Лекция 1.

Тема. Педагогика как наука

44.02.05. Коррекционная педагогика

Группы К-1, К-2

Преподаватель Будик И.Б.

1. Объект и предмет педагогики

Слово «педагогика» имеет несколько значений. Во-первых, им обозначают педагогическую науку. Во-вторых, есть и такое мнение, что педагогика – это искусство, и тем самым она как бы приравнивается к практике. Иногда под педагогикой понимают систему деятельности, которая проектируется в учебных материалах, методиках, рекомендациях, установках. Такая неоднозначность нередко приводит к путанице, порождает неясность. В последнее время этим словом стали обозначать представление о тех или иных подходах к обучению, о методах и организационных формах: педагогика сотрудничества, педагогика развития, музейная педагогика, рископедагогика, педагогика отождествления и т.д.

Однако такая двусмысленность в трактовке термина мешает ясному пониманию и научному изложению. Непреложное правило для такого изложения гласит: основные понятия, утверждения должны быть явно и ясно определены. Для того чтобы не уклоняться в сторону при объяснении сложных педагогических проблем, примем однозначную трактовку: педагогика означает «педагогическая наука», и только в этом смысле будем употреблять это слово.

Принято различать **объект**и **предмет**науки. *Объект*- это область действительности, которую исследует данная наука. *Предмет*— способ видения объекта с позиций этой науки. Это как бы очки, сквозь которые мы смотрим на действительность, выделяя в ней определенные стороны в свете задачи, которую мы ставим, используя понятия, свойственные нашей науке для описания области действительности, избранной в качестве объекта изучения.

В определении объекта и предмета педагогики существует много неясностей и разногласий. Можно даже сказать — в этом деле сколько людей, столько и мнений. Наиболее распространенное определение объекта педагогики такое: объект педагогики — это воспитание. Но сразу же возникают разнотолки. Во многих случаях об объекте даже и не говорят, а сразу начинают с предмета: предмет педагогики - воспитание. Но само понятие «воспитание» имеет несколько значений. К тому же утверждают, что педагогическая наука должна изучать ребенка, а это уже совсем не то же самое, что воспитание. Выдающийся отечественный педагог А.С. Макаренко по этому поводу высказался так: «В настоящее время (1922 г.) считается азбукой, что объектом педагогического исследования является ребенок. Мне это кажется неверным. Объектом исследования со стороны научной педагогики должен считаться педагогический факт (явление) (Сочинения. Т. VII. М., 1958. С. 402).

Чтобы избежать бесплодного спора о словах, нужно обратиться к существу дела, к тому, что педагогика изучает, а потом уже - к тому, как это обозначить. В какой деятельности возникают педагогические факты?

Педагогика изучает особый вид деятельности. Эта деятельность — целенаправленная, потому что педагог не может не ставить перед собой определенную цель: научить тому-то, воспитать такие-то качества личности (гуманность, нравственность, самостоятельность, способность к творчеству и т.д.). Если посмотреть на дело более широко, можно сказать, что это — деятельность по выполнению извечно существующей функции человеческого общества: передавать новым поколениям ранее накопленный социальный опыт. Иногда это называют «трансляцией культуры».

На этом основании можно определить***педагогику как науку, изучающую особую, социально и личностно детерминированную, характеризующуюся педагогическим целеполаганием и педагогическим руководством, деятельность по приобщению человеческих существ к жизни общества.***

Этот вид деятельности, направленный на усвоение личностью социального опыта и ее собственное развитие, и есть собственный объект педагогической науки.

Определение предмета науки зависит от ее теоретического статуса. Если признается наличие у педагогики теоретического уровня, ее **предмет**можно сформулировать так: **это система отношений, возникающих в деятельности, являющейся объектом педагогической науки**. Например, в системе отношений, возникающих в обучении как объекте одной из педагогических научных дисциплин - дидактики, ученик предстанет как объект преподавания и субъект учения.

