

Об объекте, предмете и понятийном аппарате педагогики

Г.И. Ибрагимов

On the object, subject and conceptual apparatus of pedagogy

G.I. Ibrahimov

Аннотация. В статье обсуждается вопрос об объекте и предмете педагогики, обосновывается тезис о том, что проблематизация методологических основ и базовых понятий педагогики – явление объективное, отражающее особенности конкретно-исторического этапа развития образования и педагогики. Полемизируя с авторами, критикующими трактовку образования как развития жизненного опыта человека, данную А.М. Новиковым, приводится ряд аргументов в поддержку этой точки зрения.

The article discusses the issue of the object and subject of pedagogy, substantiates the thesis that the problematization of the methodological foundations and basic concepts of pedagogy is an objective phenomenon, reflecting the features of a specific historical stage in the development of education and pedagogy. Arguing with authors who criticize the interpretation of education as the development of a person's life experience given by A.M. Novikov, provides a number of arguments in support of this view,

Ключевые слова. Объект педагогики, предмет педагогики, понятийный аппарат педагогики, проблематизация объекта педагогики

The object of pedagogy, the subject of pedagogy, the conceptual apparatus of pedagogy, the problematization of the object of pedagogy

Обратиться к теме данной статьи меня побудила не только уже давно испытываемая потребность ее актуализации, но и опубликованная в одном из последних номеров журнала «Педагогика» интересная и полемическая статья, посвященная вопросам педагогической теории [1]. Ее авторы, в поисках ответа

на вопрос: «Как возможно позиционирование современной педагогики как научной теории?», обращаются к методологическим вопросам об объекте и понятийном аппарате педагогики и при этом приходят к ряду выводов, которые, на наш взгляд, носят дискуссионный характер. Рассмотрим некоторые из них подробнее.

Говоря об объекте педагогики авторы констатируют, что «при всей полифонии терминологического и содержательного описания основных понятий и категорий, ее объектом является личность обучающегося и воспитанника, а также педагогический процесс как стратегия ее формирования» [1, с. 25]. И далее утверждается, что такая «объектная определенность современной педагогики при ее кажущейся очевидности сегодня проблематизируется, и это является первым ударом по педагогической теории» [1, с. 26].

Подобная трактовка объекта педагогики нам представляется недостаточно корректной, поскольку, во-первых, одним из методологических требований к определению объекта науки является однозначность формулировки (здесь же он многозначен - личность обучающегося и педагогический процесс); во-вторых, личность обучающегося (добавление «и воспитанника» излишне, так как обучающийся, в соответствии с законом «Об образовании в Российской Федерации» – это обобщенное понятие, которое может включать в себя воспитанника, школьника, студента, слушателя, курсанта и т.п.) – это объект изучения не педагогики, а психологии и ее дисциплин (педагогическая психология, психология личности и др.).

Вместе с тем авторы обеспокоены тем обстоятельством, что вопрос об объекте педагогики «сегодня проблематизируется». В этой связи заметим, что проблематизация в науке имеет место всегда, это одна из внутренних закономерностей ее развития, которая проявляется по-разному в зависимости от внешних факторов. Так, на современном переломном этапе общественного развития приоритет имеют исследования практико-ориентированного

характера, на решении которых сосредоточено большинство ученых. Но одновременно приходит понимание того, что дальнейшее развитие науки и практики - в нашем случае это педагогика как наука и учебный предмет – становится затруднительным прежде всего в силу недостаточного внимания к разработке методологических вопросов, в числе которых одним из главных является вопрос об объекте и предмете педагогики.

Проблематизация объекта педагогики вызвана также и тем обстоятельством, что понятия как формы движения знания не постоянны, они изменяются вместе с развитием самой науки и изучаемой ею области объективной действительности. Как было показано в работах выдающегося философа и методолога науки Б.М. Кедрова, на каждом этапе исторического развития педагогические понятия отличаются своим содержанием (специфическими признаками) и объемом (круг охватываемых понятием объектов), отражающими особенности исторического этапа [2]. Поэтому естественно, что происходят изменения и в предмете педагогики, касающиеся, прежде всего, объема и содержания понятия «образование».

