

Министерство образования и науки Российской Федерации
Российский государственный профессионально-педагогический
университет
Уральское отделение Российской академии образования
Академия профессионального образования

М.М. Дудина

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА:
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Учебное пособие

*Допущено Учебно-методическим объединением по
профессионально-педагогическому образованию
в качестве учебного пособия для студентов
высших учебных заведений, обучающихся по специальности
050501.65 – Профессиональное обучение (по отраслям)*

Екатеринбург
2006

УДК 377.015.3 (075.8)

ББК Ю 940 л 73 – 1

Д 81

Дудина М.М. Профессиональная педагогика: психологический аспект: Учеб. пособие /Под ред. Н.С. Глуханюк. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.- пед. ун-та, 2006. 95 с.

ISBN 5-8050-0211-6

В пособии сквозь призму личностного подхода рассматриваются теоретические основы целостного педагогического процесса, специально организуемого в образовательных учреждениях. Раскрываются проблемы педагогической науки с позиций профессиональной педагогики, ее взаимосвязи с психологией, особенности понятийного аппарата педагогики, описываются различные подходы к сущности педагогического процесса, его компонентам и структуре.

Пособие предназначено для студентов высших учебных заведений, изучающих психологию и педагогику как общепрофессиональные дисциплины, для аспирантов, соискателей, педагогов, руководителей образовательных учреждений, а также всех тех, кто интересуется рассматриваемыми проблемами на профессиональном педагогическом уровне.

Рецензенты: член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор Э.Ф. Зеер (Российский государственный профессионально-педагогический университет); доктор педагогических наук, профессор С.А. Днепров (Уральский государственный педагогический университет)

ISBN 5-8050-0211-6

© Российский государственный
профессионально-педагогический
университет, 2006

© Дудина М.М., 2006

Введение

События, происходящие в общественной жизни нашей страны, качественно преобразовывают ситуацию в сфере образования. Современное образование ориентируется не на сумму знаний и умений, а на способность их получения, не на исполнительность, а на инициативу и самостоятельность. Возникают принципиально новые ценности и цели образования – воспитание личности, способной к самоопределению, саморазвитию.

Новые цели невозможно реализовать в старых формах педагогического процесса: способность к саморазвитию, к самореализации не сформировать прямым педагогическим воздействием. Если учащийся чего-либо не знает или не умеет, то педагог ему объяснит и научит. Саморазвитию научить нельзя. Напрямую от педагога к ученику эта способность не передается. Но педагог должен уметь создавать условия для «выращивания» этой способности. Умение создавать такие условия становится профессиональным требованием к современному педагогу.

Многие преподаватели, воспитатели ждут и требуют от педагогической науки, к чему она сама их и приучила за долгие годы, конкретных методов, технологий, приемов, сценариев учебных занятий и мероприятий, т.е. новых рецептов. Однако создать эти рецепты может лишь сам педагог, работающий с конкретными людьми и не только обладающий суммой педагогических знаний, но и владеющий методологической культурой объединения в педагогических знаниях знаний из областей разных наук, в частности психологии.

Для реализации новых целей образования необходим педагог-профессионал. В отличие от специалиста в предметной области профессионал умеет работать с процессами воспитания, обучения, образования и развития, владеет педагогической деятельностью и средствами ее изменения в конкретных педагогических ситуациях.

Педагог-профессионал перестает быть транслятором предметных знаний, он становится организатором учебной работы по решению творческих задач, многоплановой социально значимой деятель-

ности подростков и юношей, их внеучебной жизни. Для реализации новых целей необходимо перестроить педагогическое образование, переориентировать его с предметно-методической подготовки на общекультурное и профессиональное развитие личности самого педагога, с усвоения прагматических знаний, умений, навыков на овладение культурой и методологией педагогической деятельности.

Профессионализация подготовки педагога предполагает освоение не отдельных педагогических специальностей, а педагогической профессии в целом за счет психолого-педагогической подготовки. Готовых психологических и педагогических знаний, адекватных целям педагогической деятельности в развивающем образовании, ни в психологической, ни в педагогической науках нет. Его невозможно получить путем последовательного изучения психологических и педагогических дисциплин. Сфера образования и педагогическое производство как ее составная часть должны выстроить свою систему обосновывающих психолого-педагогических знаний. Основным принципом построения такой системы должно стать педагогически ориентированное психологическое знание и психологически ориентированное педагогическое знание. Одним из системообразующих начал этой системы может выступить учение о личности, ее развитии и становлении в педагогическом процессе.

Студентам, изучающим разнообразные психологические и педагогические дисциплины, представляющие собой самостоятельные науки, порой достаточно сложно представить их в определенной системе. В данном пособии предпринята попытка показать взаимосвязь разработанной К.К. Платоновым психологической концепции личности, изучаемой в курсах общей психологии и психологии профессионального образования, и педагогических процессов, изучаемых в курсе общей и профессиональной педагогики. С этой целью рассмотрены понятие «профессиональная педагогика», взаимосвязь педагогической и психологической наук, личностный подход в педагогике и психологии, педагогический процесс как совокупность частных педагогических процессов воспитания, обучения, образования, развития, формирования. Проверить усвоение представленного материала помогут вопросы и задания, указанные в конце каждого раздела, а углубить свои знания по рассмотренным проблемам позволят списки рекомендуемой литературы.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Прежде чем рассмотреть взаимосвязь педагогики и психологии, необходимо раскрыть понятие «профессиональная педагогика», вынесенное в название пособия.

Научный подход требует точности понятий, терминов, тем более что одни и те же слова могут употребляться в разных значениях. Чем более точно определены понятия науки, тем выше уровень ее объективности. Отсюда следует, что понятийный фонд науки является специфическим отражением уровня ее развития.

Педагогика имеет свой терминологический аппарат, базирующийся на основных категориях и развивающийся в рамках конкретных направлений исследования ее предмета. В процессе развития педагогики как науки были выделены фундаментальные категории «воспитание», «обучение», «образование» и др. Понятие «педагогика» традиционно не включается в данный перечень. Тем не менее оно должно рассматриваться как основная категория. Подобного рассмотрения требует и понятие «профессиональная педагогика», так как оно является названием целой отрасли современной педагогической науки, стремительно развивающейся под влиянием социального и научно-технического прогресса.

Определить данное понятие достаточно сложно, поскольку составляющее его понятие «педагогика» многозначно. Поэтому, прежде чем приступить к анализу понятия «профессиональная педагогика», выстроить систему доказательств, следует определить понятия, составляющие основу данного анализа. Требуется также дать характеристику и второй составляющей рассматриваемого понятия – «профессиональная».

Будем исходить из того, что категории в науке – это наиболее общие и простейшие формы высказываний и понятий, от которых происходят остальные понятия, а понятие – результат обобщения свойств предметов некоторого класса и мысленного выделения самого этого класса по определенной совокупности общих для предметов данного класса отличительных признаков [18].

Известно, что слово «педагогика» в переводе с греческого дословно означает «детовожделение». Данное понятие, несмотря на ан-

тичные корни, вошло в научный оборот лишь в конце XVI в. благодаря Ф. Бэкону. Он же, впервые выделив педагогику в отдельную науку, определил и сферу ее влияния – образование и воспитание подрастающего поколения. При этом, естественно, великий мыслитель Нового времени исходил из современных ему реалий: лишь у подрастающего поколения, т.е. у детей и подростков, при соответствующих социальных условиях доминирующей была учебно-познавательная деятельность. Постепенно возрастные рамки понятия «подрастающее поколение» расширились.

Со второй половины XX в. в связи с интенсификацией, верификацией и мобильностью культурного, политического, научно-технического и социально-экономического развития все более распространенной становится система «образование через всю жизнь» – перманентное многоуровневое и многоступенчатое образование, захватывающее все социально-демографические группы общества. В связи с этим в последние годы развернулась дискуссия о необходимости замены понятия «педагогика» на понятие «андрагогика» или «антропогика» (от греч. *antrōpos* – человек). Хотя данное предложение по сути своей в большей степени соответствует современным реалиям, тем не менее укоренившееся понятие «педагогика» не сдает позиции и лишь расширяет свое значение, включая в себя и задачи, связанные с образованием и обучением различных возрастных слоев населения. Понятие «педагогика» в настоящее время связывается с характеристикой все более широкого ряда явлений, относящихся к обучению и развитию людей разного возраста, в том числе взрослых и даже пожилых (геронтопедагогика).

Потенциальная многозначность понятия «педагогика» связана с тем, что за четырехвековую его историю оно прочно стало связываться, в частности, с учебно-познавательной деятельностью и реализацией личностного потенциала. Отсюда вне зависимости от возрастных, статусных или социально-профессиональных факторов индивид, занятый учебно-познавательной деятельностью и благодаря этому расширяющий потенциал личностного роста, объективно входит в исследовательское поле педагогики.

Необходимо также четко определить научный статус педагогики. Перманентно протекающая дискуссия о том, является ли педаго-

гика наукой, искусством или технологией, до сих пор не поколебала ее научного статуса. Периодически эта дискуссия возобновляется с новой силой. Так, например, еще недавно можно было услышать вопрос: «А наука ли педагогика, если четко не определен предмет ее исследования?» Как правило, таким вопросом задаются специалисты, имеющие дело с точными науками, возводя требование четкой определенности законов и вытекающих из них следствий в ранг необходимого и достаточного условия точности науки. Однако такой взгляд вряд ли можно считать единственно верным, если учесть, что педагогика относится к гуманитарным наукам, в которых постоянно возникает ситуация неоднозначного трактования изучаемых процессов и явлений. Тем не менее ни у кого не возникает мысль поставить под сомнение научность философии, истории, антропологии, психологии и др.

Многие ученые считают, что педагогика в широком смысле слова – это соединение науки и практики. Другими словами, педагогика представляет собой науку о воспитании (образовании) и практику воспитания (образования). Причем акцент амбивалентности может смещаться в зависимости от решения проблемы объекта и предмета педагогической науки. Данная трактовка ведет к неоднозначности понятия «педагогика», которая определяется контекстом его употребления для характеристики науки либо практики. Возникшее противоречие можно разрешить, если вспомнить, что педагогику относят к практическим наукам, устанавливающим правила, нормы деятельности [10]. Цель педагогической науки – сделать интуитивную воспитательную деятельность сознательной, безыскусную преподавательскую работу – искусной, внести в педагогическую деятельность, где часто присутствуют навык и рутина, знание и креативность. Следовательно, педагогика – прикладная наука, которая имеет дело с конкретными видами педагогической деятельности.

Кроме того, необходимо остановиться на проблемах интеграции и дифференциации педагогической науки, которые, как правило, рассматриваются в единстве. Педагогика изначально представляла собой мононауку, объединяя в себе различные проблемы воспитания, обучения, образования, развития детей. Постепенно углубленное изучение отдельных педагогических проблем привело к выделению в ней

различных разделов, а затем и к формированию отдельных научных отраслей.

В настоящее время педагогика рассматривается как система педагогических наук, объединяющая различные самостоятельные отрасли и разделы. Активно развиваются такие отрасли педагогики, как специальная педагогика, возрастная педагогика, сравнительная педагогика, социальная педагогика и др., среди которых особое положение занимает общая педагогика. В последние десятилетия стремительно начинает развиваться профессиональная педагогика. Налицо явная дифференциация педагогической науки. Каждая из отраслей претендует на свой объект и предмет исследования, не всегда ориентируясь на те общие положения, которые разработаны традиционной педагогической наукой, и не всегда опираясь на достижения в других ее отраслях, порождая дублирование научных выводов.

Однако в настоящее время активно проявляется и противоположная тенденция – идет поиск «сквозных» общих закономерностей. Согласно данному подходу педагогика должна рассматриваться как мононаука, а сложившиеся отрасли – как ее разделы, не претендующие на самостоятельность и развивающиеся в контексте общих закономерностей педагогики.

Логика этого подхода понятна. Теоретическое, относительно универсальное педагогическое знание конкретизируется и приспосабливается к частному случаю, неповторимой конкретной ситуации. Педагогические закономерности проявляются в различных формах общего, профессионального образования, производственного обучения, просветительской деятельности и др. Данный подход акцентирует внимание на том, что педагогический аспект присутствует даже в рекламе, в пропаганде, в менеджменте, а также и в других сферах жизни человека. При этом делается вывод, что если данные сферы будут претендовать на возникновение новых отраслей педагогической науки, то это приведет к ее еще большему распылению. Поэтому не целесообразно поддерживать возникновение новых отраслей педагогики.

Безусловно, такой подход актуализирует важную проблему целостности науки. Возможно, к возникновению новых отраслей педагогики следует относиться более критически, но при этом необходимо

обращать внимание и на доминирующие тенденции духовно-культурного, социального и информационного развития, которые требуют нового осмысления сложившихся научных подходов, а также детерминируют возникновение качественно нового знания, и не исключено, что это знание потребует более глубокого анализа и, следовательно, создания новых научных отраслей.

Вступление общества в индустриальную эпоху развития привело к необходимости массовой коллективно организованной подготовки к различным профессиям, а вхождение в постиндустриальную информационную эпоху требует видоизменения этого процесса с учетом не только типизированного профессионально-технологического, но и индивидуализированного социально- и профессионально-духовного развития личности, что в совокупности и создает адекватные условия для успешной самоактуализации личности профессионала.

Развитие этих процессов требует более углубленного изучения профессионального развития человека, прежде всего в системе профессионального образования. Все это обусловило возникновение в педагогической науке такой отрасли, как профессиональная педагогика. При этом само понятие «профессиональная педагогика» в настоящее время является дискуссионным и трактуется по-разному. Например, очень часто справедливо возникают вопросы: являются ли при существовании профессиональной педагогики профессиональными другие отрасли педагогической науки и сама педагогика; могут ли они быть непрофессиональными?

Для выяснения этого обстоятельства обратимся вновь к тому, что педагогика является практико-ориентированной наукой, связанной с педагогической деятельностью. Педагогическая деятельность – чрезвычайно широкое явление, охватывающее многие сферы человеческой жизни. На жизненном пути каждого человека встречаются люди, которые учат и воспитывают его. Однако не для каждого из них педагогическая деятельность является профессиональной, требующей специальной подготовки и выступающей источником средств к существованию. Например, педагогическая (воспитательная и обучающая) деятельность родителей не является профессиональной, ибо она носит самодеятельный характер, поскольку, во-первых, подавляющее боль-

шинство родителей не обладают необходимыми специальными знаниями и умениями и, во-вторых, за выполнение этой деятельности они не получают материального вознаграждения как основного источника средств к существованию.

Педагогическая наука изучает прежде всего целенаправленное воспитание, образование и развитие человека в рамках специально созданных социальных институтов, поэтому понятие «профессиональная педагогика» воспринимается как показатель педагогической деятельности, которая носит преднамеренный характер в условиях педагогических систем, и в этом смысле, безусловно, характеристику «профессиональная», относящуюся к педагогической профессии, можно отнести к любой отрасли педагогики. Именно таким образом профессиональная педагогика, как правило, и воспринимается преподавателями педагогических вузов, вызывая их недоумение: «Неужели мы преподаем непрофессиональную педагогику?!»

Можно выделить и еще один аспект использования определения «профессиональный» применительно к педагогике. Например, для характеристики эффективного подхода к развитию трудового коллектива нередко говорят, что руководитель профессионально воспитывает своих сотрудников. Следовательно, определение «профессиональный» используется в данной ситуации как характеристика уровня деятельности руководителя, высокой степени овладения деятельностью менеджера, атрибутом которой объективно являются и педагогические элементы.

Подобные подходы вносят разночтения при характеристике такой новой отрасли педагогической науки, как профессиональная педагогика.

В понятии «профессиональная педагогика» определение «профессиональная» используется не для характеристики собственно педагогической деятельности или уровня ее выполнения. Оно употребляется для характеристики целого направления педагогической деятельности, связанной не с общим развитием человека, а с его становлением как специалиста, профессионала в конкретном виде трудовой деятельности. Развитие экономики, социальной сферы, культуры неизбежно влечет за собой появление различных профессий, постоянно возникают новые проблемы профессионального образования, пере-

подготовки и переквалификации кадров, а это, в свою очередь, актуализирует и проблему подготовки педагогов, специализирующихся в области профессионального образования. Перефразируя распространенное определение педагога, можно сказать, что педагог профессионального образования – это специалист, ведущий практическую работу по воспитанию, образованию и обучению молодежи в условиях учебных заведений профессионального образования и имеющий специальную подготовку в этой области [9]. Одной из важных составляющих его подготовки является изучение такой отрасли педагогики, как профессиональная педагогика. В связи с этим также возникает проблема экспликации данного понятия.

Рассмотренный выше подход, акцентирующий внимание на целостности науки, содержит и аспекты обращения к различным отраслям педагогики и их определениям. Например, с точки зрения данного подхода название такой отрасли, как социальная педагогика неверное. Правильнее было бы ее назвать «педагогика социальной работы», что напрямую отражало бы ее подчиненность педагогической науке. В противном случае возникает неточность толкования, так как любая педагогика является социальной по своей сути. Такая же неточность присутствует и в названиях других отраслей и направлений педагогики (например, производственная педагогика, дошкольная педагогика и др.). В определенной степени это относится и к профессиональной педагогике. На наш взгляд, более правильное, адекватное ее задачам и объекту исследования название – «педагогика профессионального образования». Не случайно появление пособия для высших учебных заведений с аналогичным названием [27]. В то же время в практике имеются случаи двоякого названия отраслей педагогики (например, школьная педагогика или педагогика школы, семейная педагогика или педагогика семьи). На первый взгляд может показаться, что дело просто в перестановке слов, тем не менее она несет в себе и смысловую нагрузку. Безусловно, данный подход к названию научных отраслей требует более глубокого осмысления, однако он не лишен определенной логики.