Теперь можно подумать и о том, как назвать эту деятельность. По традиции можно было бы обозначить ее термином **воспитание**. Но беда в том, что термин неоднозначен. Различают по меньшей мере четыре его смысла (См.: Педагогика / Под ред. Ю.К. Бабанского. М., 1983. С. 7-8). Воспитание понимают: в широком социальном смысле, когда речь идет о воздействии на человека всей окружающей действительности; в широком педагогическом смысле, когда имеется в виду целенаправленная деятельность, охватывающая весь учебно-воспитательный процесс; в узком педагогическом смысле, когда под воспитанием понимается специальная воспитательная работа: в еще более узком значении, когда имеется в виду решение определенной задачи, связанной, например, с формированием нравственных качеств (нравственное воспитание), эстетических представлений и вкусов (эстетическое воспитание). В этом случае термин обозначает участок приложения воспитательных усилий.

Такая неопределенность приводит к недоразумениям. Всякий раз приходится оговаривать, в каком смысле говорится о воспитании. Например, получается, что воспитание во втором (широком педагогическом) значении включает в себя обучение и воспитание в третьем (узком) смысле.

Другая трудность заключается в наличии синонимов к слову «воспитание», каждый из которых вправе претендовать на признание в качестве объекта науки: учебно-воспитательный процесс, практическая педагогическая деятельность, педагогическая действительность, социализация, образование. Каждое из этих понятий приемлемо для обозначения объекта педагогики в связи с определенными другими понятиями, как говорят, в определенном контексте.

Ближе всего по смыслу к приведенному выше обозначению того особого вида деятельности, который изучает педагогическая наука, стоит понятие **социализация.**Под социализацией понимается процесс включения растущего человека в общество благодаря усвоению и воспроизводству личностью социального опыта, исторически накопленной культуры. Применительно к педагогике эту деятельность можно обозначить как ***целенаправленную социализацию***личности, поскольку любое педагогическое действие предпринимается с определенной целью и включение в общество происходит в процессе взаимодействия воспитанника с педагогом под руководством последнего.

Здесь, конечно, не имеется в виду то понимание социализации, которое фактически отождествляет ее с приспособлением к обществу в его неизменном и неизменяемом виде. Речь идет о социализации, организованной таким образом, чтобы выпускник школы был в состоянии не только успешно выполнять предназначенные ему функции в обществе как хороший исполнитель, но и действовать самостоятельно. Он должен получить возможность не просто приспосабливаться к существующей жизни, быть, по знаменитому выражению И.В. Сталина, «винтиком» государственной машины, но и вносить собственный вклад в существующий порядок, вплоть до его реформирования.

Однако значение термина «социализация» выходит за рамки собственно педагогических представлений. С одной стороны, оно принадлежит более широкому философскому и социологическому контексту, абстрагируется от конкретных характеристик педагогической действительности. С другой — оно оставляет в тени то важнейшее для педагога обстоятельство, что существенной стороной включения человека в жизнь общества должна быть ***персонализация****,*то есть становление личности. Именно личность способна проявлять самостоятельное отношение к жизни и творчество.

Ближе к рассматриваемой нами реальности понятие «образование». Это слово означает одновременно и общественное явление, и педагогический процесс. Оно не только вводит объект педагогики в общий социальный контекст, но и открывает возможность его истолкования в конкретных понятиях. Так сделано, например, в Законе Российской Федерации об образовании, где оно определяется как «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства» Здесь оно трактуется так же, как воспитание в широком педагогическом смысле.

Положительной стороной такого выбора является то, что в какой-то степени снимается неоднозначность. Во всяком случае отпадает необходимость говорить об образовании в первом или втором смысле, хотя содержание этого понятия само по себе может выходить за рамки, обозначенные упомянутым законом.

Есть и еще один довод в пользу термина «образование». У педагогов, пользующихся словом «воспитание» в широком педагогическом смысле (т.е. так, как употребляется «образование» в законе об образовании), возникают трудности в общении с зарубежными коллегами, особенно если разговор ведется на английском языке. А именно этот язык, как известно, служит в наше время средством международной научной коммуникации. На английский слово «воспитание» невозможно перевести так, чтобы сохранились все нюансы, о которых говорилось выше. Смысл можно передать лишь приблизительно, несколькими словами, и при этом одним из них будет education — «образование»: attitude education, value education, т.е. образование (формирование) отношений, и «ценностное» образование, т.е. формирование у учащихся ценностных отношений. Есть еще глагол to bring up, но он означает не столько «воспитывать», сколько «растить», «выращивать».

