**Содержание**

Введение

Глава 1.История педагогики

1.1.Педагогика как наука

1.2.Современное наполнение научных принципов организации школы и педагогики

1.3.Основные направления развития педагогической науки и ее взаимосвязи с практикой

Глава 2. Методологические основы педагогической науки

2..1.Понятие методологии педагогики

2.2.Основные методологические подходы

Заключение

Литература

Приложение

**Введение**

Актуальность исследования заключается в том, что воспитание и образование занимало первостепенное значение в цивилизации человека. Без педагогики, наверное, и не было этой цивилизации. Ведь с помощью педагогики передается опыт из поколении в поколение.

Начиная с первой половины ХIX в., от И.Ф.Гербарта, впервые попытавшегося подвести под педагогику философски, этически и психологически аргументированную теорию и разделившего педагогику (науку о воспитании) на отдельные, но тесно сопряженные части: дидактику и теорию воспитания, - понимание сущности педагогики, ее целей, содержания неуклонно изменяется в сторону расширения и углубления, единства социализации, воспитания и развития в целостном процессе формирования личности.

В основе современных методологических подходов к изучению целостного процесса социализации, воспитания и развития личности лежит общефилософское направление научного познания, раскрывающее пути исследования функционирования всего общества, его групп и развития отдельной личности в конкретных историко-культурных условиях жизни общества. Их основное предназначение на данном этапе развития общества – преодоление существующего отрыва философии, социологии от других смежных наук, приближение педагогических исследований к конкретным социокультурным условиям социума.

Расширение и обогащение понятийно-категориального аппарата современной педагогики, постановка новых проблем, переосмысление методического инструментария обусловлено в значительной степени серьезными изменениями в методологии науки об образовании. Речь идет не только об углублении диалектического подхода, но и о выстраивании экзистенциально-феноменологической парадигмы в педагогических исследованиях, о расширении методологической базы за счет других наук.

Цель данного исследования: рассмотреть становление педагогики как науки.

Для достижения цели необходимо решить следующие задачи:

- изучить теоретический материал;

- выявить основные пути развития педагогики;

- показать методологическую основу становления педагогики как науки.

Работа состоит из введения, двух глав, заключения, литературы.

**Глава 1. История педагогики**

**1.1. Педагогика как наука**

Известно, что любая отрасль знаний формируется в качестве науки лишь при ус­ловии выделения специфического предмета исследований.

*Предметом педагогики как науки* является педагогический процесс. То есть процесс обучения и воспитания человека как особая функция общества, реализу­емая в условиях тех или иных педагогических систем. Только при выделении обу­чения и воспитания в особую общественную функцию, когда возникли специаль­ные воспитательные учреждения и учебные заведения, в рамках которых педаго­гический процесс стал не только предметом специальной организации, но и предметом осмысления, анализа, прогнозирования и целенаправленного исследо­вания, можно говорить о зарождении научно-педагогического знания[3,54].

*Педагогика как наука* представляет собой совокупность знаний, которые ле­жат в основе описания, анализа, организации, проектирования и прогнозирова­ния путей совершенствования педагогического процесса, а также поиска эффек­тивных педагогических систем для развития и подготовки человека к жизни в об­ществе. Историческое развитие научно-педагогического знания проходит несколько этапов:

1. Зарождение педагогических идей в русле философских учений.

2. Формирование педагогических взглядов и теорий в рамках философско-педагогических произведений.

3. Переход от гипотетических и утопических теорий к концепциям, основанным на педагогической практике и эксперименте[3,87].

В трудах и эпосах древнегреческих, римских, византийских, восточных фило­софов и мудрецов (Платона, Аристотеля, Плутарха, Гераклита, Сенеки, Квинти-лиана, Варлаама, Иоанна Дамаскина, Авиценны, Конфуция) можно найти бесцен­ные мысли о воспитании и образовании.

Демокрит писал: «Хорошими людьми становятся скорее от упражнения, неже­ли от природы... воспитание перестраивает человека и создает природу».

Сократ видел верный путь проявления способностей человека в самопознании:

«Кто знает себя, тот знает, что для него полезно, и ясно понимает, что он может и чего он не может». В поисках истины многие руководству­ются сократовским тезисом: «Я знаю, что я ничего не знаю».

Аристотель высоко ценил миссию воспитателя: «Воспи­татели еще более достойны уважения, чем родители, ибо последние дают нам только жизнь, а первые — достойную жизнь». До сих пор актуален принцип, сформулированный Конфуцием: «Учиться и время от времени повторять изу­ченное».

Сенека считал, что образование должно формировать самостоятельную личность: «Пусть говорит он (ученик) сам, а не его память».

В следующих классических трудах воплотились педа­гогические идеи и наставления. Это — трактаты Конфуция «Беседы и суждения», Плутарха «О воспитании», Квинтилиана «Ораторское об­разование», Авиценны «Книга исцеления», Аверроэса «Система доказательств», «Опыты» Монтеня.

В эпоху Возрождения идеалы воспитания и образования представлены в рома­нах Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль», в педагогическом сочинении Вивеса «О порче нравов», в трактатах Эразма Роттердамского «О первоначальном воспи­тании детей», Т. Мора «Утопия», Ж.-Ж. Руссо «Эмиль, или О воспитании». Одна­ко труды, в которых воплощались педагогические воззрения, были плодом гума­нистической образованности философов, ученых и просветителей. В этом заклю­чается их отличие от современных исследований в области педагогической науки.

Весь период зарождения педагогических идей и взглядов сопровождался воз­никновением новых форм педагогической мысли, обновлением взглядов на приро­ду и практику обучения и воспитания человека.

Только с XVII века педагогическая мысль начинает опираться на данные передо­вого педагогического опыта. Так, немецкий педагог Вольфганг Ратке (1571-1635) разработал содержательное понятие образования и соответствующую методоло­гию, установив критерии педагогических исследований.

Почти одновременно Я. А. Коменский (1592-1670) попытался привести в си­стему и обосновать объективные закономерности воспитания и обучения. Он ру­ководствовался как богатым педагогическим опытом различных стран, так и сво­им собственным. Эти изыскания воплотились в сочинении «Великая дидактика».

В трактате проводится мысль о том, как поставить знание закономерностей и принципов организации педагогического процесса на службу педагогической практики. Ученый рассматривает следующие стадии обучения — автопсия (само­стоятельное наблюдение), автопраксия (практические действия), автохресия (применение полученных знаний и умений), автолексия (умение рассказать о ре­зультатах своего труда), а также момент соответствия ступеней образования воз­расту человека. Весь труд Коменского освещен верой в расцвет человеческой лич­ности: «Человек есть самое высшее, самое совершенное, самое превосходное тво­рение». Фундаментальной идеей педагога является пансофизм, то есть обобщение всех знаний, накопленных культурой и цивилизацией. Необходимо распростране­ние последних среди всех людей, независимо от социальной, расовой и религиоз­ной принадлежности. А эта задача должна осуществляться посредством обуче­ния и воспитания[10,95].

