

# Краевский В. В. Методология педагогики: Пособие для педагогов-исследователей. - Чебоксары: Изд-во Чуваш, ун-та, 2001. - 244 с.

## Оглавление

### Введение

#### Глава 1 Зачем нужна методология?

##### 1.1. Что такое методология педагогики?

##### 1.2. Методология как система знаний и как деятельность

##### Вопросы к главе 1

##### Литература

#### Глава 2 Педагогика - наука о практике

##### 2.1. Сколько у нас педагогик?

##### 2.2. Единство через различия

##### 2.3. Наука и практика как единая система

##### 2.4. Движение системы

##### 2.5. Учитель между наукой и практикой

##### Вопросы к главе 2

##### Литература

#### Глава 3 Педагогика среди других наук

##### 3.1. Суверенность педагогики и прозрачность ее границ

##### 3.2. Педагогика и философия

##### 3.3. Педагогика и психология

##### Вопросы к главе 3

##### Литература

#### Глава 4 Научная работа по педагогике: вид крупным планом

##### 4.1. Методологическая рефлексия научного работника

##### 4.2. Какую работу можно считать научной?

##### 4.3. Методологические характеристики педагогического исследования

###### 4.3.1. Система характеристик

###### 4.3.2. Проблема

###### 4.3.3. Тема

###### 4.3.4. Актуальность

###### 4.3.5. Объект и предмет исследования

###### 4.3.6. Цель и задачи

###### 4.3.7. Логика педагогического исследования

###### 4.3.8. Гипотеза и защищаемые положения

###### 4.3.9. Новизна результатов, их значимость для педагогической науки и

практики

Вопросы к главе 4

Литература

Темы для самостоятельного изучения

Заключение

В пособии рассмотрены ориентиры для осмысления научной работы, относящиеся к логике исследования, в первую очередь диссертационного формулированию, основных его характеристик: темы, объекта и предмета, цели, задач, гипотезы и защищаемых положений и т. д. Содержание пособия отражает требования к будущим учителям, приведенные в ныне действующем стандарте педагогического образования (раздел ОПД.Ф.02 «Педагогика»). Книгой можно пользоваться как самоучителем. Ее можно использовать в лекционной и семинарской работе, а также при подготовке студентами курсовых и дипломных работ. В основу пособия положен многолетний опыт работы, автора по повышению квалификации научных работников и преподавателей педагогических дисциплин, а также занятий с аспирантами и студентами.

Предназначено для научных работников в области образования - преподавателей, аспирантов и студентов педвузов и университетов, учителей, желающих повысить уровень методологической культуры и тем самым - эффективность педагогического процесса.

## **Введение**

Эта книга подводит итог многолетней работы автора в области педагогики. В определенном смысле она представляет собой практическое руководство по организации и проведению педагогического исследования. Но это практика особого рода - *практика научной работы*. Как и все остальное, исследовательская деятельность, в свою очередь, может стать объектом исследования, результаты которого будут положены в основу советов, рекомендаций и предписаний по ее совершенствованию. Можно было бы назвать пособие иначе, например, «Теория и практика педагогического исследования», или же озаглавить и написать ее в стиле практических советов по поводу того, как вести и благополучно провести исследование по лабиринтам науки, не задевая амбиций рецензентов и оппонентов, как легко и просто написать диссертацию и без помех ее защитить и т.п. Руководства подобной направленности публикуются ныне в изрядном количестве.

Но рекомендации и советы не возникают на пустом месте. Что бы ни говорилось и печаталось о педагогической науке, нельзя отрицать, что это - дисциплина с большим стажем. Она переживала свои взлеты и падения. В нашей стране высокого уровня она достигла накануне эпохи радикальных изменений в общественной жизни и образовании. Многие из благотворных перемен созрели в недрах педагогической науки именно в то время. К ним относятся: отход от жестких авторитарных схем, связанных с манипулированием сознанием учащихся, ориентация на всестороннее развитие, создание концепции содержания образования, сменившей прежние представления о нем, основанные на ограниченном понимании социальных функций человека. Благодаря этому созрели предпосылки для замены учебно-дисциплинарной модели взаимодействия педагога и воспитанника личностно ориентированной моделью, утверждающей взгляд на ребенка как на личность и связанной с отрицанием манипулятивного подхода к детям, и т.д.

Еще в 1960-е годы началось движение от обветшалых догм к свободе творчества в педагогической науке и практике, которое в самом общем виде можно охарактеризовать как *замену во всех разделах педагогики рецептивно-отражательного подхода конструктивно-деятельностным*. В связи с этим возросло внимание к философскому и методологическому

осмыслению образования в целом и его отражению в научном знании.

Но к методологическому анализу глобальных проблем этой сферы общественной жизни дело не сводилось. За последние десятилетия, несмотря на жесткий идеологический контроль, в недавнем прошлом сдерживавший развитие научного познания в социально-гуманитарной сфере, методология педагогики получила существенное развитие, накопила запас как теоретического, так и нормативного знания. Педагог-исследователь из этого источника может получить конкретные ответы на многие вопросы, возникающие в ходе научной работы. К ним относятся, например, такие: как педагогическая наука связана с практикой, какое применение в научном исследовании находит педагогический опыт, каковы его виды, как в педагогическом исследовании можно использовать результаты других наук, каковы его методологические характеристики и последовательность его этапов, как оценить его качество и т.д. Опираясь на комплекс таких знаний, можно существенно повысить научный уровень педагогики, усилить ее воздействие на практику.

Однако эти возможности были осознаны не всеми. Оказалось, что у значительной части педагогов-исследователей отсутствует вкус к методологии, что не может не сказываться на уровне не только научной, но и практической работы, что станет ясно из текста этой книги. Причины этого многообразны. Не на последнем месте стоит в чем-то понятная предубежденность против методологии, понимаемой весьма упрощенно, как широкая область философии, не имеющая прямого отношения к педагогической науке и практике. О создавшейся ситуации дает представление такое высказывание известного в среде американских психологов и психиатров (и не только) создателя системы семинаров EST (Erhard Seminar Training) Вернера Эрхарда: «Есть вещи, которые мы знаем и знаем, что знаем. Есть то, о чем мы не знаем и знаем, что не знаем. Но есть еще и такое, о чем мы не знаем и не знаем, что не знаем».

Мы имеем дело с последним случаем. То, что многие педагоги, в том числе педагоги-исследователи, не знают методологии своей науки, было бы для них большой новостью, если бы им сказали об этом. А это значит, что большая часть исследователей не знают, как надо вести исследование. Неудивительно. Их никто этому не учил. Будущего учителя с большим или меньшим успехом учат многому, но другому. Его научили, хорошо или не очень, обучать и воспитывать. Но, ступив на стезю научной работы, он до всего доходит сам.

Появившиеся в последнее время руководства по подготовке диссертаций в некоторой степени восполняют пробел. Но в основном авторы стараются облегчить судьбу желающих поскорее получить ученую степень. Повышению качества научной работы самой по себе такие книги мало способствуют, а иногда и препятствуют, поскольку порождают представление об общедоступности такого нехитрого дела, как подготовка и защита диссертации, особенно - педагогической. Смещаются акценты, и главным становится не столько овладение знаниями и умениями исследовательской работы, сколько умение обойти воздвигнутые Высшей аттестационной комиссией (ВАКом) барьеры на пути к получению диплома.

Поэтому главная цель, поставленная при создании предлагаемого пособия - формирование у тех, кто решил посвятить себя научному поиску, умения вести исследование, опираясь на специальные методологические знания.

В книге синтезированы на теоретическом уровне и изложены в нормативной форме знания методологического характера, как полученные в результате научной и педагогической работы автора, так и привлеченные в переосмысленном виде из других работ по общей и конкретно-научной методологии. В основе лежал замысел - дать педагогу-исследователю как систему широких методологических подходов, расширяющих его научный кругозор, так и конкретные ориентиры для научной работы. Читатель найдет ответы на такие, например, вопросы: в чем состоит специфика социально-гуманитарного знания; как определить проблему исследования, его тему, выделить объект и предмет, сформулировать гипотезу;

чем отличается научное знание в области педагогики от стихийно-эмпирического, художественно-публицистического, психологического и т.д.; какие признаки позволяют отнести тот или иной труд в области педагогики к числу научных работ?

В этой части изложено содержание курса, логика которого сверена в ходе многолетней работы с научными сотрудниками, работниками кафедр педагогики, аспирантами.

Структура изложения методологии определяется его конечной целью. Такая цель - усвоение педагогами, вступающими на путь исследовательской работы, знаний и умений научно-познавательной деятельности. Построение материала определяется тем, что *методология педагогического исследования представлена в нем как курс, как учебный предмет*. А учебный предмет не то же самое, что наука. Изложение строится дедуктивно. Сначала дается подход, где об исследовательской работе говорится в общем контексте. Затем излагаются более конкретные методологические знания (например, о соотношении педагогики и психологии) в такой форме, в какой они могут быть использованы в педагогическом исследовании. И лишь подготовленному всем предыдущим текстом читателю предлагаются непосредственные ориентиры для научной работы.