Таким образом, окончательного, общепринятого решения сегодня нет. Приводят свои аргументы и сторонники взгляда, согласно которому наиболее широким понятием, обозначающим педагогическую деятельность, а следовательно и объект нашей науки, должно быть «воспитание». Они ссылаются главным образом на традиции. Действительно, если по-прежнему ограничивать образование формированием лишь интеллектуальной стороны личности и считать, что в него не включается другой аспект, связанный с формированием у человека эмоционально-ценностных отношений и соответствующего поведения, придется искать все это вне образования. Тогда замена термина будет выглядеть как ущемление его прав, сведение его функций к бездуховному, лишенному человеческих эмоций интеллектуализму, «натаскиванию» на учебный предмет, в свою очередь сводящемуся к основам науки. Но сегодня образование, а также и входящее в него обучение вовсе не ограничиваются только рациональной стороной, а предполагают развитие всей гаммы человеческих чувств. Об этом сказано в следующих разделах этого учебника. Вероятно, возврату к традиции способствует и привычка к некоторым устоявшимся словосочетаниям вроде «коммунистическое воспитание» и т.п. Во всяком случае выбор остается за каждым педагогом. Это - дело его эрудиции, жизненного опыта, склонности к научному анализу.

С нашей точки зрения, если все это принять во внимание, не будет ошибкой сказать, что **объектом педагогической науки является образование.**Правда, образование изучают также и другие науки. Существуют педагогическая психология, философия образования, социология образования. Но педагогика - это единственная **специальная**наука об образовании в ряду наук, которые могут изучать те или иные стороны образовательной деятельности. Это единственная научная дисциплина, изучающая образование в единстве всех составляющих его частей и для которой оно, и только оно является ее собственным объектом изучения.

Еще раз повторим, что главное - все же не слово, а то, что за ним стоит. В действительности изучается особый вид деятельности, для которого характерны педагогическое целеполагание и педагогическое руководство. Это, однако, не означает, что слова, то есть категории, понятия науки, - что-то не очень существенное. Напротив, от того, что мы вкладываем в то или иное понятие, как мы его трактуем и что оно значит для других, зависит очень многое, в конечном счете, эффективность всей научной работы. Мы лишь хотим подчеркнуть важность умения видеть за словом реальность, им обозначаемую.

2. Функции и задачи педагогики

Педагогическая наука осуществляет те же функции, что и любая другая научная дисциплина: **описание, объяснение и предсказание явлений того участка действительности, который она изучает.**Эти функции взаимосвязаны. Так, предпосылкой для предсказания (прогностической функции) является объяснение положения вещей путем поиска закономерностей, из которых это положение вытекает в данных условиях. Объяснение, например, неэффективности того или иного метода обучения можно дать на основании описания фактов, когда его применение не приводило к усвоению учениками конкретного учебного материала.

Однако педагогическая наука, объект которой лежит в социально-гуманитарной сфере, имеет свою специфику. Хотя процесс получения педагогического знания подчиняется общим закономерностям научного познания и внедрение в этот процесс точных, строгих методов исследования необходимо, характер и результаты педагогического исследования в значительной степени определяются влиянием установок ценностного практического сознания, как это всегда имеет место в социально-гуманитарной области. Поэтому построить педагогическую науку полностью по образцу дисциплин естественнонаучного цикла не удается. Прогностическая функция педагогической теории в отличие, например, от теории в физике состоит не только в том, что она дает возможность предвидеть, как процесс (в данном случае педагогический) будет протекать «сам по себе», без нашего вмешательства. Важно не только охватить «самодвижение» объекта и на этой основе предсказать, как будет вести себя именно эта, изучаемая нами, педагогическая система. Необходимо еще показать, как эту систему можно преобразовать, улучшить. Задача будет двуединая: не только изучать, но и конструировать. Поэтому к перечню уже упомянутых функций науки необходимо сделать некоторое дополнение. Остановимся на этом вопросе подробнее.

