Личностный фактор в системе теоретической педагогики

Среди множества педагогических проблем по степени значимости выделяется одна — проблема объекта и предмета педагогики как науки. В ее решении заложен ответ на вопрос о месте Человека, личностного фактора в системе теоретического знания, направляющего практику воспитания.

Понятия "объект" и "предмет" — это формально-логические образования, предназначенные для выделения из безбрежного мира действительности некоей части, посильной человеческому изучению. При этом философы характеризуют объект как реальную вещь, существующую независимо от нас и потому являющуюся объективной. Предметом же является свойство объекта, его представляющее и в нем непосредственно изучаемое. Он определяется субъектом познания, т.е. познающим, и потому носит субъективный характер. Вот почему любая наука всегда имеет один объект исследования, но при этом допускает несколько предметов. О первых столетиями не спорят, а вторые периодически, по мере накопления знаний, пересматриваются, уточняются и даже изменяются. Достаточно посмотреть на определения наук, данные в словарях, чтобы увидеть четкое выделение объекта познания: в геологии — земная кора, в географии — "географическая оболочка Земли", в математике — числа. При этом дается многозначное толкование предмета — законы, процессы, системы, строение, отношения и др.

Руководствуясь общеизвестными положениями философии и законами формальной логики, мы подошли к рассмотрению объекта и предмета педагогики. Последние полстолетия ее принято определять как науку о воспитании, под которым понимают процесс передачи опыта одного поколения другому. Заметим сразу, что здесь в одну дефиницию вложено два понятия: собственно педагогика и воспитание. В итоге мы имеем двухуровневое определение. Первый уровень — родовой — педагогики как науки о воспитании, второй — видовой — воспитания как процесса передачи опыта одного поколения другому. Эта редкая форма построения определений сложилась исторически. Когда через Византию вместе с христианским учением к нам пришла греческая лексика, было привнесено и слово "педагогика". Но научным термином оно стало лишь в XVIII в. До этого те жизненные реалии, которые охватывались им, назывались воспитанием, словом старославянского происхождения, всем издревле понятным, не требовавшим расшифровки. Казалось бы, отчего не назвать науку в соответствии с изучаемой областью, например, воспитаниеведением или, на худой конец, воспитаниелогией? Тогда не потребовалось бы двойного ее определения. Но наше природное "чужебесие" (по В.Далю) проявилось и здесь. Слово "педагогика" было перенесено на русскую почву, что потребовало не только соединения его с понятием "воспитание", но и разведения с ним. Так возникла тавтология: первая часть определения никакого, кроме переводческого, значения не имеет. Педагогикой стали называть науку о воспитании, за которым сохранилась практическая сфера. Видимо, это обстоятельство побудило некоторых авторов разводить понятия объекта и предмета педагогической науки и объекта и предмета воспитательной практики.

Вдумаемся в это определение. Если под педагогикой понимается сфера научной деятельности, то почему мы сегодня говорим и пишем о педагогике первобытного строя, педагогике язычества, семейной педагогике, которые складывались естественным путем, без теоретического обоснования и собственно к науке не имеют отношения. А эти бесконечные споры о педагогике как науке и как искусстве, о первичности воспитания или обучения? Представить себе эти вопросы в приложении к любой другой науке просто невозможно. Если ученый-историк изучает прошлое человечества, то оно, как объект познания, сохраняет себя при любых исследованиях — археологических, воспитательных, архивных и даже семейных (при составлении истории рода). В педагогике же наука изучает одно, а практика воспитания делает другое. Объемы понятий явно не совпадают.

Эти и другие логические сбои ученым пришлось "латать" за счет полифункциональности понятий. В педагогику было введено "широкое" и "узкое" понимание "воспитания" и "образования". Между прочим, расстояние между ними огромно. Оно заполняется употреблением этих терминов с самыми разными смысловыми оттенками и в самых различных ситуациях, что очевидно даже для студентов. Пользоваться такими определениями, конечно, можно, но по методу Цопфа: двигаться предстоит, словно по зыбучему песку, перебежками, не останавливаясь надолго, не углубляясь, не задумываясь, чтобы не утонуть.

Для того, чтобы составить общую картину понимания ученым миром этого вопроса, обратимся к истории последних пятидесяти с небольшим лет. Мы проанализировали более тридцати учебников и учебных пособий по педагогике, рекомендованных министерствами для систем подготовки специалистов, а также более трехсот авторефератов кандидатских и докторских диссертаций, педагогические словари и энциклопедии, научные статьи, изданные в эти же годы. И вот что нам удалось обнаружить.