Если принять, что объектом исследования профессиональной педагогики является система профессионального образования, то более правильно с точки зрения русского языка было бы назвать эту на-

учную отрасль педагогикой профессионального образования [33]. В этом случае в самом названии наиболее адекватно будет представлен объект исследования. Если же принять, что объектом исследования является процесс профессионального становления личности, то отрасль было бы более правильно назвать педагогикой профессионального становления личности. Наш подход обоснован тем, что в русском языке в зависимости от места определяющего признака предмета нередко кардинально меняется (и всегда видоизменяется) смысл словосочетания, что и наблюдается при использовании понятия «профессиональная педагогика».

Введение в научный обиход понятия «профессиональная педагогика» объясняется тем, что в начале 1970-х гг. возникла такая область педагогического знания, как производственная педагогика. Однако понятие «производственная педагогика» оказалось слишком узким, так как по определению данная отрасль охватывала проблемы обучения и повышения квалификации в условиях лишь промышленного предприятия. Позднее по аналогии возник термин «профессиональная педагогика». Автором обоих понятий был один и тот же ученый – Сергей Яковлевич Батышев. Несмотря на возникающие вопросы, понятие «профессиональная педагогика» вошло как в научный оборот, так и в практику профессионального образования и вряд ли будет пересмотрено в ближайшем будущем.

Необходимо отметить, что даже использование норм русского языка периодически пересматривается и при этом не всегда выбирается вариант корректного по значению использования лексической нормы. Поэтому вполне возможно, что обозначение отрасли педагогики как «профессиональной» сохранится в педагогической науке как устоявшаяся традиция. Тем не менее уточнение понятий и обозначение лексических акцентов способствуют более глубокому развитию науки.

Данное учебное пособие содержит в своем названии понятие «профессиональная педагогика», поэтому поясним, в каком же смысле оно использовано. В книге рассматриваются проблемы, в которых обязательно должен ориентироваться педагог, занимающийся воспитанием, обучением, образованием как профессионал, квалифицированный специалист. Решение этих проблем на высоком профессио-

нальном уровне возможно только при взаимосвязи психологических и педагогических знаний и умений. Поэтому в данном пособии под профессиональной педагогикой мы будем понимать систему психолого-педагогических знаний, обеспечивающих профессиональный подход к созданию условий, способствующих становлению личности человека независимо от его возраста, образовательного уровня и траектории профессионального развития.

Вопросы для самоконтроля

1. В чем особенности понятийного аппарата педагогики?
2. Какие педагогические понятия имеют статус категорий и почему?
3. Отражает ли название педагогической науки все проблемы, которые она изучает?
4. Педагогика – это наука, искусство или технология? Каково Ваше мнение?
5. Всем ли, кто занимается педагогической деятельностью, нужны научно-теоретические знания в области педагогики (например, родителям)?
6. Каким образом рассматривается такая отрасль педагогических знаний, как профессиональная педагогика?
7. Является ли педагогика мононаукой?
8. Что изучает педагогическая наука?

Задания для самостоятельной работы

1. Проанализируйте определения педагогической науки, сформулированные разными авторами. Сделайте выводы, ответив на следующие вопросы:
 - У какого автора определение наиболее удачно сформулировано?
 - Что общего и различного в определениях педагогики, данных разными авторами?
 - Какие понятия отражают традиционный подход в педагогике, а какие гуманистический и почему?

- Как изменялись определения педагогики с течением времени?
- В чем различия объекта и предмета педагогики с позиций разных авторов?

При выполнении анализа понятий воспользуйтесь правилами определения, представленными в приложении.

Коджастирова Г.М. Педагогика. М., 2003. С. 5.

Педагогика – практико-ориентированная дисциплина, объясняющая общие закономерности и особенности воспитания как целенаправленного, организованного процесса.

Педагогический энциклопедический словарь /Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М., 2002. С.186.

Педагогика – многозначный термин, обозначающий: 1) различные идеи, представления, взгляды на стратегию (цели), содержание и тактику (технологии) воспитания, обучения, образования; 2) область научных исследований, связанных с воспитанием, обучением, образованием; 3) специальность, квалификацию, практическую деятельность по воспитанию, обучению, образованию; 4) учебный предмет в составе среднего и высшего профессионального и послевузовского педагогического образования; 5) искусство, виртуозность, мастерство, маневры и тонкость воспитания.

Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. СПб., 2000. С. 11.

Педагогика – наука о целенаправленном процессе передачи человеческого опыта и подготовки подрастающего поколения к жизни и деятельности.

Столяренко Л.Д. Педагогика. Ростов н/Д, 2000. С. 4.

Педагогика – это наука о том, как воспитывать человека, как помочь ему стать духовно богатым, творчески активным и вполне удовлетворенным жизнью, найти равновесие с природой и обществом.

Крысько В.Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах. Минск, 1999. С.220.

Педагогика – это наука о закономерностях, принципах, формах и методах образования людей.

Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: В 2 кн. М., 1999. С. 10.
Педагогика – это наука о воспитании человека.

Безрукова В.С. Педагогика. Екатеринбург, 1993. С. 22.

Педагогика – это наука о воспитательных отношениях, возникающих в процессе взаимосвязи воспитания, образования и обучения с самовоспитанием, самообразованием и самообучением и направленными на развитие человека.

Бабанский Ю.К. Педагогика. М., 1988. С. 8.

Педагогикой называется наука о воспитании человека на всех возрастных этапах его развития.

Ильина Т.А. Педагогика: Курс лекций. М., 1984. С.4.

Педагогика как наука о воспитании стремится понять сущность воспитания, объяснить, вскрыть определенные присущие ему закономерности и, познав их, оказать определенное влияние на его протекание в интересах человека и общества.

2. Проанализируйте высказывания о педагогической науке. Противоречат ли они друг другу? С чем можно согласиться, а что опровергнуть? Каково Ваше мнение о педагогической науке?

П.П. Блонский: «Лишь идея, а не техника и не талант может быть сообщена одним лицом другому, и поэтому лишь в виде теоретической науки может существовать педагогика» [16, с.18].

С.И. Гессен: «Педагогика – прикладная наука. Наука "не о сущем, а о должном", исследующая не то, что есть, а то, как необходимо поступать. Это наука об искусстве деятельности» [10, с.23].

М.И. Демков: «Известно, что в своем развитии каждая наука проходит четыре стадии: 1) собирание фактов; 2) установление частных эмпирических правил; 3) открытие частных законов; 4) систематизация законов и открытие общего верховного закона, объясняющего и объединяющего открытые частные законы...»

Если с этой точки зрения посмотреть на педагогику, то должны будем признать, что современная педагогика находится только на второй стадии развития, в конце ее, и что, может, она накануне третьей ступени, которая должна наступить очень скоро. Для педагогики настоятельно необходим свой Кеплер, который наконец установил бы и сформулировал ряд частных законов, которые неясно носят в умах многих, но которым недостает пока ясной и точной формулировки» [1, с.447].

К.Д. Ушинский: «Ни политику, ни медицину, ни педагогику нельзя назвать науками, ибо они не изучают того, что есть, но только указывают на то, что было бы желательно видеть существующим, и на средства к достижению желаемого. Вот почему мы будем называть педагогику искусством, а не наукою воспитания» [40, с.30].

В.Ф. Шаталов: «Педагогика как наука необычайно сложна. Не исключено, что в природе вообще не существует более сложной науки в головоломных сплетениях взаимосвязей сотен тысяч ее компонентов. Мера ответственности ее – человек!» [16, с.3].

Список рекомендуемой литературы

Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях /Твор. центр «Учитель». Ростов н/Д, 1999. 560 с.

Голубев Н.К., Битинас Б.П. Введение в диагностику воспитания. М.: Педагогика, 1989. 157 с.

Ганченко И.О. Педагогика профессионального самообразования / Под ред. Ю.А. Клейберга. Краснодар, 2004. 314 с.

Корчагин В.Н. Генезис системно-синергетической педагогики: неофилософия. Казань: Изд-во Казан. гос. ун-та, 2003. 185 с.

Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. М.: Высш. шк., 1989. 166 с.

Кульневич С.В. Педагогика самоорганизации: особенности перехода к постнеклассической теории воспитания // Известия РАО. 1999. № 3. С. 41–48.

Рябов В.М. Профессиональная педагогика. Брянск: Изд-во Брян. гос. техн. ун-та, 2003. Кн. 1: Терминологический словарь. 89 с.; Кн. 2: Справочник в определениях, таблицах и схемах. 186 с.

Педагогика профессионального образования. М.: Академия, 2004. 366 с.

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ: ВЗАИМОСВЯЗЬ И СООТНОШЕНИЕ

С целью определения сопряженности, соотнесенности педагогического и психологического знания в подготовке будущего педагога как профессионала рассмотрим взаимосвязь педагогики и психологии.

Тесная связь между педагогикой и психологией не вызывает сомнения. Не случайно существуют такие научные отрасли, как педагогическая психология, психопедагогика и др. Однако поиск новых, более продуктивных подходов к воспитанию, обучению, образованию вновь поднимает данную проблему, причем не только на уровне межпредметных связей, но и на уровне межнаучного соотношения и взаимодействия. Исследователи данной проблематики видят возможность значительно обновить содержание одной науки за счет включения в нее наиболее важных научных основ другой.

И психология, и педагогика как науки прошли достаточно долгий путь к своей самостоятельности, развиваясь в рамках философских учений, и данный факт уже демонстрирует общее основание этих наук. Именно в рамках философии были сформулированы основные методологические подходы обеих наук, осознана необходимость собственных методов исследования, специфических объекта и предмета исследования, заложены основы понятийного аппарата. Триада – философия, педагогика и психология – просуществовала достаточно долгий период, и до сих пор в педагогике можно выделить направления, которые испытывают значительное влияние либо философии, либо психологии.

Основной чертой философского влияния на педагогику является стремление вывести из закономерностей общечеловеческого познания и взаимодействия закономерности обучения и воспитания. В отечественной педагогической науке в начале 90-х гг. прошлого века появляется такое научное направление, как философия образования. С одной стороны, философское влияние активизирует разработку методологических основ современной педагогики, но с другой – способствует изучению педагогических явлений слишком широко и

обобщенно, что затрудняет их использование в практической педагогической деятельности [5].

Психологическое влияние на педагогику осуществляется через педагогическую психологию, которая исследует процессы личностного становления и усвоения учащимися социального опыта, возможных структур действий и операций, способствующих развитию и формированию необходимых личностных качеств, знаний, умений и навыков. В рамках данного направления развивается концепция индивидуального присвоения опыта, оформленная в виде определенных гипотез научения, лежащих в основе деятельности педагога и учащихся. Например, считается, что точное воспроизведение процесса научения приведет к гарантированному педагогическому успеху. Однако на практике точность условий не всегда может быть реализована, так как бывает сложно учесть особенности реальной учебной группы и педагогической деятельности в конкретных условиях. Тем не менее психологическое влияние способствует профессионализации педагогической деятельности и дает педагогу возможность выбирать различные действия, обеспечивая индивидуальный стиль педагогической деятельности, своеобразие используемых педагогических технологий [5].

Можно сказать, что в процессе исторического развития педагогики философское влияние на нее ослабевало, а психологическое, наоборот, усиливалось.

Приобретению самостоятельности педагогика прежде всего обязана философам Ф. Бэкону, Я.А. Коменскому, Дж. Локку, Ж.-Ж. Руссо и др.

Развитие психологических научных знаний в начале XIX в. позволило педагогике подняться на более высокую ступень в научном обосновании процессов обучения, воспитания, образования. Так, И.Ф. Герbart – философ, обладающий глубокими для того времени психологическими знаниями, научно обосновал традиционную классно-урочную систему обучения и ввел в научный педагогический оборот ряд психологических понятий (например, «порог сознания»). Именно на основе ассоциативной психологии И.Ф. Герbart обосновал систему педагогических принципов. Философия, по его мнению, указывает цель воспитания, психология – пути достижения этой цели.

Таким образом, еще не приобретя самостоятельности, психология оказала влияние на развитие не только теории педагогики, но и педагогической практики. Дальнейшее развитие психологии в XIX в. навсегда связало и противопоставило эти две науки, хотя психологи и педагоги все чаще решали общие задачи.

В истории были периоды, когда низкий уровень развития научной педагогики входил в противоречие с возрастающими потребностями практики. Разрешение этого противоречия связывалось с утверждением принципа психологизма в педагогике. Одним из наиболее пристрастных его приверженцев считают К.Д. Ушинского, который говорил: «Мы видим, что ни педагогический такт, ни педагогический опыт сами по себе недостаточны для того, чтобы из них можно было выводить сколько-нибудь твердые педагогические правила, и что изучение психических явлений научным путем – есть необходимое условие для того, чтобы воспитание наше, сколь возможно, перестало быть или рутиной, или игрушкой случайных обстоятельств и делалось сколь возможно же делом рациональным и сознательным» [40, с.35]. Именно принцип психологизма был положен в основу фундаментальной работы К.Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» [40].

Значение психологии для педагогики К.Д. Ушинский усматривал не только в том, «... чтобы основательно обсудить предпринимаемую или уже предпринятую педагогическую меру и понимать основание правил педагогики ... столько же нужна психология и для того, чтобы оценить результаты, данные тою или другою педагогической мерою...» [40, с.32].

Отечественный психолог и педагог П.Ф. Каптерев явился родоначальником целой научной отрасли – педагогической психологии, перед которой поставил задачи изучения психологических проблем обучения и воспитания. Если педагогическая психология первоначально занимала промежуточное положение между психологией и педагогикой наряду с педологией и экспериментальной педагогикой, то к началу XX в. она не только приобрела полную самостоятельность, но и постепенно начала составлять конкуренцию педагогике, что породило проблему взаимосвязи и соотношения педагогических и психологических знаний.

Принцип психологизма в педагогике пропагандировался и зарубежными учеными. Э. Клапард в книге «Психология ребенка и экспериментальная педагогика» выдвинул тезис, что педагогика должна основываться на знаниях психики ребенка, следовательно, психология относится к педагогике как теория к практике. Дж. Дьюи в работе «Психология и социальная практика» писал, что психологическая теория должна направлять и освещать практику; психология рассматривается как рабочая гипотеза, а обучение – как экспериментальная проверка и иллюстрация гипотезы [17].

Провозглашение в педагогике принципа психологизма имело как отрицательные, так и положительные последствия. В дальнейшем появление различных научных психологических направлений и школ привело к тому, что педагогическая наука постепенно стала терять свой научный статус, в определенной степени ей было отказано в самостоятельном научном содержании, а приписывалась связующая роль между практикой и психологией. В настоящее время в ряде зарубежных систем наук педагогика до сих пор занимает подобное место, поэтому она не существует там как мононаука, а представлена в качестве практических рекомендаций конкретных психологических направлений (психоаналитическая педагогика, гештальтпедагогика и др.)

С другой стороны, влияние психологии на педагогическую науку привело к появлению нового научного направления – педологии, которое пыталось усовершенствовать обучение, воспитание, образование на основе комплексного изучения процессов развития детей. Накопленный фактический материал, полученный в результате опытно-экспериментальной работы различных специалистов – психологов, педагогов, физиологов, врачей, гигиенистов, социологов и др., позволил сформулировать ряд важных для педагогики выводов: о своеобразии психофизической организации ребенка, о качественном, а не только количественном отличии ребенка от взрослого; о скачкообразном характере детского развития, определяющем своеобразие отдельных возрастных периодов; о тесной взаимосвязи психического и физического развития и др. Теоретическое осмысление этих данных вызвало стремление создать целостное представление о ребенке и педагогических процессах, способствующих его развитию.

Однако в 1936 г. постановлением ЦК ВКП(б) это научное направление было признано ошибочным и взаимосвязь педагогики и психологии вновь вернулась на уровень принципа психологизма в педагогике. Если в странах с демократической ориентацией психология и педагогика перестали существовать как мононауки, то в нашей стране они сохранили свою самостоятельность и до настоящего времени.

Отечественные психологические теории, созданные в советский период, также нашли свое отражение в педагогической науке. Активное влияние оказали деятельностный и личностный подходы, разрабатываемые в психологии. Педагогическая теория отводила ведущую роль в воспитании и обучении правильно организованной познавательной и воспитывающей деятельности. Например, теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной активно использовалась в учебном процессе школы с учетом выделенных этапов; разработанная В.В. Давыдовым теория содержательного обобщения привела к созданию технологии развивающего обучения; научные взгляды о реализации полного акта мышления в процессе учения способствовали разработке в педагогике теории проблемного обучения. Однако психологически обоснованные педагогические теории широко не использовались на практике в целостном виде, применялись лишь отдельные приемы. Более того, значительная часть творчески мыслящих практиков до сих пор подводит под собственный опыт ту или иную философско-психологическую теоретическую базу. Следовательно, принцип психологизма является необходимым, но недостаточным условием для осуществления взаимосвязи между психологией и педагогикой, повышения качества педагогического труда, возрастания эффективности педагогических процессов.

Исследователи данной проблемы обращают внимание на односторонность принципа психологизма в педагогике, который объективно приводит к принижению педагогического знания и способствует созданию так называемой «бездетной» педагогики, так как не учитывает своеобразие личности каждого человека.

Отстаивая самостоятельность педагогической науки, В.В. Краевский проанализировал влияние психологии на педагогику и выде-

лил несколько причин несогласованности психологического и педагогического знания [17].

Прежде всего, это своеобразная неопределенность объекта и предмета исследования в педагогике и их пересечение, а иногда и отождествление с объектом и предметом психологии.

В качестве объекта педагогического исследования традиционно определяли ребенка, детей, человека с развивающейся психикой и т.п. При этом, по мнению В.В. Краевского, происходит смешение объекта педагогического исследования с объектом практического педагогического воздействия, что является одной из причин, порождающей «недоразумения в соотношении педагогики и психологии» [17, с.38].