Коменский впервые обосновал принципы обучения и воспитания, создал строй­ную систему всеобщего образования, разработал классно-урочный способ обуче­ния в школе (который и сейчас применяется во многих странах мира). Поэтому Я. А. Коменского называют родоначальником педагогической науки.

В период с XVII по XVIII век наметился этап генерирования новых педагоги­ческих идей из опытно-экспериментальных, инновационных для того времени школ. В истории развития педагогической мысли этот факт связан с именами И. Песталоцци (1746-1827), И. Гербарта (746-1841 ),Ф.Фребеля (1782-1852), А. Дистервега (1790-1866).

В условиях экспериментальной школы И. Песталоцци проверял программу обучения и воспитания бедняков, искал ее психологические источники. Он разра­батывал метод элементарного образования, развивающий способности ребенка через систему упражнений. В процессе разработки основ образования И. Песта­лоцци предлагал ориентироваться на знание психологии.

В педагогическом сочинении «Воспитание человека» Ф. Фребель сформулиро­вал законы воспитания. Он видел предназначение последнего в выявлении и раз­витии творческого начала человека.

В знаменитом сочинении «Общая педагогика» И. Ф. Гербарт настаивал на су­веренности педагогической науки, концентрируя внимание на методологическом инструментарии педагогики как науки. Для него были неприемлемы как крайнос­ти эмпирики, так и философии. И. Ф. Гербарт писал: «Было бы лучше, если педа­гогика как можно точнее сама разработала свои собственные понятия и больше поощряла самостоятельное мышление, чтобы стать центром отдельной области мышления и не быть на задворках других наук». И. Ф. Гербарт во многом опреде­лил дальнейшее развитие педагогики XIX века, где ведущую роль сыграла разра­ботанная им дидактика. Он впервые развил идею воспитывающего обучения, введя разделение на учение и преподавание, раскрыл логику учебного процесса, или «естественную последовательность» в виде формальных ступеней. И. Ф. Гербарт ввел новое определение методов обучения (описательного, аналитического, син­тетического) и соотнес их с последовательностью учебного процесса. Он предло­жил практические способы нравственного воспитания (сдерживающий, направ­ляющий, нормативный, взвешенно-ясный, морализаторский, увещевающий) и свод рекомендаций, учитывающих индивидуальность человека.

А. Дистервег сформулировал и раскрыл два взаимосвязанных принципа обуче­ния и воспитания — природосообразности и культуросообразности. Он ввел сле­дующие дидактические правила — ясность, четкость, последовательность, само­стоятельность учащихся, заинтересованность учителя и ученика.

Следующий этап в развитии педагогической науки связан с обогащением педа­гогического знания в недрах философии под влиянием педагогических трактатов, романов и сочинений. В результате, философы и ученые обсуждали проблемы вза­имосвязи теории и практики обучения и воспитания. В данной области были вы­явлены социальный, исторический и культурологический аспекты.

Например, И. Г. Фихте рассматривал воспитание как способ осознания людь­ми своей нации, а образование как возможность обретения национальной и миро­вой культуры. Ф. Шлейермахер доказывал, что теория и практика воспитания яв­ляются историческими и, соответственно, социальными феноменами. Он подчер­кивал необходимость их согласования с этикой и политикой. Г. Гегель пытался диалектически сопоставить историю цивилизации и развитие воспитания.

Однако к середине XIX века влияние философии на развитие педагогики изме­няется. На смену вписывания педагогической проблематики в универсальные ми­ровоззренческие схемы приходят философские концепции воспитания и образо­вания. Например, Фридрих Ницше (1844-1900) выделял проблему элитного вос­питания — гениев, правителей и законодателей. Их гениальность должна была проявляться не только в сфере искусств, наук, философии, но и при утверждении жизненных ценностей.

Дж. С. Милль( 1806-1873) считал критерием положительных результатов об­разования готовность человека жить общественными интересами и содействовать благу общества.

Г. Спенсер (1820-1903) настаивал на приоритете естественнонаучного обра­зования как наиболее полезного для нужд каждого человека.

В философии С, Кьеркегора, А. Шопенгауэра, Ф. Ницше ярко выразилась ин­дивидуалистическая направленность воспитания.

С начала XX века заметно выросло число педагогических центров (кафедр в университетах, лабораторий, научно-исследовательских учреждений), оживился обмен опытом между учеными в национальном и международном масштабе. Пси­хология отделилась от философии в качестве самостоятельной науки. Активно развивались такие естественные науки, как биология, химия, физика и математи­ка. Вышеозначенные моменты стимулировали становление педагогической науки и практики.

В этот период в педагогике прослеживаются две основные парадигмы — педа­гогический традиционализм и альтернативное направление. К традиционализму тогда относили социальную педагогику (источниками педагогической науки и практики считали социально-исторические знания), религиозную педагогику (стремление синтезировать веру и науку на основе религиозных канонов), педаго­гику, ориентированную на философское осмысление процесса воспитания и обра­зования.

Антитрадиционалисты предложили новые идеи и концепции: свободного вос­питания, экспериментальной, прагматической, функциональной педагогики и пе­дагогики личности.

Современный этап развития педагогического знания (вторая половина XX ве­ка) основан на саморазвитии научной отрасли, сочетающей процессы интеграции и дифференциации с широким взаимодействием с другими науками — философи­ей, психологией, социологией, физиологией, математикой, политологией, эконо­микой.

В процессе дифференциации научной дисциплины выделяются различные об­ласти педагогики—общая, дошкольная, школьная, профессиональная, соци­альная, возрастная, сравнительная, коррекционная, военная, спортивная. А так­же история педагогики, педагогика высшей школы, антропогогика (обучение, вос­питание и развитие человека на протяжении всего жизненного пути).

Совокупность отраслей педагогики образует развивающуюся систему педаго­гических наук.

Систематика педагогических явлений и феноменов, а также теорий и концеп­ций как результат интеграционных процессов осуществляется в рамках педагоги­ческой фактологии, феноменологии, конструктологии и концептологии. Как лю­бая наука, педагогика включает в себя фактический материал, полученный в ре­зультате длительных наблюдений, экспериментов и опытов в области обучения и воспитания. На данной основе осуществляются научные обобщения фактическо­го материала, выражающиеся в понятиях, принципах, методах, теориях и законо­мерностях; реализуются предположения-гипотезы, прогнозирующие новые спо­собы решения педагогических проблем с учетом современных общественных тен­денций. В педагогике как развивающейся науке содержатся гипотетические положения, требующие научного и практического подтверждения.

Активно развивается методология педагогических исследований (Ю. К. Бабанский, Б. С. Гершунский, М. А. Данилов, В. И. Загвязинский, В. В, Краевский, М. Н. Скаткин). Научные исследования обеспечивают непрерывный процесс раз­вития педагогики и имеют свою специфику, технологию и методику проведения.

В период становления педагогики как науки были определены три фундамен­тальные *категории (основные понятия педагогики) —* «воспитание», «обуче­ние», «образование».

*«Воспитание»* как всеобщая категория исторически включала в себя «обуче­ние» и «образование».