К 60-м гг. XX столетия сложилась устойчивая система выпуска педагогической литературы, нормализованной и выверенной, мировоззренчески непротиворечивой и почти беспроблемной. Ни в одном из пяти проанализированных нами учебных пособий нет речи об объекте педагогической пауки, по дается согласованное ее определение в духе вы-шерассмотренпого. Базисная часть дефиниции, к которой мы относим суждения "педагогика есть наука о воспитании" и "воспитание есть передача опыта одного поколения другому", изредка дополняется трактовкой воспитания как процесса управления формированием личности. Таким образом, у многих поколений выпускников складывалось безобъектное представление о педагогике, а сознание направлялось на внешний по отношению к человеку фактор — передачу опыта, управление формированием личности.

В то же время в авторефератах кандидатских и докторских диссертаций этих лет, следовательно, и в самих исследованиях объект всегда есть и он "вещный", реальный, объективно существующий. Это — воспитанники, ученики, дети разного возраста, пионеры, детские коллективы, сами педагоги. Естествен вопрос: почему ученые, подчас одни и те же, при написании учебников и словарей игнорируют объект, а от соискателей ученых степеней, напротив, требуют его определения? В одних случаях они признают наличие в педагогике человеческого фактора в качестве объекта познания, а в других нет, хотя каждый раз мы имеем дело с научными исследованиями, т.е. педагогикой теоретической.

В 1970-е гг. было издано самое большое количество педагогической литературы учебного характера. Мы проанализировали более десяти таких работ. Лишь в одной характеризуется объект педагогики, в качестве которого авторы выдвигают воспитательную систему как совокупность учебно-воспитательных учреждений. В целом везде дается то же определение науки, что и в прежние годы. Но примечательно то, что "вещный" объект исчезает и из диссертационных исследований. Он стал пониматься и прописываться как абстрактная величина — система, процесс, ситуация. Исследователи начали его трактовать как ближайшую научную среду пребывания предмета познания, как более широкое понятийное поле. Правда, "вещность" не была полностью выведена из педагогических исследований. Ее включили в базу исследования и сохранили в эксперименте.

Позволим себе в общем оценить эти далекие теперь семидесятые годы. Мы считаем их самыми благоприятными в научном плане. Именно в это время активно разрабатывались вопросы коллектива и личности, впервые вводились такие научные понятия, как "управление", "общение", "отношения", много писалось о самоуправлении и самовоспитании и т.д. Это сближало педагогику с начавшей развиваться отечественной социологией. Все сложнее становилось рассматривать ребенка вне социума. Показательна в этом отношении монографическая литература. Примером служат даже названия публикаций: вместо методик преподавания учебных предметов стали говорить и писать о методиках обучения, что включало и преподавание, и учение. Понимание двусторонности воспитания сложилось именно в это время.

1980-е гг. можно назвать периодом закрепления и развития идей, выработанных наукой и практикой воспитания ранее. Отличие этих лет от прошлых состояло в появлении интереса к проектированию педагогических систем, процессов, в разработке новых технологий обучения с опорой на возрастные и индивидуальные особенности детей. Немалую роль в этом сыграли переводы на русский язык преимущественно англоязычной литературы по исследованиям личности. Частотные словари, составленные нами по учебным материалам и монографиям, показывают постепенный рост терминов-понятий, связанных с внутренним миром человека — его саморазвитием, самовоспитанием, самосознанием, самоконтролем, самоформированием, самообразованием, самостоятельностью и т.д. Но учебная литература по-прежнему игнорировала объект педагогики и "обходила" личность и ее окружение.

В 1990-х гг. стало заметно сближение определений объекта и предмета педагогического познания в официальной науке и локальных педагогических исследованиях, появились авторские (в прямом смысле слова) учебники. Они свидетельствовали о медленном, но верном движении пашей педагогики к определению места личностного фактора в системе теоретического знания. Так, в число основных педагогических категорий вводится понятие "развитие", которое самым непосредственным образом связано с человеком. Все смелее авторы связывают объект педагогики с личностью. В частности, А.С.Белкин пишет: "Объектом общей педагогики выступает Человек в самых разных видах деятельности" [1, с. 9]. Мы тоже в свое время выделили в качестве объекта "человека развивающегося". Об обращении к личности много пишет Е.В.Бондаревская. В.Б.Ежеленко вводит даже понятие "первообъект" педагогики и таковым считает ребенка.

