

уки, и многообразной деятельности, особенно трудовой.

В обществе в соотношении теории и практики, в развитии научного знания произошли коренные изменения. Появились смежные области научных знаний, более органичная их связь с нуждами практики, службы внедрения научных выводов в практику и т.д. Однако содержание образования подрастающих поколений эти изменения в обществе не впитывает в себя.

С этих же позиций должны быть рассмотрены теория и практика методов обучения как средства формирования личности. В существующих классификациях методы обучения рассматриваются главным образом с точки зрения их возможностей в организации усвоения учащимися знаний и умений. Возможности методов в развитии личности почти не изучены. В практике эти функции методов реализуются стихийно, и их отбор под этим углом зрения не обоснован ни теоретически, ни опытным путем. Подход к методам обучения как средству усвоения знаний в единстве с поступательным развитием личности всех учащихся класса является также важной тенденцией дальнейшего развития средств формирования личности.

Чтобы построить систему средств высокого уровня целостности, необходимо найти информацию об уже достигнутых результатах развития личности, о степени эффективности влияния организуемой деятельности школьников на развитие личности, о результатах ее развития к окончанию того или иного педагогического процесса или их комплекса. Для этого требуется разработать критерии сформированности личности, отдельных ее компонентов и качеств в связи с развитием личности. Непрерывная информация об эффективности применяемых средств в формировании личности позволяет своевременно корректировать применяемые средства, повышает их действенность. Такова сущностная характеристика средств формирования личности как педагогической категории.

## Литература

1. Беседа с членом-корреспондентом АН СССР Г.Л. Смирновым // *Вопр. философии*. 1982. № 6.
2. Вульф В.З., Семенов В.Д. Школа и социальная среда: взаимодействие. М.: Знание, 1981.

3. Макаренко А.С. Сочинения. М., 1957. С. 105 – 106.

4. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. 2-е изд. Т. 23.

5. Махмутов М.И. Особенности учебно-воспитательного процесса в среднем ПТУ и пути его дальнейшего совершенствования // *Актуальные вопросы совершенствования учебно-воспитательного процесса в ПТУ*. М.: Высш. шк., 1982.

6. Межидов Ш. Два директора // *Известия*. 1965. 10 апр.

7. Трубников Н. Н. О категориях «цель», «средство», «результат». М.: Высш. шк., 1968.

8. Ушинский К. Д. Собрание сочинений. Л., 1948. Т. 2.

### *Means of formation of a widely developed personality as a pedagogical category*

*There are regarded the requirements to educational means of personal development, the function of school as the educational institution of a moral and widely developed person.*

Key words: *educational means, personality, teacher, systems, education.*

**Н.М. БОРЫТКО**  
(Волгоград)

### **СИСТЕМНОСТЬ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ**

*На основе науковедческих требований и требований системного подхода обосновываются требования к определению педагогической категории.*

Ключевые слова: *категория, определение, система, функция, структура, элемент.*

Часто определение категории, а также термина или понятия (в рамках данной статьи мы не будем рассматривать их различие) признается одним из видов теоретически значимых результатов научно-исследовательской деятельности. Необходимость дать дефиницию (от лат. *definitio*) используемой категории (определить ее) возникает в процессе исследования, как правило, в следующих случаях:

– в научных источниках отсутствует определение рассматриваемой категории (термина или понятия);

– напротив, существует множество различных вариантов определений, но ни один из них не может быть признан удовлетворительным в контексте собственного исследования;

– требуется выделить (подчеркнуть, акцентировать) конкретный аспект в изучаемом объекте или рассмотреть этот объект с определенных (обозначенных) позиций.

*Определить категорию – значит раскрыть сущность обозначаемого ею явления или объекта, уточнить, что собственно понимается, имеется в виду, когда используется данное слово или словосочетание.*

В науке общепризнано, что определение категории, термина или понятия должно включать, как минимум, две содержательные части:

– место и роль определяемого (к какому классу относится);

– его качественное своеобразие (родовые отличия).

Расширенное определение дополняется еще двумя частями:

– способ существования или сущность (проявляется в функциях определяемого в структуре более широкой системы);

– содержание определяемого (из чего оно складывается, состоит).

Системный подход позволяет содержательно наполнить каждую из этих частей.