В современной науке под «воспитанием» как общественным явлением понима­ют передачу исторического и культурного опыта от поколения к поколению. При этом воспитатель:

1) передает опыт, накопленный человечеством;

2) вводит в мир культуры;

3) стимулирует к самовоспитанию;

4) помогает разобраться в трудных жизненных ситуациях и найти выход из сло­жившегося положения[6,103].

В свою очередь воспитанник:

1) овладевает опытом человеческих отношений и основами культуры;

2) работает над собой;

3) обучается способам общения и манерам поведения.

В результате воспитанник изменяет свое понимание мира и отношение к лю­дям и самому себе.

Накопление и передача опыта культуры и цивилизации во взаимосвязи с рос­том научного знания стали не только неотъемлемой функцией общества, но и условием его развития. В настоящее время образование и воспитание рассматри­ваются как основные факторы формирования общества и государства, науки и культуры.

Вторая категория — *«обучение» —* понимается как процесс взаимодействия учителя и учащихся, в результате которого обеспечивается развитие ученика.

При этом учитель:

**1)** преподает — целенаправленно передает знания, жизненный опыт, способы деятельности, основы культуры и научного знания;

2) руководит процессом освоения знаний, навыков и умений;

3) создает условия для развития личности учащихся (памяти, внимания, мышле­ния).

В свою очередь ученик:

1) учится — овладевает передаваемой информацией и выполняет учебные зада­ния с помощью учителя, совместно с одноклассниками или самостоятельно;

**2)** пытается самостоятельно наблюдать, сравнивать, мыслить;

**3)** проявляет инициативу в поиске новых знаний, дополнительных источников информации (справочник, учебник), занимается самообразованием.

Таким образом, диалектическое отношение «обучение—воспитание» направ­лено прежде всего на развитие деятельностных и личностных характеристик че­ловека на основе его интересов, приобретенных знаний, умений и навыков.

В зависимости от особенностей реализации процесса взаимодействия препо­давания и учения в науке и практике выделяют разные дидактические системы:

развивающее, проблемное, модульное, программированное обучение.

Третья категория педагогики — *«образованием —* понимается как:

1) ценность развивающегося человека и общества;

2) процесс обучения и воспитания человека;

3) как результат последнего;

4) как система[5,71].

Вся совокупность образовательных (или учебных и воспитательных) учрежде­ний выстраивается в систему в рамках конкретного города, региона, страны.

В качестве педагогической системы может рассматриваться конкретная деятель­ность педагога или педагогического коллектива. В наше время получили извест­ность авторские педагогические системы Ш. А. Амонашвили, И. П. Иванова, В. А. Караковского, А. С. Макаренко, М. Монтессори, В. А. Сухомлинского. В. Ф. Шаталова.

Как любая наука, «педагогика» имеет свой терминологический аппарат, бази­рующийся на основных категориях и развивающийся в рамках конкретных направ­лений исследования предмета.

**1.2. Современное наполнение научных принципов организации школы и педагогики**

Расширение и углубление процессов демократии и гласности, ре­шение проблем экономической и политической реформ, преодоле­ние социальных противоречий потребовали переоценки многих цен­ностей, подвергли острокритическому взгляду все области нашей об­щественной и личной жизни. Система народного образования явля­ется органической частью нашего общественно-политического строя, неразрывно связанного с экономикой, с состоянием общественных отношений и всех форм общественного сознания. Посредством об­разования и культуры личность может получить возможность орга­низовать общественную жизнь, социальную сферу и производство в своих интересах, совершенствовать экономику, систему всех обще­ственных отношений и саму себя.

На основе государственно-общественного подхода к проблеме об­разования создаются условия для обеспечения интересов каждой лич­ности, развития ее способностей и дарований, ее духовно-нравствен­ного совершенствования и одновременно подготовки к выбору про­фессии, активному творческому участию в общественной жизни и производстве.

Личность, осваивая содержание образования, развивая свои способ­ности и творческие возможности, реализует себя в общественно зна­чимой творческой деятельности, получает удовлетворение всех сво­их материальных и духовных потребностей. В этом заключается суть научно обоснованного **принципа органического единства и взаи­мосвязи интересов общества, коллектива и личности** в образова­нии и воспитании подрастающего поколения. В ряду научных принципов организации школьного дела — прин­цип гражданско-общественной целеустремленности. .

Речь идет о конкретизации общей формулы всестороннего разви­тия в различных видах культуры современного человека нашего об­щества. **Интеллектуальная культура** включает в себя требование образованности; духовного богатства; самостоятельности диалекти­ческого мышления, понимания приоритета общечеловеческих цен­ностей, видения явлений в противоречиях и умения оценивать их;

активного стремления и умения пополнять знания, учиться учению и труду; творческого подхода к любому делу. **Политическая культура человека** складывается из умения жить и работать в условиях де­мократии, гласности, самостоятельности и ответственности; умело­го сочетания интересов общества, коллектива и личности; социаль­но-политической активности и инициативы; духовной стойкости, пре­одоления трудностей. **Нравственно-правовая, эстетическая и фи­зическая культура** органично вбирают в себя такие простые нормы нравственности и сложные гражданские чувства, как правдивость, порядочность, совестливость, справедливость, свобода, принципи­альность, честность, добросовестность, трудолюбие, дисциплиниро­ванность, доверие и терпимость к людям, к непривычному и поиску, доброжелательность, компетентность, содействие инициативе, гума­низм, патриотизм и интернационализм, а также требования укрепле­ния здорового образа жизни.

Важнейшим принципом цивилизованной организации народного образования является обеспечение всеобщего *среднего образования* как средства осуществления социальной справедливости, развития способностей и дарований каждой человеческой личности, как базо­вого для непрерывного образования. Общее среднее образование — социально-экономическая необходимость.

Наиболее актуальный принцип современной школы и педагоги­ки — **принцип диалектического единства общего и особенного в обучении и воспитании детей,** общеобразовательной подготовки с многообразием содержания и форм развития детских интересов, склонностей, способностей, талантов и дарований. В основу орга­низации школы была положена идея диалектического сочетания по­лучения детьми общего среднего образования с развитием их инди­видуальных особенностей. Противоречие между необходимостью общего и неизбежностью индивидуального развития каждого ребенка является важной движущей силой совершенствования демократизи­рованной школы. Формирование индивидуальных способнос­тей учащихся происходит за счет вовлечения учащихся в специаль­ную, отвечающую их интересам, требующую углубленного проник­новения в суть дела, разнообразную деятельность. Общее и специ­альное развитие — не противоположны и не взаимоисключающие, а, наоборот, являются взаимодополняющими и обогащающими друг друга. В ходе общего образования зарождается и определяется осо­бенный, индивидуальный интерес, который, развиваясь, расширяет и углубляет общую образованность. Интеграция учебных дисцип­лин не должна приводить к ликвидации общеобразовательных пред­метов, к верхоглядству, дилетантизму и поверхностности общего об­разования. Дифференциация, углубленное изучение отдельных пред­метов школьниками не должны вести в старших классах к тотально­му вытеснению общеобразовательных предметов.

