

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

А. М. Новиков

О ПРЕДМЕТЕ ПЕДАГОГИКИ

Для начала необходимо изложить исходные позиции автора. Их можно выразить следующими положениями.

Первое. Необходимость перехода от *педагогике индустриального общества* к *педагогике постиндустриального общества*. Мы привычно живем, анализируем и оцениваем события по традиционным меркам. Не задумываясь особенно о том, что будет в отдаленном будущем. А между тем это «отдаленное будущее» уже наступило! Неожиданно. Стремительно. Выражаясь языком М.А. Булгакова, «как из-под земли выскакивает убийца в переулке»: человечество резко перешло в совершенно новую *постиндустриальную* эпоху своего развития. Все резко изменилось: политика и экономика, культура и социальная сфера, индивидуальные и общественные отношения, весь образ жизни людей и его стандарты.

Во второй половине XX в. индустриальная революция наконец решила глобальную задачу человечества – накормить людей. С достижением материального благополучия, с появлением изобилия продовольствия, одежды, обуви, бытовой техники, как следствие этого, был обусловлен переход человечества в постиндустриальную эпоху своего развития. В последние десятилетия произошла цепь событий, совсем преобразивших мир. Энергетический кризис. Технологическая революция. Электронно-телекоммуникационная революция. Интеграция мировой экономики. Гигантские экологические катастрофы. Все эти события говорят о том, что мы неожиданно для себя оказались в совершенно новой эпохе.

В последние десятилетия произошла стремительная переоценка роли науки в развитии общества. Не то что роль науки уменьшилась. Даже скорее наоборот. Но наука в значительной мере переключилась на другие функции. Обратимся к истории. Начиная с эпохи Возрождения, наука, отодвинув на задний план религию, заняла ведущую позицию в организации и развитии общества. Если в прошлом выносить те или иные принципиальные суждения могли только иерархи церкви, то впоследствии эта роль целиком перешла к сообществу ученых. Научное сообщество диктовало обществу правила практически во всех областях жизни, наука являлась высшим авторитетом и критерием

истинности. На протяжении нескольких веков ведущей, базовой деятельностью, цементирующей различные профессиональные области деятельности людей, системообразующим фактором организации общества являлась наука. Именно наука была важнейшим, базовым институтом, так как в ней формировалась и единая картина мира, и общие теории, и по отношению к этой картине выделялись частные теории и соответствующие предметные области профессиональных деятельностей в общественной практике. «Центром» развития общества являлись научные знания, а производство этих знаний – основным видом производства, определяющим возможности остальных видов и материального, и духовного производства.

Естественно, в тех условиях и была сформирована «знаниевая» парадигма образования – так называемые «ЗУНы»: в основу содержания образования были положены исключительно научные знания.

Но за последние десятилетия роль науки (в самом широком смысле) существенно изменилась по отношению к общественной практике (также понимаемой в самом широком смысле). С XVIII в. до середины прошлого XX в. в науке открытия следовали за открытиями, а практика следовала за наукой, «подхватывая» эти открытия и реализуя их в общественном производстве – как материальном, так и духовном. Но затем этот этап резко оборвался – последним крупным научным открытием было создание лазера (СССР, 1956 г.). Постепенно, начиная с этого момента, наука стала все больше «переключаться» на технологическое совершенствование практики: понятие «научно-техническая революция» сменилось понятием «технологическая революция», а также вслед за этим появилось понятие «технологическая эпоха» и т.п. Основное внимание ученых переключилось на развитие технологий. Возьмем, к примеру, стремительное развитие компьютерной техники и компьютерных технологий. С точки зрения «большой науки» современный компьютер по сравнению с первыми компьютерами 40-х гг. XX в. принципиально ничего нового не содержит. Но неизмеримо уменьшились его размеры, увеличилось быстродействие, память, появились языки непосредственного общения компьютера с человеком и т.д. – т.е. стремительно развиваются *технологии*.