Система (от греч. *systema* – целое, составленное из частей; соединение) в первоначальном понимании – «множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, образующих определенную целостность, единство» [4]. Уже в этом определении мы обнаруживаем три важнейшие характеристики системы: 1) ее сложный характер, составленность из элементов; 2) взаимосвязь и взаимообусловленность этих элементов; 3) целостный характер.

Понятие системы органически связано с понятиями целостности, элемента, подсистемы, связи, отношения, структуры и др. Хотя ряд исследователей выделяют так называемые «суммативные», нецелостные системы, большинство все же склонны считать в разной степени выраженную степень целостности непременным атрибутом системы.

Для системы характерно не только наличие связей и отношений между образующими ее элементами (определенная организованность), но и неразрывное единство со средой, во взаимоотношениях с которой она прояв-

ляет свою целостность. Любая система может быть рассмотрена как элемент системы более высокого порядка, в то время как ее элементы могут выступать в качестве системы более низкого порядка. Другими словами, рассматривая определяемую категорию как систему, мы также должны определить ее место в системе других категорий – без этого определение будет неточным. Системные представления, например, позволяют отличить моральность от нравственности, личность (как тип, «слиянность» с обществом) от индивидуальности (выделенности человека из общественного бытия). Моральность предполагает ориентацию на оценки других, сообщества, культуры. Нравственность – ориентация на самостоятельно принятые принципы и ценности. Аналогично личность – это соответствие внешней (в т.ч. социокультурной) норме, а индивидуальность – «самому себе», смысловому образу Я.

Различие моральности и нравственности отчетливо проявляется в разных формах переживания человеком моральных норм и нравственных смыслов. Нарушение норм морали, осознание человеком несоответствия своего поведения принятым в данном сообществе и разделяемым им самим требованиям морали переживаются в эмоции *стыда* – неудовлетворенности собой, своим поведением, осуждения и обвинения себя. Стыд – это всегда стыд перед другими, страх быть осужденным окружающими людьми. Выражение «мне стыдно» подразумевает обязательно кого-то другого, авторитетное лицо или группу лиц.

В отличие от стыда *совесть* представляет собой способность человека осуществлять нравственный самоконтроль, самостоятельно формулировать для себя нравственные обязанности, требовать от себя их выполнения и оценивать совершаемые поступки. Здесь другой – это не конкретный индивид или данная группа, а обобщенный Другой (в пределе – человечество, для религиозного человека – Бог). В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев связывают совесть с более высоким уровнем духовного развития человека – с его индивидуальностью [19].

#### **Выявление сущностных характеристик определяемой категории**

Сущностные характеристики позволяют отнести определяемый объект к какому-либо классу и обозначить его качественное своеобразие через выделительные признаки. Иначе говоря, здесь *определяемая категория рассматривается как целостность*, а объект, обозна-

чаемый этой категорией, – как элемент более широкой системы.

Целостность – это внутреннее единство системы, выражающееся в таких ее свойствах, как устойчивость, самодостаточность, самостоятельность, автономность, обособленность от окружающей среды, специфическое качество, завершенность. В целостности отражается своеобразие конкретной системы, присущие ей как общие, так и специфические закономерности развития и функционирования, обусловленные ее внутренней структурой.

Целостный подход в науке (как и вообще в познании) базируется на принципе дополнительности, который не только не отвергает различия точек зрения на одно и то же явление или факт, но и предполагает их как способы раскрытия различных аспектов исследуемого объекта. Именно поэтому при системном подходе к сопоставлению различных (порой противоположных) точек зрения, позиций, выводов для исследователя важнее не выявить правоту или ошибочность каких-либо из этих взглядов, не одобрить или обличить их авторов, а восстановить объемную картину объективного знания, определив каждый из рассматриваемых выводов как определенную грань этого знания, аспект рассматриваемой категории, сторону определяемого объекта. При этом, конечно, в рамках предмета собственного исследования автор вправе какие-либо из выявленных характеристик относить к наиболее существенным, а другими обоснованно пренебрегать.