В этом контексте вызывает недоумение последняя часть приведенной выше цитаты, где утверждается, что проблематизация вопроса об объекте педагогики «является первым ударом по педагогической теории». *Почему ударом?* Оказывается потому, что «в последние десятилетия предприняты попытки *серьезного перекодирования* (выделено нами – Г.И.) объекта педагогики. Например, А.М. Новиков трактует образование как развитие жизненного опыта человека, а педагогику – как науку о развитии жизненного опыта человека» [1, с. 26]. Такое перекодирование объекта педагогики объявляется неудачным, не давая при этом какого-либо обоснования данному выводу.

Выскажем нашу позицию.

Прежде всего, надо отметить, что, начиная с работ В.В. Краевского, в качестве объекта педагогики большинством исследователей рассматривается образование. Так, например, в широко известном учебнике по педагогике и психологии подчеркивается, что «в качестве своего объекта педагогика имеет не индивида, его психику (это объект психологии), а систему педагогических явлений, связанных с его развитием. Поэтому объектом педагогики выступают те явления действительности, которые обуславливают развитие человеческого индивида в процессе целенаправленной деятельности общества. Эти явления получили название *образования*. Оно и есть та часть объективного мира, которую изучает педагогика» [3, с. 133].

Подобная трактовка объекта педагогики дается и современными исследователями, подчеркивающими, что если «на классическом этапе развития педагогика трактовалась как наука о воспитании, то с неклассических позиций педагогика определяется как наука об образовании» [4, с.13].

Однако образование является объектом изучения не только педагогики, но и других наук – философии, психологии, экономики, социологии, политологии, юриспруденции и т.д., у каждой из которых есть свой способ видения образования. Например, педагогическая психология изучает психологические аспекты образования как педагогического процесса; юриспруденция – нормативные основы образования; экономика – экономические основы (затраты и т.п.) образования и т.д.

Для педагогики же как науки, образование является *собственным объектом* изучения, который она рассматривает «в единстве всех составляющих его частей» [5, с.10].

Можно констатировать, что на современном этапе развития педагогики в вопросе о том, что объектом педагогики является образование нет особых разногласий среди исследователей. Но они начинаются, когда речь идет о том,

что понимать под образованием. Существующие трактовки сводятся к тому, что образование это: «целостный педагогический процесс, целенаправленно организуемый в специальных социальных институтах (семье, образовательных и культурно-воспитательных учреждениях)» [5, с. 134]; «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства» [6, с. 11]; «педагогический процесс и педагогическая система» [7, с.53] и т.д.

А.М. Новиков в своей работе «Основания педагогики» отмечает, что в определениях образования и педагогики наличествует «двойственность (тройственность) объекта, что недопустимо для одной науки [8, с. 20]. Им предпринята удачная, на наш взгляд, попытка придать объекту и предмету педагогики однозначность. Его обоснованный вывод о том, что образование следует понимать как развитие жизненного опыта человека является инновационным, поскольку позволяет дать ответ на многие вызовы, перед которыми оказалась современная система образования. *Что мы имеем в виду?*

Во-первых, такое понимание образования соответствует требованиям концепции непрерывного образования человека в течение всей жизни. Дело в том, что на современном этапе сложилась ситуация, когда, отвечая на вызовы времени, появилось много формальных и неформальных образовательных структур, создающих условия и возможности для развития человеком своего опыта на протяжении всего жизненного пути, а не только на определенном временном отрезке, сензитивном для получения образования. Жизненный опыт человек получает в ходе повседневного общения с другими людьми, в процессе выполнения самых разных видов практической и теоретической деятельности, на улице и дома и т.д. и т.п. Образование человека происходит в процессе освоения не только научных знаний в образовательных организациях разного вида и уровня, но и в ходе освоения других форм общественного сознания (обыденное или стихийно-эмпирическое познание, язык, мораль, право, политическая идеология, философия, искусство,

религия). Объем понятия «образование» существенно расширен и он не ограничивается рамками только образовательных организаций разного уровня и вида (ДОУ, общеобразовательная школа, профессиональная и высшая школа, институты повышения квалификации и переподготовки и др.).