Процесс получения в педагогике знаний, отображающих действительность в теоретическом или эмпирическом знании, принципиально не отличается от того, что происходит в таких науках, как физика, химия или, например, история. Но педагогическая действительность не может ограничиться лишь объективным отображением изучаемого, хотя бы и самым достоверным. От нее требуется влиять на педагогическую действительность, преобразовывать, совершенствовать ее. Поэтому в ней совмещаются две функции, которые в других научных областях обычно поделены между разными дисциплинами: **научно-теоретическая и конструктивно-техническая (нормативная, регулятивная).**Научно-теоретическая функция присуща таким фундаментальным наукам, как физика, химия, биология, конструктивно-техническая — техническим наукам, медицине и т.п. В педагогике же эти функции совмещаются. Педагогику нельзя характеризовать только как теоретическую или только как прикладную науку Она, с одной стороны, описывает и объясняет педагогические явления, с другой — указывает, как нужно обучать и воспитывать. Реализуя научно-теоретическую функцию, исследователь отражает педагогическую действительность как она есть, как сущее. В результате получаются знания об успешности или неуспешности работы учителей по новым учебникам, о трудностях, которые испытывают учащиеся при изучении учебных материалов определенного типа, о составе, функциях и структуре содержания образования и т.п.

Осуществляя конструктивно-техническую функцию, исследователь отражает педагогическую действительность такой, какой она должна быть. Это знания о должном — о том, как нужно планировать, осуществлять и совершенствовать педагогическую деятельность в соответствии с целями учебно-воспитательного процесса и условиями, в которых он протекает. Сюда относятся общие принципы обучения и воспитания, принципы обучения отдельным предметам, педагогические правила, методические рекомендации и т.п.

**Задачи педагогической науки** — задачи познавательные. На первом месте среди них стоит **задача выявления объективных закономерностей образовательного процесса**.

**Закономерность** — наиболее общая форма воплощения ***теоретического знания****.*Она свидетельствует о наличии закона. Закономерный — значит, осуществляющийся на основе закона. Но правомерно ли вообще говорить о закономерностях, то есть объективно существующих, устойчивых, инвариантных связях применительно к осуществляемой людьми педагогической деятельности? Не противоречит ли это характерной для самого последнего времени тенденции к развитию в социологии «мягких», культурологических подходов к отображению социальных процессов?

Противоречий здесь нет. Недовольство жесткой социальной методологией как нормативным предписанием «правильного» проекта «неправильной» жизни способно привести к осознанию границ применимости такой методологии, но не к «отмене» объективно существующих связей и отношений между субъектами, участвующими в жизни общества. При всей индивидуальной специфике проявлений таких отношений в конкретных случаях они определяются обстоятельствами, лежащими за пределами личного опыта. Так, стиль устной и письменной речи может быть вполне оригинальным, присущим только одному оратору или писателю, но слова и грамматические конструкции, которыми он пользуется, принадлежат не ему лично, а всем говорящим на данном языке.

Представим себе ситуацию выбора, когда человек может приобрести какую-либо вещь, например пачку сигарет, а может и не делать этого. Если он решит купить ее, ему придется включиться в систему товарно-денежных отношений, существующих объективно и не зависящих ни от его воли, ни от желаний продавца. Ему хотелось бы заплатить меньше, продавцу — получить больше, но они оба вынуждены подчиняться законам рынка, диктующим свою цену. Понятно, что эти законы не будут для них действовать в том случае, если покупка не состоится. Но для остальных возможных участников сделки они не перестанут существовать.

Учитель может не явиться в школу, и тогда педагогические закономерности в отношении него не проявятся.

Но если он пришел на урок и приступил к занятиям, он неизбежно вступает в систему закономерных педагогических отношений, и идти наперекор им бесполезно.

Выявляя закономерности, мы отвлекаемся (абстрагируемся) от целей и условий осуществления каждого отдельного акта педагогического воздействия, от конкретных педагогических ситуаций, от намерений вовлеченных в педагогическую деятельность людей. Раскрываются объективно существующие постоянные, неизменные черты процесса в целом.

Показателем закономерности какой-либо связи является ее **причинно-следственный характер**. Такова связь между применяемыми в образовательном процессе методами и получаемыми результатами, между степенью сложности учебного материала и качеством его усвоения школьниками и т.п.