Если ранее наука производила «вечное знание», а практика пользовалась «вечным знанием», т.е. законы, принципы, теории жили и «работали» столетия или, в худшем случае, десятилетия, то в последнее время наука в значительной мере переключилась, особенно в гуманитарных, общественных и технологических отраслях, на

знание «ситуативное». Значительная часть научных исследований сегодня проводится в прикладных областях, в частности в экономике, технологиях, образовании и т.д., и посвящается разработке оптимальных ситуативных моделей организации производственных, финансовых структур, образовательных учреждений, фирм и т.п. Но оптимальных в данное время и в данных конкретных условиях. Результаты таких исследований актуальны непродолжительное время – изменятся условия, и такие модели никому уже не будут нужны.

Далее, если раньше мы произносили слово «знание», как бы автоматически подразумевая под этим научное знание, то сегодня помимо научного знания человеку приходится пользоваться и знаниями совершенно иного рода. Например, знание правил пользования компьютерным текстовым редактором – это достаточно сложное знание. Но вряд ли научное – ведь с появлением какого-либо нового текстового редактора прежнее «знание» уйдет в небытие. Или же базы данных, стандарты, статистические показатели, расписания движения транспорта, огромные информационные массивы в Интернете и т.д. и т.п., чем каждому человеку приходится все больше и больше пользоваться в повседневной жизни. То есть научное знание сегодня сосуществует с другими, ненаучными знаниями. Часто в публикациях авторы предлагают разделять эти понятия на *знание* (научное знание) и *информацию*.

Таким образом, наука сегодня утратила роль системообразующего фактора организации общества. Соответственно, изменение роли науки в жизни людей требует изменений в подходах к построению содержания образования – если раньше в основе содержания образования лежали исключительно научные знания, то теперь *научные знания должны стать лишь одним из компонентов содержания образования, равноправно и рядоположено с другими формами человеческого сознания*. Научный тип образования должен смениться другим, новым типом. Назвать его пока затруднительно, возможно это будет *технологический* или *проектно-технологический тип*.

В связи с переходом человечества в новую эпоху своего существования, в течение нескольких следующих десятилетий образование, очевидно, изменится больше, чем за все триста с лишним лет, прошедших с момента возникновения, в результате изобретения книгопечатания, школы современного типа. Общество, в котором образование становится подлинным капиталом и главным ресурсом, предъявляет новые, притом жесткие требования к образовательным учреждениям в смысле их образовательной деятельности и ответственности за нее.

Необходимо заново осмыслить, что такое обучение, воспитание и что такое обученный и воспитанный человек.

Сегодня много говорят об инновационном обучении – в отличие от традиционного (хотя, по нашему мнению, это разделение весьма условно и далеко не всегда отражает суть – ведь инновации вырастают из традиций и в значительной мере «вбирают» их в себя). Сами термины «инновационное» и «традиционное обучение» и идея их альтернативности были предложены группой ученых в докладе Римскому клубу в 1978 г., обративших внимание мировой общественности на факт неадекватности принципов традиционного обучения требованиям современного общества к личности и к развитию ее творческих возможностей.

Инновационное обучение в этом докладе трактовалось как ориентированное на создание готовности личности к быстро наступающим переменам в обществе, готовности к неопределенному будущему за счет развития способностей к творчеству, к разнообразным формам мышления, а также способности к сотрудничеству с другими людьми. Обобщая специфику инновационного обучения, следует выделить его черты: открытость обучения будущему, способность к предвосхищению на основе постоянной переоценки ценностей, способность к совместным действиям в новых ситуациях.

В индустриальном обществе система образования является своего рода поточной системой. Массовое образование служит целям индустриального производства, готовит работоспособные элементы индустриального механизма и само является или стремится быть хорошо отлаженным механизмом, индустрией по производству кадров. Система массового образования строится по образу и подобию индустриального производства и делит с ним его достижения и неудачи.

Переход от образовательной парадигмы индустриального общества к образовательной парадигме постиндустриального общества означает, в первую очередь, отказ от понимания образования как получения готового знания и представления о педагоге как носителе готового знания. На смену приходит понимание образования как достояния личности, как средства ее самореализации в жизни, как средства построения личной карьеры. А это изменяет и цели обучения и воспитания, и его мотивы, нормы, и формы и методы, и роль педагога и т.д.