Научная педагогическая деятельность и практическая педагогическая деятельность, безусловно, взаимосвязаны, однако каждая из них имеет свою специфику, которая определяется спецификой их объектов. Если объектом практического педагогического воздействия является индивид с его психикой, то объект педагогического исследования – это область педагогических явлений, феноменов, фактов, которые возникают в практической деятельности. Ученик как субъект познавательной деятельности является объектом специального изучения для педагогической психологии, а в объектную сферу педагогики он входит как объект педагогической деятельности, выступающий в силу этой своей функции также и субъектом учения, самовоспитания, организуемого и стимулируемого педагогом [17].

Например, если говорить о педагогике профессионального образования, то объект ее исследовательской деятельности – педагогические явления, феномены, факты, которые возникают в процессе получения индивидом профессионального образования и подготовки. Объектом же психологии профессионального образования будет являться индивид как субъект, осваивающий профессиональную деятельность.

Другой источник несогласованности – в расширительном толковании деятельностного подхода применительно к педагогической психологии и педагогике, когда каждая из них считает предметом своего изучения педагогическую деятельность, что ведет к слиянию функций педагога и психолога. Дифференциация предметов педагогической психологии и педагогики определяется разными аспектами

рассмотрения педагогической деятельности. Психолог исследует ее с позиций механизмов связи определенного состояния сознания с действиями индивида и его личностными характеристиками. Эти знания, безусловно, важны для педагогов, но сами они исследуют содержание, виды и формы педагогической деятельности, систему возникающих в ней отношений.

Предметом исследования психологии профессионального образования является изучение механизмов освоения индивидом профессиональной деятельности в зависимости от уровня развития его личностных характеристик, а предметом исследования педагогики профессионального образования – содержание, технологии, формы, методы и средства педагогической деятельности, способствующей освоению индивидом профессионального образования. При этом психолог может выйти за рамки своего предмета, провести педагогическое исследование. Но переход на позиции другой науки повлечет за собой необходимость учета всей совокупности ее результатов, задач, системы понятий, характеристик ее эмпирической области, истории развития и т.п. В этом случае изменяется позиция ученого, берущего на себя новые функции и задачи в соответствии со спецификой другой науки.

Связь педагогики и психологии проявляется также в стремлении вывести нормы и предписания педагогической деятельности непосредственно из психологических закономерностей, что приводит к несогласованности этих наук на уровне функций и задач. Существует мнение, что психология может порождать предписания и нормы педагогической деятельности, т.е. выполнять задачи педагогики. Попытки непосредственно или опосредованно выводить педагогические нормы из психологических закономерностей определяются ограниченным пониманием предмета и задач педагогической науки, а также расширительным толкованием предмета психологии. При таком подходе остаются неучтенными цели и содержание образования, профессионального в частности, деятельность педагога, конкретные условия и возможности учебно-воспитательного процесса и другие педагогические условия.

Нельзя отрицать необходимость учета психологических закономерностей при разработке педагогических принципов. Знание таких закономерностей необходимо. Однако оно не может служить единственным источником формирования принципов и более конкретных

предписаний в педагогической деятельности. Вопрос не в том, нужны ли психологические знания педагогу, а в том, где, как и для чего следует их использовать.

Этот вопрос можно решить лишь при условии, что будут учтены функции и задачи каждой науки в обосновании и совершенствовании педагогической практики. Психологическое знание присутствует во всех элементах и процедурах научного обоснования. Однако в любом месте и на любом уровне обоснования определяющим фактором будет ориентировка на педагогическую теорию, учет всей системы педагогических отношений, факторов, характерных для педагогической действительности. Результаты научных исследований в области психологии должны преломляться, опосредоваться и выстраиваться в систему обоснования практики в ходе и результате педагогических исследований. Непосредственное выведение педагогических норм из психологических положений приведет к «размыванию» системы обоснования и вследствие этого к ослаблению влияния педагогической науки на практику [17].

Педагогическая практика и педагогические исследования используют психологические знания по-разному. В научном обосновании психологические знания используются опосредованно, выстраиваются в соответствии с педагогической наукой в виде иерархической системы. Учитель, воспитатель, преподаватель или любой другой педагог рассматривает педагогические и психологические знания как рядоположенные, он использует их непосредственно, применительно к конкретным ситуациям, возникающим в ходе его профессиональной деятельности. При подготовке педагогов профессионального обучения необходимо учитывать данное обстоятельство в преподавании психологии и педагогики как учебных дисциплин.

Структура психолого-педагогической подготовки учителей была заложена еще К.Д. Ушинским, который считал, что начинать преподавание педагогики надо «...с курса психологии в связи с педагогическими выводами из психологических законов». При этом курс психологии необходимо предварить физиологическим обозрением, составляющим «необходимое введение в психологию», а по завершении психологической подготовки следует перейти к изучению общей и частной дидактики [40, с. 379].

Данный подход к изучению будущими преподавателями психолого-педагогических дисциплин сохраняется и по сей день. Однако количество часов на их изучение постоянно сокращается. Известно, что на все психолого-педагогические дисциплины в современных стандартах высшего педагогического образования выделяется лишь 15 % учебного времени [44, с. 10].

В этих условиях возникает необходимость в обобщении психолого-педагогических знаний, которое возможно осуществить за счет сопряженности психологии и педагогики не только на уровне межпредметных связей, но и на уровне принципов и межнаучной интеграции. Данный подход можно проследить на примере изучения теории и структуры личности в психологии и теории педагогического процесса в педагогике.

Вопросы для самоконтроля

1. Какая наука является общим методологическим основанием педагогики и психологии?
2. В чем проявляется философское влияние на педагогическую науку в настоящее время?
3. Каковы исторические истоки связи педагогики и психологии?
4. Какие известные психологи оказали влияние на развитие педагогики?
5. Почему педагогика приобрела самостоятельность как наука раньше, чем психология?
6. В чем проявляется психологическое влияние на педагогическую науку в настоящее время?
7. В чем заключается принцип психологизма в педагогике? Каково его положительное и отрицательное значение?
8. Какие задачи ставила перед собой педология?
9. Какие психологические теории и концепции нашли широкое применение в педагогике?
10. В чем проявляется несогласованность педагогики и психологии?

Задания для самостоятельной работы

1. Проанализируйте высказывания различных авторов о связи педагогики и психологии. Подумайте, на каких позициях они стоят. Что их объединяет и что разъединяет их взгляды? Какова Ваша точка зрения? Обоснуйте свою позицию.

Поляков С.Д. Психопедагогика воспитания: Опыт популяр. моногр. с элементами учеб. пособия и науч. фантастики. М., 1996. С.5.

...На поле педагогики бесконечную игру ведут две команды: команда «Этика» и команда «Психология». Любимые слова игроков «Этики»: *педагог, должно, правильно*; любимые слова «психологов» – *ребенок, развитие, личность*.

Судья – эпоха – решает, кому отдать мяч.

В спокойные, стабильные времена мяч у «этиков» – цели воспитания, обучения определены и соответствуют общественным идеалам, содержание понятно, способы педагогической работы общеприняты. Конечно, «Психология» иногда отбирает мяч, задает каверзные вопросы, подпихивает противникам всякие недоразумения вроде «трудных», вундеркиндов и неуспевающих. Но более или менее успешно «этики» с вопросами и недоразумениями справляются, то выкидывая их за борт педагогики, то отдавая на время инициативу соперникам.

Другое дело – смутные, переходные времена. Идеалы расплываются, нормы размягчаются, провозглашенные цели оказываются утопией. Вот тогда и наступает время «Психологии».

Педагогика обнаруживает: школьник – это, оказывается, человек (!), да и у воспитателей есть что-то кроме профессиональных умений и долга. Педагоги-исследователи бросаются в омут психологических идей, теорий, практик. Вот так и сосуществуют, и борются два взгляда на педагогическое дело – этический и психологический. И победы окончательной ни за кем не будет – только выигрыши отдельных таймов.

В наше время игру ведут «психологи». Но навыки потеряны, стройных комбинаций не получается, тренеры не владеют достаточно теориями игры...

Ломов Б.Ф. Психология в системе научного знания // Хрестоматия по психологии / Сост. В.В. Мироненко; Под ред. А.В. Петровского. М., 1987. С.42–43.

Психологические проблемы возникают и в другом научно-практическом комплексе – в педагогических науках. Связи между педагогикой и психологией традиционны. Еще К.Д. Ушинский отмечал, что «если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна узнать его во всех отношениях». В том же случае, если педагогика не опирается на знания «о законах природы и души человеческой, она превращается в простой набор практических советов и рецептов и перестает быть подлинной наукой, способной помочь учителю». В развитии всех областей педагогики: в ее общей теории, дидактике, частных методиках, теории воспитания, школоведении – возникают проблемы, требующие психологического исследования. Знание закономерностей восприятия, памяти, мышления, динамики формирования знаний, навыков и умений, природы способностей и мотивов, психического развития человека в целом имеет существенное значение для решения фундаментальных педагогических проблем, таких как определение содержания образования на разных ступенях обучения, разработка наиболее эффективных методов обучения и воспитания, оценка результативности педагогических воздействий, совершенствование профессиональной ориентации и др.

Интенсивное развитие науки требует обновления и реконструкции содержания образования. Чему учить современного школьника? Что и как отбирать из той огромной массы информации, которая накапливается наукой, для школы? Эти вопросы вызывают острые дискуссии. Проблема соотношения системы научного знания и учебных предметов является для педагогики важнейшей. Понятно, что при ее решении нужно исходить прежде всего из научно обоснованных прогнозов развития общества (в том числе и науки). Но, как бы рационально ни было определено содержание образования, как полно ни были бы учтены при этом перспективы развития общества, как четко на этой основе ни была бы определена система учебных предметов (и программ) для школы, нельзя забывать о тех, кто будет овладевать этими учебными предметами, – об учащихся, прежде всего об их пси-

хических свойствах и возможностях. Каковы возможности и резервы психического развития человека на разных возрастных ступенях? Есть ли какие-либо ограничения (пределы) этих возможностей? В чем состоят особенности каждой ступени?

Не менее остро потребность в психологии обнаруживается, когда педагогика обращается к проблемам воспитания. Целью воспитания является формирование личности, соответствующей требованиям развивающегося общества. Вряд ли нужно доказывать, что достижение этой цели предполагает изучение закономерностей процесса формирования личности: ее направленности, способностей и потребностей, мировоззрения, самостоятельности мышления, творческого потенциала и др.

На границах между педагогикой и психологией развиваются педагогическая психология, а также связанные с нею возрастная и детская (как самостоятельная область) и ряд специальных областей психологии (тифлопсихология, сурдопсихология и др.).

Занков Л.В. О путях развития дидактики как науки //Избр. пед. тр. М., 1990. С.65.

Когда речь идет о взаимопроникновении педагогики и психологии, может появиться опасение, не приведет ли это к путанице, к смешению указанных наук. Подобные опасения не имеют оснований.

Пути разграничения предмета педагогики и психологии могут быть намечены в следующей краткой формуле: в психологических исследованиях условия жизни, а применительно к ребенку прежде всего условия его обучения и воспитания, изучаются в целях объяснения психологических явлений, в целях раскрытия закономерностей психики и ее развития; в педагогических исследованиях – процессы овладения нормами поведения, усвоения знаний и навыков – следовательно, психическая деятельность изучается в целях раскрытия закономерного характера учебно-воспитательного процесса, в целях объяснения эффективности определенных способов и приемов воспитания и обучения.

На самом деле обучению и воспитанию, олицетворяемым прежде всего деятельностью учителя, присущи внутренние объективные закономерности, специфичные для данной области реальной действи-

тельности. Психология, входящая в состав педагогического исследования, имеет подчиненное значение: она служит раскрытию педагогических закономерностей.

Рубинштейн С.Л. Психологическая наука и дело воспитания // Хрестоматия по психологии /Сост. В.В. Мироненко; Под ред. А.В. Петровского. М., 1987. С.340–341.

Из всех областей практики для психологии человека, в особенности в генетическом ее плане, для детской психологии наибольшее значение имеет практика формирования людей, практика воспитания и обучения, практика педагогическая. Она особенно близка уму и сердцу каждого психолога, в котором живы и действительны гуманистические традиции и тенденции нашей науки.

В процессе полноценной практической работы учителя-воспитателя с внутренней необходимостью совершается постоянное взаимодействие психологического познания и практической педагогической работы. Это взаимодействие можно и нужно использовать как ценнейшее средство познания психологии детей.

Выявляя взаимосвязь психологического познания и педагогической практики, необходимо, однако, учитывать следующее:

1) Наличие теснейшей взаимосвязи и взаимообусловленности психологического исследования и педагогической практики никак не должно снимать принципиально четкого различия между психологией и педагогикой как науками, каждая из которых имеет свой предмет.

При всей взаимозависимости психического развития ребенка и педагогического процесса предметом психологии является все же психика ребенка в закономерностях ее развития; педагогический процесс здесь выступает лишь как условие этого развития. В педагогическом исследовании взаимоотношения меняются: предметом педагогики является процесс воспитания и обучения в его специфических закономерностях, психические же свойства ребенка на различных ступенях развития выступают лишь как условия, которые должны быть учтены. То, что для одной из этих наук является предметом, то для другой выступает как условие.

2) Установка на эффективность психологического исследования в области педагогической практики, правильно понятая, никак не

должна сводить психологические исследования к решению лишь частных проблем, непосредственно примыкающих к техническим процессам педагогической работы, и низводить их до уровня рецептуры. Как раз на педагогическую рецептуру психологическое исследование непосредственно не уполномочивает.

Педагогические выводы должны делаться в системе и логике педагогических закономерностей, лишь с учетом психологических данных как предпосылок. Психология же должна разрабатывать свою – психологическую – проблематику, и, чем в более широком и углубленном плане это будет делаться, тем лучше. Педагогика тем больше получит от психологии, чем более мощно эта последняя развернется в своем собственном специфическом и притом центральном, а не только периферическом содержании. Поэтому в интересах не только самой психологии, но и педагогической практики, чтобы психология разрабатывалась в плане большой науки, умеющей ставить проблемы, значимые одновременно и теоретически, и практически.

2. Проанализируйте определения объекта и предмета психологии и педагогики, данные различными авторами. Пересекаются они или нет? В чем, на Ваш взгляд, они пересекаются? Какова связь педагогики и психологии? Сформулируйте и обоснуйте свою точку зрения.

Леонтьев П.Н. Лекции по общей психологии. М., 2001. С.16.

Предметом психологической науки являются законы порождения и функционирования психического отражения в жизни, в деятельности живых индивидов.

Майерс Д. Психология /Пер. с англ. И.А. Карпикова, В.А. Старовойтова. Минск, 2001. С. 18.

Психология – это наука о поведении и психических процессах.

Немов Р.С. Психология: В 2 кн. Кн 1. Общие основы психологии. М., 1994. С.8, 564.

Предметом изучения психологии является психика человека и животных, включающая в себя многие субъективные явления. Психика – общее понятие, обозначающее совокупность всех психических явлений, изучаемых в психологии.

Крутецкий В.А. Психология. М., 1986. С. 6.

Психология как наука изучает и научно объясняет мир психических явлений.

Краткий психологический словарь. М., 1985. С. 274.

Психология изучает закономерности развития и функционирования психики как формы жизнедеятельности.

Психологический словарь. М., 1983. С. 291.

Психология изучает процессы активного отражения человеком и животным объективной реальности в форме ощущений, восприятий, понятий, чувств и других явлений психики.

Общая психология /В.В. Богословский, А.А. Степанов, А.Д. Виноградова и др.; Под ред. В.В. Богословского и др. М., 1981. С.3.

Предметом науки психологии являются закономерности возникновения, развития и проявления психики вообще и сознания человека как конкретно-исторической личности в особенности.

Практикум по общей психологии /Под ред. А.И. Щербакова. М., 1979. С.9.

Предметом психологии являются механизмы и закономерности психики как определенной реальности и формирование психических особенностей человеческой личности как сознательного субъекта деятельности.

Гальперин П.Я. Введение в психологию. М., 1976. С.58–102.

Предмет психологии – ориентировочная деятельность.

Общая психология. М., 1976. С. 6.

Предметом психологии являются конкретные факты психической жизни

Коджастирова Г.М. Педагогика. М., 2003. С.15.

Предмет педагогики – целостный педагогический процесс направленного развития и формирования человеческой личности в условиях ее обучения, образования и воспитания.

Педагогический энциклопедический словарь /Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М., 2002. С. 186.

Педагогика познает свой объект – растущего, развивающегося человека – в нерасторжимом слиянии природного, общественного и индивидуального в нем; в его сущности, становлении, свойствах и деятельности.

Теория педагогического процесса, его возможность, необходимость и пути реализации составляют предмет общей педагогики, а также философии педагогики.

Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. М., 2000. С. 13.

Объект педагогики – воспитание как сознательно и целенаправленно осуществляемый процесс.

Предмет педагогики – определяющие развитие личности противоречия, закономерности, отношения, технологии организации и осуществления воспитательного процесса.

Столяренко Л.Д. Педагогика. Ростов н/Д, 2000. С.4.

Объект познания в педагогике – человек, развивающийся в результате воспитательных отношений. Предмет педагогики – воспитательные отношения, обеспечивающие развитие человека.

Краевский В.В. О соотношении педагогики и психологии // Психол. наука и образование. 1999. № 3–4. С.40.

Объект изучения педагогической науки – это сама педагогическая практика, а педагогическую теорию при определенных условиях

можно считать теорией педагогической практики, или теорией педагогической деятельности.

Ученик как субъект познавательной деятельности является объектом социального изучения для педагогической психологии, а в объектную сферу педагогики (дидактики) ученик входит как объект преподавания, выступающий в силу этой своей функции также и субъектом учения, организуемого и стимулируемого учителем.

Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. Воронеж, 1977. С. 26–27.

Понятием «педагогическая система» преодолевается внешняя беспредметность педагогической науки: педагогическая система и есть ее предмет. Его полноценному исследованию и будет обязана своим будущим становлением и развитием педагогика как наука.

Макаренко А.С. Сочинения: В 7 т. Т. 7. М., 1958. С.402.