Научный принцип органического взаимодействия общего и особен­ного отвергает замену общего развития специализированным, тем более профессиональным, подмену общего образования формированием профессионально-индивидуальных качеств и свойств. Он предполагает сочетание, поиски оптимальной меры взаимодействия общего и индивидуального развития, дающего наибольший эффект в формировании всесторонне развитой личности и индивидуаль­ности.

В истории советской школы ситуация складывалась так, что вре­мя обязательного обучения отводилось для общеобразовательной под­готовки, а проблемы индивидуального развития выносились за рам­ки основного учебного времени. Оно осуществлялось в кружках за счет так и не получивших широкого распространения факультати­вов, в дворцах и домах школьников, на технических станциях, в до­мах для одаренных детей, в студиях, музыкальных, хореографичес­ких и художественных школах, в центрах эстетического воспитания, клубах и школах-комплексах, в неформальных объединениях, спортивных и физкультурных школах, в трудовых объединениях, в специальных классах с углубленным изучением отдельных предме­тов и в специализированных школах.

Особую активность приобрел сегодня принцип школы и педаго­гики **— гуманитаризации и гуманизации.**

Важнейшим направлением его осуществления является гумани­зация образования и воспитания. Соотношение естественно-научно­го и гуманитарного образования в средней школе зависит от требова­ний к человеку, предъявляемых социально-экономическими услови­ями жизни общества, а также от той роли. которую играют учебные предметы в становлении и развитии индивидуальности. Разумная гу­манитаризация не направлена на вытеснение естественно-математического образования или на снижение уровня образованности. Суть гуманитаризации образования — в очеловечивании всех знаний, по­лученных ребенком, в важности и нужности их не только для произ­водства, но и для развития, для жизни каждого человека.

Важное значение приобретает принцип государственно-обще­ственною управления народным образованием. Школа — учрежде­ние **идеологическое,** направленное на решение задач по гражданско­му, духовно-ценностному воспитанию подрастающего поколения. Го­сударственные органы с помощью общественности и науки опреде­ляют **основное** содержание учебно-воспитательного процесса, прин­ципы построения организационных структур, учета интересов всех классов, социальных групп, всего народа.

Таковы самые основные и главные, научно обоснованные прин­ципы организации современной школы и педагогики.

**1.3.Основные направления развития педагогической науки и ее взаимосвязи с практикой**

Перестройка и обновление нашего общества затрагивают все об­ласти его материальной и духовной жизни. Не является исключени­ем и педагогическая наука. Ее общественное значение определяется тем реальным вкладом, который она может внести в решение про­блем реформы высшей и средней школы, в научно-методическое обес­печение непрерывного образования, в повышение эффективности обу­чения и гражданского воспитания подрастающих поколений, в со­здание интеллектуального потенциала общества, в подготовку про­изводительных сил страны, в формирование новых общественных отношений и во всестороннее развитие личности. От того, насколько эффективную помощь окажет педагогическая наука высшей и сред­ней школе, прямо зависит успех экономической реформы, подъем об­щественной производительности труда, порядок и дисциплина на про­изводстве и в общественной жизни, гармонизация межнациональных

Вся эта работа, по существу важная и нужная, будучи оторванной от фун­даментальных и экспериментальных исследований, не могла прино­сить сколько-нибудь ощутимых результатов в обновлении работы всех типов учебных заведений. В связи с этим исчезла и надобность в гласности, в широких дискуссиях, обсуждениях актуальных педа­гогических проблем, в которых заинтересовано все общество. Про­изошло самое опасное для состояния общественной науки явление:

Академия педагогических наук начала утрачивать роль главного штаба педагогической мысли, что неизбежно подталкивало ее к са­моизоляции, замыканию в автономную систему, производящую ис­следования и продукцию для внутреннего потребления или камер­ного внедрения.

Приоритетными направлениями и проблемами педагогической на­уки, по определению Всесоюзного съезда работников народного об­разования, являются:

• разработка общественных и конкретно-педагогических целей, концепций и технологий обучения и воспитания для всех возрастных этапов формирования человека;

• научный анализ состояния практики и надежное прогнозирова­ние социально-экономических и педагогических аспектов образова­ния; определение перспектив развития личности в целостном учеб­но-воспитательном процессе (цели, содержание, методы, средства и организационные формы, виды творческой деятельности); поиск пу­тей и средств дифференциации и индивидуализации учебной деятель­ности на основе единства обучения, воспитания, развития;

• развитие методологии и методов педагогических исследований;

• педагогические аспекты демократизации и гуманизации систе­мы образования; поиск эффективных путей идейно-нравственного воспитания, развития духовной культуры, гражданского становления личности;

• разработка базовою компонента общего среднего образования, его деятельностного содержания, подготовка и экспериментальная проверка различных вариантов новых учебных планов, программ, учебников, методических пособий, дидактических материалов и средств обучения;

• разработка концепций национальной школы как инструмента формирования национального самосознания, национальной культу­ры, всемерного совершенствования межнациональных отношений, подлинного интернационализма;

• исследование эффективных способов активизации и оптимиза­ции педагогического процесса, устранение перегрузки, укрепление здоровья учащихся;

• разработка условий повышения эффективности самообразова­ния и самовоспитания; исследование социальных и психолого-педа­гогических проблем молодежи;

• обоснование системы трудовой, политехнической и профессио­нальной подготовки учащихся на разных ступенях образования, уча­стия молодежи в общественно полезном производительном труде;

• исследование перспективных направлений подготовки и повы­шения квалификации учителей и преподавателей для разных звеньев непрерывного образования; обобщение и распространение передо­вого и новаторского педагогического опыта и инновационных про­цессов, изучение и удовлетворение реальных потребностей педаго­гической практики в научных разработках[9,71].

Проанализируем более подробно некоторые из названных приори­тетных направлений педагогической науки.

Сильное отставание обозначилось в области теоретико-методо­логических вопросов. Методология педагогики представляет собой осмысление исходных принципов, методов познания, исследователь­ских позиций и подходов ко всем общим и частным теоретическим и практическим вопросам, устанавливает характер взаимосвязи педа­гогики с другими общественными и естественными науками. Каж­дое теоретическое обобщение, научная концепция несут в себе в сня­том, обобщенном виде философско-методическое обоснование.

В условиях обновления общества особенно актуальны следующие методологические проблемы:

• сущность воспитания, обучения, педагогической деятельности как общественных явлений и педагогического процесса;

• предмет педагогики как общественной науки в условиях непре­рывного образования и общие законы воспитания, обучения, педаго­гической деятельности;

• диалектика взаимосвязи непрерывного образования и воспитания с развитием производительных сил и производственных отно­шений;

• диалектика взаимосвязи воспитания, обучения, педагогической деятельности и форм общественного сознания;

• диалектика становления детской личности как субъекта и объек­та воспитания;

• социально-педагогические противоречия **как** источник развития ребенка и педагогического процесса;

• диалектика взаимосвязи национального, **классового и** общече­ловеческого в гражданском воспитании;

• социальные, философские и психолого-педагогические основы формирования содержания образования;

• диалектика социального и биологического, целенаправленного и спонтанного в формировании детской личности;

• диалектика общего, особенного и индивидуального в формиро­вании личности;

• диалектика и логика педагогического мышления[8,82].