Кажется, туман рассеивается, "вещный" объект возвращается в науку, но в массе своей учебники, особенно популярных авторов, по коим готовятся все новые и новые поколения педагогов, до сих пор сохраняют свою верность традициям: либо вообще молчат о нем, либо относят к нему внечеловеческий фактор. В частности, В.А.Сластенин с соавторами считают, что объектом нашей науки должны быть явления действительности, обусловливающие развитие человеческого индивида. В.В.Краевский еще в 1970-е гг. разделил объект педагогических исследований и объект педагогического (воспитательного) воздействия, что затем подтвердил в последующих работах. Мы никак не можем согласиться с таким делением: педагогическое воздействие является лишь частной, хотя и важной, составляющей всего воспитания. Так что в таком разведении объектов есть явный логический, а значит, и научно-педагогический изъян.

Итак, при определении объекта педагогики мы либо уходим в сторону от него, либо "вписываем" туда абстракции. Создается впечатление хождения "вокруг и около" Человека при страхе назвать его. И все-таки это сделать придется, к тому все идет. Но не Человека вообще, а Человека Воспитывающего и Человека Воспитывающегося. Педагогика изучает их в связи друг с другом. Рождающийся человек попадает в другое поколение, и с этого начинается воспитание. Без двух участников оно невозможно. Особенность педагогического объекта состоит в его двоичности, следовательно, в его социальности.

Понять сущность человека как объекта педагогического исследования можно именно благодаря способности познания, присущей и Человеку Воспитывающему, и Человеку Воспитывающемуся. Это их природная основа и средство отношений с внешним миром. И Человека Воспитывающего, и Человека Воспитывающегося мы представляем как равно способных к развитию через познание. В этом процессе они предстают перед нами и как два разных индивида, и как слитые в одно лицо, одновременно познающее (в том числе и преобразующее) и мир, и себя. В каждом из нас живут два человека — вечный воспитанник и вечный воспитатель. Они только проявляются в разное время по-разному. В воспитании происходит взаимодействие этих начал. Это, как сказала бы христианская педагогика, неслиянное единство двух в одном. Нам думается, что в этом случае можно говорить о Человеке Развивающемся или Человеке Познающем.

В чем его особенность как объекта педагогической науки? В том, прежде всего, что он здесь предстает не в единичном числе, а как "человек—в—поколении" (А.С.Казешюв). Вспомним, что почти все определения воспитания строятся не на понятии индивида, а на понятии поколения. Дефиниция "воспитание как передача опыта одного поколения другому" настолько вошла в наше сознание и память, что мы не задумываемся над ней. А между тем, исходя из нее, педагогику можно трактовать как науку о связи поколений. В этом ее высшая миссия. Познание, действия, отношения возможны только как межпоколенные и внутрипоколенные, будь то семья, детский сад или школа. Условно говоря, мы таковы, каковы наши предки и окружающие нас люди. И потому глубоко заблуждаемся, когда считаем, что воспитываем индивидуальности. Нет, мы имеем дело с поколениями, которые внутри себя выпестовывают индивидуальности, при этом каждая из них воплощает свою эпоху. Вспомним, как четко видятся границы и особенности поколения поэтов "золотого" или "серебряного" веков, военного поколения, поколения "шестидесятников", "перестроечного" поколения. Их представляют свои герои, свои образы, не похожие на других. Отсвет поколения "падает" и на "простых" людей, поддерживающих, любящих "знаковые фигуры" своего времени, подражающих им. Без них не было бы и героев, образцов, идеалов. Каждое новое поколение "стоит на плечах" предшествующего и предопределяет следующее.

Воспитание происходит в диалоге времен. Психологи утверждают, что человек испытывает одиночество и не может полноценно развиваться, если его "переставить" в другое поколение. Социологи предупреждают о трагических последствиях нарастающего распада межпоколенных связей, о росте не только индивидуальной, а именно межпоколенной агрессии в современной России. Более того, развитие каждого человека в отдельности есть движение от одного поколения к другому через особые отношения. Вне поколения нельзя понять человека, воспитать его и оценить. Именно об этом пишут философы, рассматривая экономические, политические и иные виды общественных отношений. Воспитывая человека вне межпоколенных связей, мы вырываем его из естественной питательной среды, потому и переживаем все чаще крах своих устремлений. Поколенные качества так же устойчивы, как и возрастные и индивидуальные. Смеем предположить, что именно они и являются сферой социализации, оттого и должны рассматриваться самостоятельно.