В настоящее время считается азбукой, что объектом педагогического исследования является ребенок. Мне кажется это неверным. Объектом исследования со стороны научной педагогики должен считаться педагогический факт (явление).

Список рекомендуемой литературы

Егорова О.Л. Тенденции развития немецкой психоаналитической педагогики. Ростов н/Д: Изд-во Рост. гос. ун-та, 2004. 142 с.

Гилева И.О. Психология профессиональной деятельности учителя. Красноярск: Изд-во Краснояр. гос.ун-та, 2003. 102 с.

Краевский В.В. О соотношении педагогики и психологии // Психол. наука и образование. 1999. № 3–4. С. 36–45.

Лефрансуа Г. Психология для учителя. СПб.: Прайм-еврознак; М.: ОЛМА-пресс, 2005. 408 с.

Максакова В.И. Педагогическая антропология. М.: Академия, 2001. 208 с.

Менегетти А. Онтопсихологическая педагогика. Пермь: Хортон Лимитед, 1993. 76 с.

Морозов А.В. Креативная педагогика и психология. М.: Акад. проект; Королев: Традиция, 2004. 559 с.

Поляков С.Д. Психопедагогика воспитания: Опыт популяр. моногр. с элементами учеб. пособия и науч. фантастики. М.: Новая шк., 1996. 160 с.

Ситаров В.А., Моралов В.Г. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе: Учеб пособие / Под ред. В.А. Слостенина. М.: Академия, 2000. 212 с.

Фигдор Г. Психоаналитическая педагогика. М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2000. 288 с.

ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКЕ

В педагогике личность рассматривается в качестве целевой установки. При этом традиционно принято выделять глобальные цели, связанные с развитием личности в целом, и конкретные, охватывающие отдельные личностные качества.

В качестве глобальной цели еще Аристотель выдвинул идею всестороннего гармоничного развития личности. Достижением этого мыслителя явилось то, что он смог абстрактную всесторонность и гармоничность рассмотреть дифференцированно, в трех аспектах: умственном, нравственном и физическом. В дальнейшем историческое развитие этой идеи привело к значительному расширению личностных аспектов и в конце концов даже к тотальной критике и признанию невозможности достичь данной цели даже в течение жизни отдельного человека.

Для воспитания совершенной личности, по Аристотелю, необходимо использовать три главных фактора: природные задатки, способность приобретать привычку и способность суждения. Природные задатки «облагораживаются» путем усвоения знаний, необходимых привычек и применения умений и навыков на практике. Способность приобретать привычку используется как основа при своеобразных тренировках, формирующих умения правильно мыслить и вести себя в соответствии с заданными образцами. Способность суждения, т.е. выражения своего мнения, опирается не на опыт, имеющийся у человека, а на опыт, передаваемый ему, научно обоснованный и проверенный.

Три главных фактора воспитания, выделенных Аристотелем, создали предпосылку первого научного обоснования педагогики как учения о правильном формировании личности. Идея личности в воспитании подрастающего поколения стала плодотворно развиваться. И педагоги, и психологи исследовали сущность и содержательное наполнение данного феномена. Если психологов интересовали при этом биосоциальные механизмы развития личности, то педагогов – содержание, формы и методы ее развития в воспитательном процессе.

В психологической науке существуют различные теории личности, которые можно рассматривать как различные точки зрения на

одно и то же явление. С учетом того что изучение сущности человека в настоящее время является одной из самых сложных интегративных проблем, какая бы теория ни создавалась, ее можно рассматривать лишь как своеобразную, но имеющую частный характер модель личности человека.

Подобная ситуация, на наш взгляд, уже многократно встречалась в истории человечества. Например, до эпохи Великих географических открытий люди объективно не могли иметь цельного видения о том, что представляет собой Земля. Традиционно существовали и вновь создавались различные геоцентрические модели-мифы, согласно которым Земля представлялась островом в океане разнообразной площади и конфигурации, покоящемся на трех китах, слонах или черепахах в зависимости от природных и геополитических условий жизни народа – творца данной умозрительной концепции. При этом северные «морские» народы настаивали на том, что Землю держат киты, южные – черепахи, сухопутные южные народы – слоны и т.п.

Путешествия великих мореходов в XV–XVI вв. позволили хотя бы умозрительно посмотреть на объект спора в целом. Истина смела все частные концептуальные подходы, и стал доминировать единый гелиоцентрический взгляд на планету Земля. При этом отметим, что целый ряд географических открытий предшествующей эпохи «Земля – остров» без серьезных изменений интегрировались в концептуальный подход «Земля – планета». Многие компоненты древних индийских, китайских, греческих или римских карт входят как атрибут даже в наиболее точные современные версии.

В представлениях о личности человека ситуация напоминает историю с развитием географии в доколумбовскую эпоху. Каждая психологическая школа предлагает свою модель личности, исходя из частного логического основания предмета исследования. При этом на частном уровне получается объективное, адекватное реальности научное знание. В то же время общепризнанная специалистами единая модель цельной личности на формальном уровне в психологии отсутствует, хотя в реальности ее потенциальные компоненты активно разрабатываются представителями различных научных школ.

Проблема состоит в возможности умозрительного взгляда, интегрирующего частные, мозаичные представления в единую теорию

личности, которая в отличие от моделей частных психологических школ отражала бы не субъективное «плоскостное» и логически одномерное, а объективное «объемное» и логически многомерное видение не только объекта исследования – личности, но и предмета исследования – отдельных, но также объемных и многомерных качеств и свойств личности. Только в этом случае возможно создание функционально адекватной реальности единой модели личности человека.

Таким образом, каждая современная психологическая школа разрабатывает собственную специфическую модель личности, самодостаточную, если придерживаться жестко обозначенной логической плоскости, но на уровне проблематики уже сейчас понятно, что знания о личности многомерны и объемны. Каждая психологическая школа имеет свою точку зрения, но лишь совокупность всех позиций создает своеобразие изучаемого феномена.

Для того чтобы педагоги наилучшим образом могли сориентироваться в средствах развития личности и формирования ее отдельных качеств, им необходимо иметь представление о различных психологических теориях личности, но взять при этом одну за основу своей педагогической деятельности. Это связано с тем, что педагогическое воздействие в той или иной степени всегда носит частный характер. Следовательно, и базироваться оно должно на частной теории. Основываясь на принятой теории, педагог сможет подобрать необходимое содержание, формы и методы, которые будут наиболее адекватны с данной точки зрения.

Одной из психологических концепций, которая имеет четко выраженную педагогическую направленность, является теория личности, разработанная К.К. Платоновым [30, 31]. Данная концепция широко изучается в психологических курсах профессионально-педагогических вузов, но не отражается в учебниках по педагогике, что создает разрыв между психологическим и педагогическим знанием студентов.

Заканчивая главу о структуре личности, К.К. Платонов приводит слова И.П. Павлова, которые имеют неустаревающее общенаучное значение: «Можно с основанием ожидать, что эта схематизация сначала-таки прямо восстановит против себя некоторых из тех, кто стоит перед огромной сложностью обсуждаемых явлений. Но это

участь всех схем. Всякое новое понимание предмета начинается неизбежно с таких общих построений, которые только постепенно наполняются конкретным содержанием» [25, с. 152].

С психологической точки зрения, возможно, в теории, разработанной К.К. Платоновым, не удалось раскрыть всю сложность феномена личности человека, но с педагогической точки зрения, на наш взгляд, данная теория помогает понять многие педагогические закономерности, увидеть взаимосвязь педагогических процессов, выбрать целевой ориентир, подобрать оптимальные средства воспитания и обучения и ограничить их использование в конкретной педагогической ситуации.

В отечественной и зарубежной психологии существует достаточно большое количество определений личности, которые отражают ту или иную теоретическую позицию. Например, А.В. Петровский определяет личность как «...системное (социальное) качество, приобретаемое индивидом в предметной деятельности и общении и характеризующее меру представленности общественных отношений в индивиде» [29, с.386]. Р.С. Немов говорит, что личность – это человек, взятый в системе таких его психологических характеристик, которые социально обусловлены, проявляются в общественных по природе связях и отношениях, являются устойчивыми, определяют нравственные поступки человека, имеющие существенное значение для него самого и окружающих [22, с.336]. Подобные дефиниции, безусловно, передают представления авторов о сущностных характеристиках человека как личности, но не отражают в определенной системе содержательного аспекта личности. Содержательные характеристики личности широко исследовались в рамках теории черт Г.Оллпорта, который считал, что личность есть прижизненно формирующаяся индивидуально своеобразная совокупность психофизиологических систем – черт личности, которыми определяется своеобразие мышления и поведения данного человека [22, с.341].

К.К. Платонов, определяя личность через сущностные характеристики, в некоторой степени отразил и ее компонентный состав. Он дает следующее определение: личность – это конкретный человек как субъект преобразования мира на основе его познания, переживания и отношения к нему [30, с.55]. Таким образом, К.К. Платонов показыва-

ет, что содержательной основой личности являются опыт, полученный в результате познания; отношения, определяющие ее направленность; переживания, связанные с эмоционально-волевой и познавательной сферами. Эти составляющие личности послужили основой разработки К.К.Платоновым структуры личности.

По словам К.К. Платонова, он создал динамическую структуру личности благодаря методу, который в свое время применил Д.И. Менделеев. К.К. Платонов написал на карточках личностные качества и разложил их на группы по разным основаниям. В результате он увидел, что все качества можно разделить на четыре группы: биопсихические свойства, особенности психических процессов (познавательных и эмоционально-волевых), опыт, направленность.

К.К. Платонов считает, что в эти четыре подструктуры могут быть уложены все известные качества личности, причем часть свойств относится в основном только к одной подструктуре, а другие лежат на пересечениях подструктур и являются результатом взаимосвязей различных собственных подструктур. Не только каждая из этих четырех подструктур, рассматриваемая как целое, в свою очередь, имеет свои подструктуры, но и каждая черта личности также имеет свои подструктуры, куда входят более тонкие связи.

В биопсихические свойства К.К. Платонов включил те качества, которые имеют биологическую основу, но при этом предопределяют социальное развитие личности. К ним он отнес пол, темперамент, физиологические особенности, возраст, которые затем составят типологические свойства личности – ее половые, возрастные, патологические особенности. Действительно, когда рождается ребенок и сообщают его пол, то у родителей вырисовываются перспективные ожидания относительно развития личности ребенка с учетом его будущего пологолевого поведения. В настоящее время поднимается проблема, что в процессе обучения и воспитания должны учитываться гендерные особенности, так как они оказывают влияние на становление личности мальчиков и девочек. Специфика темперамента, состояние здоровья, возрастные особенности также оставляют свой след в личностном развитии человека, определяют его своеобразие.

Следующая группа качеств характеризует индивидуальные особенности психических (познавательных и эмоционально-волевых)

процессов личности, таких как ощущение, восприятие, представления, память, мышление, воображение, внимание, эмоции, чувства, воля. На становление этих качеств, безусловно, оказывают влияние биологически обусловленные особенности личности, рассмотренные выше. Например, считается, что есть «мужская» и «женская» логика, что у мужчин должна быть обязательно развита воля, а у женщин в большей степени развиты эмоции и чувства.

Опыт объединяет знания, навыки, умения и приобретенные привычки. К.К. Платонов считает, что личный опыт характеризует индивидуальную культуру или подготовленность человека.

В подструктуру направленности и отношений личности включают элементы личности, которые не имеют непосредственных врожденных задатков, такие как влечения, желания, интересы, склонности, идеалы, убеждения, мировоззрение, ценностные ориентации.

Безусловно, структура личности, предложенная К.К. Платоновым, является схемой, моделью. Однако она, на наш взгляд, позволяет условно увидеть педагогические процессы, связанные со становлением личности. Конечно, личность – очень сложное явление и любая схема будет упрощать его, но все же она позволит в определенной степени наглядно его представить.

Обратим внимание на иерархичность подструктур. Она показывает, что одна подструктура связана с другими. Для того чтобы сформировать интересы личности, необходимо создать информационную базу, основывающуюся на знаниях, умениях и навыках, формирующихся благодаря мышлению, памяти, эмоциям, воле и другим познавательным и эмоционально-волевым процессам, на которые, в свою очередь, оказывают влияние особенности темперамента, пола, физиологии человека, особенности состояния его здоровья, возраста. Не случайно в педагогике при формировании убеждений говорят, что они должны основываться на знаниях и чувствах, должны быть поняты, пережиты и приняты.

С другой стороны, опять же с определенной долей допущения, можно увидеть, что становление личности идет как бы снизу вверх, от биологически обусловленных качеств к социальным. Ребенок, родившись, уже обладает полом, особенностями нервной системы, индивидуальными физиологическими особенностями, затем начинают развиваться эмоционально-волевые процессы, а за ними и познава-

тельные, растущий человек набирает личный эмоциональный и познавательный опыт, который затем определит направленность его личности.

Замечательно то, что данная структура учитывает и процессы, способствующие развитию и формированию личностных качеств. Так, личностные черты, относящиеся к биопсихическим свойствам, формируются, а точнее переделываются, путем тренировки, если эта переделка вообще возможна. Однако в отечественной литературе описывается реальный случай психического изменения пола. В своих воспоминаниях «Записки кавалерист-девицы» Н.А. Дурова, известная женщина-кавалерист, пишет, что отец воспитывал ее как мальчика: одевал в мужское платье, учил выносливости, верховой езде, владению оружием, силовыми приемами и т.п. Когда же пришло время выдавать ее замуж, начались проблемы: девушка совершенно не воспринимала окружающих мужчин и даже не собиралась выходить замуж, демонстрируя мужской стиль поведения. В результате, выдав себя за мужчину, она вступила в кавалерийский полк, участвовала в войнах с Францией, была ординарцем М.И. Кутузова. Таким образом, можно говорить о том, что отец психологически изменил пол девушки, тренируя в ней мужские личностные качества.

Аналогичные процессы происходят и с возрастными свойствами личности: родители могут воспитать маленького «старичка», а пожилой человек может культивировать в себе молодежный стиль поведения. Постоянно занимаясь физической культурой, спортом, аутотренингом, закаливаясь, человек способен откорректировать даже свои физиологические особенности, не говоря о темпераменте, который можно сдерживать или ярко проявлять.

Однако тренироваться в корректировании этих процессов нужно с необычайной осторожностью. Как говорят педагоги, «не навреди», «всего должно быть в меру». Действительно, если переусердствовать, то психические свойства личности могут кардинально измениться, и это приведет к необратимым последствиям, внутриличностному конфликту.

Особенности психических процессов – очень важная личностная подструктура, которая создает основу для развития личности. Чем более высоко развиты познавательные и эмоционально-волевые процессы, тем эффективнее происходит развитие личности. Взаимодей-

ствуя с тремя остальными подструктурами личности, эта подструктура формируется в основном путем упражнений. Действительно, развивая память, упражняются в заучивании стихов, для развития мышления решают задачи, развивая воображение, упражняются в создании образов и т.д.

Таким образом, корректирование и развитие психических качеств личности осуществляется через упражнения и тренинг. Возникает вопрос: в чем отличие тренинга от упражнений? Тренировка – элементарный вид формирования личности (как организма), в основе которого лежит систематическое повторение определенных действий, а результатом является закрепление повторяемых процессов [30, с.441]. При этом и упражнение – многократное выполнение определенных действий [30, с.449]. Тренинг состоит из упражнений, которые много раз повторяются, но упражнения, составляющие тренинг, могут меняться.

Целенаправленные упражнения по формированию волевых действий не только приводят к изменению эмоционально-волевых и познавательных качеств, но и влияют на типологические характеристики личности: возрастные, гендерные, особенности нервных и даже физиологических процессов.

Личностный опыт, с точки зрения К.К. Платонова, усваивается путем обучения. Однако это, на наш взгляд, не совсем верно. Обучение предполагает участие в этом процессе ученика и учителя. Тем не менее личностный опыт усваивается и в результате самостоятельной познавательной деятельности. Поэтому корректнее было бы говорить о приобретении опыта в ходе учения как специально организованной, активной, самостоятельной познавательной деятельности людей, направленной на освоение знаний, умений и навыков. Учение способствует развитию психических процессов и основывается на их протекании. В педагогике общая структура учения включает в себя восприятие материала, его осмысление, сознательную творческую переработку, ясное выражение, самопроверку и применение как в системе учебных упражнений, так и в процессе решения жизненных задач.

Таким образом, для того чтобы эффективно осваивать опыт, необходимо основываться на упражнениях и тренировке. Не случайно говорят «Повторение – мать учения». Учение рассматривают как со-

ставную часть обучения, представляющего собой двусторонний процесс. Следовательно, в процессе обучения необходимо учитывать психологические условия, характерные для учения.

Направленность личности формируется путем воспитания. Однако охарактеризовать данный процесс не так просто. Воспитание как процесс, связанный с формированием направленности личности, опирается, безусловно, на обучение (учение), а также на упражнение и тренинг. Моральные качества невозможно сформировать, не объясняя правил и норм поведения, не упражняя человека в их выполнении и не создавая условий для их повторения каждый день. Несомненно, что процесс воспитания рассматривается как самый сложный в педагогике, потому что он основывается на более простых процессах развития личности и невозможен без их реализации. В процессе воспитания развиваются опыт личности и ее психические и типологические особенности.

Следовательно, каждая группа личностных качеств изменяется под влиянием характерного для нее педагогического процесса. Такое положение определяет специфику этого процесса. Однако необходимо помнить, что между группами личностных качеств установлена своеобразная преемственность, иерархия, а следовательно, целостный педагогический процесс включает в себя более простые, предшествующие ему частные педагогические процессы со своими особенностями.

Многие педагогические правила как раз и демонстрируют эту тенденцию, например правило, сформулированное Платоном: «Кто наилучшим образом чередует гимнастические упражнения (био-психические свойства. – *М.Д.*) с мусическим искусством (особенности психических процессов и опыт. – *М.Д.*) и в надлежащей мере преподносит их душе (направленность. – *М.Д.*), того мы вправе были бы считать достигшим совершенства» [46, с.523].