Требуют методологического осмысления и такие острые вопро­сы, как соотношение и взаимодействие личного и общественного ин­тересов; отказ от идеи всестороннего развития личности как отда­ленного идеала в пользу разностороннего развития; возвращение к педологии, ее теоретическим оценкам детей; включение моральных догм религии в духовные приоритеты педагогики. Практически не разрабатывается история советской школы и педагогики, особенно 30—80-х годов. Отсутствие исторических, научно обоснованных ис­следований этого периода порождает шаблонные стереотипы исто­рических оценок, субъективистские конъюнктурные толкования. Это не позволяет объективно оценить состояние современной педагоги­ческой науки, ее достижения и промахи, возродить к жизни неспра­ведливо забытые, замалчиваемые имена ученых-педагогов и их твор­чество, выявить подлинные причины и формы существования застоя в педагогике, избежать как самоуспокоенности, так и огульного очер­нительства.

Другое актуальнейшее направление научно-педагогических иссле­дований — непрерывное образование, возникающее и развивающее­ся в результате органической взаимосвязи всеобщего среднего обра­зования как фундамента развития человеческой личности со сред­ним и высшим профессиональным, активным систематическим са­мообразованием и повышением квалификации или переподготовкой. Стартовой площадкой, на которой зиждется вся надстройка системы непрерывного образования, является средний общеобразовательный всеобуч. Это делает особенно актуальными проблемы содержания общего среднего образования, учебного плана и учебников, которые в решающей степени зависят от тенденции развития НТР, интенси- фикации производства, социальной сферы и культуры. Наряду с про­блемой формирования всесторонне и гармонично развитой личнос­ти в средней школе решается задача создания интеллектуального по­тенциала страны. Быстро нарастает количество научно-технической, художественной информации, экологических и социальных проблем, осмысление которых необходимо уже в школе. Все острее встает про­блема развития сущностных сил и творческих способностей детей в процессе обучения. Лавина необходимых для усвоения детьми зна­ний породила опасное для школы экстенсивное наращивание коли-чества информации и числа предметов в учебном плане, что неиз­бежно ведет к временному обескровливанию всех предметов, к сниже­нию качества знаний и образования в целом. Между тем как в науке и искусстве, в технике и технологии, так и в общественной жизни об­наруживались интеграционные процессы, порождающие новые интегративные естественные, гуманитарные, общественные науки. Воз­никает качественно новая образовательная ситуация и новые требо­вания к созданию учебных предметов, к их основному содержанию и к учебникам. Претерпевает качественное изменение само понятие «основы наук», его сущностный смысл. До сих пор в качестве осно­вы каждой науки рассматривались законы этой конкретной науки. Се­годня возникает необходимость рассматривать основы одной науки в системе и взаимосвязи ее законов с родственными науками и практи­кой. В этом и состоит политехнический смысл современных учеб­ных предметов, их своеобразная качественная интенсификация. На­пример, учебный предмет физика может включить в себя не только основы самой физической науки, но и ее выходы в химию, биоло­гию, технологию. Учебный предмет математика может вобрать при­кладные проблемы, такие, как информатика и вычислительная тех­ника. Обществоведение способно раскрывать в единстве политичес­кие, экономические, социальные, правовые, нравственные, эстети­ческие аспекты общественной жизни. Аналитическая работа по со­зданию интегративных предметов и принципиально новых учебни­ков по ним позволяет сократить количество учебных предметов в учеб­ном плане, высвободить время для их более основательного изуче­ния, для освоения ремесел и искусств, технического и художествен­ного творчества. Экспериментирование вариантов новых учебных планов в учебных заведениях позволит отработать оптимальные ва­рианты и поднять общий уровень образования на новую качествен­ную ступень, соответствующую новому качественному состоянию об­щества, решению задач социально-экономического развития страны.

Еще одно приоритетное направление научно-педагогических ис­следований связано с изучением целостного педагогического процес­са, с переходом в воспитании от экстенсивного подхода, наращива­ния количества «воспитательных мероприятий», отчуждающих ре­бят от школы и подталкивающих их в социально - незрелые «нефор­мальные объединения», к интенсивному воспитанию. Необходимо вы­вести организацию воспитательного процесса за рамки школы, объе­динить в единый комплекс всю жизнь детей в школе, дома, во вне­школьных учреждениях и «неформальных объединениях». Педаго­гическая наука призвана разработать формы и методы обеспечения единого идейно-организационного влияния, критического осмысле­ния, анализа вместе с детьми характера и содержания жизни, внесе­ния в нее содержательных и организационных коррективов, усиле­ния позиций самих детей как субъектов воспитания. Это превращает детскую жизнь в организационную педагогическую целостность. На сознание и поведение воспитанников активно влияет анализ ими соб­ственной жизни совместно с педагогом, ее оценка, корректировка, обдуманный выбор поведения, нравственно-эстетическая самооцен­ка и самовоспитание. В основу исследования проблем организации целостного педагогического процесса должна быть положена широ­кая экспериментантальная проверка в массовой школе, ПТУ, вузе, рекомендаций по комплексной организации гуманистического граж­данского воспитания. Это предполагает глубокое психолого-педаго­гическое изучение детства, отрочества, юности.

При всем влиянии общественных отношений, уровня обществен­ного благосостояния и сознания, социально-нравственного и духов­но-психологического состояния семьи, воздействий средств массо­вой информации, трудовых коллективов, общественных организаций, самодеятельных объединений ребенок всегда остается не только объектом, но и субъектом воспитания. Дети постоянно и сильно воз­действуют на самих себя за счет собственного сознания, мотивов, внутренних побуждений, чувств и формируют свою личность. Инте­ресы, потребности, внутренние стимулы и индивидуальные мотивы побуждают их к выбору того или иного поведения, поступка, что рас­ширяет и закрепляет их жизненные взгляды и убеждения, навыки и привычки. В разные возрастные периоды степень осознания детьми своей «субъективности», самовлияния на характер собственной лич­ности не одинакова. Педагогика призвана помочь ребенку преодо­леть внутренние разногласия с требованиями жизни, разрешить про­тиворечие между его «субъективностью», жизненной самовоспита­тельной активностью и «объективностью», осознанием необходимос­ти общественных требований к себе как члену группы, коллектива, общества. В процессе преодоления этого противоречия происходит постепенное становление детского самосознания и освоение обще­ственного сознания: правовых, нравственных, эстетических требо­ваний к личности.