Весь образовательный процесс должен существенно измениться в новых социально-экономических условиях. В связи с этим в педагогике возникает целый клубок проблем, требующих новых решений.

Второе. Необходимо заново переосмыслить, что такое в современных условиях **обучение, воспитание, развитие**. Эта триада настолько очевидна и привычна любому педагогу, что вроде бы никаких вопросов не возникает и не может возникнуть. Тем не менее в новых условиях такие вопросы возникают. Для начала нам придется привести всем известные традиционно устоявшиеся формулировки этих понятий, которые можно встретить в любом педагогическом или психологическом словаре.

Начнем с *обучения*. Обучение подразделяется на преподавание (деятельность педагога – учителя, преподавателя, тьютора и т.д.) и учение. Учение рассматривается как процесс (деятельность) обучающегося по овладению новым опытом – привычками, умениями, навыками, знаниями.

Категория *воспитания*. Воспитание (в традиционном понимании) включает в себя обучение. Но если обучение направлено на овладение опытом в виде знаний, умений и т.д., то воспитание еще охватывает и «верхний этаж» структуры личности – формирование ее убеждений, мировоззрения, идеалов, стремлений, интересов и желаний и т.д.

Категория *развития* рассматривается как приобретение способностей, новых личностных качеств.

Но теперь позвольте автору задать несколько наивных вопросов по поводу указанной триады (обучение, воспитание, развитие):

– если человек, который учится, называется обучающимся (частица «ся» означает, что он учится или должен учиться сам), то почему человек, которого воспитывают, называется воспитуемым, воспитанником? То есть получается, что роль воспитуемого пассивна? А термины «развивающийся» или «развиваемый» в обиходе вообще отсутствуют;

– в обучении есть деятельность педагога – преподавание и деятельность обучающегося – учение. В воспитании есть деятельность воспитателя – это понятно. А есть ли деятельность воспитуемого? И, если есть, то как ее назвать? Самовоспитание? Но самовоспитание – это совсем другое, когда человек целенаправленно сам себя воспитывает без вмешательства извне. В учебниках, как правило, пишут: «процесс принятия личностью воспитательных воздействий со стороны педагога», – но такой процесс вряд ли можно назвать деятельностью – роль воспитуемого *пассивна*. Точно так же отсутствуют в обиходе термины: «развиватель» (по аналогии с учителем, воспитателем), «развивающийся» (по аналогии с обучающимся), «деятельность развивающегося» и т.д.

Случайно ли все это? Думается, нет. Ведь на ранних стадиях развития человечества воспитание и обучение не разделялись, были слиты и осуществлялись в процессе практического участия детей в жизни и деятельности взрослых: производственной, общественной, ритуальной, игровой и т.д. Они ограничивались усвоением жизненно-практического опыта, житейских правил, передававшихся из поколения в поколение.

Разделение произошло позже. Очевидно, тогда, когда ведущим типом организационной культуры человечества стал научный тип, и была создана отвечающая этому типу культуры современная школа, начиная с Я.А. Коменского – «школа знаний». Процесс обучения в этой школе был направлен, в первую очередь, на передачу научных знаний (здесь, наверное, и находятся истоки знаменитой «знаниевой парадигмы»). Но такая направленность обучения не могла охватить всего спектра воспитательных задач – многие из них как бы «выпадали» из логики такого обучения. Поэтому возникла необходимость дополнительной «воспитательной работы» – т.е. воспитания, понимаемого в узком смысле – как воспитательной работы во внеучебное время в учебных заведениях, а впоследствии – по месту жительства, в летних детских и молодежных лагерях и т.д.

Еще позже, очевидно начиная с XIX в., но в основном в XX в., когда обучение в виде сообщения готовых знаний перестало удовлетворять общество, в первую очередь в деле подготовки интеллектуальной элиты, возникла проблема *развития* обучающихся в процессе обучения и воспитания.

Таким образом, выросла триада: «обучение, воспитание, развитие». Сегодня эти процессы идут как бы параллельно. Но в перспективе они, наверное, должны существенно сблизиться. Это сближение обучения, воспитания и развития и станет, очевидно, одним из отличительных признаков новой, инновационной педагогики, соответствующей постиндустриальному обществу.