Таким образом, чтобы способствовать становлению личности, необходимо тренировать био-психические свойства, упражняться с целью развития психических процессов, учиться, усваивая социальный и личный опыт, воспитывать нравственную направленность личности. Связь личностных подструктур и процессов, способствующих их становлению, отражена на рис. 1.

Личность			
Биопсихические свойства	Особенности психических процессов	Опыт	Направленность
Пол Темперамент Физиологические особенности Возраст	Ощущения Восприятие Представления Память Мышление Воображение Эмоции Чувства Воля	Знания Умения Навыки Привычки	Мировоззрение Убеждения Идеалы Мотивы Стремления Интересы Желания
Тренинг	Упражнения	Учение	Воспитание
Биологическое	Биологического больше, чем социального	Социального больше, чем биологического	Социальное
Генетически обусловленные качества	Развитие в узком личностном смысле	Обучение в узком личностном смысле	Воспитание в узком личностном смысле
Развитие в узком личностном смысле	Развитие в широком личностном смысле	Образование в широком личностном смысле	Образование в широком личностном смысле
Развитие в узком личностном смысле	Развитие	Обучение в широком личностном смысле	Обучение в широком личностном смысле
	Образование в широком личностном смысле	Формирование	Формирование
	Воспитание в широком личностном смысле		
	Развитие в широком личностном смысле		
	Педагогический процесс как совокупность частных педагогических процессов		

Рис. 1. Взаимосвязь подструктур личности и педагогических процессов

Рассматривая связь личностных качеств и процессов их развития и формирования, необходимо помнить, что выделение качеств в структуре личности условно. Личность является системным, интегративным свойством, и поэтому разделение педагогического процесса на отдельные составляющие также условно.

Вопросы для самоконтроля

1. Какую характеристику человека выдвигают в педагогике в качестве основной цели? Кто ее выдвинул?
2. Какие определения личности существуют в современной отечественной и зарубежной психологии?
3. Какие подструктуры выделил К.К. Плятонов в разработанной им динамической структуре личности?
4. Какие педагогические процессы участвуют в формировании и развитии личности в целом и отдельных ее качеств?
5. Каким образом связаны между собой процессы воспитания, обучения, образования, развития?
6. Какой педагогический процесс связан со становлением направленности личности?
7. Какой педагогический процесс связан с усвоением личностного опыта?
8. Какие процессы способствуют корректированию психических качеств личности?
9. Чем отличается тренинг от упражнения в развитии психических качеств личности?
10. Существует ли какой-либо конкретный педагогический процесс в отрыве от других?

Задания для самостоятельной работы

1. Проанализируйте определения личности, сформулированные различными авторами. Сделайте выводы, ответив на следующие вопросы:
 - У какого автора определение наиболее удачно сформулировано и почему?

- Что общего и различного в определениях личности, данных разными авторами?
- Какие понятия отражают гуманистический подход и почему?
- Как изменялись определения личности с течением времени?

Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики. М., 2002. С. 49.

Личность – это система мотивационных отношений, которую имеет субъект.

Введение в психологию /Под ред. А.В. Петровского. М., 1995. С. 386.

Личностью в психологии называют социальное качество, приобретаемое индивидом в предметной деятельности и общении и воплощающее меру представленности общественных отношений в индивиде.

Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности. М., 1995. С.344– 346.

Личность – это субъект, свободно определившийся, выработавший свою позицию в пространстве культуры и времени истории.

Человек как личность свободно и осознанно принимает ту или иную социальную роль, сознает возможные последствия своих действий по ее осуществлению и принимает всю полноту ответственности за их результаты.

Асмолов А.Г. Психология личности. М., 1990. С. 363.

Быть личностью – это значит иметь активную жизненную позицию, о которой можно сказать: «На том стою и не могу иначе». Быть личностью – это значит осуществлять выборы, возникшие в силу внутренней необходимости, уметь оценить последствия принятого решения и держать за них ответ перед собой и обществом. Быть личностью – это значит обладать свободой выбора и нести через всю жизнь бремя выбора. Быть личностью – это значит осуществить вклад в общество, ради которого живешь и в котором жизненный путь индивидуальности превращается в историю Родины, сливается с судьбой страны.

Психология: Слов. /Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1990. С. 193.

Личность:

1) индивид как субъект социальных отношений и сознательной деятельности;

2) определяемое включенностью в общественные отношения системное качество индивида, формирующееся в совместной деятельности и общении.

Краткий словарь по социологии /Под общ. ред. Д.М. Гвишиани, Н.И. Латина; Сост. Э.М. Коржева, Н.Ф. Наумова. М., 1989. С. 144.

Личность – устойчивая система социально значимых черт, характеризующих индивида, продукт общественного развития и включения индивидов в систему социальных отношений посредством активной предметной деятельности и общения.

Философский энциклопедический словарь. М., 1989. С. 313.

Личность – термин, обозначающий:

1) устойчивую систему социально значимых черт, характеризующих индивида как члена того или иного общества или общности;

2) индивидуального носителя этих черт как свободного и ответственного субъекта сознательной волевой деятельности.

Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. М., 1983. Т.1. С.385.

Личность – особое качество, которое приобретает индивидом в обществе, в целокупности отношений, в которые индивид вовлекается.

Практикум по общей психологии /Под ред. А.И. Щербакова. М., 1979. С. 48.

Личность – это прижизненное целостное структурное психическое образование, отражающее социальную сущность реального человека как сознательного субъекта познания и активного преобразователя мира.

2. В настоящее время существует большое количество концепций и теорий личности, как отечественных (Л.И.Божовича, А.Г.Ковалева, А.Ф.Лазурского, А.Н.Леонтьева, В.С.Мерлина, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейна, Д.Н. Узнадзе, В.А. Ядова и др.), так и зарубежных (А.Адлера, Г. и С.Айзенков, А.Бандуры, Л.Колберга, А.Маслоу, Г.Олпорта, К.Роджерса, З.Фрейда, К.Хорни, Э.Эриксона, К.Г.Юнга и др.). Познакомьтесь с какой-либо теорией и найдите ее педагогический смысл. Определите, каким образом педагогические процессы способствуют развитию личностных качеств и всей личности в целом.

Список рекомендуемой литературы

Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теорет. и эксперим. психол. исслед. М.: Академия, 2004. 282 с.

Ковалев А.Г. Психология личности М.: Просвещение, 1970. 391 с.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.

Лурия А.Р. Лекции по общей психологии. СПб.: Питер-Пресс, 2004. 320 с.

Майерс Д. Психология /Пер. с англ. И.А.Карпикова, В.А. Старовойтовой. Минск: Попурри, 2001. 848 с.

Мерлин В.С. Психология индивидуальности. М: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. 446 с.

Мясищев В.Н. Психология отношений. М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. 363 с.

Подлинцев О.Л. Теории личности в психологии и их педагогические проекции. Иркутск: Изд-во Иркут. гос. ун-та, 2004. 143 с.

Поляков С.Д. Психопедагогика воспитания и обучения: Опыт популяр. моногр. М.: Новая шк., 2004. 299 с.

Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности /Под ред. В.А. Ядова. Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1979. 264 с.

Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер-Пресс, 1997. 608 с.

Эфроимсон В.П. Педагогическая генетика. М.: Татдекс°, 2003. 238 с.

ПОНЯТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ЛИЧНОСТНОГО ПОДХОДА

Хотя каждый педагогический процесс имеет свою специфику, все они связаны между собой и их можно исследовать как единый педагогический процесс. При этом каждый отдельный процесс будет характеризоваться как конкретный вид педагогического процесса.

В педагогике в настоящее время используются различные определения педагогических понятий, характеризующих конкретные педагогические процессы. Определения одних и тех же понятий формулируются по разным основаниям как в сущностном, содержательном, процессуальном, так и в социальном, психологическом, педагогическом аспектах.

С точки зрения представленной К.К. Платоновым структуры личности необходимо рассматривать данные понятия как в широком значении, охватывающем формирование личности в целом, так и в узком значении, описывающем этот процесс с позиций формирования (развития) отдельной группы личностных качеств. Кроме того, необходимо различать данные процессы на уровне межличностного взаимодействия (в социальном плане) и на уровне отдельной личности как субъекта собственного развития.

Рассмотрим конкретные педагогические понятия. На рис.2 представлена схема понятия «воспитание». Проиллюстрируем данную схему имеющимися в педагогической науке определениями понятия «воспитание», сформулированными разными авторами.



Рис. 2. Схема понятия «воспитание»

Воспитание в социальном (межличностном) смысле определяют как процесс целенаправленного формирования личности в условиях специально организованной воспитательной системы, обеспечивающей взаимодействие воспитателей и воспитуемых [37, с.16] .

Воспитание в широком личностном смысле – это процесс и результат саморазвития личности под воздействием целенаправленного самообучения и самовоспитания (овладение всей совокупностью общественного опыта: знаниями, умениями, навыками, способами творческой деятельности, социальными и духовными (нравственными, эстетическими и идеологическими) отношениями)[41, с. 82].

Воспитание в узком личностном смысле – формирование идеологических, социальных, нравственных, эстетических отношений [41, с. 82]; целенаправленное формирование личности на основе формирования: 1) определенных отношений к предметам, явлениям окружающего мира; 2) мировоззрения; 3) поведения (как проявления отношений и мировоззрения) [39, с.6]; процесс и результат целенаправленного влияния на развитие личности, ее отношений, черт, качеств, взглядов, убеждений, способов поведения в обществе [2, с.10].

Аналогичные схемы и определения можно представить для любого педагогического процесса, в частности для обучения и образования (рис.3, 4).



Рис. 3. Схема понятия «обучение»

Обучение в социальном (межличностном) аспекте – это процесс непосредственной передачи и приема опыта поколений во взаимодействии педагога и учащихся [4, с.9] .

Обучение в широком личностном смысле – целенаправленная, организованная, систематическая передача старшими и усвоение подрастающим поколением опыта общественных отношений, общественного сознания, культуры и производительного труда, знаний об активном преобразовании и охране окружающей среды [28, с. 285]; специально организованный, целеполагаемый и управляемый процесс взаимодействия учителей и учеников, направленный на усвоение знаний, умений, навыков, формирование мировоззрения, развитие умственных сил и потенциальных возможностей обучаемых, закрепление навыков самообразования в соответствии с поставленными целями [32, с.26].

Обучение в узком личностном смысле – это целенаправленный процесс формирования и развития у людей знаний, навыков и умений с учетом требований современной жизни и деятельности [19, с.256].



Рис. 4. Схема понятия «образование»

Образование в широком социальном плане – это специально организованная система внешних условий, создаваемых в обществе для развития человека [39, с.6].

Образование в широком личностном смысле – овладение личностью определенной системой научных знаний, практических умений и навыков и связанный с ними тот или иной уровень развития ее умственно-познавательной и творческой деятельности, а также нравственно-эстетической культуры, которые в своей совокупности определяют ее социальный облик и индивидуальное своеобразие [41, с.118].

Образование – это, во-первых, процесс поиска и усвоения человеком определенной системы знаний, навыков и умений и, во-вторых, результат этого усвоения, выраженный в определенном уровне развития познавательных сил, а также в теоретической и практической подготовке человека [19, с.220].

Образование в узком личностном смысле – результат обучения, тот объем систематизированных знаний, умений, навыков, способов мышления, которыми овладел обучаемый [30, с.27].

Определения педагогических процессов достаточно часто даются посредством использования понятий других педагогических процессов, что, на наш взгляд, указывает на их единство. Например, следующие определения хорошо иллюстрируют данное положение.

Под образованием понимается процесс обучения и воспитания человека [7, с.26].

Образование – результат обучения [32, с.27].

Обучение – процесс взаимодействия учителя и учащихся, в результате которого обеспечивается развитие ученика [7, с.25].

Воспитание в широком смысле есть процесс и результат развития личности под воздействием целенаправленного обучения и воспитания [2, с.10].

Обучение – процесс, в ходе которого осуществляется образование, воспитание и развитие человека [14, с.18].

Следует обратить внимание на тот факт, что в определениях педагогических процессов достаточно часто используются понятия «развитие» и «формирование». Данные понятия заимствованы педагогией из психологии, где они имеют свой специфический смысл, и не возникает необходимости уточнять их. В педагогике эти понятия, с одной стороны, используются для характеристики какого-либо педагогического процесса – обучения, воспитания, образования, а с другой стороны, обозначают самостоятельные педагогические процессы – формирование и развитие.

Понятия «развитие» и «формирование» характеризуют, на наш взгляд, один и тот же процесс – становления, изменения личностных качеств. Однако в этих процессах есть и различия, которые отражаются в их определениях.

Процесс развития не имеет ограничения в становлении личностных качеств во времени, он продолжается постоянно, а процесс формирования имеет определенный результат, выражающийся в сформированности уровня личностных качеств. Кроме того, в структуре личности имеются качества, которые можно только развивать, они уже биологически детерминированы (например, биопсихические свойства и особенности психических процессов). Действительно, ребенок рождается с определенными мыслительными способностями, он не приобретает их в процессе жизни, а лишь развивает. Поэтому при определении понятия «развитие» используют такие характеристики, как непрерывающийся процесс, восхождение от простого к сложному, от низшего к высшему; объективный процесс внутреннего последовательного количественного и качественного изменения.

В то же время опыт и направленность являются результатом социального влияния или взаимодействия человека с социальной средой, они не детерминированы биологически. Интересы, знания, убеждения, мировоззрение формируются в процессе жизнедеятельности человека, но не даны ему от рождения. Достигнув определенного уровня, они также поддаются в дальнейшем развитию.

Таким образом, понятие «развитие», с одной стороны, характеризует более широкий педагогический процесс, чем понятие «формирование», так как участвует в становлении любого личностного качества, но, с другой стороны, является с ним рядоположенным, так как применяется к определенным группам личностных качеств.

Кроме того, процесс развития можно рассматривать как наиболее широкий процесс по сравнению с другими педагогическими процессами. Так, С.Л. Рубинштейн обращал внимание на то, что «ребенок развивается, воспитываясь и обучаясь, а не развивается, и воспитывается, и обучается. Это значит, воспитание и обучение включаются в самый процесс развития ребенка, а не надстраиваются над ним» [16, с. 65].

В учебниках по педагогике даются следующие определения понятий «развитие» и «формирование», в которых явно проявляется различие между этими процессами.

Под развитием понимают взаимосвязанный процесс количественных и качественных изменений, которые происходят в анатомо-физиологическом созревании человека, в совершенствовании его

нервной системы и психики, а также его познавательной и творческой деятельности, в обогащении его мировоззрения, нравственности, общественно-политических взглядов и убеждений [41, с. 62].

Формирование выступает как результат развития личности и обозначает ее становление, приобретение совокупности устойчивых свойств и качеств [41, с. 62].

Как правило, понятие «развитие» определяют достаточно широко по сравнению с другими педагогическими процессами. Некоторые исследователи прямо указывают на этот факт в самом определении. Особенно наглядно это можно увидеть в определениях прошлых лет. Например, развитие – это более широкое понятие, чем воспитание, или это наиболее широкий процесс становления и формирования личности человека [14]. Широкое толкование понятия «развитие» объясняется тем, что данный процесс происходит под воздействием не только управляемых, но и неуправляемых факторов. Следовательно, если считать, что процесс воспитания является в той или иной степени управляемым, то процесс развития – действительно наиболее широкий и сложный из педагогических процессов, так как он объективно присутствует в любой момент жизни человека. В связи с этим выделяют несколько видов развития: физическое, психическое, социальное и духовное.

На наш взгляд, предложенная выше схема применима к данным понятиям (рис. 5, 6).



Рис. 5. Схема понятия «развитие»

Развитие в широком социальном плане – это хорошо организованный процесс функционального совершенствования умственной и физической деятельности людей в соответствии с требованиями их деятельности и условиями жизни, дальнейшего формирования личности человека в ходе его обучения, воспитания и социализации [19, с.220].

Развитие в широком личностном плане – процесс количественных и качественных изменений в организме, психике, интеллектуальной и духовной сфере человека, обусловленный влиянием внешних (природная и социальная среда, воспитание, коллективная деятельность, общение) и внутренних (анатомо-физиологические предпосылки, собственная активность личности, реализуемая в деятельности), управляемых (воспитание и самовоспитание) и неуправляемых (объективное, стихийное влияние среды) факторов [37, с.13].

Развитие в узком личностном смысле – становление специфически человеческих высших психических функций в процессе жизнедеятельности ребенка (развитие моторное, развитие речи) [28, с.234].



Рис. 6. Схема понятия «формирование»

Формирование в социальном смысле – процесс становления человека как социального существа под воздействием всех без исключения факторов: экологических, социальных, экономических, идеологических, психологических и т.д. [32, с. 28].

Формирование в широком личностном смысле – процесс становления личности человека в результате объективного влияния на-

следственности, среды, целенаправленного воспитания и собственной активности личности (самовоспитания) [37, с.15].

Формирование в узком личностном смысле выступает как результат развития личности и обозначает ее становление, приобретение совокупности устойчивых свойств и качеств [41, с. 62].

В последнее время в педагогической науке ряд исследователей высказывают мнение о том, что использовать понятие «формирование» некорректно по отношению к личности человека, так как в основе словообразования данного понятия лежит корень «форма», который воспринимается как штамп. Следовательно, объясняют свою позицию эти исследователи, понятие «формирование» специально было введено в советскую педагогику для использования общего «штампа» к личности обучаемых (воспитанников) в педагогических процессах.

Данная точка зрения, безусловно, имеет право на существование, но следует обратить внимание на то, что многие социальные качества изначально имеют форму штампа (например, культурные ценности, убеждение в необходимости соблюдения правил этикета, норм морали, законов общества и др., которые обязательно должны быть присущи любому гражданину высокоразвитого общества).