Главный из общих вопросов, ознакомление с которыми предшествует усвоению исследователем конкретных методологических правил, - определение методологии педагогики, ее задач и функций (глава 1). Дается общая характеристика и раскрываются уровни методологии (общефилософский, общенаучный, конкретно-научный, уровень методов и техники исследования), вводится понятие нормативной методологии. Затем следует характеристика методологии педагогики как системы знаний и как области научно-познавательной деятельности. Большое место занимают методологические вопросы соотношения педагогической науки и практики (глава 2).

Этосоотношение выражает сущность предмета методологии педагогики. Оно выступает как взаимосвязь двух видов деятельности, единство которых реализуется в том, что оба направлены на реализацию одной и той же социальной функции - подготовку подрастающих поколений к участию в жизни общества. Иначе ее называют функцией социальной наследственности. Другой аспект единства находит отражение в том, что, взятые вместе, наука и практика образуют единую систему. Единство предполагает существование различий и реализуется через них. Различия между научной и практической педагогической деятельностью характеризуются в книге по объектам, средствам и результатам. Рассматривается проблема субъектно-объектных и субъектно-субъектных отношений в педагогике. Отмечается необходимость различения средств практической работы, к которым относятся методы обучения и воспитания, технические средства, наглядные пособия и т. н., с одной стороны, и средств научного исследования - методов научного познания, с другой. То же относится к результатам педагогического процесса и научного исследования. В обобщенном виде можно сказать, что практика формирует обученность и воспитанность как качества личности, а наука дает знания.

В дальнейшем изложении определяются место и функции педагогического опыта в системе связи педагогической науки и практики.

В специальной главе анализируются различные аспекты связи педагогики с другими науками (глава 3). Без понимания взаимосвязи дифференциации и интеграции научного знания, без знания форм и границ целесообразного использования в педагогике знаний и методов других наук невозможна правильная организация исследовательской работы, особенно комплексных исследований. В этом разделе излагается представление о том, как и для каких целей знания из других научных областей полезно использовать в педагогическом исследовании.

Очень важным, а иногда и решающим для логики педагогического исследования является отношение исследователя к связи педагогики с философией и психологией.

В настоящее время сосуществуют две исторически обусловленные тенденции в трактовке

соотношения педагогики и философии: стремление свести педагогику к «прикладной философии» и, напротив, попытки рассматривать педагогику в отрыве от философии. В этой части книги рассматривается положение, создавшееся в связи с появлением новой для нас научной отрасли - философии образования. Дается краткая характеристика попыток применения синергетического подхода к педагогическим явлениям.

Еще одна актуальная проблема - соотношение педагогики и психологии. Различение этих наук необходимо не только для определения логики и характера предполагаемых результатов отдельных исследований, но и в целях расширения комплексной научной работы, к которой привлекаются, в числе других, представители психологической науки. Основываясь на конкретно-историческом подходе к науке и практике, мы различаем, с одной стороны, психологизм как методологическую позицию, с другой - психологию как специальную научную дисциплину. Психологизм, отрицающий право педагогики на собственную теорию, обрекает ее на роль интерпретатора психологических исследований. Психология же была и остается важнейшим источником научного обоснования практики обучения и воспитания.

Книга завершается главой 4. Она называется «Научная работа по педагогике: вид крупным планом» и носит преимущественно нормативно-методологический характер. В ней даются конкретные ориентиры, направляющие деятельность ученого. Научное исследование раскрывается как особая форма познавательной деятельности в области педагогики, отличающаяся от стихийно-эмпирического познания и от отображения педагогической действительности в художественно-публицистической форме. Рассматриваются признаки, позволяющие отнести ту или иную работу в области педагогики к числу научных: *характер целеполагания, выделение специального объекта исследования, применение специальных средств познания, однозначность терминов*. Подробно, на материале реально ведущейся научной работы описаны характеристики педагогического исследования: *проблема, тема, актуальность, объект исследования, его предмет, цель, задачи, гипотеза и защищаемые положения, новизна, значение для науки, значение для практики*. Исследователь по этим параметрам может сверять и оценивать то, что он делает сам или его коллеги.

Материал этой главы можно использовать в научной работе, а также при проведении семинарских и практических занятий, посвященных обсуждению и оценке уже завершенных, ведущихся в настоящее время или только еще планируемых исследований. Практическая применимость этого материала подтверждена опытом лекционных и семинарских занятий.

В основе текста лежит доработанное и приведенное в соответствие с современной ситуацией в образовании и педагогической науке содержание курса методологии педагогического исследования, который в течение ряда лет преподавался в Институте переподготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров Российской академии образования. В настоящее время полностью или в сокращенном виде этот материал нашел применение на занятиях с аспирантами РАО, преподавателями и аспирантами педагогических вузов, научными работниками многих педагогических вузов России. Главные положения вошли в изданное в 1998 году учебное пособие для студентов педвузов «Педагогика» под ред. П.И.Пидкасистого.

Особенность этой книги состоит в том, что ею можно пользоваться как самоучителем. Пригодится она и желающим углубить ранее полученные знания. По усмотрению преподавателей возможно использовать ее в работе со студентами - в лекционной и семинарской работе, а также при подготовке курсовых и дипломных работ.

Пособие содержит обширный материал по той части ныне действующего стандарта педагогического образования, который предусматривает ознакомление будущих учителей с вопросами методологии (раздел ОПД.Ф.02. Педагогика). Эта часть в тексте стандарта формулируется так: «Понятие «методология педагогической науки». Методологическая культура педагога. Научное исследование в педагогике, его основные характеристики.

## Глава 1 Зачем нужна методология?

### 1.1. Что такое методология педагогики?

Необходимость методологии. В кругу понятий, с которыми приходится иметь дело педагогу, «методология» выступает как одно из самых неопределенных, многозначных и подчас спорных.

Неясность начинается с самого определения методологии. Нередко оно выводится не столько из анализа реальных потребностей и тенденций развития образования и изучающей его науки, сколько из общих философских оснований, не дающих однозначного понимания. Само слово «методология» связано в сознании многих с чем-то абстрактным, далеким от жизни, сводящимся к цитатам из философских текстов, идеологических и административных документов, слабо связанных с педагогикой вообще и текущими нуждами педагогической теории и практики в частности.

Это - недоразумение, истоки которого лежат вне пределов педагогики. В зависимости от уровня рассмотрения методологию понимают по-разному. В широком смысле ее трактуют как *систему принципов и способов построения теоретической и практической деятельности, а также как учение об этой системе*. Согласно другому, тоже широкому, определению - это *учение о методе научного познания и преобразования мира*. В современной литературе идет речь, прежде всего о *методологии научного познания, которую понимают как учение о принципах построения, формах и способах научно-исследовательской деятельности*. Нечеткость представлений о методологии порождается прямым переносом то одного, то другого из этих определений на педагогическую действительность без учета особенностей педагогической науки.

Смешение разных понятий - философских, административных и особенно методологических в немалой степени обусловлено тем, что десятилетиями педагогам-исследователям приходилось «онаучивать» указания вышестоящих инстанций и лишь немногие в какой-то степени противостояли таким установкам. Это приводило к снижению интереса к методологическим и теоретическим проблемам нашей науки. Оставляет желать лучшего и качество педагогических исследований.

Однако вопреки всему именно за последние десятилетия методология получила существенное развитие. Прежде всего, усилилась ее направленность на помощь исследователю, на формирование у него специальных умений в области исследовательской работы. Таким образом, методология приобретает, как принято говорить, нормативную направленность, и ее важной задачей становится методологическое обеспечение исследовательской работы.

Посмотрим, что это значит на деле.

Чтобы понять характер изменений в этой сфере науки, необходимо рассмотреть общий ход развития методологии научного познания.

Различают два типа методологии, объединенные одной общей функцией - служить руководством, ориентиром в научной работе. В этом, собственно, и состоит ее назначение. Но методологическое знание может выступать либо в дескриптивной (описательной), либо в прескриптивной (нормативной) форме, то есть в виде предписаний, прямых указаний к деятельности. Говоря о дескриптивной форме, мы имеем в виду научно-познавательное описание - совокупность знаний о данной области явлений, включая сюда также и теоретическое объяснение, когда речь идет не только о данном в опыте, но и о внутреннем содержании (сущности) изучаемых процессов. Дескриптивное методологическое знание (о

структуре научного знания, закономерностях научного познания), конечно, может служить ориентиром в процессе исследования. Но знание прескриптивное, нормативное, прямо направлено на регуляцию деятельности. В нормативном методологическом анализе преобладают конструктивные задачи, связанные с разработкой рекомендаций и правил осуществления научной деятельности. Deskриптивный же анализ имеет дело с описанием уже осуществленных процессов научного познания (см. [14. С. 40]).

