

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

А. Я. Найн ВОПРОСЫ СИСТЕМАТИЗАЦИИ КАТЕГОРИЙ ПЕДАГОГИКИ

Ни одна наука, особенно гуманитарного профиля, не может претендовать на то, чтобы считаться полностью независимой от идейных течений своего времени, научных тенденций, а порой и эмоциональных пристрастий. Педагогика не исключение (1).

В последние годы в сфере психолого-педагогического знания происходит переоценка многих казавшихся ранее безусловными теорий, фактов и отдельных понятий. В этом деле накоплен и немалый опыт — как позитивный, так и, необходимо признать, негативный — в сфере обучения и воспитания (2; 3).

Что для педагогики как обновляющейся науки является сегодня приоритетным? Прежде всего создание гармонично развитой социально-педагогической инфраструктуры общества, т. е. достижение такого состояния общества, его социальных институтов, общественных отношений, при котором между личностью и обществом возникает гармония, всегда проявляющаяся в гражданском согласии и сотрудничестве.

Достичь этого можно лишь в том случае, когда политика, право, экономика, культура, образование развиваются не стихийно, а целенаправленно, ориентируются на человека, на гармонию человеческих отношений. Пора понять, что не педагогика должна вытекать из политики, а наоборот, — политика из педагогики, ибо все, что совершается в этом мире, должно служить человеку, его счастью, а объяснять путь к этому призвана в первую очередь педагогика (4, с. 21 — 22).

И второе, решающую роль в обосновании новых идей сыграло создание основ педагогической генеалогии — учения о происхождении педагогических знаний, включающего в себя такие важные составные части, как генеалогию педагогической личности, генеалогию педагогической деятельности, генеалогию педагогических систем, генеалогию педагогических дефиниций (3, с. 16 — 17).

Для того чтобы создать новую педагогику, нужно определить фундамент, на котором она базируется как система знаний о

воспитании человека. В качестве такового следует рассматривать педагогическую генеалогию, т. е. теорию о происхождении педагогических знаний. Для того чтобы объяснить, как должен воспитываться человек, педагогика прежде всего призвана раскрыть его генезис, который правомерно называть генеалогией личности, т. е. ее происхождение и развитие в историческом измерении (филогенезе), в персонифицированном развитии (онтогенезе), взятых в единстве.

Развитие любой науки сопровождается выработкой системы понятий и соответствующей ей системы терминов. Это в полной мере относится и к педагогике, которая находится в стадии обновления.

Проблема систематизации научной терминологии педагогики уже ставилась (5; 6). Но то, что проделано в прошлом, нуждается в критическом осмыслении, упорядочении и обобщении. Накопленный в этой области материал должен быть подвергнут диалектическому синтезу. Короче говоря, требуется новый уровень осмысления этой проблемы. Во всей своей полноте должна стоять задача развернутого наступления на проблему систематизации категорий педагогики. И причем не в том плане, чтобы авторы задавались целью к имеющимся вариантам добавить еще один. Нет, скорее задача должна заключаться в разработке методологической программы решения данной проблемы. Следует разобраться в сути уже совершенного, чтобы решить, что и как делать дальше.

Сегодня уже накоплен определенный опыт решения этой проблемы, сложились некоторые подходы, традиции и направления, в русле которых осуществляется творческий поиск (7). Не претендуя на исчерпывающий анализ вопросов, полноту их рассмотрения, мы делаем попытку в настоящей статье показать сущность систематизации и определить свое отношение к некоторым дискуссионным моментам.

Констатируем прежде всего, что проблема систематизации категорий в настоящее время довольно определенно оформилась как важнейшая методологическая проблема педагогики (8). Поэтому выявление и изучение закономерностей процесса систематизации имеет большое значение для понимания механизмов развития и функционирования педагогического знания. С решением этой проблемы связаны также возможности повышения эффективности эвристического обобщения и прогнозирования развития системы образования, пути разработки методологических основ управления социальными процессами.

Именно с учетом данного обстоятельства следует подходить к анализу рассматриваемой проблемы.

Научный анализ требует применения специфического инструментария, позволяющего проникать в глубь изучаемых педагогических явлений и процессов. Различное истолкование терминов педагогики, применяемых в теоретическом анализе, может привести (и сплошь и рядом приводит) к неоднозначным и противоречивым выводам. Не случайно поэтому авторы многих педагогических исследований в целях достижения идентичного понимания того или иного термина вынуждены специально обращаться к выработке приемлемой основы, обеспечивающей возможность ведения научного спора, дискуссии. Лектор, читающий курс педагогики, также оперирует определенным перечнем научных терминов, уяснение сути которых нередко требует обращения к специальной литературе. Однако имеющаяся научная, справочная педагогическая литература по этим вопросам явно недостаточна.