Третье. Традиционно курс педагогики строится на «трех китах»: теория обучения, теория воспитания, школоведение (в последнее время школоведение стало называться «управление образовательными системами»). Но, во-первых, школоведение и раньше «выпадало» из логики общего здания педагогики, поскольку никак не «вписывалось» в ее предмет. Тем более сегодня. Поэтому проблемы организации и управления образованием мы относим к *теории образования* (педагогика является ее частью – см. [1]) и здесь не рассматриваем.

Во-вторых, если педагогика включает обучение, воспитание и развитие и в педагогике есть теория обучения, теория воспитания, то где же *теория развития*?! Получается, что педагоги отдали ее «на откуп» психологам. Но психологи ее понимают совсем в другом, отнюдь не в «педагогическом» смысле. Кроме того, психологи в 60-х – 70-х гг. XX в., уйдя от психологии функций (психологии внимания, психологии памяти, психологии мышления и т.д.), переключились на психологию деятельности и психологию личности. А в последние годы тем более переключились на психологию личности и социальную психологию и стали психологию развития «смешивать» с психологией развития личности и зачастую «заползать» в предмет педагогики, смешивая развитие личности с проблемами воспитания.

Поэтому нами сделана попытка рассмотреть эти три процесса – воспитание, обучение, развитие – с единых позиций (как бы «три в одном»).

Четвертое. В большинстве современных учебников педагогики в основу кладется *педагогическая деятельность*, т.е. деятельность учителя, преподавателя, воспитателя. Об учебной деятельности зачастую вообще не упоминается. То есть деятельность обучающегося – воспитанника, ученика, студента, слушателя – вообще не рассматривается, хотя все авторы единодушно указывают, что обучающийся – *субъект* деятельности. Показательно, что в обоих изданиях педагогических энциклопедий: в Педагогической энциклопедии 1960-х гг. и в Российской педагогической энциклопедии 1990-х гг. нет даже статей под названием *учение* [2; 3].

Очевидно, это явление можно было бы объяснить тем обстоятельством, что в 40-х гг. прошлого века ЦК ВКП(б) был выдвинут лозунг: «учитель – центральная фигура в школе». А в профессиональных училищах говорили и говорят: «мастер производственного обучения – центральная фигура», в вузах и колледжах – «преподаватель – центральная фигура» и т.д. Такой подход в точности соответствовал авторитарной модели общества и авторитарной системе образования.

Но с тех пор педагогика как наука традиционно определяет свой предмет как *взаимодействие* педагога и обучающегося, воспитанника. А все, что относится собственно к деятельности обучающегося, воспитанника, традиционно считается предметом психологии. Но правильно ли это? Ведь педагогическую психологию интересует не деятельность обучающегося вообще, в целом, а лишь психологические механизмы учения, воспитания, развития, механизмы развития психи-

ки в процессе учения, но не целостный процесс учения. И если педагогика ограничивается только вопросами взаимодействия, то сначала, казалось бы, необходимо выяснить, что представляют собой *действия*, на которых строится это *взаимодействие*. Тем более что в перспективе, очевидно, учебный процесс будет все больше смещаться в сторону самостоятельной работы обучающихся, самоучения, самовоспитания, саморазвития. И все больше обучающие функции будут передаваться компьютерам, Интернету и т.д. Тогда возникает вопрос – **а с чем же будет оставаться педагогика?**

Школа для учителя – это нонсенс, довлеющий над педагогикой и всей системой образования до сих пор.

Развитие педагогики в новых социально-экономических условиях предполагает иной подход, противоположный. Центральной ее фигурой, ее ядром должен стать обучающийся: ученик, студент, слушатель и т.д., его **образовательная деятельность**. Причем обучающийся, понимаемый не абстрактно, не как класс, группа или весь контингент обучающихся в учебном заведении, а рассматриваемый на уровне каждого отдельного человека, во всем богатстве и многообразии его личностных интересов, потребностей и устремлений. Ведь до сих пор в учебниках педагогики ее субъекты фигурируют полностью обезличенно – только во множественном числе: дети, учащиеся, воспитанники, студенты, ребята, ученики и т.д. Это последствия прежних подходов, когда главным было общественное, а личное как бы вообще не рассматривалось. Но сегодня должно быть, наоборот: в первую очередь – человек, обучающийся, ребенок и т.д. И только потом, и то не всегда – обучающиеся.