Еще в прошлом веке исследователь должен был обосновывать лишь полученный им результат. От него требовалось показать, что этот результат достигнут в соответствии с принятыми в данной области знания правилами и что он вписывается в более широкую систему знаний. В настоящее время исследование, как правило, должно быть обосновано еще до его реализации. Нужно обозначить исходные положения, логику исследования, предполагаемый результат и способ получения этого результата.

Для того чтобы определить место методологии в общей системе методологического знания, нужно учесть, что различают несколько уровней методологии. Содержание первого из них - *философские знания*. Второй уровень *общенаучная методология* (системный подход, деятельностный подход, характеристика разных типов научных исследований, их этапы и элементы: гипотеза, объект и предмет *исследования, цель, задачи и т.д.*). Третий уровень - *конкретно-научная методология*, то есть совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине, например, в педагогике. Методология специальной науки включает в себя как проблемы, специфические для научного познания в данной области (например, соотношение педагогики и психологии), так и вопросы предыдущих уровней, например, системного подхода или моделирования в их применении к педагогике. Некоторые ученые выделяют также четвертый уровень, образуемый *методикой и техникой исследования*.

Зачем нужно знать методологию, видно сразу - без методологических знаний невозможно грамотно провести педагогическое или любое другое исследование. Такую грамотность дает овладение методологической культурой, в содержание которой входят: *методологическая рефлексия (умение анализировать собственную научную деятельность), способность к научному обоснованию, критическому осмыслению и творческому применению определенных концепций, форм и методов познания, управления, конструирования*.

Однако методологическая культура нужна не только научному работнику. В более общем смысле можно утверждать, что методологическая культура - это культура мышления, основанная на методологических знаниях, необходимой частью которой является рефлексия. Такая культура нужна практике не меньше, чем науке. Мыслительный акт в педагогическом процессе направлен на разрешение возникающих в этом процессе проблем, и здесь нельзя обойтись без рефлексии, то есть размышлений о собственной деятельности.

Методология для ученого и для учителя. Существует различие между методологической культурой ученого и учителя, обусловленное тем, что первый *получает* научные педагогические знания, «производит» их, а второй их *использует*. Для учителя обладать методологической культурой значит знать методологию педагогики и уметь применять это знание в процессе решения педагогических ситуаций. Основными составными частями культуры этого вида являются: *проектирование и конструирование учебно-воспитательного прогресса; осознание, формулирование и творческое решение педагогических задач; методическая рефлексия*. Эти составляющие обеспечивают высокий уровень профессиональной деятельности учителя, характеризуют его как творческую личность.

Однако между ученым и учителем в этом отношении нет непроходимого рубежа. Общим и для того, и для другого является решение интеллектуальных задач в области педагогики, для чего требуются умения: видеть проблему и соотносить с ней фактический материал, выдвинуть предположение и мысленно представить себе последствия его реализации: «что было бы, если бы...», распределить решение задачи на шаги в оптимальной

последовательности и т.п. При этом самым важным признаком методологической культуры учителя остается умение и желание пользоваться научными педагогическими знаниями для анализа и совершенствования своей работы. Методологическая грамотность - это условие плодотворной работы. Учителю важно представлять себе, как связаны педагогическая наука и практика, какое место занимает педагог в системе этой связи, какое применение могут найти методы исследования в его практической работе. Если же иметь в виду не методологическую культуру как достояние каждого педагога, исследователя и практика, а всю научную область, носящую название «методология педагогики», возникает ряд сложных вопросов, в свою очередь методологического характера, относящихся как бы к «методологии методологии». Само определение методологии до сего времени нередко вызывает споры и порождает недоразумения. На этом нужно остановиться специально.

Два лица методологии педагогики. Отправной пункт, определяющий подход к разработке вопросов методологии - позиция практики. Ради практической деятельности существуют и педагогическая наука, и ее методология.

В области педагогики практическая деятельность соотнесена с деятельностью научной и, что не всегда принимается во внимание, с методологической. Недостатком имеющихся работ по методологии педагогики является то, что речь в них идет, как правило, лишь о методологическом знании (*учении о...*). Между тем, наука уже давно не отождествляется с систематизированным знанием. Правомерность представления о науке как о деятельности подтверждается многими исследователями методологии науки. Образное определение деятельностного аспекта науки дает А.И.Ракитов: «Наука - это не только арсенал готового оружия, но в гораздо большей степени кузница, где куется новое» [11. С. 3]. Аналогичным образом трактуется наука в других работах: «Наука - это не только сумма знаний, так сказать, совокупность плодов древа познания, но и само древо, на котором они произрастают» [6. С. 26]; «Наука - это не только знание, и тем более не только готовое знание, но и деятельность, направленная на достижение знания» [1. С. 121]. И.А.Майзель отмечает, что знание отнюдь не таит в себе источник своего собственного существования, но представляет собой запечатленный срез безостановочного познавательного процесса, идеальный сгусток познавательных усилий людей. Научная деятельность генерирует знание, точнее - особый тип знания, именуемый научным знанием. Благодаря ей наука представляет собой динамичный функционирующий организм, существующий в той мере, в какой имеет место порождение знания, его созидание, производство. Иначе говоря, в науке следует видеть особую отрасль духовного производства - производство научного знания [5. С. 4-5].

В этих определениях отражается единство духовной и материальной деятельности, результата и процесса, знания и способов его получения.

Главной частью самосознания науки стало представление о характере деятельности, направленной на формирование и развитие научного знания, а тезис о том, что научное знание всегда есть результат деятельности познающего субъекта, является исходным для любой методологической работы. Одно из свойств современного научного мышления - его *метод алогичность* - В.С.Швырев характеризует как осознанное отношение к средствам и предпосылкам деятельности по формированию и совершенствованию научного знания (см. [13. С. 6; 25; 99]).

Конечно, не является исключением и сама методология как область науки. Как и наука в целом, она имеет «деятельностный» аспект. Это - не только и не столько система знаний, сколько сфера деятельности по производству методологических знаний как дескриптивного, так и нормативного типа. Понятие «методологическая деятельность» введено в научный обиход (см. [7], [12]),

Таким образом, *методология — это не только «учение» как совокупность знаний, но и область познавательной деятельности.*



Обращаясь к имеющимся определениям методологии педагогики, которые с изложенных позиций выглядят односторонними, нужно сказать, что полностью отказываться от них нет оснований. Они лишь нуждаются в уточнениях и дополнениях. Чёткое определение в свое время было дано М.А.Даниловым: *«Методология педагогики есть система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих... педагогическую действительность...»* [2. С. 73]. Оно правильно, но в нем не отражен деятельностный аспект методологии. Следует добавить: *«...а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества специально-научных педагогических исследований»*.

В методологии педагогики мы различаем как бы два лица. Это, впрочем, не означает, что она двулична в смысле - раздвоена. Дальше мы увидим, как оба ее аспекта составляют единое целое в контексте реальной научной работы.

Предмет методологии педагогики. Теперь нам предстоит определить предмет методологии педагогики, причем сделать это так, чтобы уже в самом определении не была упущена из виду ориентация любого вида методологической деятельности, в конечном счете, на преобразование практики.

В соответствии с этой задачей предмет методологии педагогики выступает как соотношение между педагогической действительностью и ее отражением в педагогической науке. Последовательная конкретизация и углубление этого определения дает возможность включить в него понятие практической педагогической деятельности. Тогда уже в исходном пункте построения педагогической теории найдет применение подход с позиций практики, при котором наряду с наличными характеристиками объектной области отражаются также тенденции, возможности ее изменения и преобразования.

Чтобы сделать более наглядными все эти определения и различия, обозначим схематически то место, где порождается методологическая проблематика в структуре связи педагогической науки и практики. Вне этой структуры методологические (и специально-научные) представления неизбежно оказываются умозрительными, оторванными от действительности (см. рис. 1).