Соответственно требует расширения и предмет педагогики, который не может ограничиваться только педагогическим процессом в системе формального образования как средства развития жизненного опыта человека, а должен отражать еще процессы деятельности и общения человека в рамках неформального и информального образования и самообразования, в процессе освоения разных форм общественного сознания.

Надо сказать, что процесс расширения предмета педагогики идет уже давно и выражается в том, что сформировались разные педагогики, рассматривающие особенности развития жизненного опыта человека на том или ином этапе: дошкольная педагогика, педагогика начального образования, педагогика общего образования, педагогика среднего профессионального образования, педагогика высшего образования, педагогика дополнительного образования, педагогика непрерывного образования, педагогика взрослых, педагогика пожилого возраста, педагогика индивидуальности, педагогика творческого саморазвития, а еще инженерная педагогика, юридическая педагогика, психологическая педагогика, медицинская педагогика, абилитационная педагогика, кондуктивная педагогика, бодипедагогика (термин В.М.Полонского) и др. В результате сложилась ситуация, когда при наличии множества педагогик нет единой, скрепляющей их основы в виде общего предмета исследования. Этот пробел в развитии современной педагогики и закрывает выделение в качестве ее предмета развития жизненного опыта человека. Не случайно А.М. Новиков в начале своей работы акцентирует внимание на том, что в ней речь идет об основаниях педагогики, причем «педагогики вообще – для любого возраста, начиная с пренатального (дородового) развития и до старости [8, с.17].

Во-вторых, обратим внимание на существенный момент: трактовка образования как развития жизненного опыта человека ставит в центр внимания *конкретного человека (обучающегося)*, что вполне отвечает объективной тенденции смещения учебного процесса в перспективе в сторону самостоятельной работы обучающихся, его самоучения, самовоспитания, саморазвития. Отсюда следует, что для педагогики в новых социально-экономических условиях «центральной фигурой должен стать обучающийся ... его образовательная деятельность», причем «понимаемый не абстрактно, ... а на уровне каждого отдельного человека, во всем богатстве и многообразии его личностных интересов, потребностей и устремлений» [8, с. 17].

Современный педагог призван к тому, чтобы проектировать и реализовывать в педагогическом процессе такие средства (формы, методы, средства) и условия, которые позволяли бы успешно формировать опыт обучающегося. Имеет место смещение акцента с деятельности преподавания как передачи знаний на преподавание как проектирование и организацию познавательной (коммуникативной, ценностно-ориентировочной и др.) деятельности [9]. В процессе учебной деятельности обучающийся призван осваивать не только знания в той или иной предметной сфере, не только умения использовать эти знания для решения задач в этой предметной сфере (например, изучая физику обучающийся учится применять физические знания для решения физических задач; а изучая математику – для решения математических задач и т. д.), но и методологию самой учебной деятельности как деятельности по освоению нового опыта (в виде новых знаний, умений и т.д.) [10].

В-третьих, акцентируем внимание на том, что выделение понятия «жизненный опыт обучающегося» преемственно связано с традиционным пониманием образования. Как хорошо известно, согласно традиционному подходу целью образования является передача социального опыта от одного поколения к другому. Здесь акцент делается, с одной стороны, на *передаче*

социального опыта (тем самым подразумевая пассивную роль самого обучающегося), а с другой – на *социальном* опыте (что нивелирует роль и значение конкретного человека, осваивающего этот опыт). А.М. Новиков также говорит об опыте, но не столько на социальном опыте (освоение которого лежит в основе формирования содержания образования), сколько на жизненном опыте конкретного человека.

Заметим, кстати, что проблема развития жизненного опыта обучающегося неоднократно поднималась в отечественной и зарубежной педагогике. В трудах К.Д. Ушинского, С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко и других выдающихся педагогов подчеркивалась мысль о том, что жизненный опыт и забота о его развитии есть одна из основных задач школы. Так, К.Д. Ушинский писал: «Мы валим в детскую голову всякий, ни к чему не годный хлам, с которым потом человек не знает, что делать, тогда как в то же самое время, самые образованные люди не знают того, что необходимо было бы им знать, и за незнание чего они часто расплачиваются дорогой ценою» [11, с. ...]. Главнейшим навыком, даваемым ребенку школой, С.Т. Шацкий считал умение работать и применять свои знания к осуществлению простых жизненных задач — заботиться о своем здоровье, физически и умственно работать, составлять план своей работы и проверять его на деле [12, с. 16-17].