Пятое. Необходимо заново переосмыслить и что такое в современных условиях **образование**, как соотносятся между собой понятия «педагогика» и «образование». Так, в Законе РФ «Об образовании» говорится: «Под образованием в настоящем Законе понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения...». А педагогика традиционно трактуется как наука об обучении и воспитании. Тогда получается, что у педагогики и у образования один и тот же объект. Только педагогика – это наука. А образование – практика? Что-то «неладно в Датском королевстве», как говорил известный принц.

Теперь, изложив исходные позиции, приступим к рассмотрению самого предмета педагогики.

Педагогика обычно определяют как науку об обучении и воспитании. Или как науку об обучении, воспитании и развитии. Но наличие

союза «и» или наличие союза «и» да еще запятой говорит о неоднозначности объекта науки – как бы двойной или тройной объект, что для одной науки недопустимо. Кроме того, эта двойственность (тройственность) наличествует и в определениях образования. Как можно свести педагогику и образование к однозначному объекту?

Попробуем начать с самого начала, начать «танцевать от печки».

1. Понятно, что и обучение, и воспитание, и развитие относятся к **человеку**. Начнем с определения места человека среди уровней организации материи (по В.С. Ледневу [4]) – см. рис. 1.

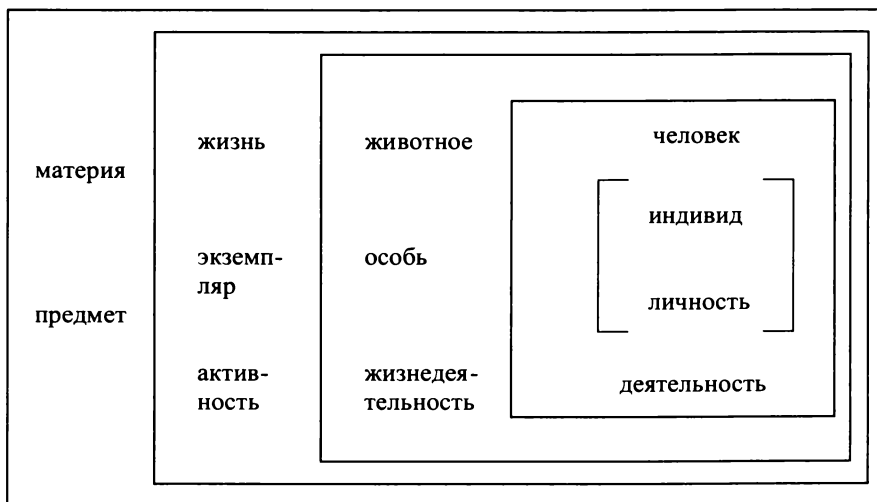


Рис. 1. Уровни организации материи (по В.С. Ледневу)

Человек как высший уровень организации материи рассматривается в двух аспектах: как индивид и как личность. Когда говорят об отдельном человеке, безотносительно к его отношениям с другими людьми – применяется термин **индивид**. В этом смысле говорят об индивидуальных особенностях, например, мышления, темперамента, об индивидуальном стиле профессиональной деятельности и т.д. Когда же человек рассматривается в его отношениях с другими людьми, с обществом – используется понятие **личность**. И соответственно личностные качества: общительность, самостоятельность и т.д. Личность в свою очередь рассматривается в трех аспектах (по А.В. Петровскому [5]) – рис. 2.