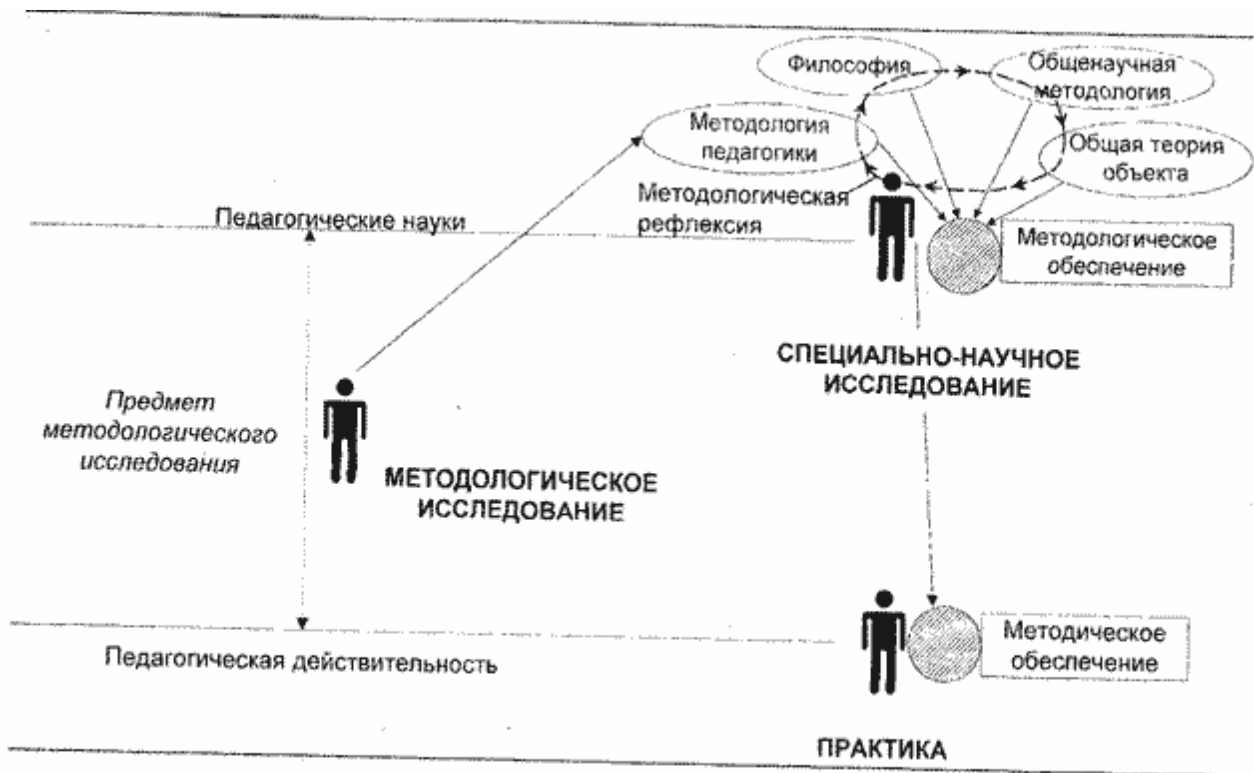


Рис. 1. Источники методологического обеспечения педагогического исследования

## 1.2. Методология как система знаний и как деятельность

Методология для одного и методология для всех. Из приведенного ранее определения методологии ясно, что это понятие имеет два аспекта: один из них связан со знанием как результатом познавательной деятельности, а второй - с самой этой деятельностью. Рассмотрим более подробно, что это значит.

В последнее время в связи с личностной ориентацией в образовании и в духовной жизни вообще иногда возникает вопрос о характере методологии: не должна ли она быть личным достоянием каждого? Правильно ли поступает тот, кто подчеркивает необходимость формирования специальной области знаний, которые можно назвать методологическими? Полезно ли обращение к этой, уже созданной усилиями многих ученых области с целью корректировки и улучшения научной работы? В литературе высказывается мнение, что такой «объективной» методологии быть не должно, а нужна методология «субъективная», то есть у каждого - своя, и критерий научного творчества у каждого должен быть свой (см. [10. С. 27]). Однако современное состояние науки не соответствует такому представлению.

Иногда в трудах по методологии приводится шуточная притча о сороконожке, которая однажды задумалась над тем, в каком порядке она передвигает свои ножки. И сразу же закутилась на месте. Первым методологом, «методологическим Адамом» был доисторический человек, спросивший себя: «Да что же это я такое делаю?!». Это был первый акт методологической рефлексии. Но с течением времени только индивидуальная рефлексия становится недостаточной. Сегодня наш «Адам» со своей «субъективной методологией» все время попадал бы в положение невезучего насекомого, поскольку осмысление деятельности только с позиций собственного опыта оказывается недостаточным и непродуктивным для оценки действий в других ситуациях, отличающихся от первоначальной.

Если вести разговор в образах нашей сказки о сороконожке, можно сказать, что полученных

ею в результате обращенной на себя рефлексии знаний о способах передвижения, например, по ровному полю, недостаточно для ходьбы по пересеченной местности, тем более - для переправы через водную преграду и т.д. Иными словами, становится необходимым методологическое обобщение. Образно говоря, появляется потребность в сороконожке, которая сама в движении не участвовала бы, но наблюдала за движением многих своих собратьев и составляла бы обобщенное представление об их деятельности. Такое представление и выступало бы как «объективная методология», то есть как учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности в области теории и практики, т.е. методология в первом, самом широком смысле этого слова.

С развитием общественных наук появляются частные теории деятельности. Одной из них является теория педагогическая: теория воспитания, теория обучения, теория управления системой образования и т. д. При большом желании можно было бы, конечно, назвать дидактику - педагогическую теорию деятельности обучения методологией. Но это привело бы к смешению методологии педагогической науки с теорией педагогической практической деятельности и обоснованием средств ее познания. Определение методологии педагогики, приведенное в предыдущем разделе, как, во-первых, системы знаний о педагогической науке и педагогическом исследовании и, во-вторых, как деятельности по получению таких знаний, а также по обоснованию программ исследований (методологическому обеспечению) дает возможность разобраться в ряде понятий, так или иначе связанных с областью методологии и не имеющих пока в педагогике строго однозначной трактовки. Можно будет прояснить вопросы, не имеющие ясных ответов с позиций понимания методологии только как системы знаний: что значит заниматься методологией педагогики и кто должен это делать? Каковы способы получения -методологического знания в области педагогики и какое это знание? Каковы источники, объекты и процедуры методологического обеспечения исследований?

Начнем с того, что, во-первых, нужно отличать объекты методологического анализа от объектов специально-научного анализа. Когда мы занимаемся анализом, необходимо, прежде всего, установить, на что направлено наше внимание, на какой объект.

Что такое специально-научная работа в педагогике? Это вся неметодологическая работа, то есть познавательная деятельность, направленная на исследование педагогической деятельности - обучения, воспитания, управления школой и т.д. Изучение проблемы классификации методов, вопросов содержания образования или построения современного урока - все это область специально-научного анализа.

Но есть еще методологический анализ. В этом случае мы смотрим на то, как мы все это исследуем: правильно ли, например, применяются методы науки в изучении этих вопросов, соответствует ли целям познания понятийный аппарат, которым мы пользуемся. Исследуется не урок, а то, как мы его исследуем. Это следующий уровень научной работы.

Во-вторых, методологические проблемы отличаются от специально-научных. О специально-научных проблемах уже говорилось. Это, например, проблемы целостности учебно-воспитательного процесса, определения элементов содержания образования.

Методологические проблемы: вопросы использования дидактических знаний в школьной практике, виды педагогических знаний, связь дидактики с методиками обучения школьным предметам, проблемы педагогического факта, логика педагогического исследования, границы и условия применения формализации в педагогических исследованиях, изучение школьного опыта как этап педагогического исследования и т.п. Здесь внимание направлено не на практическую, а на научную деятельность.

Источники методологического обеспечения. Необходимо далее сделать ряд различий в области методологического обеспечения исследовательской работы по педагогике. Этим понятием обозначается совокупность знаний особого рода, находящихся в иерархическом соподчинении и выступающих как ориентиры для исследователя.

Первые среди таких ориентиров - положения философии в ее методологической функции, такие, например, как тезис о единстве теории и практики, предполагающем их различия. *Философия*, таким образом, выступает как один из источников методологического обеспечения.

Наличие нескольких уровней методологии делает правомерным включение в состав методологического обеспечения наряду с общефилософскими положениями также и основанных на них знаний и подходов, разработанных на уровне *общенаучной методологии* (например, о гипотезе, о системном подходе),

Другой источник - научная работа в области методологии педагогики, ведущаяся в форме *методологических исследований в области педагогики*. Результатами таких исследований являются знания о специфике педагогики, ее связях с другими науками, о педагогическом факте, об условиях формирования педагогической теории, о предмете и объекте педагогики в целом и отдельно взятого педагогического исследования. В таких исследованиях конкретизируются знания о методах науки применительно к сфере образования. Задача таких исследований - выявление закономерностей и тенденций развития педагогической науки в ее связи с практикой, принципов повышения эффективности и качества педагогических исследований, анализ понятийного состава и методов познания в педагогике. Методологические знания служат ориентирами для проведения специально-научных исследований, имеющих своей задачей выявление закономерностей и конструирование систем практической педагогической деятельности.