Представить определяемый категорией объект как целостность – значит определить и оформить его в пространстве как *вещь*, выделить его свойства и перечислить его отношения с другими вещами (здесь категория *вещь* используется в философском значении качественной определенности, выделенности из другого материального мира). При этом предполагается, что всякий раз вещь целиком присутствует во всех своих аспектах, свойствах и отношениях, которые в целостной системе иные, не такие, как вне ее. И в структуре одной системы они иные, чем в другой.

В целостных системах элемент не только влияет на свойства системы, но и сам приобретает свойства, наполняется конкретным содержанием в рамках системы, во взаимодействии с другими ее элементами. Чаще всего свойства элемента только и проявляются во взаимосвязи с целым, с более широкой системой, со средой. Это то, что называют контекстностью. Лишь в контексте целостной системы индивидуально-

личностных и субъектных свойств человека можно оценить значение каждого отдельно его развития. Контекст (специфика определения педагогической категории) задается предметом исследования выбранного объекта.

Во взаимодействии с контекстной средой раскрываются целостные свойства педагогического объекта как системы. Под целостным свойством личности мы понимаем такое свойство, которое обуславливает направленность всей жизнедеятельности личности и накладывает свой отпечаток на многие другие ее качества, подчиняет их своей природе, интегрирует и объединяет их в единое целое, как утверждал В.С. Ильин [10, с. 42].

Выбор того или иного варианта понимания человеческой природы (контекста, предмета исследования) – для педагога по сути вопрос стратегии проявления, актуализации в ходе взаимодействия с обучаемыми (воспитанниками) Человеческого Качества, определения меры, в рамках которой они способны и хотят взаимодействовать с другими человеческими существами. Именно в ориентации на творение человеческого образа, а не на добросовестное усвоение содержания учебного знания кроются подлинные истоки гуманизации современного образования и его гуманитарная сущность, полагает А.А. Колесникова [12].

Для того чтобы сформулировать определение какой-либо педагогической категории, необходимо выполнить следующие действия: 1) выделить ее из круга других, иногда близких по содержательному наполнению; 2) выявить общие признаки, характерные для ряда явлений или объектов, которые можно обозначить данной категорией; 3) установить связь данной категории с другими – как «по вертикали», так и «по горизонтали».

Например, Е.В. Бондаревская дает следующее определение категории «воспитание»: «Воспитание – это культуросообразный, социо- и личностно-ориентированный педагогический процесс, направленный на приобщение ребенка к ценностям культуры, овладение им социальным опытом, развитие ценностно-смысловой сферы его сознания, становление его личности и индивидуальности» [5, с. 8]. Для того чтобы сформулировать это определение, необходимо было «отделить» воспитание от таких явлений, как образование и обучение, выявить то, что характерно для воспитания в любых его проявлениях (связь с культурой), установить его связь с педагогическим

процессом и такими явлениями, как становление личности и индивидуальности ребенка.

### **Определение функций объекта в структуре более широкой системы**

Способ существования или сущность определяемого категорией объекта проявляется в его функциях в структуре более широкой системы. Основной акцент делается на выявлении многообразия связей и отношений, имеющих место как внутри исследуемого объекта, так и в его взаимоотношениях с внешним окружением, средой.

Так, воспитательная система школы, по мнению Л.И. Новиковой и Н.Л. Селивановой, включает среди прочего «также ту часть окружающей среды, которая освоена школой для реализации принятых целей» (курсив мой. – Н.Б.) [9, с. 62]. Введение среды в качестве компонента педагогической системы объективно создает теоретические предпосылки к упорядочению всех ее элементов относительно нового компонента, к технологизации образования. Л.И. Новикова пишет: «Воспитательная система школы — система открытая: в ее становлении, функционировании, развитии большую роль играет среда, и не только как влияющий извне фактор, но и как компонент самой системы. Взаимодействуя со средой, с теми или иными ее институтами включаясь в преобразование социальной среды, в охрану природной среды, школа включает ее в свою воспитательную систему в качестве ее компонента» [8, с. 16].