Человек Воспитывающийся и Человек Воспитывающий есть "человек—в—поколении". В этом состоит главное свойство каждого из нас, источник и механизм нашего формирования. Поколение — понятие биоприродное, объединяющее воспитателя и воспитанника в одном человеке или объединяющее разных людей. Человек одновременно и воспитывающееся, и воспитывающее существо. С его появлением на свет живущие поколения расступаются, дают ему жизненное пространство, подстраиваются под него и его заставляют приспосабливаться к существующим условиям. Все дело в том, как это происходит.

Такой подход к воспитанию, а через него и к педагогике хотя и с трудом, но пробивает себе дорогу. Поколение все чаще рассматривается как целостная величина. В этой связи уместно вспомнить интересную работу Ллойда де Моза "Психоистория". В ней автор ставит проблему зависимости мотивации поведения человека не от классового и экономического положения, а от того воспитания, которое он получил в детстве, находясь среди поколений и "отвоевывая" среди них свое место. Под влиянием этого стиля отношений формируются своего рода особые "психоклассы", которые и определяют ход общественной истории. Этот класс и есть поколение, получившее одно или сходное воспитание.

Представители старшего поколения, в чье сообщество вливается новый член, могут относиться к нему по-разному. Моз выделяет несколько видов этого отношения: нетерпимость к детям и использование их в корыстных целях; оставляющий стиль — препоручение их другим воспитателям; амбивалентный — приписывание ребенку своих мотивов; навязывающий — приучение и контроль; социализирующий — воспитание к успеху; помогающий — признание прав и свобод ребенка. При этом автор утверждает, что стиль формирует тип личности: нетерпимость — шизоидную, оставляющий — аутичную, амбивалентный — депрессивную, навязывающий — псевдорациональную, действующую по принуждению, социализирующий — тревожную. Что касается помогающего стиля, то Моз, по его словам, такого практически не встречал и потому не располагает результатами. Между тем, и он опробован, в частности, во многих западных и американских семьях. Увлекшись советами доктора Спока, родители воспитывали своих детей в полной свободе, расширяя их права. Сегодня видны результаты: дети стали непослушными, своевольными, рано взрослеющими, нетерпимыми к старшему поколению. Те же тенденции мы наблюдаем сегодня и в отечественном воспитании. Наши наблюдения и исследования дают немало иллюстраций сказанного Мозом. Так, следствием освоения в некоторых школах Конвенции прав ребенка, предоставления ученикам большей свободы без достаточного нравственного воспитания стали многочисленные примеры разнузданности детей, "качания прав" даже при явной провинности, массового непослушания, наветов на учителей и родителей, взаимной агрессивности, высокомерия. Как-то мы были приглашены директором частной школы как раз для разрешения такой ситуации. Учащиеся "бастовали", ссылаясь на свои права, против выставления отметок и опросов на уроках без их согласия! В таких условиях дети воспитывают сами себя, не учитывая позиций взрослых. Не этой ли породы и дедовщина? Отсутствие или снижение роли старшего поколения в воспитании ведет к неминуемой деградации младшего.

Подход к воспитанию, в основе которого понятие поколения, начинает все активнее заявлять о себе. В "Новой газете" была опубликована беседа корреспондента с доктором биологических наук, этологом В.Дольником. Ученый утверждал, что дело не в бедности или богатстве, ибо благородство или подлость связаны не с ними, а с детством, с местом человека в сообществе, в поколении в период его взросления: за свое униженное положение он мстит, став сильным и властным. В работе А.Г.Кислова "Социокультурные смыслы детства" анализируются отношения детей и взрослых. С распространением идей гуманизма, расширением прав и свобод ребенка межпоколенные связи меняют характер: "Сегодняшние родители не могут использовать опыт своего воспитания в качестве модели для воспитания детей. Тенденция рассматривать детей и родителей как независимые инстанции со своими нуждами и законным статусом влияет, таким образом, на качество отношений между ними". И еще: "За последние несколько десятилетий отношения между родителями и детьми изменились от построенных на модели подчинения авторитету к отношениям, основанным на периодическом заключении договоров и возникающей параллельно перестройке баланса власти в родственных связях" [2, с. 131]. Уже получены выводы, что распад связи поколений как распад связи времен ведет к общественному, а затем и природному коллапсу.