Все это говорит о том, что в настоящее время назрела необходимость всесторонне проанализировать существо самих понятий, терминов, применяемых в педагогике. Но дело не только в составлении терминологического словаря и уточнении некоторых дефиниций. Главное состоит в том, чтобы попытаться выработать основы систематизации научной терминологии педагогики, определить порядок соподчинения терминов, научно обосновать правомерность применения их в теоретическом анализе.

Отметим, что существо систематизации категорий педагогики заключается в том, что она выражает тенденции синтеза, интеграции знаний, преобразования формы мышления: с помощью системы категорий достигается более эффективный способ передачи знаний и опыта. А тем самым — и его модернизация.

Поэтому систематизация категорий имеет не просто познавательный характер: она выражает собой формирование нового качества мышления педагога.

Между системой категорий и исторически определенным способом мышления существует тесная связь: исторически различные системы категорий отражают историческое развитие мыслительных структур каждой эпохи. Поэтому процесс систематизации является по существу историческим, а создаваемые системы — исторически ограниченными и преходящими. Историко-философский опыт свидетельствует, что

систематизация категорий является не просто вечной и актуальной, а заключает в себе возможности и условия развития философского учения (9, с. 22).

Сущность систематизации следует искать не столько в абстрактно-логических параметрах и характеристиках учебного процесса педагогики, сколько в социально-историческом содержании этого процесса, в его социальных ориентациях. Если с логической точки зрения равноправными могут оказаться многие обучающие системы, то социальная значимость систем существенно суживает их спектр.

Критерии эффективности, работоспособности, а тем самым и истинности системы категорий педагогики следует искать, по-видимому, в ее способности лежать в основании метода мышления, адекватно раскрывающего особенности и многообразие педагогического процесса. Система категорий должна создаваться не ради самой системы, она должна «работать», т. е. способствовать решению насущных педагогических проблем, разрабатываться для них, отвечая общей последовательности движения знаний: от описания опыта через объяснение к прогнозу и приемам обучения и воспитания молодежи.

Отметим и то, что систематизация категорий нередко в связи с этим подменяется более частной задачей их классификации. Нет слов, эта задача важна. Более того, она представляется необходимым этапом на пути к системе. Но с помощью классификации не достигается главное — не вскрывается динамика системы. Система категорий не может быть представлена однозначно упорядоченной, линейной цепочкой категорий, занимающих строго определенное место. Это лишь одно из возможных представлений системы. С помощью системы категорий должна реконструироваться картина отношений и связей действительности педагогического процесса. Тут как раз и «срабатывают» принципы единства исторического и логического, восхождения от абстрактного к конкретному. Поэтому важнейшим требованием к системе является то, что обоснованная система категорий должна выражать не однозначное положение категорий внутри себя, а обладать эвристической функцией развертывания, выводимости на базе уже имеющихся необходимых и всеобщих категорий. Как отмечает В. В. Краевский, каждая категория диалектически должна выводиться из сложившейся и существующей системы категорий, а не вводиться в нее (8, с. 142). Правда, это требование отнюдь не освобождает нас от необходимости изучать пути формирования

системы категорий. Оно, скорее, относится к уже развитой системе.

Изучение вопроса начнем с анализа единства дискретного и непрерывного в педагогическом изыскании. В психолого-педагогической литературе довольно обстоятельно излагаются такие частные методы педагогического исследования, как абстрагирование и конкретизация, индукция и дедукция, анализ и синтез, единство качественного и количественного анализа, единство логического и исторического и другие. Мы не находим, однако, описание такого важного метода, как единство дискретного и непрерывного. В учебниках по общей педагогике о нем даже не упоминается.

Как мы полагаем, невнимание к методу единства дискретного и непрерывного в педагогике объясняется тем, что стороны этого единства, взятые в отрыве друг от друга, обнаруживают определенную ограниченность. Так, использование дискретного без учета непрерывного ведет к метафизике. В то же время непрерывный процесс развития осуществляется через дискретное, через перерыв непрерывного, складываясь из отдельных частей, моментов, частных, которые необходимо исследовать самостоятельно. Таким образом, единство дискретного и непрерывного, на наш взгляд, является частным методом диалектического способа познания. Справедливо отвергая метафизический метод познания как антипод методу диалектическому, неправомерно, однако, игнорировать или хотя бы недооценивать единство дискретного и непрерывного.