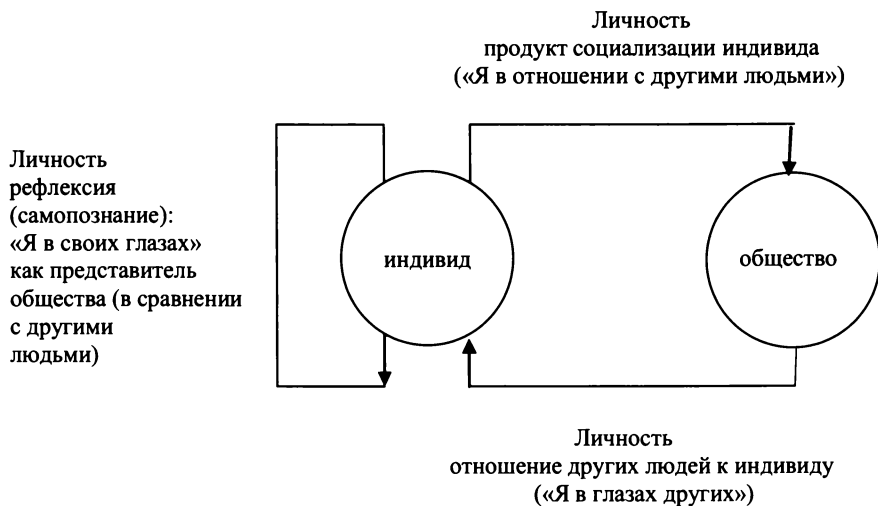


Рис. 2. Аспекты рассмотрения личности (по А.В. Петровскому)

Еще обратим внимание Читателя, что с категорией человека соотносится категория «деятельность»¹.

2. Понятно также, что и обучение, и воспитание, и развитие (в психолого-педагогическом смысле) связаны с динамикой, с процессами изменения человека: приращением у него знаний, умений (компетенций), изменениями его мировоззрения, мотивов и т.д. А динамика изменений, процессов в самом общем виде относится к философской категории «развитие».

Развитие вообще – одна из основных философских категорий, раскрывающая характер происходящих в мире *изменений*. Предметы и явления действительности не существуют в неизменных, раз и навсегда данных, равных самим себе состояниях, а переживают действительную историю, проходят через ряд состояний от возникновения до исчезновения. Понятие «развитие» выражает необратимый характер всех этих изменений [6].

¹ Термин «жизнедеятельность», который так любят использовать многие авторы педагогических работ, относится только к животным. В отношении человека термин «жизнедеятельность» применяется только в смысле жизнедеятельности организма – пищеварение, кровообращение и т.д. и в педагогике его применение нежелательно.

Отметим теперь, что мы столкнулись уже с двумя значениями понятия «развитие»: развитие в философском смысле – как категория диалектики; и развитие в психолого-педагогическом смысле – в смысле развития психических процессов у человека. Развитие в первом смысле мы в дальнейшем будем обозначать «развитие (филос.)», а развитие во втором – как «развитие (пс.-п.)». Иерархия категории «развитие» для нашего случая (для педагогики) показана на рис. 3.

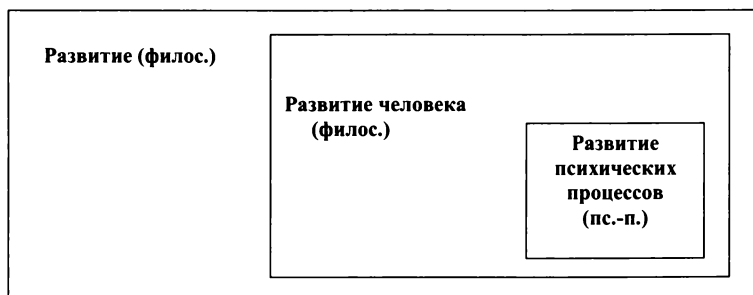


Рис. 3. Иерархия категории «развитие»

Существуют две различные тенденции развития. Одна – восходящая, переход от простого к сложному, от низшего к высшему (*прогрессивная линия, прогресс*); вторая – нисходящая, от сложного к простому, от высшего к низшему (*регрессивная линия, регресс*). Для любого индивидуального объекта/субъекта характерно последовательное сочетание обеих линий развития. Например, организмы возникают, растут, совершенствуются, но затем неизбежно стареют и гибнут.