Далее остановимся еще на одном вопросе: о том, что авторы анализируемой статьи считают необоснованным предложенную расстановку основных категорий педагогики (образование, воспитание, обучение, развитие) по своим местам. Напомним, А.М. Новиков, опираясь на общепризнанную иерархическую структуру личности К.К. Платонова, очень четко соотнес между собой основные категории педагогики – образование, воспитание, обучение, развитие. Образование как развитие жизненного опыта человека происходит благодаря взаимосвязанным, но при этом имеющим свою доминанту, процессам: воспитания – означающем развитие направленности личности, включающей мировоззрение, ценностные

ориентации, стремления, убеждения; обучения – развитие опыта (в психолого-педагогическом смысле): знания, умения (компетенции), навыки, привычки; развития (в психолого-педагогическом смысле) – развитие психических процессов (память, внимание, мышление, эмоции, воля, физическая активность).

Такое наполнение понятий воспитание, обучение и развитие не ново само по себе – об этом написано едва ли не в каждом учебнике по педагогике. Заслуга А.М. Новикова в том, что он убедительно связал эти четыре категории благодаря: а) выделению однозначно понимаемого определения образования и предмета педагогики (развитие жизненного опыта человека); б) обоснованию вывода о том, что образование происходит благодаря взаимосвязанным процессам воспитания, обучения и развития; в) логическом обосновании связей между процессами воспитания, обучения, развития и соответствующими компонентами признаваемой большинством исследователей иерархической структуры личности К.К. Платонова.

Определенность в трактовке основных категорий педагогики позволяет четко развести и предметы исследований ее основных частей (дидактики, теории воспитания, теории развития). Дидактика (теория обучения) – наука об обучении, то есть о развитии жизненного опыта человека в виде совокупности знаний, умений, навыков, привычек; теория воспитания – наука о развитии направленности личности как компонента жизненного опыта; теория развития – наука о развитии психических процессов (памяти, внимания, мышления, эмоциональной, волевой сфер).

Предметы исследований составных частей педагогики не ограничиваются только учебной или внеучебной деятельностью в рамках образовательных организаций, а охватывают более широкий круг явлений, связанных с развитием жизненного опыта человека. Например, дидактика, изучает обучение, которое может происходить по-разному: как целенаправленный процесс, организуемый в образовательной организации (и тогда обучение сводится к взаимодействию педагога и обучающихся,

направленному на развитие опыта обучающегося в виде конкретной совокупности знаний, умений и навыков); как стихийный, а значит специально не организованный, процесс, когда человек приобретает знания, умения и навыки в ходе выполнения той или иной деятельности (коммуникативной, трудовой, эстетической, творческой и др.); как процесс организованный самим человеком в конкретных целях (тогда мы говорим о самообучении). В том или ином конкретном случае обучение как понятие будет иметь свое наполнение, сохраняя основные содержательные признаки (знания, умения, навыки, привычки). Такое видение предмета дидактики означает и иную трактовку основного дидактического отношения «преподавание – учение», в котором меняется направление связи: не от преподавания к учению, а наоборот – от учения к преподаванию, от учебной деятельности к педагогической деятельности. Поэтому будет корректнее эту диаду представить в виде «учение-преподавание» (или «учебная деятельность – педагогическая деятельность») [13].

Ссылаясь на неоднозначность понятийно-терминологического аппарата отдельные авторы утверждают, что педагогика еще не сформировалась как наука, поскольку «ей еще очень далеко до достижения однозначности в трактовке базовых категорий: а) масса слов – терминов обросла авторскими интерпретациями, потому сегодня в обиходе используются десятки версий компетентностного подхода, еще больше – личностно-деятельностного; такой же произвольностью трактовок характеризуется практически весь педагогический тезаурус; б) различные термины часто применяются для обозначения одних и тех же педагогических объектов и феноменов (педагогическая поддержка, педагогическое сопровождение, педагогическая фасилитация и т.д.)» [14, с. 37].