Многие исследователи отмечают, что в функции больше, чем в структуре, отражаются природа целого, его специфика и сущность (У.К. Альжанова, М.В. Коротов, Л.В. Удачина и др.). Понятие «функция личности» как базовая способность проектировать самого себя встречается в работах Ф. Барона [3], Г.А. Ковалев рассматривает функцию как способность человека конструировать собственную жизнедеятельность [11], С.Л. Рубинштейн как способность определять свое отношение к миру [17]. Ряд исследователей (В.С. Ильин, Е.Ю. Кириллова, М.В. Кларин, В.М. Коротова) представляют процесс развития человека как взаимодействие развивающихся функций. Таким образом, выявить функции личности, индивидуальности или иного педагогического объекта в развитии и жизнедеятельности образовательной системы – значит обнаружить ту роль, которую определяемый педагогической категорией объект выполняет в более широкой системе.

Система категорий (тезаурус исследования), выстраиваемая исследователем, также невозможна без установления отношений между входящими в этот тезаурус категориями (терминами, понятиями). Отношения определяемой категории с другими, входящими в систему категориями, и есть функции, в которых раскрываются сущностные характеристики определяемого педагогической категорией объекта. Таким образом, чтобы выявить эти функции, следует 1) обнаружить наиболее значимые связи (функции) определяемого объекта с системой (или средой), в которых выявляются его сущностные характеристики; 2) выявить структуру этих функций; 3) определить ведущую (структурообразующую) функцию, в которой проявляется основное назначение определяемого объекта в составе системы.

Вспомним хотя бы известное с детства обозначение ведущей функции стула: «Вот это стул, на нем сидят». Однако у стула есть и другие функции: приподнять над полом, дать опору для спины и т.п. Эти функции – сопутствующие (или второстепенные), неопределяющие стул как целостность. То же самое наблюдается и у педагогических объектов, определяемых категориально. При этом следует помнить, что перенос объекта из одной системы в другую (т.е. рассмотрение его в ином контексте) приводит к смене состава функций (в т.ч. и ведущей). А.С. Макаренко в свое время утверждал, что наказание воспитываает не только раба, но и свободного человека – все зависит от того, в какой системе методов оно применяется.

В этом отношении личность как элемент социальной системы является представителем данной системы и лишь в этом качестве получает свою определенность. А.Н. Леонтьев понимал личность как именно системное качество, которое обретает субъект, вступая в обществе в новую систему отношений [15]. По мнению Л.П. Бугевой, основным компонентом любой социальной системы является человек как социальное существо, как носитель системного качества, которое он приобретает, лишь будучи включенным в определенную общественную систему [7].

Поскольку личность – это оценочная категория, то человек, признаваемый личностью в одних общественных отношениях, в другой системе отношений может быть даже изгоем (к примеру, признанный в академических кругах специалист по международным экономическим отношениям скорее всего не будет столь же почитаемым среди рыночных тор-



говок, если попробует заняться «челночным» бизнесом; ему придется заново заслужить признание). Личностное поведение всегда оценивается с точки зрения существующей морали, поэтому личность – это моральная категория. Человек оценивается с позиций принятых в данном обществе ценностей, норм и эталонов взаимоотношений: так принято, а так не принято поступать в данном сообществе. Усвоение этих правил формирует моральность личности [19].

#### **Выделение содержательных компонентов и внутренней структуры объекта**

Следующим аспектом системного определения категории, раскрывающим ее содержание, является представление о *расчлененности ее на элементы*, которые «непосредственно соотносятся с системой как таковой, обозначая ее составную часть» [18, с. 58].

Категория «элемент» (компонент или составляющая) играет в системном подходе важную роль. Сложная картина системных представлений о человеке, переплетение его свойств и качеств, нелинейность его становления приводят к попыткам упростить получаемую картину, свести ее к более обобщимой, понимаемой, более доступной для анализа или решения схеме, модели, т.е. к редукционизму. В общем случае редукция (от лат. *reductio* – возвращение, приведение обратно) означает также уменьшение, ослабление чего-либо. Редукционизмом называют методологический принцип, согласно которому сложные явления могут быть полностью объяснены на основе законов, свойственных более простым (напр., биологические явления – с помощью физических и химических законов; социологические – с помощью биологических и т.п.). Редукционизм абсолютизирует принцип редукции (сведения) сложного к более простому, игнорируя специфику более высоких уровней организации [4].

