991. 212 с.
- 19 См.: Субботин М.М. Гипертекстовая информационная технология// Новинтех. 1990. № I, С.26.
- 20 См.: Куликов В.В. Педагогическая антропология. Свердловск: изд-во Урал.гос.ун-та, 1988. С.117-121.

Н.В.Савина
Свердловский инженерно-педагогический институт

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА КАК ИНТЕГРАТИВНОЕ ПОНЯТИЕ

В настоящее время системный подход в педагогике находит все больше сторонников. Разрабатываются методологические подходы к изучению и проектированию педагогических систем, оценке их эффективности, способам оптимизации управления педагогическими системами (Безрукова В.С., Испалько В.П., Якунин В.А. и др.). Подчеркивается существенная роль интеграции в системообразовании (Безрукова В.С., Тюнников Ю.С.).

Практика развития альтернативного образования в нашей стране, создания авторских школ (лицеев, колледжей и пр.), которых, с одной стороны, становится все больше, а с другой, они все чаще распадаются или же возвращаются к традиционному обучению, заставляет еще раз обратиться к понятию педагогичес-