К этим двум видам исследований в области педагогики относится все, что можно сказать о специфике с одной стороны, *методологического*, а с другой - *специально-научного* анализа. Они имеют разные объекты, разную направленность и различаются по проблематике. Специально-научное исследование (например, принципов обучения или методов воспитания) направлено непосредственно на педагогическую действительность, в то время как исследование методологическое (например, способов научного обоснования практики обучения) - на процесс научного отображения этой действительности. Это различие не исчезает оттого, что в ходе методологического исследования возникает необходимость обращаться к педагогической действительности в целях выявления наиболее эффективных способов отражения ее в теории, и в конечном счете - для усиления влияния этой теории на практику. Так, например, при исследовании способов научного обоснования обучения возникает вопрос о связи того или иного из существующих представлений о методах обучения с эффективностью использования различных методов в практике. Именно недостатки в практике заставляют ученых обращаться к науке, к возможным пробелам в научном знании, а затем - к методологическому анализу причин, приведших к этим пробелам и недостаткам. Большое значение для практики имеет наведение порядка в понятийном составе педагогики, а для эффективной организации комплексных исследований - изучение механизма связи педагогики с другими науками.

Важно иметь в виду, что различие данных видов педагогического исследования в их существенных характеристиках сказанным и исчерпывается. Оно в главном сводится к различиям объектов, проблематики, направленности, с одной стороны, методологического исследования, с другой - исследования специально-научного. В остальном, в том, что касается логики и процедур их проведения, характера результатов, нет различий. Методологическое исследование должно быть именно исследованием, то есть удовлетворять требованиям, предъявляемым к любому научному исследованию и, разумеется, не должно сводиться к общим рассуждениям и обильному цитированию. Конкретное методологическое исследование в области педагогики имеет собственный специфический предмет и опирается на особый эмпирический материал, отражающий состояние тех или иных разделов науки, характер и качество обоснования нормативных материалов, направляемых в практику, факты разработки педагогических концепций и их распространения в практике.

Сказанное можно иллюстрировать следующим примером. Для методологического исследования, посвященного анализу научного обоснования обучения, эмпирическим материалом служил сложившийся в педагогике слой знаний, представленных в виде педагогических концепций, дидактических закономерностей, принципов и других положений, которыми фактически обосновывалась практика, научное содержание методик обучения школьным предметам, рекомендации и т.п. В рамках методологического исследования отдельные педагогические теории, положения и понятия, фиксированные в педагогической литературе, рассматриваются как реально существующие индивидуальные предметы.

Методологические исследования ведутся на уровне кандидатских диссертаций. Например, были защищены диссертации, посвященные однозначности терминов в научном исследовании [3], гипотезе [8], реализации результатов исследований в практике [9] и др. Методологические проблемы педагогики могут исследоваться как на теоретическом, так и на эмпирическом уровне. Обобщение научно-исследовательской деятельности в той или иной области педагогики ценно как само по себе, так и в качестве материала для последующего теоретического анализа.

Методологические знания эмпирического характера (методологическая эмпирия) формируются также в процессе конкретного специально-научного исследования как результат размышлений исследователя о применяемых им способах научного познания, то есть методологической рефлексии. Поскольку таким образом он проследивает свое движение по избранному объекту, знания такого рода включаются в состав методологического обеспечения. Их особенность, однако, состоит в том, что, не будучи плодом специально планируемой методологической работы, они выступают как побочный продукт исследования, нацеленного на другой (специально-научный) объект. Они как бы привязаны к нему и не имеют поэтому общего характера. Сфера их применения ограничена задачами данного исследования.

Например, собственный опыт исследователя, полученный им при проведении констатирующего эксперимента, в ходе разработки способов формирования у учащихся познавательной самостоятельности, вряд ли пригодится другому, занимающемуся иной проблемой, допустим, теоретическим анализом формирования содержания образования. В последнем случае понадобятся общие методологические ориентиры, относящиеся к таким методам науки, как моделирование, конструирование идеальных объектов, применение системного подхода и т.п. Возможности непосредственного переноса опыта работы одного ученого на изучение другого объекта другим исследователем невелики.

Частью методологического обеспечения могут стать *общие специально-научные теории, выполняющие методологическую функцию* по отношению к частным теориям. Например, дидактика может иметь методологическую функцию по отношению к методикам, поскольку одно из ее назначений состоит в обеспечении единства подхода к содержанию и процессу обучения со стороны методик обучения разным учебным предметам. Ориентация на общие принципы обучения и формирования содержания образования необходима любому ученому-методисту, какой бы учебный предмет он ни представлял. При этом дидактика не становится «методологией методики», она сохраняет статус специально-научной педагогической теории обучения.

Наконец, все знания, почерпнутые из перечисленных четырех источников (философия, общая методология науки, методология педагогики, общая теория по отношению к частной), объединяются в процессе индивидуальной рефлексии исследователя по поводу его собственной научной работы. Таким образом, *методологическая рефлексия* выступает как пятый источник методологического обеспечения.

Подведем итог сказанному в виде краткого перечня различий, существенных для методологического осмысления научной работы.

Необходимо различать область *методологии* и *специально-научную* область педагогики: объекты методологического анализа и объекты анализа специально-научного, методологические проблемы и специально-научные проблемы, исследование методологическое и специально-научное. В сфере методологической деятельности *обеспечение* специально-научного исследования следует отличать от методологического *исследования*.

Обеспечить и исследовать - не одно и то же. Покажем связь и различия между методологическим исследованием, с одной стороны, и методологическим обеспечением, с другой. В качестве примера возьмем разработку двух концепций: методологической концепции научного обоснования обучения и специально-научной теоретической концепции содержания общего среднего образования, для которой первая из упомянутых концепций составила основу методологического обеспечения.

Исходным стимулом для методологического анализа была необходимость научного обоснования материалов, в соответствии с которыми разворачивается деятельность обучения: образовательных стандартов, учебных программ, учебников, рекомендаций для педагогов и т.д. Сама практическая деятельность обучения должна изучаться и обосновываться с позиций различных наук; психологии, социологии, педагогики, преподаваемой науки и т. п. Практический вопрос состоял в том, как это лучше делать, в каком соподчинении должны выступать соответствующие знания (психологические, социологические и пр.) в системе научного обоснования? Что является системообразующим фактором в его разработке?

Объектом методологического исследования стали способы научного обоснования практической деятельности. Была представлена целостная система такого обоснования, раскрыта специфика разных ее элементов, разработана и интерпретирована на материале дидактических и методических концепций структурно-функциональная модель научного обоснования обучения. Определено различие дидактического и психологического подходов к обучению и предложены методологические основания построения педагогической теории обучения в отличие от психологической или кибернетической. Дано определение целостного предмета дидактики, ориентированного на практику обучения. Это определение, в котором предмет дидактики выступает как системообразующее начало при построении системы научного обоснования, вошло в методологическое обеспечение дальнейшей специально-научной работы (см. [4]). Полученные в ходе методологического исследования ориентиры должны были с самого начала обеспечить в педагогических исследованиях направленность на обоснование практики.

Главная мысль, положенная в основу работы, заключалась в том, что отражение педагогической действительности в системе знаний должно быть адекватно задаче научного обоснования практической педагогической деятельности. Представление о предмете дидактики, разработанное в рамках этой методологической концепции, воплотило подход с точки зрения практики, в соответствии с которым учитывалась необходимость изменения и преобразования объекта дидактики - обучения.

Так были получены методологические ориентиры, вошедшие, наряду с более общими философскими и общенаучными положениями в состав методологического обеспечения разработанной позже уже не методологической, а специально-научной концепции содержания и процесса обучения. Работа над этой концепцией велась с учетом выявленных в результате методологического анализа характеристик предмета дидактики: социальной сущности обучения, единства аспектов, в которых оно выступает перед исследующей его наукой как объект изучения и объект конструирования. На этой основе были сформулированы общие принципы формирования содержания образования. В свою очередь, реализация этих принципов была направлена, в частности, на радикальный пересмотр неоднократно подвергавшихся критике учебных программ и учебников для школы, на приведение их в соответствие с реальными условиями и потребностями образования.

Особое значение имеет принцип, опирающийся, в конечном счете, на анализ общих методологических условий разработки научного обоснования обучения. Одним из таких условий является целостность познавательного основания, разработка его в предмете, охватывающем обучение в единстве всех его компонентов, в частности, в единстве содержания и процесса. Отсюда вошедший в состав специально-научной концепции принцип учета единства содержательной и процессуальной сторон обучения, противостоящий односторонней предметно-научной ориентации. Такая ориентация приводит к рассмотрению содержания в отрыве от педагогической реальности, практической деятельности, где оно существует в действительности, а не в абстракции.

На результаты методологического исследования опираются и более общие принципы конструирования обучения, например, тот из них, который предусматривает необходимость соблюдения в процессе конструирования последовательности переходов от теоретических (специально-научных) моделей обучения к нормативным, от последних - к конкретным проектам деятельности и далее - к конструированию в самом процессе обучения.

В заключение заметим, что в этой главе предметом рассмотрения была методология в широком и узком смыслах этого слова. В последующих разделах пойдет речь уже не о методологии педагогики, а о самой педагогике в рамках того предмета, который был обозначен как соотношение между педагогической действительностью и ее отражением в педагогической науке. При этом в конечном счете всё изложение будет ориентировано на задачу совершенствования научно-исследовательской деятельности в области педагогики.