Но может ли факт наличия разных трактовок базовых понятий являться основанием для вывода о том, что педагогика все еще (уже около 400 лет!) находится в стадии становления? Прежде всего, обратим внимание

на то, что часто отсутствие единства в определениях рассматривают как нечто, мешающее педагогике развиваться. Однако так ли это на самом деле? Никем не оспаривается мысль, что главная движущая сила развития науки (в том числе и педагогики) – периодически возникающее противоречие между насущными практическими потребностями и состоянием теоретического знания, не позволяющим дать своевременные обоснованные и эффективные рекомендации о возможностях удовлетворения этих потребностей. Вместе с тем, существуют и внутренние закономерности развития науки. Одна из них обусловлена требованием к научному исследованию адекватно отражать действительность в содержании выводимого понятия. Иначе говоря, эволюция научного знания осуществляется среди прочего через упорядочение и качественную шлифовку его понятийно-терминологического аппарата. Поэтому к основным задачам методологии педагогики относится совершенствование понятий и категорий и приведение их содержания в соответствие с изменившейся образовательной практикой.

Отсюда следует, что наличие разных определений одних и тех же понятий на конкретном этапе исторического развития не является проблемой, препятствующей развитию педагогики, а напротив, это есть признак ее развития. Проблема заключается не в том, что параллельно существуют различные толкования одного и того же понятия, а в том, насколько объективно и обоснованно авторские формулировки отражают сущность описываемого явления. К сожалению, нередко можно столкнуться с тем, что исследователи практически не утруждают себя сколько-нибудь убедительным обоснованием предлагаемых понятий, ограничиваясь фразами, начинающимися со слов «мы считаем...», «исследование показало...», «на наш взгляд ...», «опыт показывает ...» и т. п. Многие претенденты на ученую степень кандидата педагогических наук почему-то считают чуть ли не долгом в своих диссертационных работах ввести в научный оборот новое понятие, не удосуживаясь при этом дать хоть какое-либо его внятное объяснение. В

результате не только утрачивается культура научного труда, но и наносится вред развитию как педагогики, так и системе образования в целом.

Акцентируем внимание еще на одном факторе, а именно на том, что педагогика как гуманитарная наука, имеет дело с моделированием явлений и процессов, формирующих жизненный опыт личности. В зависимости от того, на какие методологические основы и подходы опирается исследователь, педагогический процесс может быть смоделирован по-разному. А поскольку в науке параллельно существуют различные методологические подходы, постольку ясно, что определения одних и тех же понятий, на которых базируются данные подходы, могут различаться. Даже работая в рамках одного методологического подхода нередко имеет место ситуация наличия разных трактовок базовых понятий. Например, широко известны теории проблемного обучения М.И. Махмутова, И.Я. Лернера, Т.В. Кудрявцева, в каждой из которых выстраивается свой собственный понятийный аппарат, но при этом они имеют и много общего, в частности их направленность на развитие творческого мышления личности. То же можно сказать о личностно-ориентированном подходе, в рамках которого известны по крайней мере три, отличающиеся по базовым понятиям, концепции - И.С. Якиманской, Е.В. Бондаревской, В.В. Серикова.

Следовательно, отсутствие единства в определениях – объективная закономерность научного, в нашем случае педагогического, знания. В этой связи отметим, что даже в советский период, когда образование было централизованным и единообразным, в педагогике ни по одному даже базовому понятию не было полного согласия среди исследователей. Вместе с тем, тот факт, что педагогика принадлежит к гуманитарным наукам, вовсе не означает, что в формулировках дефиниций можно пренебречь достоверностью и доказательностью. Слово как главный инструмент гуманитарного знания «должно быть таким же точным выражением научной истины, как формула в естественных науках» [15, с.29].