Педагог вступает во взаимодействие с самоизменяющимся и са­моразвивающимся субъектом, самоформирующейся личностью. От того. найдет ли воспитатель верный путь к ребенку с помощью педа­гогических средств как индивидуальности, субъекту воспитания, це­ликом зависит, будут ли их взаимоотношения отношениями добро­желательного взаимодействия или формально-индифферентного кон­такта, даже сопротивления и противоборства. При всей интенсивно­сти исследований детства, юности, возмужания сегодня не существует целостной, адаптированной к современным условиям школьной жиз­ни картины состояния современного ребенка, его цельного, по возрастам, физическо-физиологического, психологического и социологичес­кого портрета. Это приводит к однобокому, порой ошибочному ре­шению многих педагогических вопросов. Например, при определе­нии содержания образования учитываются требования современной науки и культуры, но не принимается во внимание, в каком возрасте, какой материал может быть освоен быстрее, лучше и окажет благо­творное влияние на психическое и физическое развитие ребенка. Для этого необходимо определить возрастные параметры физического и психического развития и возможностей детей, оптимальные физи­ческие и интеллектуальные нагрузки для каждого возрастного пери­ода, которые необходимо соотнести с реальной занятостью, загру­женностью, утомляемостью, развитостью школьников. Нужны чет­кие и недвусмысленные характеристики возможностей физического, психического и социального развития детей различных возрастных групп в реальном педагогическом процессе. Должны быть разрабо­таны научно обоснованные требования к личности, обеспечивающие гармоничное развитие всех ее сущностных сил и способностей, **их** физической, психической, эмоционально-волевой, деятельностно-практической сфер.

Новые подходы к понима­нию сущности основ наук, интегрированные курсы, интенсивные методы и технические средства обучения, усиление роли самообра­зования неизбежно повлекут за собой, особенно в старших классах. лекционно-семинарскую и лабораторно-практическую системы за­нятий с зачетно-экзаменационной системой учета знаний, умений и навыков. Это одновременно удовлетворит готовность и потребность старшеклассников в увеличении доли самостоятельной работы в учеб­ном процессе. Такие изменения станут возможными тогда, когда пе­дагогическая наука новаторски взломает сложившиеся стереотипы. шаблоны и штампы в подходах к формам и методам обучения. При сохранении урока в качесгве основной формы учебных занятий жизнь настоятельно требует разработки полиморфной, многоформной системы обучения. Многообразие путей познания истины в науке, в об­щественной жизни, в практике, а также разнообразие способов, при­емов человеческого общения, делового и интимного взаимодействия представляет практически неисчерпаемые возможности для методи­ческого творчества, разработки новых методов обучения и воспита­ния. Научная опенка практического методического творчества пере­довых учителей и новаторов, предотвращение абсолютизации и фе­тишизации отдельных форм и методов, определение их места в ин­дивидуализированных методических системах каждого учителя бу­дут способствовать повышению эффективности и действенности учебно-воспитательного процесса.

При осуществлении поворота к новым формам научно-педагоги­ческого труда необходимо учитывать три этапа организации педаго­гических исследований. Первый этап — поисковый, подготовитель­ный — направлен на создание научного потенциала, на выдвижение идей, на их обсуждение в дискуссиях и мозговых атаках, на обосно­вание гипотез. На этом этапе идеи проходят лабораторную проверку, осуществляется накопление фактов, разработка теоретико-методологических концепций, заготовка идей впрок, а также подготовка мате­риалов, необходимых при организации широких экспериментов. Основную роль здесь играют теоретико-методологические и поиско­вые лаборатории. комплексные объединения и группы, имеющие в сво­ем распоряжении в качестве материальной базы экспериментальные школы.

Второй этап — разработки программно-методической, иной на­учно-практической документации, необходимой для осуществления широкого педагогического эксперимента с учетом особенностей раз­личных регионов страны. Готовятся для апробации такие материалы, как новое содержание основ наук, варианты новых учебных программ, учебников, варианты новых форм организации учебных заня­тий, методов и методических систем овладения знаниями и. профес­сией, варианты новых типов учебных заведений, режимов работы школы, варианты систем управления школой, организации психоло­гической службы, рекомендации но комплексному подходу к воспи­танию, по организации совместной деятельности общественных и самодеятельных объединений. Создается проектно-сметная докумен­тация учебно-производственных объединений типа школа—предпри­ятие, вуз, школа — временный научно-исследовательский коллектив.

Третий этап — широкая экспериментальная проверка подготов­ленных материалов в различных типах массовой школы, ПТУ, вузов разных регионов страны силами внедренческих лабораторий, вклю­чающих в себя представителей науки, практики и управленческих организаций. Совместно с органами народного образования на мес­тах отбирается ряд учебных заведений для проведения эксперимен­тальной работы. После этого проводится тщательная подготовка кол­лективов учителей и учащихся, превращение их в активных участни­ков эксперимента. Организация исследования включает в себя нала­живание экспериментального процесса, наблюдение, корректировку, фиксацию результатов, обработку накопленной информации, ее ана­лиз, оценку, составление научных отчетов и подготовку рекоменда­ций. На этом этапе происходи и первичное внедрение. Эксперимент становится научной основой развития творчества учителей, массо­вого передового и новаторского опыта.

Перестройка организации педагогической науки позволит ей ак­тивно, практически влиять на ход обновления общества **и занять** до­стойное место в общей системе общественных наук.

**Глава 2. Методологические основы педагогической науки**

**2.1. Понятие методологии педагогики**

Не только педагоги-практики, нередко за понятием “методология” видят нечто абстрактное, далекое от реальной жизни и от образовательной практики.

Между тем методология – это система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности[1,76].

Есть и другие определения методологии как учения о методе научного познания и преобразования мира.

В современной литературе под методологией понимают прежде всего методологию научного познания, то есть учение о принципах построения, формах и способах научно-познавательной деятельности.

Методология науки дает характеристику компонентов научного исследования его объекта, предмета анализа, задач исследования, совокупности исследовательских средств, необходимых для их решения, а также формирует представление о последовательности движения исследователя в процессе решения исследовательских задач.

Эти определения методологии не противоречат друг другу. Более того, они отражают процесс постепенного развития области методологической рефлексии, осознание исследователями собственной деятельности, вынесение такой рефлексии за рамки индивидуального опыта. Исходя из этого, методологию педагогической науки следует рассматривать как совокупность теоретических положений о педагогическом познании и преобразовании действительности.

Всякая методология выполняет регулятивные, нормативные функции. В этом и состоит ее назначение. Но методологическое знание может выступать либо в дескриптивной (описательной), либо в прескриптивной (нормативной) форме, то есть в форме предписаний, прямых указаний к деятельности.

***Дескриптивная методология*** как учение о структуре научного знания, закономерностях научного познания служит ориентиром в процессе исследования, а ***прескриптивная*** направлена на регуляцию деятельности. В нормативном методологическом анализе преобладают конструктивные задачи, связанных с разработкой положительных рекомендаций и правил осуществления научной деятельности. Дескриптивный же анализ имеет дело с ретроспективным описанием уже осуществленных процессов научного познания[8,62].

В структуре методологического знания выделяют, как правило, четыре уровня: философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический.

В.А. Сластенин, выделяя философский уровень методологии как высший, замечает, что "в настоящее время одновременно сосуществуют различные философские учения (направления), выступающие в качестве методологии различных человековедческих наук, в том числе и педагогики: экзистенциализм, прагматизм, диалектический материализм, неотомизм, неопозитивизм"[9,70]. И.П. Сафронов в статье "Философия образования: состояние, проблемы и перспективы" еще добавляет идеализм, рационализм.