## **Вопросы к главе 1**

- 1. Зачем исследователю нужно знать методологию?*
- 2. Что изучает методология?*
- 3. Каковы уровни методологии?*
- 4. Определите различие между методологической культурой ученого и педагога-практика.*
- 5. Каким видом методологической деятельности должен заниматься каждый исследователь?*
- 6. Чем отличается методологическое обеспечение работы педагога от методического?*
- 7. Охарактеризуйте источники методологического обеспечения.*

## **Литература**

1. Волков Г. Н. Социология науки. М., 1968.
2. Данилов М.А. Взаимоотношение всеобщей методологии науки и специальной методологии педагогики // Проблемы социалистической педагогики. М., 1973.
3. Коршунова Н.Л. Методологические условия однозначности терминов в педагогическом исследовании: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1990.
4. Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения (Методологический анализ) М., 1977.
5. Майзель И.А. Научная деятельность как предмет исследования // Проблемы методологии науки и научного творчества / Под ред. В.А.Штоффа и А.М.Мостепаненко. Л., 1977.
6. Микулинский С.Р., Годный Н.И. Наука как предмет специального исследования // Вопросы философии. 1966. № 5.
7. Митрофанов Б.С. Методологическая деятельность и системная организация науки //

Системный метод и современная наука. Новосибирск, 1983.

8. Наушабаева С. Гипотеза как, средство развития дидактического знания: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1987;

9. Новикова Т.В. Условия готовности результатов педагогических исследований к реализации их в школьной практике:

Дис. ... канд. пед. наук. М., 1976.

10. Прикот О. Г. Педагогика отождествления и педагогическая системология. СПб., 1995.

11. Ракитов А.И. Анатомия научного знания. М., 1969.

12. Розов М.А. Розова С.С. К вопросу о природе методологической деятельности // Методологические проблемы науки. Новосибирск, 1974. Вып. 2.

13. Швырев В.С. Научное познание как деятельность. М., 1984.

14. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. М.: Наука, 1978.

## Глава 2 Педагогика - наука о практике

### 2.1. Сколько у нас педагогик?

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

В последнее время появились десятки новых «педагогик», среди них: «гуманная педагогика», «педагогика самоопределения», «педагогика модальности», «библейская педагогика», «педагогика отождествления», «интегральная педагогика», «театральная педагогика», «библиотечная педагогика», «неопедагогика», «педагогика развития», «педагогика мира», «педагогика среды», «эмбриональная педагогика» (педагогика еще не родившегося ребенка), «музейная педагогика», «педагогика художественного музея» и т.д. Процесс пошел давно, а сейчас принял обвальный характер. Новые педагогики плодятся, как кролики, потом разбегаются, как тараканы. Если педагогик слишком много, теряется смысл самого термина, его категориальность.

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

Что эта наука изучает?

объект и предмет. Принято различать *объект* и *предмет* науки. Объект - это область действительности, которую исследует данная наука, предмет - способ видения объекта с позиций этой науки. Э.Г. Юдин выделяет следующие компоненты содержания понятия «предмет науки»: *объект исследования* как область действительности, на которую направлена деятельность исследователя; *эмпирическая область*, т.е. совокупность различных эмпирических описаний свойств и характеристик объекта, накопленных наукой к данному



времени; *задача* исследования;

*познавательные средства.*

Ни один из этих компонентов сам по себе не создает предмета. Как научная реальность он создается только целостностью всех компонентов и характеризует специфику данной научной дисциплины. Взятый в целом предмет выступает как посредник между субъектом и объектом исследования: *именно в рамках предмета субъект имеет дело с объектом.*

Можно сказать проще: предмет науки - это как бы очки, сквозь которые мы смотрим на действительность, выделяя в ней определенные стороны в свете задачи, которую мы ставим, используя понятия, свойственные нашей науке для описания области действительности, избранной в качестве объекта изучения.

В некоторых трудах по гносеологии и методологии науки различаются три понятия: *объект действительности, объект науки и предмет науки.* Можно показать эти различия на таком примере. Рентгеновские лучи как объект действительности существовали не только до рождения ученого, чьим именем они были названы, но и задолго до появления на Земле человека. Рентген сделал их достоянием науки, объектом научного изучения. Но по мере того как они попадали в поле зрения разных наук, возникла необходимость выделить специфические для каждой из них стороны этого объекта в соответствии с определенными задачами. Так, медицина и физика смотрят на рентгеновские лучи по-разному. Для медицины они - средство диагностики заболеваний, для физики - один из многих видов излучения. Понятно, что и понятийный состав, и средства изучения и применения этого объекта разных наук для каждой из них будут различными.

На урок к учителю физики могут прийти представители разных научных дисциплин. По каждый из них увидит разное и опишет происходящее иначе, чем его коллега - специалист из другой отрасли знания; Методист будет думать о том, насколько соответствуют содержание и методы, применяемые учителем, целям преподавания данного учебного предмета в школе, физик - о правильности изложения материала своей науки, дидакт - о соответствии общего хода урока общедидактическим принципам. Психолог преимущественно заинтересуется особенностями усвоения материала учащимися. Для специалиста по кибернетике обучение - это система управления с прямой и обратной связью.

В определении объекта и предмета нашей науки существует много неясностей и разногласий. Можно даже сказать - в этом деле сколько людей, столько и мнений. Наиболее распространенное определение объекта педагогики такое: объект педагогики - это воспитание. Но сразу же возникают разнотолки. Во многих случаях об объекте даже и не говорят, а сразу начинают с предмета, и обозначают его так же: предмет педагогики - воспитание. Но само понятие «воспитание» имеет несколько значений. К тому же утверждают, что педагогическая наука должна изучать ребенка, а это уже совсем не то же самое, что воспитание. Выдающийся отечественный педагог А.С.Макаренко по этому поводу высказался так: «В настоящее время [1922 г.] считается азбукой, что объектом педагогического исследования является ребенок. Мне это кажется неверным. Объектом исследования со стороны научной педагогики должен считаться педагогический факт (явление)» [6. С. 402].

Сначала - о существе дела. Чтобы избежать бесплодного спора о словах; нужно обратиться к существу дела, к тому, что педагогика изучает, а потом уже - к тому, как это обозначить. В какой деятельности возникают педагогические факты? Педагогика изучает особый вид деятельности. Эта деятельность - целенаправленная, потому что педагог не может не ставить перед собой определенную цель: научить тому-то, воспитать такие-то качества личности (гуманность, нравственность, самостоятельность, способность к творчеству и т.д.). Если посмотреть на дело более широко, можно сказать, что это - деятельность по выполнению извечно существующей функции человеческого общества: передавать новым поколениям

ранее накопленный социальный опыт. Иногда это называют «трансляцией» культуры. На этом основании *можно определить педагогику как науку, изучающую особую, социально и личностно детерминированную, характеризующуюся педагогическим целеполаганием и педагогическим руководством, деятельность по приобщению человеческих существ к жизни общества.* Можно обозначить такую деятельность иначе: целенаправленная социализация личности. Под социализацией понимается процесс включения растущего человека в общество благодаря усвоению и воспроизводству личностью социального опыта, исторически накопленной культуры. Этот вид деятельности и есть собственный объект педагогической науки.

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

А теперь — о словах. Теперь можно подумать и о том, как назвать эту деятельность. По традиции можно было бы обозначить ее термином «воспитание». Но беда в том, что термин неоднозначен. Различают, по меньшей мере, четыре его смысла. Воспитание понимают: в широком социальном смысле, когда речь идет о воздействии на человека всей окружающей действительности; в широком педагогическом смысле, когда имеется в виду целенаправленная деятельность, охватывающая весь учебно-воспитательный процесс; в узком педагогическом смысле, когда под воспитанием понимается специальная воспитательная работа; в еще более узком значении, когда имеется в виду решение определенной задачи, связанной, например, с формированием нравственных качеств (нравственное воспитание), эстетических представлений и вкусов (эстетическое воспитание). В этом случае термин обозначает участок приложения воспитательных усилий (см.: [9. С. 7-8]).

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

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

Например, «воспитание» стоит в одном ряду с понятиями «обучение», «методы обучения». Если нужно установить различия в этом ряду, правомерно определять объект именно так. «Учебно-воспитательный процесс» соотносится с такими понятиями, как «целостность учебно-воспитательного процесса», «образовательная, развивающая и воспитательная функции процесса обучения».

Практическая деятельность предстает как объект педагогической науки, когда необходимо сопоставить эту деятельность с научной и рассмотреть в рамках такого сопоставления объекты, средства и результаты двух видов деятельности.