Не всегда закономерности удается успешно выявить и сформулировать. Например, такие постулируемые иногда как закономерные свойства педагогического процесса, как его «целостность и соответствие возрастным особенностям учащихся» на самом деле закономерными считать нельзя, поскольку они лежат не в области сущего, а в сфере должного. Их еще нужно установить, обеспечить и целенаправленно поддерживать.

Существующие в образовательном процессе связи относят к закономерностям также по признакам **всеобщности**, т.е. проявления их в работе любого учителя, и **повторяемости**. Повторяемость означает способность связи воспроизводиться в аналогичных ситуациях, иначе говоря, становиться источником обыденной и творческой работы учителя с учащимися. Таким образом, основным фондом интеллектуально-педагогического богатства науки о воспитании выступают закономерности, т.е. вскрытые, описанные связи, соответствующие приведенным выше признакам и характеристикам. Основной формой представления педагогических закономерностей являются в основном словесные описания. Что касается их математического отражения, то сложность педагогических явлений накладывает на их количественное представление определенные ограничения. Измерять знания, а тем более, поведение и сознание школьника степень развитости его социального опыта и фиксировать их в точных числовых величинах без объективных показателей, без риска оказаться в плену механицизма и формалистики невозможно.

В педагогике выявлен и сформулирован ряд общих закономерных связей, существующих в педагогической деятельности. Наиболее общий закон целостного образовательного процесса формулируется как **обязательное присвоение подрастающими поколениями социального опыта старших поколений**. Мы неоднократно обращались к нему в самом начале разговора о педагогике и ее объекте, что свидетельствует о том, что «обойти» этот закон нельзя. Другой общий закон - это **социальная сущность образования,**проявляющаяся в его обусловленности во всех его аспектах и элементах социально-экономическим состоянием общества. Специфическим и закономерным для сферы образования отношением является **взаимодействие учителя и ученика, воспитателя и воспитанника** в образовательном процессе, без которого нет самого этого процесса, а также **единство содержательной и процессуальной сторон обучения.**

Приведем еще несколько закономерностей, сформулированных в педагогической литературе:

* эффективность образовательного процесса закономерно зависит от материальных, гигиенических, морально-психологических и т.п. условий, в которых он протекает;
* средства педагогической деятельности обусловлены задачами и содержанием конкретной педагогической ситуации;
* прочность усвоения содержания учебного материала тем больше, чем систематично организовано прямое и отсроченное повторение этого содержания и введение его в систему уже усвоенного ранее содержания;
* обученность учащихся сложным способам деятельности зависит от того, насколько учитель обеспечил успешное предшествующее овладение простыми видами деятельности и готовности учащихся определять ситуации, в которых эти действия могут быть применены;
* уровень и качество усвоения зависят при прочих равных условиях (память, способности) от учета учителем степени личностной значимости для учащихся усваиваемого содержания.

Из числа частных закономерностей упомянем следующую, сформулированную в методике обучения иностранным языкам: соотнесенность языковых систем родного и иностранного языков во взаимодействии учителя и ученика. Это именно закономерность, поскольку такая соотнесенность существует независимо от намерений того или другого. Нельзя обойтись без родного языка в обучении этому предмету. Классическим примером служат попытки сторонников «прямого», или «натурального», метода изгнать из обучения перевод на родной язык. Из этого ничего хорошего не получилось. Оказались тщетными ухищрения преподавателей, направленные на то, чтобы избежать употребления хотя бы одного родного слова, и слишком много учебного времени ушло на это. Приходилось приносить на урок множество различных предметов, макетов, рисунков. В течение всего времени урока преподаватели старались, как правило, безуспешно, раскрыть значение абстрактных понятий (доброта, честность, помощь, ненависть), в то время как с помощью перевода это можно было бы сделать за доли минуты. При всем этом ученики все равно про себя переводили сказанное на свой язык, поскольку думали они на этом языке. Важно заметить, что упомянутая закономерность проявлялась не в сознании отдельно взятых учащихся, а в самой педагогической действительности и находила свое конкретное выражение в необходимости дополнительной работы педагога, которая возникала не по его воле, а скорее вопреки ей.