**Экзистенциалисты** отмечают деформацию личности в современном мире, ее отчуждение, утерю своеобразия и т.п. Выход из этого положения они видят в том, что индивид должен творить себя сам. Поэтому и цель школы состоит в том, чтобы научить школьников творить себя как личность, учить их так, чтобы они создавали себя.

Основным положением, на котором строится система экзистенциализма, является "существование" - экзистенция. Оно трактуется как конкретное существование человека, как "я", предшествующее сущности и творящее ее. Современные философы указывают на правильность положения о том, что сущность человека не дана раз и навсегда, а формируется в процессе жизни, - пишет И.П. Сафронов[10,96]. Важнейшая роль в сохранении целостности и уникальности личности отводится школе. Ее цель - научить ребенка творить себя как личность. Экзистенциалисты любят повторять слова Сартра: "Человек есть не что иное, как то, каким он делает себя".

**Неотомисты** доказывают ведущую роль религии в воспитании подрастающих поколений. Они обвиняют школу в излишней рациональности и забвении "досознательного", в котором якобы находятся источники любви, счастья, свободы и смысла жизни. Воспитание, пишет Жак Маритен, не может основываться на чисто научном представлении о человеке, ибо воспитание прежде всего должно знать, что такое человек, какова сущность человека и каковы его основные ценности; чисто научная трактовка человека не отвечает на эти вопросы. Это может сделать лишь религия с ее религиозно-философским представлением о человеке[8,128].

**Неопозитивисты** усматривают слабость педагогики в том, что в ней доминируют бесполезные идеи и абстракции, а не реальные факты.

Наиболее яркий представитель **прагматизма**, американский ученый Дж. Дьюи, в своих многочисленных педагогических работах, критикуя старую, схоластическую школу, выдвинул ряд важнейших принципов обучения и воспитания: развитие активности детей, возбуждение интереса как мотива учения ребенка и т.п. Цель образования, по его мнению, сводится к процессу "самовыявления" данных ребенку от рождения инстинктов и склонностей"[2,90]. Внутреннее "я", рассуждают современные прагматисты, не враждебно человеку, небезобразно, как считали фрейдисты. Наоборот, спонтанные реакции, идущие из глубин "я", всегда правильны, хороши для человека. В глубинах "я" таится источник творчества, уникальность индивидуума. Внутреннее "я" должно свободно выявляться, а традиционное воспитание подавляет врожденное "я", не дает ему выявиться. Особую неприязнь у современных прагматистов вызывает человеческое сознание. Оно порождает контроль, самокритику, все то, что препятствует спонтанному выявлению "я". Такая трактовка природы человека определяет взгляды прагматистов на сущность воспитания. Как и Дьюи, они считают воспитание процессом, идущим вслед за врожденной натурой личности. Суть теории воспитания состоит в выявлении и развитии уже с рождения "данной" натуры человека. Единственная цель воспитания - самовыявление личности.

Педагогика, опирающаяся на **диалектический материализм** исходит из того, что личность есть объект и субъект общественных отношений. Ее развитие детерминировано внешними обстоятельствами и природной организацией человека. Ведущую роль в развитии личности эта педагогика усматривает в воспитании, которое представляет собой сложный социальный процесс, имеющий исторический и классовый характер. Личность и деятельность человека находятся в единстве: личность проявляется и формируется в деятельности.

С точки зрения **идеализма**, ученик есть беспредельная личность, чье начало есть божественность, чья судьба есть бессмертие, вечность, неувядаемая слава. В этом контексте идеальный ученик - это ученик, одержимый "желанием совершенствования". Идеальный учитель тот, который может помочь развитию человеческой индивидуальности. "В основе идеальной школы лежат не случайные, изменчивые прихоти, а фундаментальные цели. “Для педагога-идеалиста, - указывает И.П. Сафронов, - разум порождает сам себя и внутри себя. Педагог не считает целью деятельности в классе формировать разум с помощью развития нервной системы учащегося через нервные реакции. Он скорее пытается побудить, стимулировать деятельность разума ученика посредством собственной личности. Задача учителя состоит в том, чтобы "дать старт поезду разума" на пути благотворной деятельности и сопровождать его, стимулируя поиск собственного предназначения"[10,96].

О **рационализме** И.П. Сафронов пишет: "Рационалисты полагают, что разумная жизнь человека есть цель в нем самом"[10,103].

Многообразие философий, выступающих в качестве философского основания методологии педагогики, для российской педагогики пока еще не характерно, по крайней мере для официальной педагогики как общественного института российского государства. Все точки зрения отечественных педагогов по этому вопросу можно свести к двум. Одни, говоря о философском основании методологии современной российской педагогики, полагают, что таким философским основанием является диалектический материализм. Другие же вообще не касаются философского уровня методологии в своих работах, не говорят на какую теорию познания опираются, предпочитая обосновывать формы и принципы, осуществляемого ими научного исследования, из общенаучного уровня методологии. В этом случае самым фундаментальным, задающим нормы научного исследования как правило оказывается системный подход с теми или иными вариациями в названии.

Второй уровень – ***общенаучная методология*** – представляет собой теоретические концепции, применяемые ко всем или к большинству научных дисциплин.

Третий уровень – ***конкретно-научная методология***, то есть совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине.

Методология конкретной науки включает в себя как проблемы, специфические для научного познания в данной области, так и вопросы, выдвигаемые на более высоких уровнях методологии, такие, напримет, как проблемы системного подхода или моделирование в педагогических исследованиях.

Четвертый уровень – ***технологическая методология*** – составляют методика и техника исследования, то есть набор процедур, обеспечивающих получение достоверного эмпирического материала и его первичную обработку, после которой он может включаться в массив научного знания. На этом уровне методологическое знание носит четко выраженных нормативный характер.

Все уровни методологии образуют сложную систему, в рамках которой между ними существует определенное соподчинение. При этом философский уровень выступает как содержательное основание всякого методологического знания, определяя мировоззренческие подходы к процессу познания и преобразования действительности.

**2.2. Основные методологические подходы**

1.Системный подход.

*Сущность*: относительно самостоятельные компоненты рассматриваются как совокупность взаимосвязных компонентов: цели образования, субъекты педагогического процесса: педагог и учащийся, содержание образования,

методы, формы, средства педагогического процесса. Задача воспитателя: учет взаимосвязи компонентов.

2.Личностный подход.

*Сущность:* признает личность как продукт общественно-исторического

развития и носителя культуры, и не допускает сведение личности к натуре.

Личность как цель, субъект, результат и главный критерий эффективности

педагогического процесса. Уникальность личности - ее интеллектуальная

нравственная свобода, право на уважение. Задача воспитателя: создание условий для саморазвития задатков и творческого потенциала личности.

3.Деятельностный подход.

*Сущность:* деятельность- основа, средство и условие развития личности, это целесообразное преобразование модели окружающей действительности.

Задачи воспитателя: выбор и организация деятельности ребенка с позиции субъекта познания труда и общения (активность самого). Это предполагает: осознание, целеполагание, планирование деятельности, ее организация, оценка результатов и самоанализ (рефлексия).

4.Полисубъектный (диалогический) подход.