Отдельно рассмотрим понятие «образование». Это наиболее общий термин, с одной стороны, вводящий объект педагогики в общий социальный контекст, а с другой - открывающий возможность его истолкования в конкретных понятиях. Так сделано, например, в Законе Российской Федерации об образовании, где оно определяется как «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства». Здесь оно трактуется так же, как воспитание в широком педагогическом

смысле. Зато в какой-то степени снимается неоднозначность. Во всяком случае, нет необходимости в данном контексте говорить об образовании в первом или втором смысле, хотя содержание этого понятия само по себе может выходить за рамки, обозначенные упомянутым законом.

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

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

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

Еще раз повторим, что главное все же не слово, а та часть действительности, которая за ним стоит. В действительности изучается особый вид деятельности, для которого характерны специфические целеполагание и руководство.

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

учениками конкретного учебного материала.

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

... и преобразует. Процесс получения в педагогике знаний, отображающих действительность в теоретическом или эмпирическом знании, принципиально не отличается от того, что происходит в таких науках, как физика или химия, например, история. Но педагогическая наука не может ограничиться лишь объективным отображением изучаемого, хотя бы и самым достоверным. От нее требуется влиять на педагогическую действительность, преобразовывать, совершенствовать ее. Поэтому в ней совмещаются две функции, которые в других научных областях обычно поделены между разными дисциплинами: *научно-теоретическая* и *конструктивно-техническая* (нормативная, регулятивная). Научно-теоретическая функция присуща таким фундаментальным наукам, как физика, химия, биология, конструктивно-техническая - техническим наукам, медицине и т.п. В педагогике же эти функции совмещаются.

Педагогика нельзя характеризовать только как теоретическую или только как прикладную науку. Она, с одной стороны, описывает и объясняет педагогические явления, с другой - указывает, как нужно обучать и воспитывать. Реализуя научно-теоретическую функцию, исследователь отражает педагогическую действительность как она есть, как сущее. В результате получают знания об успешности или неуспешности работы учителей по новым учебникам, о трудностях, которые испытывают учащиеся при изучении учебных материалов определенного типа, о составе, функциях и структуре содержания образования и т.п.

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

## **2.2. Единство через различия**

Главная проблема. Как видно из предыдущего, связь науки с практикой - главная, а в определенном смысле единственная проблема методологии педагогики, поскольку она выражает сущность ее предмета. Все остальные вопросы отражают какие-то стороны, аспекты этой проблемы, так или иначе имеют к ней отношение. Это хорошо видно по тематике методологического семинара, проводившегося Академией педагогических наук в течение многих лет в масштабах всей страны: педагогический эксперимент, его природа, методика и роль в исследовании процессов воспитания, обучения и развития учащихся; структурные исследования педагогических явлений и процессов.

Рассматривались вопросы повышения эффективности теоретических исследований в педагогической науке. Обсуждались методологические проблемы комплексного подхода к воспитанию, развития педагогики в условиях осуществления реформы школы.

О чем бы ни шла речь на сессиях семинара, в сущности, обсуждалось в разных ракурсах и на разном материале одно и то же: как отражаются практические задачи в научной проблематике педагогики и как сделать исследования в области образования более результативными по отношению к педагогической практике.

С разными сторонами соотношения науки и практики связаны такие методологические вопросы, как соотношение эмпирического и теоретического уровней научного обоснования конкретных участков практической педагогической деятельности, место в таком обосновании результатов, полученных другими науками и степень опосредования этих результатов на пути от теории к практике и т. п.

Проблема связи науки и практики имеет и непосредственный практический смысл. От того, как она решается, зависит и управление развитием педагогической науки, и разработка эффективных систем обучения и воспитания, которая является конкретной целью всей научной работы в области педагогики. От уровня этой работы и ее связи с практикой во многом зависит преодоление каждым учителем затруднений в работе.

Даже на первый взгляд ясно, что связь между педагогической наукой и практикой не может и не должна быть прямолинейной. Раскрытие механизма их взаимосвязи должно привести, в конечном счете, к повышению эффективности исследовательской работы, что позволило бы достоверно предсказывать результаты образовательной деятельности, с большей надежностью ее прогнозировать, улучшать и реформировать.

Хождение по уровням. С первых же шагов мы сталкиваемся с необходимостью обращения к разным уровням методологии, обозначенным в первом разделе этой книги.

Наиболее общим ориентиром будет, естественно, основополагающий и никем не оспариваемый тезис теории познания о единстве теории и практики. При всех возможных отклонениях в методологическом поиске это положение, принадлежащее первому, *общефилософскому уровню методологии*, «витаает» перед умственным взором исследователя.

Однако просто констатировать, что такое единство существует также и в сфере педагогики, было бы недостаточно. Потребуется содержательное рассмотрение его на материале самой действительности, умение видеть в единстве различия, а в различиях - единство. Единство не есть тождество, не то же самое. Вода - это водород и кислород в их единстве. Единство семьи было бы невозможно, если бы не было различий между мужчиной и женщиной.

В чем реализуется единство, и в чем состоят различия? Чтобы ответить на эти вопросы, обратимся к другим уровням методологии.

Следующий уровень - *общенаучный*. Здесь нам пригодятся *системный и деятельностный подходы* как методологические ориентиры этого уровня. Это обусловлено не только самой природой педагогической науки и практики, но и современными представлениями о науке вообще, о чем уже упоминалось в самом начале этой книги. Более точно было бы назвать подход *системно-деятельностным*, интегрирующим представления системного и деятельностного способов рассмотрения явлений педагогической науки и практики. Рассмотрим этот вопрос подробнее.

Наука принадлежит к числу системных по своей природе явлений. Это один из сложных объектов, которые в наше время не могут рассматриваться иначе, как с позиций системного подхода. В ней проявляются все признаки и свойства систем.

Наука - система и подсистема. Наука характеризуется набором признаков, которые отличают систему от любой другой совокупности элементов. Система - целостный комплекс элементов, связанных между собой таким образом, что с изменением одного изменяются

другие. *Минимальный набор характеристик системы: состав (совокупность элементов, в нее входящих), структура (связь между ними) и функции каждого из элементов, его роль и значение в системе.* Ее структура допускает вычленение иерархии элементов.

Взаимодействуя со средой, система может выступать как элемент высшей по отношению к ней, более широкой системы. Структура этой широкой системы такова, что ее элементы обладают по отношению к ней свойствами *подсистем*. Системность организации науки обусловлена принципиальной и непреходящей системностью научного знания.

Однако нашей задачей является не исследование науки самой по себе, а связи одной из специальных наук с одним из видов практической деятельности ~ педагогической. Эта связь, осуществляется в рамках более широкой системы, по отношению к которой сама эта наука и данный вид практики выступают как подсистемы. Такая широкая система - общество в целом, и в качестве ее элементов (подсистем) предстают отдельные сферы человеческой деятельности: производственная, этическая, научная и другая деятельность (см. [8. С. 80-81]).

Понятно, в этом ряду стоит и образование как подсистема общества и система педагогической деятельности.

Общий знаменатель для науки и практики. В начале этой главы специально рассматривался тот аспект науки, в котором она выступает не как система знаний, а как деятельность. Такой подход совершенно необходим для конкретного исследования проблемы, поставленной в данном разделе. В самом деле, содержательный анализ связи науки и практики был бы невозможен, если бы педагогическая практика рассматривалась как деятельность, а педагогическая наука - как система знаний. Нужен некий «общий знаменатель», который позволил бы сопоставить эти два объекта по одним и тем же элементам. Таким общим «термином для сравнения» служит *деятельность*. В дальнейшем анализе будут учитываться специфические для педагогики реалии и проблемы.

Первым шагом на этом пути будет более широкое определение понятия «педагогическая деятельность». Такая деятельность, понимаемая как подсистема деятельности в общем, социальном смысле, в одном ряду с деятельностью производственной, политической, экономической и т. д., сама состоит из подсистем, в своей совокупности реализующих функцию приобщения человеческих существ к участию в жизни общества. Различаются следующие виды деятельности, составляющие систему педагогической деятельности в ее целостности:

- работа педагогов-практиков; учителя и воспитатели в непосредственном общении передают учащимся и воспитанникам культурное достояние общества, развивают их способности, содействуют становлению личности;
- административная деятельность, организующая образовательный процесс; ею занято множество руководителей, организаторов образования;
- научно-исследовательская деятельность, которой заняты работники научно-образовательных учреждений: научно-исследовательских институтов педагогики и кафедр педагогики вузов; она одновременно является частью той общественной сферы, где производится научное знание, то есть частью науки как общественного института;
- передача результатов педагогической науки практике;

сюда относится работа учреждений повышения квалификации и дополнительного образования, вообще всех, кто оказывает учителям методическую помощь.