Отображение непрерывного через дискретное содержит противоречие бытия и мышления: мышление «прерывает» непрерывный процесс развития, чтобы понять, представить, выразить его в психолого-педагогических понятиях. Это противоречие разрешается тем, что диалектическое мышление рассматривает те или иные этапы в развитии не как вечные и абсолютно неизменные, застывшие, независимые друг от друга, а, наоборот, как находящиеся в «покое» временном, относительном, условном, в покое как моменте непрерывного изменения и развития. Именно таким образом педагогические явления действительности схватываются и передаются как движущиеся и изменяющиеся, показываются в самом процессе развития. Именно так и можно изобразить этот гносеологический процесс, причем не только сам по себе, но и с показом его причинно-следственных связей, закономерностей.

Где и как используется единство дискретного и непрерывного

в педагогике? Прежде всего следует сказать о научной периодизации историко-педагогического знания, т. е. определении каких-то этапов, отрезков и рассмотрении их самих по себе. Разумеется, для того чтобы приступить к разделению непрерывного на какие-то части, отрезки, необходимо знать признаки этого деления, «разрезать» ленту исторического развития того или иного явления или процесса не произвольно, а в узловых пунктах приоритетных преобразований.

Говоря об использовании метода единства дискретного и непрерывного в педагогике, укажем еще на то, что с помощью этого метода мы получаем возможность разделить научные понятия на две группы: понятия-категории и понятия-законы. Первые выражают сущность, моменты связи педагогических отношений в условиях перерыва непрерывного. Вторые — характер самого движения, отношения, казуальные связи сущностей. Этот подход получил уже достаточно убедительное отражение в литературе, включая и учебную (1; 4; 8; 10).

Необходимо отметить, что педагогические законы выступают и действуют как законы-тенденции. Как пишет Н. Е. Овчинников, это объясняется тем, что «их действие перекрещивается с одновременным действием других законов, отчасти же и вследствие их природы как понятий» (11, с. 34 — 35).

Конечно, различие между педагогическими категориями и педагогическими законами нельзя абсолютизировать. Эти понятия взаимообуславливаются, взаимопроникающие. Только благодаря этому и можно проследить и выразить процесс изменения и развития явлений, фактов. Добавим, и наполнить конкретным содержанием отдельные дефиниции. Взяв последовательный ряд категорий как отражение узловых пунктов педагогического процесса движения и развития, мы тем самым фиксируем состояние объекта изыскания: например, какое явление было прежде, каким оно стало спустя некоторое время, каково оно теперь. На этой основе возможно суждение о том, каким оно может быть в прогнозируемом будущем. Педагогические категории составляют логическую основу, каркас системы научных понятий, выражающих совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, материально-технических факторов, обеспечивающих успешное решение учебно-воспитательных задач.

Например, исходным понятием проблемного обучения большинство ученых считает понятие «проблемная ситуация». Раскрывая его, многие ссылаются на определение психолога А. М.

Матюшкина: «Проблемная ситуация — особый вид мыслительного взаимодействия субъекта и объекта» (12, с. 193). Опираясь на это определение, можно, по нашему мнению, выделить в нем непсихологический элемент и на этой основе дать ответ на вопрос: что является предметом теории проблемного обучения?

Если рассмотреть проблемную ситуацию с точки зрения составляющих ее компонентов, то их можно выделить четыре: объект (изучаемый материал), субъект (обучаемый), мыслительное взаимодействие (процесс мышления, направленный на данный объект) и особенность этого взаимодействия. И среди этих компонентов непсихологическим элементом является, очевидно, учебный материал. В самом деле, в учебном процессе всегда есть субъект, способный размышлять, и всегда есть учебный материал, над которым можно размышлять. Однако часто учебный материал сам по себе не способствует появлению у обучаемых особого вида мыслительного взаимодействия (хотя они и взаимодействуют с учебным материалом). Такое взаимодействие не является проблемной ситуацией. А это значит, что те, кто непосредственно обеспечивает процесс обучения, призваны так организовать учебный материал, чтобы он способствовал появлению особого вида мыслительного взаимодействия. Такая организация материала и может, на наш взгляд, явиться предметом теории и практики проблемного обучения. Отсюда вывод, что мы имеем основания определить проблему как специальную логическую категорию и форму, в которой субъект фиксирует и представляет обнаруженное противоречие как в действительности, так и в сфере ее отражения. Это уточнение позволяет отличать «проблему» от понятий «задача», «затруднение», «вопрос», «проблемная ситуация» (которые довольно часто употребляются одно вместо другого) и открывает путь к осознанному и систематическому использованию противоречий в обучении.