Обоснованная редукция может быть плодотворной (напр., планетарная модель атома). Однако, когда это касается человека, а также исследования его индивидуально-личностного развития, редукционизм чаще всего проявляется в отказе от рассмотрения свойств и качеств человека в их взаимосвязи и взаимозависимости. Тогда получается так, как говорит пушкинский Сальери: *Музыку умертвив, разъял ее как труп*. Теряются целостность восприятия человека, понимание процессов становления его самости – того, что мы часто обозначаем как «душа» в светском понимании этого

свойства человека (как обозначение целостности его внутреннего мира).

При этом необходимо учитывать, что для определения педагогической категории принципиальным является то, что педагогика относится к социально-гуманитарным наукам. Особенность гуманитарного подхода, как отмечает С.Л. Братченко, – это признание сложности, противоречивости, неисчерпаемости и постоянной изменчивости человеческого в человеке [6]. Это полная противоположность естественнонаучной парадигме, которой свойственны своеобразная «когнитивная простота», представления о том, что человек и мир рациональны, детерминированы, конечны и потому (при условии правильности анализа) полностью познаваемы рациональным путем. В отличие от «научного» гуманитарное знание всегда «неокончательное», всегда открытое и требующее развития.

В кратком изложении гуманитарная стратегия означает признание следующих фактов: целостный характер педагогических процессов и явлений; их обусловленность внутренними закономерными причинами самодвижения; нелинейный, кризисный характер саморазвития; необходимость оказания помощи (содействия) в поступательном развитии человека.

Гуманитарное знание предстает в следующих его свойствах (см. [14]):

- это всегда знание о способах эффективной реализации субъектного, деятельностного начала в человеке, о способах преодоления им самим возникающих жизненных проблем;
- источником и предметом этого знания является субъективный мир, мир самоосознающего человека (субъекта) в его отношениях с Реальностью;
- это «живое знание», полученное и зафиксированное с помощью не только мышления, речи, общения, рефлексии, но и фантазирования, мечтания, переживания, воображения;
- такое знание, как результат познания в качестве неотъемлемой части содержит информацию об особенностях самого познающего субъекта.

Никакое определение не может охватить всех сторон определяемого, оно лишь раскрывает наиболее существенные для данной ситуации стороны. Таким образом, формулируя определение, исследователь фактически строит модель определяемого феномена в изучаемом аспекте. Системный объект может быть

описан лишь системой определений, поэтому чаще всего в теоретических работах категории, термины и понятия не вводятся раз и навсегда формальными дефинициями, а раскрываются все глубже в ходе анализа.

Гуманитарный характер педагогического знания, множественность подходов, многоаспектность не означают произвольности выделения элементов системы. Истинность гуманитарного знания определяется целью системы или выбором контекста, внешней по отношению к определяемой системе среды, поэтому выделение элементов предполагает предварительное обоснование критериев деления. Таким критерием часто становятся выделенные ранее функции, которые в данном случае рассматриваются как проявления системы.

В Толковом словаре русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой [16] мы находим, что система – это «определенный порядок в расположении и связи действий; форма организации чего-н.; нечто целое, представляющее собой единство закономерно расположенных и находящихся во взаимной связи частей; <...> то, что стало нормальным, обычным, регулярным (разг.)» [16]. В этом определении раскрывается закономерный характер структуры (соподчиненности) компонентов системы. Степень целостности системы определяется не только свойствами ее элементов, но в первую очередь свойствами ее структуры. Отсюда *структура системы* – следующая важнейшая ее характеристика. Ведь «именно в структуре скрыта тайна отличия части от целого, отличия суммы свойств, качеств отдельно взятых элементов, частей от свойств и качеств системы» [1, с. 69]. Структура трактуется как «порядок оформления элементов в систему, принцип ее строения» [18, с. 60], при этом подчеркивается, что она «отражает форму расположения элементов и характер взаимодействия их сторон и свойств» [2, с. 22].

В практике работы школы, замечает И.А. Колесникова, воспитательный процесс чаще всего существует не как целостная, а как суммативная система, в которой связи между компонентами складываются стихийно, часть необходимых компонентов отсутствует или недостаточно развита [13, с. 105 – 106]. Вместе с тем системно-целостный взгляд, характеризующийся умением структурировать педагогические явления, процессы, деятельность, без потери ощущения целостности развития педагогических объектов различного масштаба и уровня, – неперемнное свойство гуманитарного мышления педагога [12, с. 136].