Мы слишком далеко зашли с идеей личностно ориентированного образования (кое-кто заговорил и о личностно центрированном), с ювенальиым правом, поставив телегу впереди лошади. В немалой степени в этом повинна и теоретическая педагогика, так и не договорившаяся о месте и характере личности в своей системе. Неопределенность позиции искажает представление о субъектности и объектиости участников педагогического процесса, приводит к гипертрофии индивидуальных начал воспитания, тогда как жизнь уже демонстрирует результаты такого подхода: самая настоящая межпоколепная война начинается уже с семьи, выплескиваясь на улицы, охватывая власть.

В результате признания в качестве объекта педагогики Человека Воспитывающегося и Человека Воспитывающего самовоспитание, самообразование, саморазвитие наконец приобретают категориальный статус, в единстве с воспитанием, образованием и обучением воссоздавая модель целостного воспитательного процесса. Нам видится, что поднять роль личности в жизни общества молено не посредством расширения ее прав, а путем повышения самоответственности за поколение, род и его историю. Воспитание станет историчным и целостным процессом проживания "колен" своего рода. Изучение родовой истории превратится в фактор развития самосознания и самоопределения ("Мы — не пыль па ветру").

Только в отношениях поколений выражается дух семьи, города, общества в целом. Мы убеждены, что среди первопричин нравственного, а отсюда и всякого иного — политического, экономического, психологического, правового, технико-технологического — падения нашего общества особое место занимает умышленное и целенаправленное уничтожение связи времен. Именно в формировании поколенных и межпоколенных отношений состоит и всегда состояла социализация человека.

Что касается предмета педагогических исследований, то почти во всех учебных пособиях он определяется как воспитание, иногда с частичной расшифровкой — процесс воспитания, педагогический процесс, законы, принципы, содержание воспитания. В некоторых источниках под предметом понимается развитие личности. Ни одно из определений не может стать базисным для рассматриваемой педагогикой сферы. Следовательно, рано или поздно предмет педагогического исследования тоже будет пересмотрен. Основания к этому есть уже сегодня.

В гуманитарных пауках, в том числе и в педагогике, давно разрабатываются идеи о роли взаимодействия и общения в воспитании человека. Об этом в своей "Педагогике" писал Б.Т.Лихачев, вводя термин "воспитательные отиошенческие ситуации". Категория "воспитательных отношений" выражает сущность связей между Человеком Воспитывающим и Человеком Воспитывающимся. Воспитательные отношения как предмет педагогики объединяют две составляющие объекта познания, они и являются тем интегрированным показателем, той его характеристикой, которая непосредственно изучается, прогнозируется и описывается наукой. Попытка возродить традицию понимания человека как предмета воспитания, идущую от К.Д.Ушинского, была недавно предпринята санкт-петербургскими авторами, которые ввели понятие предмета педагогики, не совпадающего с предметом воспитания. Но подобных фактов в науке больше нет.

Интересно, что А.С.Макаренко для определения педагогики тоже использовал один термин, но не "предмет", как К.Д.Ушинский, а "объект". В заявлении в Центральный институт организаторов народного просвещения от 24 августа 1922 г. он написал: "Объектом исследования со стороны научной педагогики должен считаться педагогический факт (явление)" [3, с. 402]. В конце своей жизни в записках, ставших основанием статьи "О взрыве", ученый замечает следующее: "Так как мы имеем дело всегда с отношениями, так как именно отношение составляет истинный объект нашей педагогической работы, то перед нами всегда стоит двойной объект — личность и общество" [4, с. 508]. Как видим, А.С.Макаренко пользовался одной логической формой для определения зоны педагогического исследования — объектом — и не выделял предмета. Скорее всего, он их воспринимал слитно. Ученый разводил понятия объекта педагогического исследования и объекта педагогической работы.

В первом случае это педагогический факт (явление), а во втором — личность и общество. По тексту видно, что понятие "общество" объединяет педагогов и коллектив, предъявляющих к личности от имени социума определенные требования. Таким образом, А.С.Макаренко включал в объект педагогической работы учителей, воспитанников, отношения между ними. Секрет же разведения понятий объекта и предмета заложен в следующем его положении: "Выключить личность, изолировать ее, вынуть ее из отношения практически невозможно, технически невозможно, следовательно, невозможно себе представить и эволюцию отдельной личности, а можно себе представить только эволюцию отношений" [там же, с. 508]. А.С.Макаренко был противником изучения личности как явления автономного. Предметной стороной объекта являются воспитательные отношения.

С нашей точки зрения, у науки и практики есть один и только один общий объект и один общий предмет, ибо они имеют общую познавательную природу. Реальная педагогическая деятельность включает в себя поисковую, а исследовательская превращается в преобразующую, особенно при использовании эмпирических методов. Даже наблюдение обладает воспитательным потенциалом, тем более экспериментальное внедрение.