Итак, закономерные связи выступают как результат научно-педагогических исследований. Однако, как известно, жизнь богаче законов. Существуют и случайные связи в обучении и воспитании, не поддающиеся предсказанию, порой разрушающие действие закономерных связей. Основной причиной возникновения случайных (каузальных) связей между воздействием учителя на учащихся по вполне надежной и многократно проверенной методике чаще всего оказываются отвлекающие временные психические состояния школьников. Какой бы совершенной ни была методика обучения, воспитания, какие бы строгие закономерности она ни отражала, кто-то из учащихся может выпадать из сферы их влияния. Недомогание, горе, шокирующее событие дома, кризис в личной жизни, внезапные негативные перемены в условиях быта и многое другое, что не поддается ни предсказанию, ни наблюдению, могут приводить к отключению школьника от нормального хода познавательных процессов. Ему становится не до учителя. Он уходит в себя. К сожалению, пока не существует инструментов, которые позволили бы распознавать у детей наличие такого рода психических потрясений. Не каждый учитель в ходе работы с коллективом обладает диагностическими способностями и достаточной наблюдательностью, чтобы прийти на помощь. Особенно, если школьник не считает возможным посвящать в свои переживания кого бы то ни было.

Выявление закономерностей образовательного процесса связано с другой задачей педагогики - **обоснованием современных педагогических систем**. Вэтом деле научно-теоретическая функция педагогики является приоритетной и системообразующей по отношению к конструктивно-технической. Создание научно обоснованных систем обучения и воспитания, новых методов и учебных материалов возможно на основе познания сущности педагогических явлений в ходе теоретических исследований. Только на этой основе можно осуществить опережающее отражение педагогической действительности, обеспечить влияние науки на практику. Трудный опыт разного рода педагогических новаций неоднократно подтверждал справедливость мнения, что импровизации, основанные на эмпирическом знании, никогда не вносили тех изменений, например, в общественную жизнь, которые необходимы. От науки во многих случаях требуется разработать новое, то, чего еще нет в опыте практической деятельности. Например, выдвинутый и обоснованный Я.А. Коменским принцип наглядности опережал современную ему практику обучения. Он не мог бы появиться в результате простого обобщения опыта средневековой школы.

В наше время необходимость развития у школьников умения самостоятельно пополнять свои знания потребовала от педагогической науки в первую очередь теоретического обоснования, а затем и разработки такого содержания и Методов обучения, которые позволяли бы формировать такое умение.

Еще одной задачей педагогической науки является **разработка нового содержания образования и соответствующих ему методов, форм, систем обучения, воспитания, управления образованием**. Сначала создаются концепции содержания образования и методов обучения и воспитания, а затем и средства осуществления концептуальных установок на практике. В настоящее время система образования в нашей стране вступила в период обновления, требующего системообразующих представлений о путях ее модернизации.

В этих условиях простого «внедрения» лучшего опыта учителей недостаточно. Необходимо фундаментальное всестороннее обоснование инноваций — дело сложное, с одной стороны, не терпящее «кавалерийских наскоков» на территорию науки, а с другой — не сводящееся к реставрации прошлого с его обветшавшими догмами и с трудом преодоленными ошибками. Типичное заблуждение в этой области — представление о том, что в связи с разработкой новой практической ориентации, обновлением содержания и методов меняется и сама парадигма педагогической науки, т.е. ее объект, структура, способы получения знаний, логика исследования и т.д. С другой стороны, невозможно делать вид, что ничего существенного не произошло и речь должна идти о плавном развитии привычных направлений: обобщения и внедрения передового опыта, построения содержания образования как педагогически переработанных основ наук (об этом см. далее) и т.п.

Задачей педагогической науки является также саморефлексия, или **осознание ею самой себя:**способов получения объективного знания о педагогической действительности (о характеристиках, логике, условиях повышения качества педагогического исследования), о структуре науки, ее связи с практикой, собственном понятийном составе и т.п. Выполнение этой задачи предполагает развитие исследований в области методологии, педагогики. В сущности, весь раздел «Общие основы педагогики» носит методологический характер.