А теперь более подробно остановимся на рассмотрении противоречивых трактовок терминов в педагогике. Противоречивые трактовки ряда педагогических категорий и понятий нередко объясняются неправильным толкованием и употреблением терминов, обозначающих то или иное понятие. Проанализируем некоторые из них.

Поставим вопрос так: тождественны ли понятия «фактор» и «причина»? Факторы непосредственно связаны с процессом функционирования какого-либо явления. В самом общем плане фактор выступает как активный элемент воздействия на про-

цесс того или иного развития (например, педагогического). Причина же всегда предшествует следствию как исходный элемент парной категории «причина — следствие». Отсюда следует неправомерность отождествления этих понятий. Так же, как и понятий «условие», «следствие», «предпосылка», «фактор», которые нельзя ставить в один ряд.

Термин условие в широком смысле можно определить как совокупность конечных результатов действия социально-педагогических процессов на данном этапе развития общества. Следствие же есть результат причины. Условие, предпосылка существуют до возникновения какого-либо явления, совокупности тех или иных элементов (например, компьютеризация учебно-воспитательного процесса). Предпосылка, условие могут содержать в себе лишь потенциальный момент возникновения явления, события, которые могут и не осуществиться. Следствие же как результат причины — совершившийся факт.

В педагогике широко используются понятия, которые могут быть соотнесены друг с другом. Это однопорядковые понятия. Соотнесение одного из них с другим дает возможность определить порядок их соподчиненности. К числу таких категорий можно отнести «сущность», «качество», «функция» и др. Необходимо отметить, что соотнесение понятий исключает возможность их отождествления. Именно это условие чаще всего нарушается при анализе названных понятий. В философской литературе нередко встречается прямое или косвенное отождествление понятий качества и сущности. Утверждается, например, что качество предмета есть его сущность, и изменение качества есть изменение сущности предмета. Иногда подчеркивается, что категории «качество» и «сущность» имеют то общее, что обе они фиксируют специфику явления. Встречается и такая позиция, согласно которой качество трактуется как «существенная определенность», качественные различия — как «существенные различия» (13, с. 150). В приведенных высказываниях не учитывается то обстоятельство, что специфика явления — это слишком общая и потому неприемлемая основа для приравнивания существа рассматриваемых понятий. Не принимается во внимание и то, что понятие определенности включает в себя не только определенность качества, но и определенность количества. Упускается также из виду, что категории «сущность» и «качество» между собой лишь частично совпадают. Сущность так же, как и ее проявление, имеет не только качественную, но и количественную характеристики.

Категория «сущность — проявление» составляет иной, несравнимый ряд категорий по отношению к «качеству — количеству». Если бы качество и сущность совпадали, то в таком случае речь могла бы идти не о двух, а только об одной категории.

Недостаточно обоснованное определение качества встречается также и при соотношении этого понятия с понятиями «сущность» и «функция». Качество характеризуется в этом случае как понятие более широкое по своему объему, чем понятие «сущность».

Функция есть одна из форм проявления сущности или проявление одной из сторон сущности. Например, каждая из функций управления школой, взятая в отдельности, не раскрывает в полной мере сущности всего цикла управления. Она может быть выявлена лишь при анализе всей совокупности функций управления. Итак, налицо противоречивая схема: сущность — форма проявления сущности. Данная схема полна парадоксов: в ней понятие «качество» является одновременно и более широким по отношению к понятию «сущность». Такой же противоречивый вывод следует и при отнесении объемов понятия «сущность» к понятию «функция», понятия «функция» к понятию «качество».

Мы редко задумываемся над значением и смыслом широко применяемого в научном обороте того или иного термина. Например, в педагогической литературе встречаются совершенно различные по смыслу употребления термина принцип. В этом отношении названному термину не повезло больше всех. Во многих энциклопедических словарях принцип определяется как «основополагающее начало». В логическом словаре он трактуется не только как «основополагающее начало», но и как «...основное положение, исходный пункт, предпосылка какой-либо теории, концепции» (14, с. 447). В этом общераспространенном понимании нет указания на тот счет, связано ли понятие «принцип» с объективными явлениями, отражает ли их или же является выражением практической деятельности человека, продуктом его творческого мышления. Между тем принципы должны быть выведены из объективной действительности, а не из мышления. В этом смысле они представляют собой не исходный, а завершающий пункт исследования.