Сущность человека богаче, чем его деятельность. Личность- продукт и результат общения с людьми и характерных для нее отношений, т.е. не только предметный результат деятельности важен, но и отношенческий. Этот факт "диалогического" содержания внутреннего мира человека

учитывался в педагогике явно недостаточно, хотя в пословицах нашел отражение ("скажи, кто твой друг...", "с кем поведешься..."). Задача воспитателя: отслеживать взаимоотношения, способствовать гуманным отношениям, налаживать психологический климат в коллективе.

Диалогический подход в единстве с личностным и деятельностным составляет сущность методологии гуманистической педагогики.

5.Культорологический подход.

*Сущность:* аксиология - учение о ценностях и

ценностной структуре мира. Обусловлен объективной связью человека с культурой как системой ценностей, выработанной человечеством. Освоение человеком культуры представляет собой развитие самого человека и становление его как творческой личности (на основе освоенной культуры внесение в нее принципиально нового, творец новых элементов культуры). Задача воспитателя: приобщение к культурному потоку, активизация творчества.

6.Этнопедагогический подход.

*Сущность:* воспитание с опорой на национальные традиции,

культуру, обычаи. Ребенок живет в определенном этносе. Задача воспитателя: изучение этноса, максимальное использование его воспитательных возможностей.

7.Антропологический подход.

*Сущность* обосновал Ушинский. Это системное использование

данных всех наук о человеке и их учет при построении и осуществлении

педагогического процесса.

Выделенные методологические подходы педагогики как отрасли гуманитарного знания позволяют:

1. определить ее действительные проблемы и способы их разрешения;
2. проанализировать всю сумму образовательных проблем и установить их порядок значимости (иерархию);
3. реализовать гуманистическую парадигму образования.

**Заключение**

Педагогика должны сформировать структуру личности, которая понимает эти правила. Такой подход подразумевает не отказ от развития научных взглядов, а их последовательное движение к целостности. Только благодаря пониманию норм и правил игры природы человек может действительно стать свободным и сознательным. А это открывает пути к формированию нового целостного мышления.

Современная педагогика активно осмысливает такие педагогические понятия, как “мир жизни”, “смысл бытия”, “личный выбор”, “встреча”, “педагогическая атмосфера”, “пространство”, “время”, и др. Отказ от жесткой нормативности, одномерности, строго заданной детерминации позволяет по-новому осмыслить, развернуть педагогическое явление, найти адекватные требованиям современного времени и особенностям детско-юношеского сообщества формы образования и развития.

Педагогика конца ХХ в. концентрирует свое внимание на высококачественном образовании и воспитании подрастающего поколения, своевременном выявлении и умножении природно-генетических задатков, рано проявившейся одаренности, чтобы затем “вписать” развивающийся талант в функционально-действующий социальный институт. Поэтому для педагогики важно формировать в развивающемся человеке способности активного творчества, социально новые качества, отвечающие динамичным и устремленным в завтрашний день переменам социума. Интенсификация образования и формирование личностных качеств все больше сливается с насущной общечеловеческой потребностью – гуманистической социализацией личности. В педагогике акцент переносится с культурно-образовательной модели, в которой доминирует усвоение систематизированных основ наук, на социо- и культурообразующую роль образования и воспитания. Совершенствование образовательной системы, расширение сферы социальной педагогики сопровождается “отказом от авторитарной педагогики и выдвижением на первый план личности ученика, удовлетворением его запросов, развитием его индивидуальных добродетелей, способностей и дарований”.

Применительно к современной социальной ситуации в России и других странах СНГ в разряд первоочередных задач выдвигается создание необходимых, наиболее благоприятных условий для самореализации, саморазвития конкретной личности, активизации – всеми имеющимися у общества средствами – интеллектуального, эмоционального, морального, культурного, физического и прочих направлений развития личности.

На прошедшей в октябре 2001 года в Институте теории образования и педагогики РАО конференции “Педагогическая наука и ее методология в контексте современности” заместитель министра образования РФ В.А. Болотов рассказал о программе модернизации, подчеркнув особое значение Закона РФ "Об образовании", закрепившего правовой статус демократического переустройства образовательной сферы. В связи с дальнейшим движением в этом направлении появляются новые, достаточно острые проблемы. Поэтому необходим системный и концептуальный пересмотр содержания образования, которое во многом устарело, перегружено, оторвано от сегодняшней жизни. Образование не только должно обеспечивать выпускника определенной суммой знаний, но и развивать личность, познавательные и созидательные способности, а главное - воспитывать. Недостаточно эффективно профессиональное образование, порой не согласующееся с реальными и перспективными потребностями страны в кадрах. Необходимо обеспечить конституционные гарантии бесплатного общего образования.

Центральная задача модернизации образования заключается в том, чтобы повысить его современное качество, выстроить эффективную образовательную систему с действенной экономикой и управлением, которые будут отвечать запросам жизни и потребностям развития личности, общества и государства. Таким образом, комплексная, глубокая модернизация образования и обязательное требование ко всей политике России на современном этапе, ее главное стратегическое направление.

Академик РАО В.В. Краевский, участник всех сессий методологического семинара прошлых лет, вспомнил о людях, стоявших у его истоков, говорил о проблемах, которые на нем обсуждались. Они и по сей день не утратили актуальности, когда необходимость методологического анализа происходящего в сфере образования и в его научном обосновании проявилась с особой ясностью. При этом стала ощутимой потребность в новом осмыслении и укреплении самой методологии.

**Литература**

1. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогичес­ких исследований: Дидактический аспект. М., 1982.
2. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов- CПб.:Питер, 2000.
3. Журавлев В.И. Взаимосвязь педагогической науки и практики. М., 1984.
4. Исаев И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педа­гогической культуры преподавателя высшей школы. М., 1993.
5. Латынина Д.Н. История педагогики. Воспитание и образование в России (Х-началоХХ в): Уч.пособие – М.:ИД Форум,1998.
6. Константинов Н.А., Медынский Е.Н., Шабаев М.Ф., История педагогики-М.: Просвещение, 1982
7. Лихачев Б. Т. Сущность, критерии и функции научной педагогики /Пе­дагогика. 1997. № 6.
8. Лихачев Б. Т. Экология детства: прежде и теперь // Развитие личности. 1997. № 1
9. Харламов и. Ф. Педагогика: Учеб. пособие для студентов ун-тов и пед. ин-тов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высш. шк., 1990.
10. Шабаева М.Ф. История педагогики: Уч.пособие для ст-тов пед.ин-тов - М.:Просвещение.1981.
11. Шаталов В. Ф. Точка опоры. — М.: Педагогика, 1986 г.
12. Шевченко С. Д. Научить всех — научить каждого. — М.: Педагогика, 1989 г.
13. Шепель В. М. Настольная книга бизнесмена и менеджера. — М.: Финансы и статистика, 1992 г. — 240 с.
14. Щуркова Н. Е. Новые технологии воспитательного процесса. — М., 1994 г.
15. Щуркова Н. Е. Практикум по педагогической технологии. — М., 1998 г. — 250 с.

16.Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогических инноваций: Опыт разработки теории инновационного процесса в образовании. М., 1991.