Следовательно, культура общества и государственные институты определяют содержание личностных качеств, входящих в основу своеобразного «штампа». Вместе с тем при всем желании сформировать одинаковые личности вряд ли возможно, в силу того что социальная природа личности основывается на биологической, создавая многообразие проявления личностных качеств. На наш взгляд, целесообразно использовать понятие «формирование» по отношению к личности в том случае, если речь идет о достижении своеобразного результата, уровня ее развития.

При доминировании в работе педагога формирующих процессов в развитии личности говорят о традиционном педагогическом подходе, а при доминировании развивающих процессов – о гуманистическом. При этом следует иметь в виду, что как в личности условно выделяются отдельные личностные качества, так и педагогические процессы разделяются условно. Выделение конкретных аспектов продиктовано необходимостью более глубокого изучения их особенностей.

Однако эффективно влиять на становление личности возможно только при условии изучения взаимосвязи отдельных педагогических процессов: воспитания, обучения, образования и др. Потребность в изучении этой взаимосвязи возникла достаточно давно и в конечном итоге привела к созданию в педагогике теорий педагогического процесса.

Вопросы для самоконтроля

1. Почему изменяются определения педагогических категорий и понятий? Почему необходимо их уточнять?
2. Какие педагогические понятия широко используются для характеристики педагогических процессов?
3. Как в педагогике определяется воспитание?
4. Как в педагогике определяется обучение?
5. Как в педагогике определяется образование?
6. Какой процесс характеризуют как развитие?
7. Какой процесс характеризуют как формирование?
8. Следует ли использовать в педагогике понятие «формирование»?

Задания для самостоятельной работы

1. Проанализируйте определения основных педагогических понятий, сформулированные различными авторами.

Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М., 2002. С. 42, 172, 175, 234.

В о с п и т а н и е – относительно осмысленное и целенаправленное возвращение человека в соответствии со спецификой целей, групп и организаций, в которых оно осуществляется.

В широком социальном смысле **в о с п и т а н и е** – воздействие на человека общества в целом, т.е. фактически оно отождествляется с социализацией.

В широком педагогическом смысле **воспитание** – целенаправленное воздействие на человека, осуществляемое системой учебно-воспитательных учреждений.

В узком педагогическом смысле **воспитание** рассматривается как воспитательная работа, направленная на формирование у детей системы определенных качеств, взглядов, убеждений.

В еще более узком значении **воспитание** – это решение конкретных воспитательных задач.

Обучение – совместная целенаправленная деятельность учителя и учащихся, в ходе которой осуществляется развитие личности, ее образование и воспитание.

Образование – составная часть и одновременно продукт социализации. Образование стоит на фундаменте научения, которое протекает в ходе социализации. Его отличие от процессов спонтанного научения – в целенаправленном и ускоренном развитии тех или иных способностей человека благодаря педагогически организованной передаче накопленной людьми культуры, т.е. правил поведения, мышления, знаний и технологий (способов и орудий деятельности), от поколения к поколению.

Развитие психическое – становление специфически человеческих высших психических функций в процессе жизнедеятельности ребенка (развитие моторное, развитие речи).

Крысько В.Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах. Минск, 1999. С. 220, 256.

Воспитание – это целеустремленное, организованное формирование у людей устойчивых взглядов на окружающую действительность и жизнь в обществе, научного мировоззрения, нравственных идеалов, норм и отношений, развитие у них высоких морально-политических, психологических и физических качеств, а также привычек поведения, соответствующих требованиям социального окружения и деятельности.

Образование – это, во-первых, процесс поиска и усвоения человеком определенной системы знаний, навыков и умений и, во-вторых, результат этого усвоения, выраженный в определенном уровне

не развития познавательных сил, а также теоретической и практической подготовке человека.

Обучение – это целенаправленный процесс формирования и развития у людей знаний, навыков и умений с учетом требований современной жизни и деятельности.

Развитие – это хорошо организованный процесс функционального совершенствования умственной и физической деятельности людей в соответствии с требованиями их деятельности и условиями жизни, дальнейшего формирования личности человека в ходе его обучения, воспитания и социализации.

Безрукова В.С. Педагогика: Учеб. для инж.-пед. спец. / Екатеринбург. обл. ин-т развития регион. образования. Екатеринбург, 1993. С. 6, 7, 9.

Воспитание – это процесс передачи опыта одним поколением и усвоения его другим, направленный на развитие человека.

Образование – это специально организованная система передачи и приема опыта поколений, специально предназначенная для развития человека.

Обучение – процесс непосредственной передачи и приема опыта поколений во взаимодействии педагога и учащихся.

Развитие – это объективный процесс внутреннего последовательного количественного и качественного изменения физических и духовных сил человека.

Бабанский Ю.К. Педагогика: Учеб. пособие. М., 1988. С.9, 10.

Воспитание в широком смысле есть процесс и результат развития личности под воздействием целенаправленного обучения и воспитания.

Воспитание в специальном педагогическом смысле есть процесс и результат целенаправленного влияния на развитие личности, ее отношений, черт, качеств, взглядов, убеждений, способов поведения в обществе.

Образование – процесс и результат овладения учащимися системой научных знаний и познавательных умений и навыков, формирования на их основе мировоззрения, нравственных и других ка-

честь личности, развития ее творческих сил и способностей. Ведущую роль в осуществлении образования играет обучение.

Обучение – это целенаправленный процесс взаимодействия учителя и учащихся, в ходе которого осуществляется образование человека.

Развитие человека – это процесс становления его личности под влиянием внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых, социальных и природных факторов. Различают психическое, физическое, общее развитие личности.

Формирование личности – это процесс и результат ее развития под влиянием среды, наследственности и воспитания.

Ильина Т.А. Педагогика: Курс лекций: Учеб. пособие. М.,1984. С. 4, 17, 18.

Воспитание в широком смысле охватывает действие всех сил общества.

Воспитание в узком смысле – синоним воспитательной работы.

Образование – это процесс и результат не только обучения, но и самообразования и воздействия средств массового распространения информации, в результате чего человек усваивает систему научных знаний, у него формируются познавательные умения, складывается мировоззрение.

Обучение – это целенаправленный процесс взаимодействия учителя и учащихся, в ходе которого осуществляется образование, воспитание и развитие человека.

Развитие человека – это еще более широкий процесс становления и формирования личности человека под воздействием внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых факторов, в числе которых целенаправленное обучение и воспитание играют ведущую роль.

Формирование – это особая форма развития человека в процессе его жизнедеятельности и под влиянием специальных воспитательных воздействий.

2. Проанализируйте высказывания и определите, в каком смысле употребляются педагогические категории и понятия «воспитание», «обучение», «образование».

В.М. Бехтерев: «Если образование дает нам человека с эрудицией, то воспитание создает интеллигентную и деятельную личность» [46, с.650].

Ф. Бэкон: «Привычка прочнее, когда берет начало в юные годы; это и называется воспитанием, которое есть, в сущности, не что иное, как рано сложившиеся привычки» [46, с.89].

Э. Гиббон: «У всякого человека бывает два воспитания: одно, которое ему дают другие, и другое, более важное, которое он дает сам себе [46, с.89].

Д. Локк: «Девять десятых тех людей, с которыми мы встречаемся, являются тем, что они есть – добрыми или злыми, полезными или бесполезными – благодаря воспитанию» [46, с.90].

«От правильного воспитания детей зависит благосостояние всего народа [46, с.90].

Наполеон I: «Обучение народа должно быть первой целью правительства» [46, с.346].

Ж-Ж. Руссо: «Кто умеет лучше всех выносить блага и бедствия этой жизни, тот из нас и воспитан лучше всех; отсюда следует, что истинное воспитание состоит не столько в правилах, сколько в упражнениях» [46, с.90].

Список рекомендуемой литературы

Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях / Твор. центр «Учитель». Ростов н/Д, 1999. 560 с.

Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. СПб.: Питер, 2000. 304 с.

Коджастирова Г.М. Педагогика. М.: ВЛАДОС, 2003. 352 с.

Крысько В.Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах. Минск: Харвест, 1999. 384 с.

Низамутдинов В.Я. Опорные педагогические понятия и условные дидактические единицы / Центр инновац. технологий. Казань, 2004. 283 с.

Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого; Пед. о-во России. М., 1998. 640 с.

Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Большая рос. энцикл., 2002. 528 с.

Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: В 2 кн. М.: ВЛАДОС, 1999. 256 с.

Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях / Пед. о-во России. М., 2000. 416 с.

Столяренко Л.Д. Педагогика. Ростов н/Д: Феникс, 2000. 448 с.

Харламов И.Ф. Педагогика. М.: Юрист, 1997. 512 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС И ЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ СМЫСЛ

Идея целостности педагогического процесса в классической педагогике стала оформляться в начале XIX в. На наш взгляд, она была внесена в педагогику в связи с развитием психологического знания. Был выдвинут тезис, что для развития личности недостаточно использовать только воспитательный или образовательный процесс, необходима их взаимосвязь. Одним из первых научно обосновал воспитывающее обучение и обучающее воспитание И.Ф. Герbart, владеющий глубокими психологическими знаниями.

В отечественной педагогике идея целостности педагогического процесса первоначально была провозглашена К.Д. Ушинским, который развивал ее в контексте единства административного, учебного и воспитательного элементов школьной деятельности.

Психолог и педагог П.Ф. Каптерев ввел понятие «педагогический процесс». Он считал, что «обучение, образование, приучение, воспитание, развитие, наставление, увещание, взыскание и другие подобные многочисленные слова обозначают различные свойства, стороны, средства, моменты одного большого целого – педагогического процесса» [1, с.232] и посвятил данному феномену целую статью.

В более поздний период идея педагогического процесса была забыта и возникла вновь только в 1984 г. в связи с необходимостью оптимизировать учебно-воспитательный процесс в общеобразовательной школе. Ю.К. Бабанский увидел возможность данной оптимизации в единстве процессов воспитания и обучения, введя вновь в научный аппарат педагогики понятие «педагогический процесс».

Педагогический процесс, с его точки зрения, это «...процесс организованного взаимодействия воспитателя и воспитуемых, направленного на реализацию целей образования и воспитания в условиях воспитательных систем» [2, с.28]. Несмотря на внешнюю простоту данной идеи и недостаточную строгость определения, заслугой автора, на наш взгляд, явилось то, что он возродил в отечественной педагогике идею о педагогическом процессе как целостном явлении и создал основу для ее дальнейшей плодотворной разработки.

В 90-е гг. прошлого столетия авторы учебников по педагогике успешно культивировали идею педагогического процесса, разрабатывая все новые и новые подходы, углубляя или расширяя содержание данного явления.

Вот лишь некоторые определения педагогического процесса, сформулированные разными авторами.

И.П. Подласый: «Педагогический процесс – это развивающее взаимодействие воспитателей и воспитуемых, направленное на достижение заданной цели и приводящее к заранее намеченному изменению состояния, преобразованию свойств и качеств воспитуемых» [32, с.162].

В.С. Безрукова: «Педагогический процесс есть способ организации воспитательных отношений, заключающийся в целенаправленном отборе и использовании внешних и внутренних факторов развития участников» [4, с.28].

В.Д. Семенов: « Педагогический процесс – это способ организации воспитания как составная часть общественно-государственной жизни» [36, с.21].

Т.А. Стефановская: «Педагогический процесс – это очень сложная многокомпонентная система, которая содержит множество противоречий (внешних, внутренних, объективных, субъективных), находящихся в сложном, но внутренне необходимом единстве и взаимопроникновении» [38, с. 34].

В.С. Ильин: «Педагогический процесс – это: сменяющие друг друга ситуации, характеризующиеся наличием определенного противоречия; движение состояний, переход от одного функционального состояния к другому, обеспечивающий всестороннее развитие личности» [14, с.38].

М.Т. Громкова: «Педагогический процесс – специально организованный образовательный процесс, в котором прогнозируется и технологично реализуется во взаимодействии преподавателя и студента (слушателя) изменение потребностей (выращивается цель), норм (усвоение нового содержания, новой информации), способностей (овладение методом совместной деятельности)» [11, с.211].

Если проанализировать данные определения, то можно увидеть, что они трактуют педагогический процесс в разных аспектах: соци-

альном, психологическом, педагогическом, деятельностном, что создает неоднозначность понимания его сущности. Действительно, педагогические феномены являются многогранными, поэтому так важно определить, с каких позиций мы рассматриваем их. Педагогический процесс как сложное многогранное явление рассмотрим с психолого-педагогических позиций.

Учитывая, что в отечественной психологии в течение достаточно долгого периода времени развивался личностно-деятельностный подход, в рамках которого и сложились изучаемые в вузах теории и структуры личности, педагогический процесс можно представить как процесс специально организованного и управляемого взаимодействия педагога и учащегося (воспитанника), результатом которого является целостное развитие личности последнего, т.е. педагогический процесс рассматривается как динамично развивающаяся система взаимной деятельности педагогов и обучающихся (воспитанников).

Психологическое влияние на развитие теории педагогического процесса постепенно ослабло. Психологи используют структуру личности, предложенную К.К. Платоновым, для обоснования личностных качеств, необходимых для успешной профессиональной деятельности, педагоги изучают педагогический процесс, не соотнося его с феноменом личности.

Если соотнести рассмотренную выше структуру личности, предложенную К.К. Платоновым, и педагогические процессы, можно наглядно увидеть, что все педагогические процессы взаимосвязаны, взаимообусловлены и имеют много общего:

- В любом педагогическом процессе прямо или косвенно присутствуют два человека – педагог и учащийся.
- Любой педагогический процесс имеет внешнюю и внутреннюю стороны.
 - Все педагогические процессы целенаправленны.
 - Все педагогические процессы направлены на становление личности или ее отдельных качеств.
- Любой педагогический процесс выполняет три основные функции: воспитывающую, обучающую, развивающую.
 - Все педагогические процессы связаны с передачей социального опыта.

- Все педагогические процессы полностью неповторимы.
- Каждый педагогический процесс можно представить в виде совокупности повторяющихся системных компонентов.

- Любой педагогический процесс осуществляется поэтапно.

При этом не следует забывать, что каждый из педагогических процессов имеет свою специфику, так как направлен на преобразование конкретной группы личностных качеств. С учетом специфики педагогические процессы можно классифицировать по разным основаниям, что позволяет выделить виды педагогического процесса.

По основным целям педагогические процессы подразделяют следующим образом:

- процесс обучения – процесс теоретического обучения, процесс производственного обучения, процесс самообучения;
- процесс воспитания – процесс эстетического воспитания, процесс трудового воспитания, процесс физического воспитания и др.;
- образовательный процесс, осуществляемый в общеобразовательной школе, в учреждениях начального профессионального образования и др.;
- процесс развития – процесс развития познавательной сферы, процесс развития эмоциональной сферы личности и др.

Вариантов взаимосвязи педагогических процессов может быть достаточно много в зависимости от того, в каком контексте они рассматриваются. Один из вариантов схематично представлен на рис. 7.



Рис. 7. Взаимосвязь конкретных педагогических процессов

Педагогические процессы можно классифицировать по месту их реализации:

- педагогический процесс в семье;
- педагогический процесс в учебном заведении;
- педагогический процесс на производственном предприятии;
- педагогический процесс в среде жизнедеятельности

воспитанников и др.

Ю.К. Бабанским были сформулированы свойства педагогического процесса:

- Педагогический процесс характеризуется органическим единством процессов обучения, воспитания, образования и развития.

- Цель педагогического процесса охватывает не только задачи образования и воспитания, она ориентирует на целостное целенаправленное развитие личности.

- Педагогический процесс взаимно усиливает входящие в него процессы: рост образованности способствует росту воспитанности, возрастание воспитанности активизирует познавательные способности и, следовательно, образовательные потребности.

- Педагогический процесс ведет к слиянию педагогического и ученического коллективов в целостный единый коллектив.

- Педагогический процесс создает возможности для взаимопроникновения методов обучения и воспитания [2, с.35].

Большое внимание исследователей привлекает структура педагогического процесса и ее компоненты.

Структуру педагогического процесса традиционно рассматривают в виде педагогической системы, которая сложилась в большей степени эмпирическим путем и носила название методической системы. Педагогическая (методическая) система включает в себя как минимум следующие компоненты: педагогические принципы, педагогические цели, содержание педагогического процесса, педагогические методы и формы.

Каждый исследователь обосновывает свою систему компонентов, убирая одни и добавляя другие, как правило, не выбирая для этого каких-либо психологических оснований.

Одним из педагогов, попытавшимся обосновать компонентный состав педагогического процесса, был Ю.К. Бабанский. Он положил в

основу педагогической системы структуру деятельности: цель – средства – результат, получив следующие компоненты педагогической деятельности и самого педагогического процесса: цель, содержание, формы и методы обучения и воспитания, результаты, что дало ему основание говорить о целевом, содержательном, операционно-деятельностном и оценочно-результативном компонентах педагогического процесса [2, с.30].

Немного изменив названия компонентов, В.С. Безрукова предложила структуру педагогического процесса, включив в нее дополнительно педагогические принципы и удалив оценочно-результативный компонент (рис. 8).

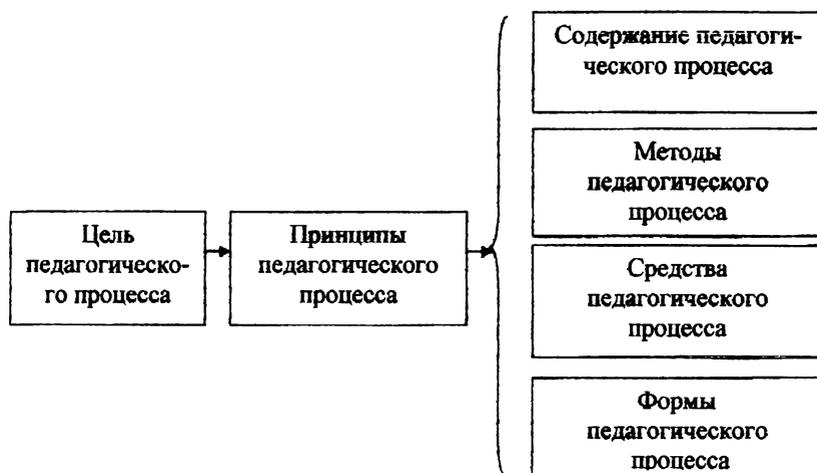


Рис. 8. Структура педагогического процесса, разработанная В.С. Безруковой

Достаточно логичная структура педагогического процесса была предложена В.С. Ильиным, дополнившим его компонентный состав исходным состоянием и условиями педагогического процесса, которые, несомненно, взаимосвязаны между собой, так как исходное состояние определяется исходными условиями (рис.9).