3. Теперь возникает вопрос – о развитии кого/чего должна идти речь? Рассмотрим разные варианты:

– *развитие человека*. Не годится, поскольку это будет слишком широкое понятие. Ведь под развитием человека можно понимать и филогенетическое развитие человека (в процессе эволюции), и общественно-историческое развитие человека (человечества), и, допустим, анатомическое развитие каждого отдельного человека в процессе роста и т.д. Тем не менее педагогика имеет дело именно с человеком. Но нужны какие-то уточнения;

– *развитие личности*. Тоже не годится. Во-первых, человек рассматривается и как индивид, и как личность. Если говорить только о развитии личности, то, вспоминая С.Л. Рубинштейна [7], человек

опять «пойдет по ведомству исторического материализма как носитель общественных отношений», а как человек он опять будет нигде. Во-вторых, понятие «развитие личности» в психологии и педагогике настолько «заезжено», что уподобляется скорее художественному образу: никто не удосуживается дать четкого определения этому понятию, каждый автор вкладывает в него свой собственный смысл, а каждому читателю предоставляется возможность самому строить собственный образ этого явления.

Таким образом, необходимо что-то иное, связанное с человеком и его развитием. Обратимся к еще одной философской категории – «опыт».

4. «Опыт – основанное на практике чувственно-эмпирическое познание объективной действительности; в широком смысле – единство знаний и умений. Опыт выступает и как процесс практического воздействия человека на внешний мир и как результат этого воздействия в виде знаний и умений, как процесс взаимодействия субъекта с объектом. Понятие «опыт» по существу совпадает с категорией практики. На их основе формируется опыт как результат познания, включая совокупность исторически сложившихся знаний. Накопление и передача опыта из поколения в поколение составляет существенную характеристику общественного развития» [6].

Более четкое определение дает словарь русского языка С.И. Ожегова [8] – первые два важных для нас значения из четырех:

«1. Совокупность практически усвоенных знаний, навыков, умений» (а также привычек по К.К. Платонову [9] – А.Н.). Это узкая, психолого-педагогическая трактовка понятия. В дальнейшем по тексту она будет обозначаться как «опыт (пс.-п.)». Это значение понятия «опыт» является частным случаем значения 2.

«2. Отражение в человеческом сознании объективного мира, общественной практики, направленной на изменение мира». Это широкая философская трактовка понятия. В этом смысле опыт трактуется и как общественно-исторический опыт и как индивидуальный опыт каждого отдельного человека [10]. В дальнейшем по тексту будет обозначаться как «опыт (филос.)».

Отметим, что мы опять же столкнулись с двумя значениями понятия «опыт»: опыт в философском смысле – как категория диалектики («опыт филос.»); и опыт в психолого-педагогическом смысле («опыт пс.-п.») – в смысле развития знаний, умений (компетенций), навыков и привычек у человека. Иерархия категории «опыт» приведена на рис. 4.

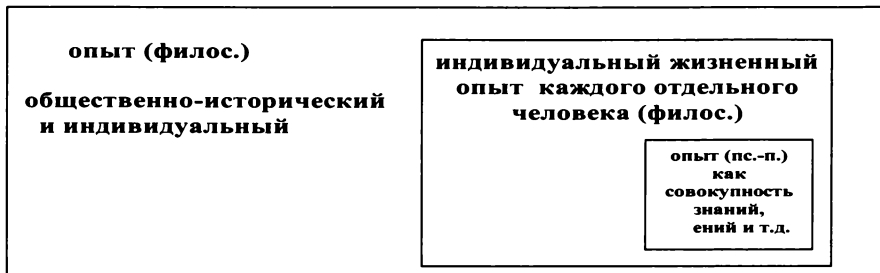


Рис. 4. Иерархия категории «опыт»

5. Вот это уже «горячо»! Если мы соединим две категории: «развитие (филос.)» и «опыт (филос.)», имея в виду индивидуальный опыт каждого отдельного человека (филос.), накапливаемый человеком в процессе жизни, деятельности, то получим как раз то, что требовалось. *Педагогика изучает развитие жизненного опыта человека. Развитие жизненного опыта человека можно назвать **образованием*** (как процесс и как результат).

Слово «образование» происходит от корня «образ». *Образование – это построение и развитие человеком своего образа окружающего мира и образа своего «Я», своего места, своей роли в этом мире.*

Таким образом, **образование – это развитие жизненного опыта человека.** Именно – развитие. Это – педагогическая трактовка образования. Термин «образование» может трактоваться и в других смыслах: образование как система народного образования страны, региона и т.д., как отрасль хозяйства, как ценность и т.д.