Иерархичность, многоуровневость характеризуют строение, морфологию системы и ее поведение, функционирование: отдельные уровни системы обуславливают определенные аспекты ее поведения, а целостное функционирование оказывается результатом взаимодействия всех ее сторон, уровней. Эти положения чрезвычайно важны при системном определении педагогической категории.

Исследование структуры системного объекта относится к числу важнейших задач системного подхода, поскольку свойства объекта как целостной системы определяются не только и не столько суммированием свойств его отдельных элементов, сколько свойствами его структуры, особыми системообразующими, интегративными связями рассматриваемого объекта. Уже в античности был сформулирован тезис о том, что целое больше суммы его частей. Целостность системы элементов приводит к появлению новых свойств и закономерностей, которые называют интегральными. «Система – это целостное образование, обладающее новыми качественными характеристиками, не содержащимися в образующих его компонентах» [3, с. 18].

Сказанное приводит к необходимости различать *интегральные и целостные свойства человека* как уникальной живой системы. Интегральным называется свойство, возникающее благодаря взаимодействию (интеграции) различных элементов системы и отличающееся от свойств отдельных элементов, составляющих систему. По выраженности интегральных свойств мы и можем судить о степени целостности системы.

Приведенные выше соображения побуждают к выделению двух групп функций системного объекта:

1) прямое проявление входящих в его состав элементов;

2) проявление взаимодействия (интеграции) структурных элементов системы.

Функции первой группы позволяют высказать предположение о входящих в системный объект элементах (компонентах, составляющих). По степени выраженности этих функций мы можем также судить об уровне развития соответствующих элементов системного объекта. Функции второй группы (интегративные свойства) выявляют наличие и степень взаимосвязи элементов системы, их взаимодействия и взаимообусловленности, т.е. свидетельствуют об устойчивости системы, тенденциях ее становления и развития. Структура функций также позволяет выявить внут-

ренную структуру входящих в систему элементов.

Следовательно, для определения содержательного состава определяемого педагогической категорией объекта следует 1) по выявленным ранее функциям первой группы выделить элементы (компоненты, составляющие) этого объекта; 2) по функциям второй группы определить структурные связи элементов; 3) по приоритетности функций выделить структурообразующий элемент, задающий целостность системы.

Таким образом, для системного определения педагогической категории как целостности исследователю необходимо:

- на основе теоретического анализа философской, социологической, психологической и педагогической литературы определиться в понимании определяемого этой категорией педагогического феномена как целостности, выделенной из более широкой педагогической системы (личности, деятельности и т.д.), для чего выявить сущностные характеристики определяемого педагогической категорией объекта, которые выделяют его как целостное образование из других качеств, сфер или свойств человека (дать его определение) или типов деятельности;

- выделить связи этого феномена с окружающей средой, более широкой системой (напр., индивидуально-личностным развитием), которые есть не что иное, как функции определяемого объекта в более широкой системе (в развитии человека в целом, в его деятельности, поведении и т.д.);

- проанализировать содержание определяемого объекта (качества, сферы или свойства личности), выделить его элементы (компоненты, составляющие), присущую ему внутреннюю структуру, которая и обеспечивает выполнение выделенных ранее функций (при этом каждая функция феномена должна быть объяснена как функция соответствующего компонента или их сочетаний).

Необходимо также выделить системные свойства объекта, к которым, как минимум, относятся:

- изменение свойств входящих в систему элементов, наполнение их новым содержанием;
- возникновение у системы новых, интегративных (или целостных свойств), не присущих ни одному элементу в отдельности;
- восполнение системой в целом свойств

или функций недостающих элементов.

Системный подход позволяет также учесть при определении педагогической категории и *степень (или уровень) целостности* определяемого ею объекта (на уровне разрозненных элементов, их групп, структуры или саморазвития). Однако этот вопрос мы оставим для дальнейших публикаций.