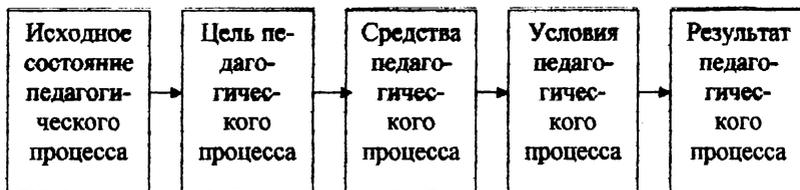


Рис.9. Структура педагогического процесса, разработанная В.С. Ильиным

В.И.Смирнов предложил развить структуру педагогического процесса за счет включения ресурсного компонента (рис. 10).

Отдельные исследователи в своих работах обращали внимание на тот факт, что в компонентном составе педагогического процесса отсутствуют педагог и обучающийся (воспитанник). В частности, В.П. Беспалько в рамках педагогической системы обосновал структуру и функциональные связи компонентов педагогического процесса и включил в него учащихся и педагогов или опосредующих их педагогическую деятельность технические средства обучения (рис. 11) [5].

Затем и другие исследователи добавили к традиционным компонентам педагогов и учащихся, не всегда объясняя функциональную связь между компонентами (рис. 12) [21].



Рис. 10. Структура педагогического процесса, разработанная В.И. Смирновым



Рис. 11. Педагогическая система, разработанная В.П. Беспалько



Рис. 12. Пример структуры педагогического процесса

В.Д. Семенов предложил учитывать, что педагогический процесс осуществляется не обособленно, а в рамках определенной социальной среды, имеющей свои особенности. Он включил в состав педагогического процесса следующие компоненты:

- цель образования (воспитания и обучения);
- субъект учебно-воспитательного процесса (педагог);

- содержание и средства взаимодействия участников при решении учебно-воспитательных задач (методики);
- субъект познавательной деятельности (учащийся);
- инфраструктура педагогического процесса, взаимодействие его с природной и социальной средой [36].

Б.Т.Лихачев значительно расширил компонентный состав педагогического процесса и выделил следующие его компоненты:

- педагогическая деятельность и ее носитель – специально подготовленный взрослый (педагог);
- ребенок как объект и субъект педагогического процесса;
- содержание педагогического процесса;
- организационно-управленческий комплекс: формы и методы обучения и воспитания;
- педагогическая диагностика;
- критерии эффективности педагогического процесса;
- организация взаимодействия с общественной и природной средой [20, с.87–91].

Отдельные исследователи считают, что компоненты педагогического процесса должны носить двусторонний характер, учитывая взаимодействие субъекта воспитательной деятельности (воспитателя) и субъекта самовоспитывающей деятельности (воспитанника) (рис. 13) [21].

Все авторы отмечают, что компоненты педагогического процесса взаимосвязаны и взаимодействуют между собой, обеспечивая саморазвитие педагогической системы. Компоненты должны взаимно детерминировать, соответствовать друг другу. Целостность обеспечивается равнозначностью компонентов педагогического процесса, их необходимым и достаточным составом, так как при отсутствии одного из них педагогический процесс разрушается.

Мы рассмотрели далеко не все предлагаемые структуры педагогического процесса. Принять какую-либо из них в качестве истинной вряд ли представляется возможным, так как педагогический процесс – сложный феномен. Можно предположить, что он должен иметь не одну структуру, а несколько взаимосвязанных подструктур, которые в определенной логике будут связывать все предложенные компоненты педагогического процесса. Логика структуры педагогического про-

цесса должна опираться на определенные основания и быть психологически обоснованной. В частности, учитывая, что педагогический процесс имеет внешнюю и внутреннюю стороны, можно предположить, что и его структура должна их отражать.

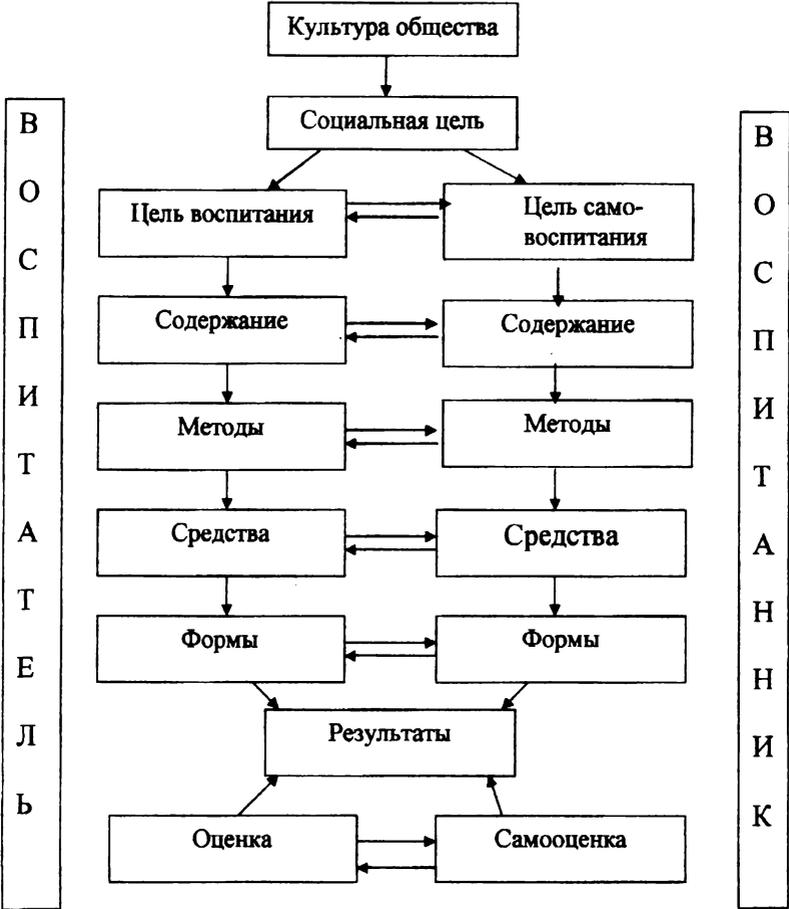


Рис. 13. Структура педагогического процесса, отражающая его двусторонний характер

Как правило, рассмотренные выше компоненты описывают внешнюю сторону педагогического процесса, в основе которой лежит деятельность его участников. Структура педагогического процесса представлена на рис. 14.

Необходимо иметь в виду, что компоненты педагогического процесса имеют двойственный характер и разрабатываются как со стороны педагога, так и со стороны субъекта учебно-познавательной и воспитательной деятельности.

Однако и педагог, и учащийся находятся на определенном уровне психического развития, который определяет степень их активности и осознанности в педагогическом процессе. Поэтому кроме структуры педагогического процесса, построенной на основе структуры деятельности, должна быть разработана структура, учитывающая развитие психических процессов и личностных качеств учащихся (воспитанников), т.е. психологическая структура педагогического процесса.

Кроме того, если учитывать, что педагогические процессы целенаправлены, специально организованы и в той или иной степени управляемы педагогом, то может быть предложена подструктура педагогического процесса, построенная на основе организационного подхода, управляющей деятельности педагога (рис. 15).

Итак, педагогический процесс представляет собой своеобразную систему, которая характеризуется открытостью, а не замкнутостью, т.е. компонентный состав и структура ее четко не определены, всегда существует возможность ее изменения, развития.

Условием любого развития и движения являются противоречия. Педагогический процесс также содержит в себе различные противоречия, а нередко они специально создаются. Противоречия позволяют педагогическому процессу развиваться, решать выдвинутые педагогические задачи. Как правило, противоречия возникают в связях между компонентами системы в случае их количественного или качественного несоответствия.



Рис. 14. Структура педагогического процесса

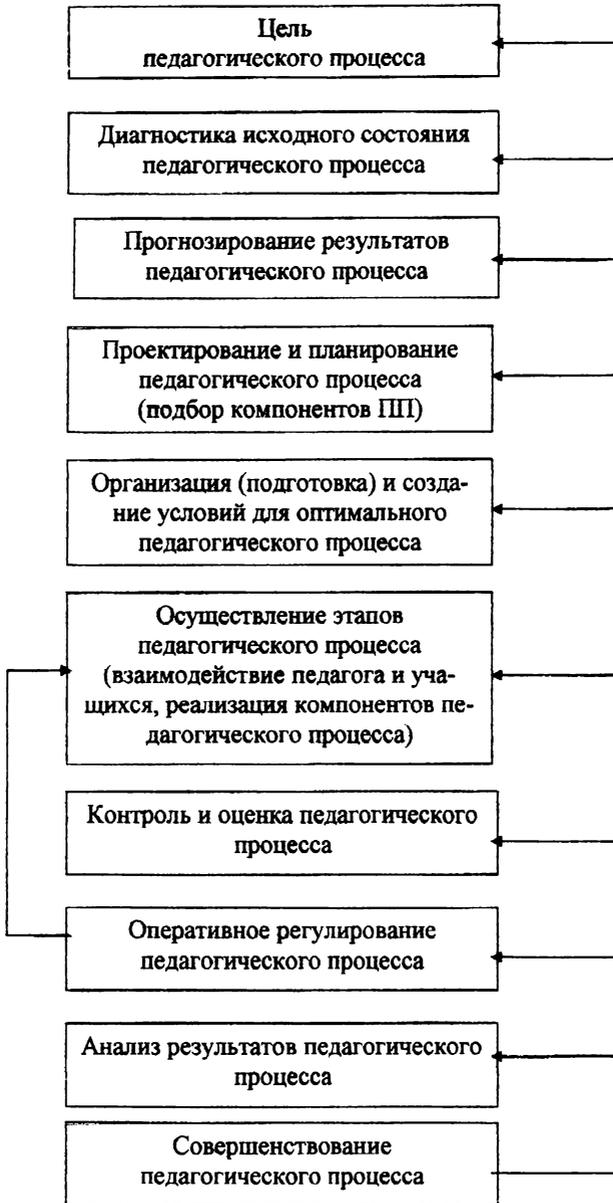


Рис. 15. Схема управления педагогическим процессом

В педагогическом процессе необходимо обратить внимание на следующие связи и условия, обеспечивающие его эффективность: сложившиеся отношения между педагогом и личностью учащегося; соответствие цели и организации деятельности; соответствие социальной практики и характера (направленности содержания) педагогического влияния на воспитанников; совокупное действие объективных и субъективных факторов; интенсивность воспитания и самовоспитания; активность участников в педагогическом взаимодействии; эффективность сопутствующих педагогических процессов; качество воспитательного воздействия; интенсивность воздействия на внутреннюю сферу воспитанника; сочетание педагогического воздействия с достигнутым уровнем развития личности воспитанника; интенсивность и качество взаимоотношений между воспитанниками и др.

Несоответствия в указанных связях между компонентами приводят к возникновению противоречий. Так как любой педагогический процесс связан с развитием личности, то, как правило, противоречия в педагогическом процессе обусловлены несоответствием объективных и субъективных факторов личностным качествам воспитанников. Противоречия, возникающие в педагогическом процессе, можно разделить на три вида:

- объективные социальные противоречия, связанные с несоответствием окружающей действительности и уровня развития личности, а также самого педагогического процесса;
- объективные противоречия, обусловленные несоответствием целостного педагогического процесса и уровня развития личности;
- субъективные противоречия, связанные с несоответствием в развитии личностных качеств человека.

В педагогической литературе сформулировано достаточно много различных противоречий, встречающихся или создающихся в педагогическом процессе. С учетом предложенных оснований они будут выглядеть следующим образом.

Объективные социальные противоречия:

- между общественными требованиями к личности и ее собственными интересами;

- между новыми явлениями природы, событиями в жизни общества, с которыми соприкасается учащийся, и недостатком опыта, знаний для их понимания;
- между бурным ростом научных знаний и ограниченностью возможностей учебно-воспитательного процесса в их переработке и передаче учащимся;
- между целенаправленностью и планомерностью образовательного процесса и неупорядоченностью влияния социальной среды и др.

Объективные противоречия целостного педагогического процесса:

- между внешними воздействиями, требованиями педагога и внутренней готовностью личности им соответствовать;
- между обобщенным опытом, представленным в содержании образования и воспитания, и индивидуальным жизненным опытом отдельной личности;
- между новыми воспитательными и образовательными задачами и наличным уровнем воспитанности и обученности личности;
- между коллективными формами воспитания и обучения и индивидуальным характером овладения духовными ценностями;
- между регламентацией учебно-воспитательного процесса и собственной активностью воспитанника и др.

Субъективные противоречия, обусловленные несоответствием в развитии личностных качеств человека:

- между знанием личностью нравственно-этических норм и правил поведения в обществе и уровнем сформированности соответствующих умений и привычек;
- между сформированным идеалом и реальным поведением и др.

Большой потенциал в создании противоречий имеют определенные условия, в которых осуществляется педагогический процесс. К ним относят социальные, географические (пространственно-временные), материально-технические, этические, эстетические, психологические, педагогические условия и др., которые необходимо учитывать.

Устойчивые, необходимые и существенные связи между педагогическими явлениями, процессами, отдельными компонентами педагогического процесса и отношениями между ними называют закономерностями. Закономерности педагогического процесса можно сгруппировать по уровням:

- широкого социального процесса;
- целостного педагогического процесса;
- конкретного педагогического процесса (воспитания, обучения), обусловленного спецификой становления личностных качеств.

Закономерности на уровне широкого социального процесса:

- Цель, содержание, методы и формы педагогического процесса обусловлены социально-экономическим развитием общества, его культурой и ценностями.

- Результаты развития личности в педагогическом процессе обусловлены особенностями межличностных отношений, складывающихся в группе.

Закономерности на уровне целостного педагогического процесса, направленного на развитие личности:

- Процессы воспитания, обучения, образования, развития, формирования взаимосвязаны и взаимозависимы.

- Принципы, цели, содержание, методы, средства, формы воспитания и обучения в целостном педагогическом процессе взаимосвязаны.

- В педагогическом процессе становление личности происходит через общение и деятельность.

- Педагогическое влияние – воспитание, преподавание – и активная деятельность воспитанников (обучаемых) – самовоспитание, учение – взаимосвязаны.

- Процессы воспитания, обучения, образования, развития осуществляются поэтапно.

- Величина всех последующих изменений зависит от величины изменений на предыдущем этапе.

- Педагогический процесс и его результаты детерминированы возрастными, индивидуальными, половыми особенностями воспитанника (учащегося).

Закономерности на уровне конкретного педагогического процесса (воспитания, обучения) обусловлены спецификой становления личностных качеств, поэтому их целесообразно рассматривать по отдельности, с учетом особенностей каждого из них.

Таким образом, педагогический процесс – это обобщение конкретных педагогических процессов, связанных между собой. В природе, например, не существует дерева вообще, а есть конкретные виды деревьев. Тем не менее, видя клен, мы характеризуем его как дерево с определенными свойствами. Аналогично можно сказать, что и педагогический процесс – это своеобразная абстракция. В педагогической практике организуются конкретные педагогические процессы, однако в каждом из них одновременно протекают и другие, но менее заметно. Структура, компоненты, противоречия и закономерности педагогического процесса вообще имеют место и в каждом конкретном педагогическом процессе, в частности в воспитании и обучении.

Вопросы для самоконтроля

1. С какой целью в педагогике было введено понятие «педагогический процесс» и кто его ввел в отечественной науке?
2. На основе каких идей развивалась концепция педагогического процесса?
3. Как определяют понятие «педагогический процесс»?
4. Какие общие характеристики присутствуют в любом педагогическом процессе?
5. Какие виды педагогического процесса можно выделить?
6. Какие свойства имеет педагогический процесс?
7. Какие компоненты и почему включались в структуру педагогического процесса?
8. Какие структурные связи между компонентами должны учитываться в педагогическом процессе?
9. Какие противоречия возникают в педагогическом процессе?
10. Какие закономерности проявляются в педагогическом процессе?

Задания для самостоятельной работы

1. Проанализируйте отрывок из статьи П.Ф. Каптерева и определите, в чем проявляется внешняя сторона педагогического процесса, а в чем внутренняя. Какие компоненты педагогического процесса могут быть включены в его психологическую подструктуру?

Каптерев П.Ф. Педагогический процесс //Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. / Сост. П.А. Лебедев. М., 1990. С.232–243.

Обучение, образование, приучение, воспитание, развитие, наставление, увещание, взыскание и другие подобные многочисленные слова обозначают различные свойства, стороны, средства, моменты одного большого целого – педагогического процесса. Что такое педагогический процесс?

...С внешней стороны... он представляется в виде передачи старшим поколением младшему того, чем владеет старшее поколение, что оно приобрело само, переиспытало, пережило и что получило готовым от своих предков, от более ранних поколений. А так как все наиболее ценные приобретения человечества... объединяются в слове «культура», то педагогический процесс с внешней стороны может быть понят как передатчик культуры от старшего поколения к младшему... Забросить культуру нельзя, потому что это значило бы отказаться от наиболее ценного, что создало человечество. Такой цели служит образование, учение, воспитание – словом, педагогический процесс.

...Представлять педагогический процесс в виде трубки, по которой культура переливается от одного поколения к другому, неудобно.