А педагогика – наука о развитии жизненного опыта человека (обучающегося). Это и есть ее предмет!

Субъект образования – обучающийся: в детском саду – воспитанник; в школе, в профучилище – учащийся; в колледже, в вузе – студент; на курсах – слушатель, курсант и т.д.; и вообще любой человек любого возраста, занимающийся в учебном заведении, самообразованием и т.д.

Таким образом, мы однозначно определили предмет педагогики, а также однозначно сопоставили категории «педагогика» и «образование».

Но у уважаемого Читателя, естественно, возникает вопрос – а где же обучение? Где воспитание? Где развитие (пс.-п.)?

А вот где: рассмотрим иерархическую структуру личности (по К.К. Платонову [9]) – (см. рис. 5).

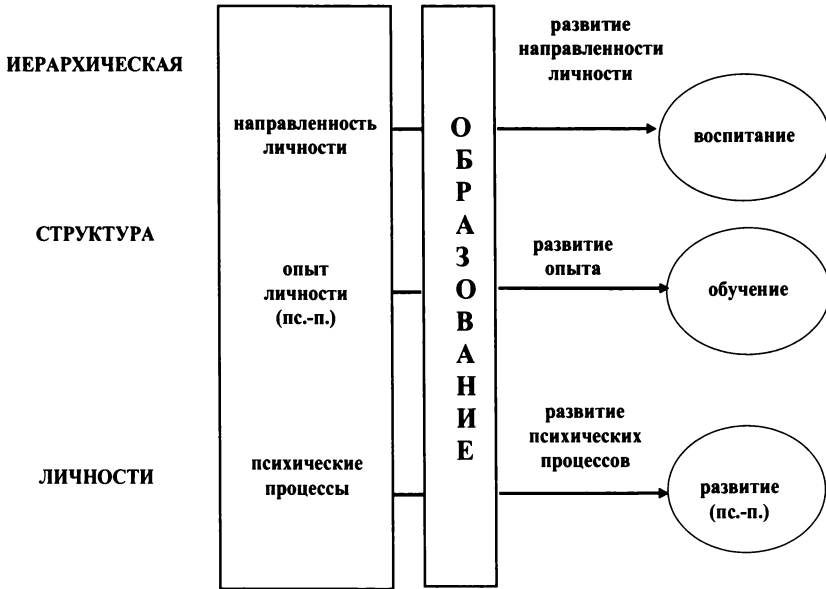


Рис. 5. Три аспекта (направления, три составные части) образования

Верхний этаж – направленность личности: мировоззрение, ценностные ориентации, убеждения, стремления и т.д.

Второй этаж – опыт (пс.-п.) человека: знания, умения (компетенции), навыки, привычки.

Третий этаж – высшие психические процессы: интеллект (мышление, память, внимание), воля, эмоции, физическая (двигательная) активность.

Соответственно, применительно к образованию как к развитию жизненного опыта (филос.) человека:

- развитие направленности личности – это **воспитание**;
- развитие опыта (пс.-п.) – это **обучение**;
- развитие психических процессов – это **развитие (пс.-п.)**.

Таким образом, мы расставили по своим местам основные категории педагогики.

Литература

1. Новиков, А.М. О структуре теории образования // Педагогика. 2005. № 7.
2. Педагогическая энциклопедия: в 4 т. М.: Советская энциклопедия, 1966-1968.
3. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. М.: Большая Российская энциклопедия, 1993-1999.
4. Леднев, В.С. Содержание общего среднего образования. М.: Педагогика, 1980.
5. Петровский, А.В. О психологии личности. М.: Педагогика, 1971.
6. Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1983.
7. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии. М.; СПб: ПИТЕР, 2003.
8. Ожегов, С. И. Словарь русского языка. Изд. 23-е. М., 1991.
9. Платонов, К.К. Краткий словарь системы психологических понятий: Учеб. пособие. М.: Высшая школа, 1981.
10. Краткий словарь по философии / Под общ. ред. И.В. Блауберга, И.К. Пангина. 4-е изд. М.: Политиздат, 1982.