ЛИТЕРАТУРА

1. Коржуев А.В., Искренникова Ю.Б., Антонова Н.Н., Лямзин М.А. Педагогическое мышление, его текстовое воплощение и педагогическая теория//Педагогика. 2018. - №10.
2. Ибрагимов Г.И. Методологические основы и факторы развития дидактических понятий // Педагогика. – 2011. - №10.
3. Слостенин В.А., Каширин В.П. Педагогика и психология. Учебное пособие для студ. высш. учеб. Заведений. М.:Изд. Центр «Академия», 2001.
4. Перминова Л.М. От классических к постнеклассическим представлениям в дидактике и обучении//Педагогика. – 2009. - №8.
5. Бережнова Е.В., Краевский В.В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов. – М., 2005.
6. Педагогика. Учебник /Под ред. Л.П.Крившенко. – М., 2005.
7. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. ... – М., 2002.
8. Новиков А.М. Основания педагогики. Пособие для авторов учебников и преподавателей. – М.: Издательство «Эгвес», 2010.
9. Ибрагимов Г.И., Ибрагимова Е.М. Особенности процесса обучения в современной высшей школе // Инновации в образовании. – 2014. – №12.
10. Боровских А.В., Розов Н.Х. Деятельностные принципы в педагогике и педагогическая логика. – М., 2010.
11. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии/Изб. пед. соч. В 6 т. Т.6. - М.: Педагогика, 1990.
12. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т.Т.1/Под ред. Н.П.Кузина, М.Н. Скаткина, В.Н. Шацкой. – М.: Педагогика, 1980.
13. Ибрагимов Г.И. Предмет и основные понятия дидактики//Педагогика. – 2014. - №2.
14. Коржуев А.В., Херсонский И.И., Садыкова А.Р. Диалог как инструмент педагогического исследования//Высшее образование в России. 2017. - №7.
15. Жуков В.Н. О причинах кризиса гуманитарного знания // Alma mater. 2013. № 7.

REFERENCES

1. Korzhuev A.V., Iskrennikova YU.B., Antonova N.N., Lyamzin M.A. Pedagogicheskoe myshlenie, ego tekstovoe voploshchenie I pedagogicheskaya teoriya//Pedagogika. 2018. - №10.
2. Ibragimov G.I. Metodologicheskie osnovy i factory razvitiya didakticheskikh ponyatij // Pedagogika. – 2011. - №10.
3. Slastenin V.A., Kashirin V.P. Pedagogika I psikhologiya.M. 2001.
4. Perminova L.M. Ot klassicheskikh k postneklassicheskim predstavleniyam v didaktike I obuchenii//Pedagogika. – 2009. - №8.
5. Berezhnova E.V., Kraevskiy V.V. Osnovy uchebno-issledovatel'skoy deyatel'nosti studentov. – М.: Akademiya, 2005.
6. Pedagogika. Uchebnik /Pod red. L.P.Krivshenko. – М., 2005.
7. Gershunskiy B.S. Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka. – М., 2002.
8. Novikov A.M. Osvjvaniya pedagogiki. – М.: «Egves», 2010
9. Ibragimov G.I., Ibragimova E.M. Osobennosti protsessa obucheniya v sovremennoy vysshey shkole // Innovatsii v obrazovanii. – 2014. – №12.
10. Borovskikh A.V., Rozov N.KH. Deyatel'nostnye printsipy v pedagogike I pedagogicheskaya logika. – М., 2010.

11. Ushinskiy K.D. Chelovek kak predmet vospitaniya. Opyt pedagogicheskoy antropologii/Izb. ped. soch. V 6 t. T.6. - M.: Pedagogika, 1990.
12. Shatskiy S.T. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya: V 2-x t.T.1. – M.: Pedagogika, 1980.
13. Ibragimov G.I. Predmet I osnovnye ponyatiya didaktiki//Pedagogika. – 2014. - №2.
14. Korzhuev A.V., Khersonskiy I.I., Sadykova A.R. Dialog kak instrument pedagogicheskogo issledovaniya//Vysshee obrazovanie v Rossii. 2017. - №7.
15. Zhukov V.N. O printsipakh kpizisa gumanitarnogo znaniya // Alma mater. 2013. № 7.

Сведения об авторе

Ибрагимов Гасангусейн Ибрагимович – д.п.н., член-корр. РАО, профессор кафедры педагогики высшей школы Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета

Адрес: 420136, Казань, ул. Ф.Амирхана 85-а, кв. 52

Тел.: 8 9172292468

Эл. адрес: guseinibragimov@yandex.ru