Таковы лишь некоторые эскизы неточного употребления научных терминов в педагогике. Но и этого, как мы полагаем, вполне достаточно для того, чтобы убедиться в важности рассматриваемой проблемы, в необходимости уделения должного

внимания применению терминологического аппарата в процессе преподавания и в научных педагогических исследованиях.

Приведенный выше анализ различного толкования одних и тех же терминов не связан с выявлением семантики разногласий. Задача состоит в том, чтобы попытаться выявить принципы построения системы научной терминологии.

В науке распространено мнение, что получение нового знания имеет более важное значение, чем упорядочение знания, уже добытого. Не исключено, по-видимому, что из переоценки именно этого положения возникает и негативное отношение отдельных педагогов к вопросу о необходимости систематизации научных категорий, понятий. Так, К. В. Яковлев, автор монографии об интеграционных процессах в высшей школе, считает бесплодными и ненужными попытки загнать живую ткань педагогического процесса в «прокрустово ложе жесткого систематизирования» (10, с. 104 — 105). Эта крайняя точка зрения не учитывает реальной действительности.

В современных условиях поток научной информации, по самым осторожным оценкам, удваивается каждые пять лет. Нетрудно понять, что такая огромная масса информации затрудняет обобщение и осмысление новых данных. Отсюда возникает объективная необходимость в упорядочении и систематизации накопленных знаний. Чем успешнее решается эта задача, тем быстрее осуществляется обработка и обобщение новых научных данных и тем полнее обеспечивается дальнейшее ускорение развития педагогической науки.

Научной терминологии присущ определенный порядок. Багаж накопленных знаний позволяет установить, что вся система научной терминологии педагогики состоит из ряда взаимосвязанных между собой терминов, образующих блоки понятий. Большинство понятий двоичны. К ним относятся: «возможность — действительность», «необходимость — случайность», «простое — сложное», «абстрактное — конкретное», «абсолютное — относительное», «внутреннее — внешнее», «тождество — различие» и др. Полюса этих понятий противоположны. В двоичности заложен принцип единства противоположностей. В объяснении и описании результатов научного исследования используются также троичные, четвертичные и другие блоки понятий. Назовем некоторые из них: «закономерность — закон — тенденция», «качество — сущность — функция», «период — фаза — стадия», «качество — количество — мера — постепенность». В основе конструирования

ния каждого из блоков или набора блоков понятий лежат качественно различные признаки. Так, однопорядковость как признак построения блоков понятий позволяет объединить в единую группу следующие понятия: «закономерность — закон», «закон — сущность», «необходимость — закономерность», «качество — сущность — функция». Однопорядковые понятия содержат в себе указание на переход от одного термина к другому, т. е. указание на определенную последовательность соотнесения объемов понятий. Например, такие понятия, как «закономерность — качество — сущность» включают в себя соотнесение понятий «закон — сущность — функция». Здесь, если и обнаруживается совпадение, то только в соотношении части к целому.

Существуют также внутренние и внешние формы характеризуемой связи. Явление, например, выступает как внешняя сторона предмета, процесса, сущность — как внутренняя. Внутренняя сторона предмета всегда скрыта, внешняя — лежит на поверхности. Последовательность ступеней познания может быть только одна — от явления к сущности. Внешняя и внутренняя стороны данного явления никогда не совпадают.

Различают и некоторые другие признаки образования блоков понятий, когда одно понятие непосредственно вытекает из другого, одно предшествует другому («причина — следствие»). Из общей цепи причин выделяется наиболее существенная, основная, определяющая, так называемая каузальная связь.

В выделенных группах научных понятий лежат следующие признаки: однопорядковость, связь внутренней и внешней сторон, противоположность, каузальность. Покажем характер связей и соотнесение объемов понятий в блоке «закономерность — закон — тенденция» как имеющем особенно важное значение.