...Громадное большинство людей суть люди самообразовавшиеся, саморазвившиеся, а не образованные и развитые кем-либо другим. Таковы дети крестьян, о воспитании и образовании которых родители мало заботятся. ... Что они наблюдают, знают, умеют, все это они приобретают сами, собственной самодеятельностью, без всякого руководства; их учит природа внешняя, природа их собственного организма и весьма мало люди. То, чему их выучат родители или что они узнают в школе, совершенно ничтожно по сравнению с тем, что

они приобретут сами. ... Педагогический процесс в нем совершается, но очевидно, далеко не в форме внешней передачи, сообщения, научения...

Каждое дитя, к какому кругу общества ни принадлежали бы его родители, само учится смотреть, слушать, поднимать голову, сидеть, стоять, ходить, схватывать и держать вещи, само приобретает искусство владения органами тела и совершения ими движений, отдельных и сложных. Родители и воспитатели, правда, иногда пытаются вмешаться в совершение этих процессов, но это вмешательство более комично, чем действительно по существу. Побуждать его ходить слишком рано, прежде собственных попыток, вредно, может повлечь ослабление и искривление органа... Вся помощь родителей и воспитателей детям при самостоятельном обучении детей этому искусству может состоять лишь в предупреждении ушибов при падении и тому подобных мелочах; сущность же дела будет сделана самими детьми.

В духовном отношении у каждого дитяти замечается подобный же процесс саморазвития, что и в телесном. Дитя само учится говорить. ... Само учится наблюдать окружающие явления, выводить заключения, мыслить, бороться с встречающимися препятствиями; осуществлять свои желания, быть сострадательным, любящим и т.п. В духовном отношении они суть такие же саморазвивающиеся существа, как и в физическом.

Все перечисленные факты относятся, однако, к одному только образовательному периоду – семейного воспитания, дошкольного. ... Совсем иное положение начинается со времени школьного образования; это время формирования детей по шаблону, фабричным способом, когда они массами загоняются в учебные заведения и получают одинаковую духовную пищу, когда на них накладывается на всех одно и то же клеймо школьного образования. ... Школьный период образования есть именно время, когда господствует в воспитании передача элементов наук, усвоение главнейших приобретений культуры. Школы суть трубки, проводящие и процеживающие детям знания. Но это только с виду, с внешней стороны.

Известны многочисленные факты значительной малоуспешности в школах выдающихся позднее деятелей науки, искусства и в практической деятельности, которым школа дала очень мало, а ино-

гда и противодействовала развитию выдающихся способностей. Следовательно, все школьное учение по своему влиянию на формирование таких личностей равнялась почти нулю; такие личности всем обязаны лишь себе, а не школе. Далее известно, что школа своим учением окажет наиболее глубокое влияние в том случае, когда она будет следовать природным расположениям учащихся, их вкусам, склонностям, способностям и будет предоставлять им возможно широкую свободу в занятиях любимыми предметами, т.е., другими словами, когда образование поставит на почву самообразования и саморазвития и лишь по мере средств и возможностей помогать этому процессу. Если же школа будет держаться противоположного образа действий и не принимать в соображение господствующие вкусы и способности своих учеников, требовать от них равного расположения и равных успехов по всем учебным предметам, то толку будет мало; тогда первые в школе окажутся последними в жизни и наоборот, что обыкновенно и бывает с нашими школами при однообразных учебных курсах и свойственной им принудительности занятий.

Таким образом, не школа и не образование суть основа и источник самовоспитания и самообразования... а наоборот, саморазвитие есть та почва, на которой школа только и может существовать...

2. Проанализируйте педагогические закономерности, сформулированные М.И. Демковым, и поясните их сущность при помощи структуры личности, разработанной К.К. Платоновым.

Демков М.И. Педагогические правила и законы // Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. / Сост. П.А. Лебедев. М., 1990. С.447–450.

- Все физические и духовные силы человека подлежат развитию сообразно индивидуальным его способностям (закон природосообразности).

- Для достижения полноты развития физических и духовных сил необходимы упражнения.

- Тело посредством воспитания и упражнения должно сделаться органом духа.

- Упражнению подлежат по преимуществу органы движения и органы чувств, а затем и все другие органы.
- Упражнения естественные должны быть предпочитаемы искусственным.
- Упражнения должны быть направлены к равновесию и гармоничности телесных и душевных сил.
- Учи сообразно природе.
- Частое повторение и упражнение есть могучее средство культуры ума.
- Обучение должно быть интересно.
- Образование ума должно стоять в тесной связи с воспитанием воли и чувства (закон воспитывающего обучения)
- Воля подлежит воспитанию.
- В деле воспитания воли пример есть могучее средство, на нем должна быть построена вся система нравственного воспитания.
- Воля организуется и укрепляется только тогда, когда создаются хорошие и прочные привычки.
- Воспитание должно быть народным.
- Воспитание чувства любви важнее всего среди других чувствований.
- Любовь достигается только любовью. Люби детей искренно, и дети полюбят тебя.
- Надо развивать предпочтительно чувствования положительные, возвышающие человека, а не отрицательные, его принижающие и подавляющие.
- Те чувствования прочнее, которые могут соединиться с идеями, и те из них важнее и сильнее, которые сочетаются со сложными идеями.

Список рекомендуемой литературы

- Бабанский Ю.К.* Педагогика. М.: Просвещение, 1988. 479 с.
- Безрукова В.С.* Педагогика. Екатеринбург: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1993. 320 с.

Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. 304 с.

Коджастирова Г.М. Педагогика. М.: ВЛАДОС, 2003. 352 с.

Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций. М.: Юрайт, 1999. 464 с.

Методика воспитательной работы /Под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия, 2002. 144 с.

Педагогика /Под ред. П.И. Пидкасистого; Пед. о-во России. М., 1998. 640 с.

Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: В 2 кн. М.: ВЛАДОС, 1999. 256 с.

Семенов В.Д. Педагогический процесс. Свердловск: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1993. 79 с.

Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях /Пед. о-во России. М., 2000. 416 с.

Харламов И.Ф. Педагогика. М.: Юрист, 1997. 256 с.

Заключение

В пособии рассмотрен достаточно широкий круг вопросов, раскрывающих объективные каузальные связи педагогики и психологии, но в небольшой работе все их решить невозможно в силу сложности и вариативности изучаемых явлений. Отметим лишь некоторые из них.

В настоящее время накоплен большой объем междисциплинарных педагогических и психологических знаний разного уровня обобщения, но использовать их трудно, так как часто они предметно разобщены и носят фрагментарный характер. Противоречивая социально-педагогическая реальность актуализирует потребности теории и практики в их систематизации и приведении в единую метасистему при сохранении традиционной самостоятельности наук.

В отечественной педагогике в период ее идеологической ангажированности огромное внимание уделялось изучению сознания и внешней деятельности личности. Настало время, когда необходимо уравновесить их учетом в педагогической деятельности феноменов бессознательного и подсознательного, внутренней психической деятельности.

Личность – только один из аспектов характеристики человека. Существуют и другие его проявления, в частности как индивида, как индивидуальности, как профессионала и др.

Педагогические явления в силу доминирования одностороннего социологизаторского подхода долгое время изучались избирательно и изолированно. При этом декларировался «системный подход». В настоящее время не только социальный заказ на объективизированную универсальную теорию, но и реальное стихийное и плюралистическое развитие теории педагогического процесса требуют междисциплинарного обоснования и систематизации.

Педагогическую деятельность осуществляют преподаватели, которые ее осваивали через усвоение догматичных социально-профессиональных правил и норм. В условиях снижения регламентирующей роли и ответственности государственных органов и повышения роли и ответственности преподавателей последние должны обла-

дать методологической культурой, рассматривать педагогические процессы более широко, междисциплинарно.

Изучение педагогики и психологии необходимо рассматривать в функциональной взаимосвязи, что повысит профессиональную педагогическую культуру преподавателей на основе развития психологической культуры как ее атрибута.

Библиографический список

1. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. / Сост. П.А. Лебедев. М.: Педагогика, 1990. 608 с.
2. *Бабанский Ю.К.* Педагогика. М.: Просвещение, 1988. 479 с.
3. *Батышев С.Я.* Производственная педагогика. М.: Машиностроение, 1984. 672 с.
4. *Безрукова В.С.* Педагогика. Екатеринбург: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1993. 320 с.
5. *Беспалько В.И.* Основы теории педагогических систем. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. 304 с.
6. *Бондаревская Е.В., Кульневич С.В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях / Твор. центр «Учитель». Ростов н/Д, 1999. 560 с.
7. *Бордовская Н.В., Реан А.А.* Педагогика. СПб.: Питер, 2000. 304 с.
8. *Брушлинский А.В.* Гуманизация психологической науки // Психол. журн. 2000. Т. 21, № 3. С. 12 – 24.
9. Введение в педагогическую деятельность / *А.С. Роботова, Т.В. Леонтьева, И.Г. Шапошникова и др.* М.: Академия, 2000. 208 с.
10. *Гессен С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. М.: Школа-Пресс, 1995. 448 с.
11. *Громкова М.Т.* Психология и педагогика профессиональной деятельности. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 415 с.
12. *Загвязинский В.И.* Теория обучения: современная интерпретация: Учеб. пособие. М.: Академия, 2001. 192 с.
13. *Зеер Э.Ф.* Психология профессионального образования. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед ун-та, 2000. 397 с.
14. *Ильин В.С.* Проблемы воспитания потребности в знании у школьников. Ростов н/Д: Изд-во Рост. пед. ин-та, 1971. 186 с.
15. *Исаев Е.И.* Теория и практика психологического образования педагога // Психол. журн. 2000. Т. 21, № 6. С. 57– 65.
16. *Коджастирова Г.М.* Педагогика. М.: ВЛАДОС, 2003. 352 с.
17. *Краевский В.В.* О соотношении педагогики и психологии // Психол. наука и образование. 1999. № 3– 4. С. 36– 45.

18. Краткая философская энциклопедия. М.: Изд. группа «Прогресс» – «Энциклопедия», 1994. 576 с.
19. *Крысько В.Г.* Психология и педагогика в схемах и таблицах. Минск: Харвест, 1999. 384 с.
20. *Лихачев Б.Т.* Педагогика: Курс лекций. М.: Юрайт, 1999. 464 с.
21. Методика воспитательной работы /Под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия, 2002. 144 с.
22. *Немов Р.С.* Психология: В 3 кн. М.: ВЛАДОС, 2002. Кн.1: Общие основы психологии. 688 с.
23. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой. М.: Сов. энцикл., 1973. 846 с.
24. Основы профессиональной педагогики. М.: Высш. шк., 1977. 504 с.
25. *Павлов И.П.* Полное собрание сочинений: В 6 т. / АН СССР. М.: Изд-во АН СССР, 1952. Т.3, кн. 2. 386 с.
26. Педагогика /Под ред. П.И. Пидкасистого; Пед. о-во России. М., 1998. 640 с.
27. Педагогика профессионального образования / *Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др.*; Под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия, 2004. 368 с.
28. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Большая рос. энцикл., 2002. 528 с.
29. *Петровский А.В.* Введение в психологию. М.: Академия, 1995. 496 с.
30. *Платонов К.К.* Краткий словарь системы психологических понятий. М.: Высш. шк., 1984. 176 с.
31. *Платонов К.К.* Структура и развитие личности. М.: Наука, 1986. 256 с.
32. *Подласый И.П.* Педагогика. Новый курс: В 2 кн. М.: ВЛАДОС, 1999. 256 с.
33. Профессиональная педагогика. М.: Ассоц. «Проф. образование», 1997. 512 с.
34. Психология и педагогика: Курс лекций /Под ред. К.А. Абульхановой, Н.В. Васиной, Л.Г. Лаптева, В.А. Сластенина. М.: Совершенство, 1998. 318 с.

35. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. /Редкол.: В.В. Давыдов, Э.Д. Днепров, В.П. Зинченко и др. М.: Большая рос. энцикл., 1993. Т.2. 669 с.
36. *Семенов В.Д.* Педагогический процесс. Свердловск: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1993. 79 с.
37. *Смирнов В.И.* Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях /Пед. о-во России. М., 2000. 416 с.
38. *Стефановская Т.А.* Педагогика: наука и искусство: Курс лекций. М.: Совершенство, 1998. 356 с.
39. *Столяренко Л.Д.* Педагогика. Ростов н/Д: Феникс, 2000. 448 с.
40. *Ушинский К.Д.* Педагогические сочинения: В 6 т. Т.5. /Сост. С.Ф. Егоров. М.: Педагогика, 1990. 528 с.
41. *Харламов И.Ф.* Педагогика. М.: Юрист, 1997. 256 с.
42. *Чапаев Н.К.* Введение в курс «Философия и история образования». Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1998. 280 с.
43. *Чернышова Н.С.* Проблемы педагогической подготовки студентов педагогического вуза // Мир психологии. 2002. № 4. С.222–234.
44. *Шахов В.И.* Психологические основы педагогической науки // Педагогика. 2002. № 4. С.9–15.
45. *Шелтен А.* Введение в профессиональную педагогику. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996. 288 с.
46. Энциклопедия афоризмов. М.: АСТ, 2000. 720 с.

Основные правила определения

Определение – логическая операция, заключающаяся в придании точного смысла языковому выражению, который позволяет, когда это требуется, выделить или уточнить значение данного выражения.

Посредством логической операции определения:

- раскрывается содержание некоторого понятия;
- описывается значение некоторого слова или словосочетания (термина);
- некий объект характеризуется таким способом, который позволяет отличить его от других объектов.

Давая определение тем или иным понятиям, мы изучаем своеобразные «первокирпичики», из которых в конечном счете строится знание в определенной области. Продуктивное использование понятий предполагает достаточно четкое представление об их содержании. Особенно велика ценность определений в науке. Можно ли, скажем, ответственно и грамотно говорить о воспитании, обучении или о другом педагогическом процессе, не раскрыв знания соответствующих терминов? Педагогика, как и любая другая наука, требует достаточно высокой строгости мышления и точности языка, а это невозможно без использования определений.

Кроме того, динамика познания ведет к тому, что в науке появляются новые понятия и изменяются старые, что также делает обязательным применение определений.

Есть еще один чрезвычайно важный аспект использования операции определения. В сознании каждого человека имеется некоторый набор понятий и соответствующий ему словарный запас. Если люди по-разному понимают какие-либо термины или совсем не понимают значение каких-то слов, им трудно будет понять друг друга, и наоборот. Поэтому такое важное значение имеет профессиональная речь.

Для того чтобы правильно дать определения, необходимо знать правила этой логической операции. Кстати, эти правила достаточно отчетливо были сформулированы еще Аристотелем.

1. Правило соразмерности

Определение должно быть соразмерным, т.е. значения (объемы) определяемого и определяющего выражений должны совпадать (быть равны друг другу). Это правило еще называется правилом адекватности или взаимозаменяемости.

Если данное правило не выполняется, то возможны следующие ошибки.

- Слишком широкое определение. Например: «Педагогика – это наука о воспитании»; «Воспитание – это явление общественной жизни».
- Слишком узкое определение. Например: «Воспитание – это формирование моральных качеств личности»; «Воспитание – это синоним воспитательной работы».
- Перекрещивание определений. Например: «Педагог – это человек, разрабатывающий и организующий педагогический процесс».
- Определить как попало. Например: «Педагогические методы – это этап деятельности преподавателя».

2. Правило порочного круга

Определение не должно заключать в себе круга, т.е. понятие или термин должны определяться через другие понятия, но не в коем случае не через самих себя.

Например: «Педагог – это специалист в области педагогики»; «Урок – это основная форма классно-урочной системы».

3. Правило ясности (однозначности)

Определение должно быть ясным, т.е. должны быть известны смыслы или значения терминов, через которые дается определение.

Например: «Урок – это определенная форма организации учебно-воспитательного процесса».

Иногда за определения выдаются высказывания, содержащие метафоры. Метафоры помогают образно понять суть высказывания, но подобные определения являются неясными.

Например: «Образование – это то, что осталось у человека, когда он забыл все, чему его учили»; «Воспитание – это великое дело, им занимается каждый человек».

4. Правило понятности

Определения должны учитывать знания читателя или слушателя, поэтому следует определять неизвестные понятия через известные. неподготовленному человеку сложно воспринимать научные термины и определения с высоким уровнем обобщения.

Например: «Методы обучения – это система регулятивных принципов и правил организации учебного материала и педагогически целесообразного взаимодействия обучающего и обучаемых, применяемая для решения определенного круга дидактических задач»; «Под обучением будем понимать целенаправленный процесс планомерного приобретения учащимся субъектом определенных знаний, умений и навыков, осуществляющийся в ходе непосредственного или опосредованного познания действительности».

5. Правило определения объекта через существенные признаки

Определения должны раскрывать не второстепенные, а главные признаки предмета. Дать хорошее определение – значит раскрыть сущность определяемого предмета.

Например: «Урок – это такая форма педагогического процесса, при которой педагог в течение точно установленного времени руководит коллективной познавательной или иной деятельностью постоянной или временной группы (класса) с учетом особенностей каждого из ее членов, используя виды, средства и методы работы, создающие благоприятные условия для того, чтобы все ученики овладевали основами изучаемого предмета непосредственно в процессе обучения, а также для воспитания и развития познавательных особенностей и духовных сил школьников».

Оглавление

Введение.....	3
Профессиональная педагогика.....	5
Педагогика и психология: взаимосвязь и соотношение...	18
Проблема личности в психологии и педагогике.....	36
Понятия педагогических процессов сквозь призму лич- ностного подхода.....	50
Педагогический процесс и его психологический смысл...	64
Заключение.....	86
Библиографический список.....	88
Приложение. Основные правила определения.....	91

Дудина Марина Михайловна

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА:
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Учебное пособие

Редактор Е.А. Ушакова

Подписано в печать 03.07.06. Формат 60х84/16. Бумага для множ. аппаратов. Печать плоская. Усл. печ. л. 5,1. Уч.-изд. 5,3. Тираж 300 экз. Заказ № 216

Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.
Ризограф РГПТУ. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