Введение в педагогику в качестве объекта исследования Человека Воспитывающего и Человека Воспитывающегося, а в качестве предмета воспитательных отношений позволяет на многие привычные положения взглянуть по-новому.

Во-первых, включение человека (личности) в понятийный аппарат теоретической педагогики изменит мировоззрение ученых и практиков, непосредственных воспитателей и управленцев, даст им понимание единства и взаимозависимости всех компонентов системы, повысит моральную ответственность каждого за свои действия. Подобные определения объекта и предмета педагогики будут способствовать становлению социально-педагогического контроля системы управления образованием и, как следствие, будут стимулировать реальное качество управления.

Во-вторых, на основе такого понимания объекта и предмета можно создать категориальную модель педагогики. Через понятие "развитие" она связывается с другими науками, где оно тоже является определяющим: психологией, физиологией, антропологией, социологией и другими. Затем выстраивается двоичный ряд категорий, обозначающих механизмы развития: воспитание — самовоспитание, образование — самообразование, обучение — самообучение. Целостность системе придают воспитательные отношения как связующее звено между внешними по отношению к Человеку Воспитывающемуся (воспитанием, образованием и обучением) и внутренними (самовоспитанием, самообразованием, самообучением) факторами. В этот терминологический ряд легко вписываются почти все педагогические понятия.

В-третьих, принимаемые определения объекта и предмета педагогики обладают интегрирующими свойствами. Они будут способствовать объединению искусственно разделенных теорий воспитания и обучения, народной и научной педагогик, воспитания и самовоспитания. Отпадет необходимость рассматривать как самостоятельные понятия объект педагогики и объект педагогической деятельности.

В-четвертых, именно Человек Воспитывающий и Человек Воспитывающийся, создавая воспитательные отношения, укрепляют поколенные связи. Это означает, что воспитание наконец-то можно будет рассматривать как биоприродное явление, начальное, исходное в жизни не только самого человека. Мы полагаем, что осознание этого факта в скором времени изменит вектор поисков новых технологий воспитания и обучения. Педагоги и психологи подойдут к пониманию биополевого уровня связи людей не только друг с другом, но со всем живым миром. Биоприродная основа воспитания и состоит в способности "проникать" друг в друга на духовном уровне. Психологи уже обсуждают существование пси-функции процесса познания мира как способа его отражения и "вписывания" в него, социологи пишут о "понимающей социологии", философы и педагоги — о "понимающей педагогике". Наконец-то можно будет всерьез говорить о ноотехпологиях воспитания и обучения, которые без связи поколений практически невозможны.

В-пятых, наконец, воспитательные отношения могут быть использованы как счетные педагогические единицы. Они натуральны, естественны, измеряемы в пространстве и времени, входят абсолютно во все педагогические системы, процессы, ситуации, составляя их сущность и определяя назначение. Это целостные, логически завершенные явления, в которых отражается вся педагогика. Они удобны еще и тем, что позволяют отслеживать развитие человека, его движение именно в поколенном отношении.

Многое изменится в теоретической и практической педагогике, когда живые "вещи" мы назовем своими именами и не будем их скрывать за абстракциями. Это даст стимул к новым идеям в сфере образования, к перестройке структуры педагогического знания, приближающегося непосредственно к самой практике.

Итак, рабочее определение педагогики могло бы теперь выглядеть следующим образом: это наука о межпоколенных воспитательных отношениях Человека Воспитывающего и Человека Воспитывающегося в процессе освоения (познания) и преобразования окружающего мира.

Никакие идеи, в том числе о субъективации личности в процессе воспитания, о возрождении патриотического воспитания, о формировании творческих способностей и прочие, не будут воплощены даже при условии финансовых вливаний в систему образования, пока не будут восстановлены поколенные отношения. Воспитание ребенка в агрессивной и в целом безответственной среде, в культе крайнего детского эгоизма и индивидуализма разрушает основу основ педагогики — воспитательные отношения.

**Список литературы**

1. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики. Свердловск, 2001.

2. Кислое А.Г. Социокультурные смыслы детства. Екатеринбург, 2008.

3. Макаренко А.С. Заявление в Центральный институт организаторов народного просвещения // Соч.: В 7 т. Т. 7. М., 2008.

4. Макаренко А.С. 0 "взрыве" // Соч.: В 7 т. Т. 5. М., 2008.