## Литература

1. Аверьянов А.М. Системное познание мира: методологические проблемы. М., 1985.
2. Аверьянов А.Н. Система: философская категория и реальность. М., 1976.
3. Афанасьев В.Г. Системность и общество. М., 1980.
3. Барон Ф. Личность как функция проектирования человеком самого себя // Вопр. психологии. 1990. № 2. С. 153 – 159.
4. Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия, 2000. URL : <http://www.megabook.ru>.
5. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов н/Д., 2000.
6. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования. М. : Смысл, 1999. С. 15 – 18.
7. Бурева Л.П. Общение // Философский энциклопедический словарь. М., 1983.
8. Воспитательная система учебного заведения : материалы Всесоюз. науч.-метод. конф./ отв. ред. Л.И. Новикова. М., 1992.
9. Воспитательная система школы: вопросы управления. Очерки прагматической теории / под ред. В.А. Караковского, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. М., 1997.
10. Ильин В.С. Формирование личности школьника (целостный процесс). М., 1984.
11. Ковалев А.Г. Психологическое воздействие: теория, методология, практика. М., 1991.
12. Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб., 1999.
13. Колесникова И.А. Теоретико-методологическая подготовка учителя к воспитательной работе в цикле педагогических дисциплин : дис. ... д-ра пед. наук. Л., 1991.
14. Колесникова И.А. Природа гуманитарного знания и его миссия в современном обществе // Социальные и гуманитарные знания. 2001. № 3.
15. Леонтьев А.Н. Деятельность и личность // Вопр. философии. 1974. № 4.
16. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е изд., доп. М. : Азбуковник, 1999.

17. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. М., 1957.

18. Семенюк Э.П. Общенаучные категории и подходы к познанию. Львов, 1978.

19. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. М., 1995.

### *Systems of determination of a pedagogical category*

*On the basis of scientific demands and the requirements of the systemic approach there are substantiated the requirements of determination of a pedagogical category.*

Key words: *category, determination, system, function, structure, element.*

**А.Е. ФИРСОВА**  
(Волгоград)

### **СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПЕДАГОГИКЕ**

*Даны определения категорий «подход», «методологический подход», «антропологический подход». Выделены сущностные характеристики подхода в научном знании: уровни в его структуре, категориальный аппарат, функции, методологические и практические принципы.*

Ключевые слова: *подход, методологический подход, антропологический подход, сущностные характеристики антропологического подхода.*

Антропологическая мысль пронизывает историю человечества с древних времен, поэтому к сегодняшнему дню накопилось много разнообразных фактов, концепций, теорий образования и воспитания, которые не дают целостного понимания антропологического подхода. В настоящее время все более остро обнаруживается противоречие между поиском современной отечественной педагогикой антропологического фундамента и неразработанностью научного понимания антропологического подхода как методологического регулятора педагогической теории и современной практики. В связи с этим целью данного исследования является выявление сущностных ха-

рактеристик антропологического подхода для определения его места в современном научно-педагогическом знании.

В Толковом словаре русского языка С.И. Ожегова подход означает совокупность приемов, способов (в воздействии на что-либо, кого-нибудь, в изучении чего-нибудь) [6]. Э.Г. Юдин определяет подход как «принципиальную методологическую ориентацию исследования, как точку зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), как понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования» [10, с. 69]. Подход – это теоретически обоснованный практический путь реализации тех или иных принципов и комплекса основанных на них идей. Чтобы его описать, необходимо:

- выделить *систему идей и принципов*, лежащих в его основе;
- представить *категориально-понятийный аппарат*, образующий в рамках подхода особый контекст описания пространства воспитания;
- показать определенную *методическую или технологическую систему*, характерную именно для этого подхода [3, с. 42].

Г.К. Селевко при построении технологического обучения определяет подход как методологическую ориентацию учителя или руководителя учреждения, побуждающую к использованию определенной характерной совокупности взаимосвязанных идей, понятий и способов педагогической деятельности [9, с. 69]. В данном случае подход включает три основных компонента:

- *основные понятия*, используемые в процессе изучения, управления и преобразования воспитательной практики, выступающие в качестве главного инструмента мыслительной деятельности;
- *принципы* как исходные положения или главные правила осуществления педагогической деятельности, оказывающие существенное влияние на отбор содержания, форм и способов организации воспитательного процесса, на построение стиля общения и отношений с учащимися, родителями и коллегами, на выбор критериев оценки результатов воспитательной деятельности;
- *методы и приемы* построения образовательного процесса, которые в наибольшей степени соответствуют избираемой ориентации (Там же, с. 69 – 70).