Под законом, как известно, понимается внутренняя, существенная, устойчивая и постоянно повторяющаяся связь явлений. Эта связь означает определенную закономерность развития. Закономерные связи являются результатом причинной обусловленности явлений. Если бы явления не были причинно обусловлены, то ни о какой закономерности не могло быть и речи. Следовательно, понятия «закон» и «закономерность» выражают отношения одного порядка. Однако, несмотря на соотносимость этих понятий, они не тождественны. Законом называют конкретную, необходимую связь между явлениями. Закон — всегда есть всеобщее в явлениях. Понятие «закономерность»

употребляется прежде всего для характеристики объективно обусловленной последовательности явлений. Установление закономерности явлений в их происхождении и развитии необходимо свидетельствует о наличии закона. Но сама закономерность таким законом еще не является. Понятие «закономерность» употребляется и в тех случаях, когда необходимо подчеркнуть, что явление возникло не случайно. Например, управление учебным процессом может быть эффективным лишь в том случае, если управляющая подсистема способна выполнить все виды управленческой деятельности.

Итак, под закономерностью следует понимать необходимый, обусловленный определенными причинами процесс, в котором действует не один, а совокупность законов. Педагогическая закономерность выражает поступательное развитие учебно-воспитательного процесса.

Следовательно, «закономерность — закон» — такова логическая последовательность исследования явлений. Анализ соотношения объемов этих понятий позволяет установить, что закономерность в широком смысле включает в себя и закон.

Всякий закон проявляется как тенденция, выражающая направление развития. Как необходимая тенденция закон действует в зависимости от определенных условий. Проявление закона как тенденция не охватывает и не предопределяет множества случайностей и отклонений, через которые необходимость пробивает себе дорогу как закон.

Понятие «тенденция» связано с движением, развитием. Тенденция — это устойчиво выраженное направление. Нет длительной устойчивости, нет и тенденции. Последняя выражает либо усиление, либо ослабление того или иного процесса. Следовательно тенденция — это неотъемлемый атрибут понятия «развитие». Тенденция содержит в себе ограничительный момент. Это ограничение проявляется в ряде противодействующих факторов, ослабляющих действие тенденции.

В качестве примера можно сослаться на тенденцию к повышению интеллектуализации труда в наукоемких отраслях, тенденцию интеграции множества мелких профессионально-технических учебных заведений в крупные отраслевые учебные центры, тенденцию формирования профессиональной направленности будущего молодого рабочего как основы устойчивости его личности. Противоречивые тенденции характеризуются противонаправленностью действия. Взаимопогашение действий противоречивых тенденций определяет в конечном

счете степень усиления или торможения тех или иных процессов.

Именно эта разностная степень как результат противоборствующих тенденций и выражает направленность действия закона. Та или иная тенденция, рассматриваемая в отдельности, может и не соответствовать направленности действия закона. Таковы некоторые выводы, вытекающие из анализа лишь одного из блоков понятий.

Аналогичный анализ должен быть проведен и по отношению к другим, мало исследованным блокам понятий с целью сведения их в единую систему научной терминологии педагогики.

Думается, что эта сложная методологическая проблема должна войти в качестве приоритетной в план НИР Уральского отделения Российской Академии образования.

Литература

1. *Лихачев Б. Т.* Педагогика: Курс лекций: Учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. М.: Просвещение, 1992.
2. *Найн А. Я., Гостев А. Г.* Какой быть новой педагогике?: Учеб. пособие. Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 1993.
3. *Таланчук Н. М.* Введение в непедагогику: Пособие для педагогов-новаторов. М.: Ассоциация «ПО», 1991.
4. *Журавлев В. И.* Педагогика в системе наук о человеке. М.: Педагогика, 1990.
5. *Кантор И. М.* Понятийно-терминологическая система педагогики: Логико-методологические проблемы М.: Педагогика, 1980.
6. *Найн А. Я.* Общенаучные понятия в педагогике // Педагогика. 1992. № 7 — 8.
7. *Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. /Гл. ред. В. В. Давыдов. Т. 1. М.: Большая российская энциклопедия, 1993.*
8. *Краевский В. В.* Проблемы научного обоснования обучения: Методологический анализ. М.: Педагогика, 1977.
9. *Ерунов Б. А.* Философское освоение мира человеком. М.: Наука, 1978.
10. *Яковлев К. В.* Интеграционные процессы в высшей школе. Л.: Изд-во ЛГУ, 1980.
11. *Овчинников Н. Е.* Комплексный подход как принцип воспитания. Петрозаводск: Карелия, 1981.
12. *Матюшкин А. М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972.
13. *Философский словарь/ Под ред. И. Т. Фролова. 4-е изд. М.: Политиздат, 1980.*
14. *Кондаков Н. К.* Логический словарь-справочник. 2-е изд. М.: Наука, 1975.