Положение науки в этой системе представлений характеризуется некоторой двойственностью. С одной стороны, на общенаучном уровне педагогический и научный виды деятельности выступают как равноправные, как рядоположенные. С другой, рассматриваемое на конкретно-научном уровне (то есть в методологии педагогики) научное

познание входит внутрь системы педагогической деятельности и признается одним из ее видов, наряду с другими - практической, административной. Наглядно это положение изображено на рис 2.

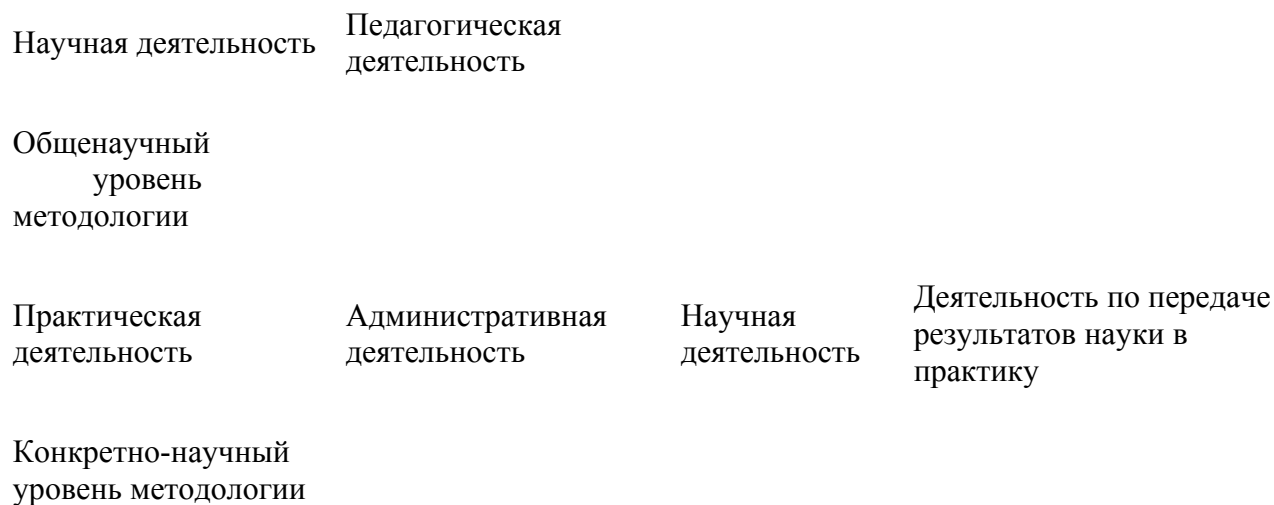


Рис. 2. Система педагогической деятельности

Единство. Все виды педагогической деятельности, в том числе и практическая, и научная, в конечном счете, осуществляют одну и ту же функцию подготовки подрастающего поколения к участию в жизни общества путем приобщения каждого человека к культуре, развития его личности. В этом и состоит одна из форм проявления единства науки и практики в сфере образования. Говоря о таком единстве, мы имеем в виду единство двух видов деятельности: научной и практической. Другая форма - единая система их связи, наличие которой является необходимым условием влияния педагогической науки на практику. О ней будет сказано в дальнейшем, после анализа различий между избранными нами видами педагогической деятельности.

Различия. Сопоставим науку и практику по следующим характеристикам, присущим любой деятельности; а) объектам; б) средствам; в) результатам.

Объекты. *Объектом практической педагогической деятельности* является человек, которого мы обучаем и воспитываем. В то же время он, конечно, и субъект. Однако он выступает как субъект в другой системе отношений, прежде всего как субъект познавательной деятельности. Педагогическое воздействие, ответственность за развитие определенных качеств личности у воспитанников остается за педагогом. Другое дело, что педагогическое руководство не должно быть авторитарным.

Ребенок - не только объект. Инновации последних лет были направлены на преодоление жесткого манипулирования сознанием воспитанников, отход от практики индоктринации школьников, к «очеловечению» образования, усилению тех положений отечественной и зарубежной педагогики, которые ориентируют на уважение к личности ученика, установление гуманистических, доверительных отношений между ним и педагогом. Одним из благотворных следствий этого процесса оказалась замена учебно-дисциплинарной модели взаимодействия педагога и воспитанника личностно ориентированной моделью, утверждающей взгляд на ребенка как на личность, связанный с отрицанием манипулятивного подхода к детям. Однако при этом не удалось избежать недоразумений, обусловленных естественной для переходной эпохи реакцией на административный стиль педагогического руководства.

Ребенок - не только субъект. Распространенной, чаще всего у представителей смежных научных дисциплин, ошибкой является отождествление любого педагогического воздействия с авторитарным руководством, построенном на неуклонном исполнении

детализированных до мелочей приемов и «мероприятий». Но воздействие - не то же самое, что манипулирование, связанное с автократическим давлением на человека и поэтому недопустимое в педагогическом процессе. Против этого резонно выступают сторонники декларируемой сейчас «субъектно-субъектной» педагогической парадигмы, которая, по их мнению, должна прийти на смену парадигме «субъектно-объектной». Но отказ от жесткого педагогического руководства не означает отказа от педагогического воздействия и руководства вообще. Отношения между педагогом и воспитанником не могут быть только субъект-субъектными. Человек, которого мы обучаем и воспитываем, выступает в одном определенном отношении как объект, в другом он - субъект, о чем говорилось выше.

Нет ничего предосудительного, в утверждении, что, например, ученик является объектом преподавания. В конце концов, не он учит учителя. Это не противоречит тому, что он в то же время и субъект учения. Воспитанник - субъект существующих в рамках педагогического руководства эмоционально-ценностных отношений. Не нужно думать, что это - какая-то устаревшая точка зрения. О субъект-объектном отношении как непреходящей характеристике педагогического процесса можно прочитать во вполне современных трудах: «...воспитательное воздействие носит преимущественно однонаправленный характер (от субъекта к объекту)... объект педагогического воздействия одновременно является субъектом» [4. С. 18].

Когда говорят о взаимодействии учителя и ученика в процессе обучения, вовсе не имеют в виду равноценность их разнонаправленных отношений. Ученик воздействует на учителя не в том смысле, в каком тот воздействует на него. На учителя воздействует не сам ученик, а то, как он учится: в зависимости от его успеха или неуспеха в учении преподаватель выстраивает свою систему воздействий. Ясно, что ученик не может выступать как субъект во всем многообразии педагогических отношений. На него не возлагается функция педагогического руководства. Проще говоря, он выступает как ученик, а не как преподаватель. Вряд ли следует долго доказывать простую истину, что, находясь внутри системы педагогических воздействий, он не имеет программы целенаправленного формирования личности учителя. У него нет цели научить педагога чему-либо. При хорошо поставленном педагогическом руководстве ребенок не ощущает, что им кто-то руководит. Будучи объектом руководства, он по-настоящему живет, в то время как для педагога сама «школьная» жизнь воспитанника является средством подготовки его к «большой» жизни, протекающей за стенами школы. Формируя познавательную и иную самостоятельность школьника, хороший педагог делает нити руководства невидимыми, неощутимыми. Но это не значит, что они перестают существовать.

Для мировой педагогики эта проблема не нова. Существуют, по меньшей мере, три подхода к соотношению между педагогом и воспитанником и, соответственно, целям, которые каждый из них ставит в образовательном процессе. Это подходы с позиций *либертарианизма, либерального патернализма и коммунитаризма*. В первом воплощена крайняя форма педоцентризма, когда взрослый стремится выполнить любое сиюминутное желание ребенка. Либеральный патернализм предполагает заботу об интересах ребенка не только в настоящем, но и в будущем, и поэтому не отвергает предъявления определенных требований к нему, даже если они сегодня вызывают у ребенка неудовольствие. Для сторонников коммунитаризма цель образования - включение ребенка в определенную социальную группу и формирование его мировоззрения в соответствии с национальной, классовой или религиозной принадлежностью.

В ясной и лаконичной форме баланс между крайними позициями нашел выражение в уже цитированном здесь Законе об образовании РФ, заявляющем, что образование осуществляется в интересах человека, общества и государства.

Не менее сложен вопрос об *объекте научной педагогической деятельности*. На первый взгляд кажется, что это тоже ученик, воспитанник, что объект педагогического воздействия и



объект изучения со стороны педагогической науки - один и тот же. Но такой взгляд тоже ведет к недоразумениям. Отождествляя объект педагогического исследования с объектом педагогического воздействия, то есть с ребенком, его психикой, мы одновременно допускаем смешение объектов и предметов двух наук - педагогики и психологии. Наука психология изучает то, что для педагогики служит объектом практики. Если считается, что и педагогика как наука должна заниматься тем же, чем занята психология, то одна из двух наук окажется ни при чем и на ее долю останется одно - служить «практическим приложением к другой науке». Таким образом, она (педагогика, как легко догадаться) лишается собственного предмета исследования и собственного научного содержания.

Ребенок - не объект педагогического исследования. Выше мы привели высказывание А.С.Макаренко о том, что объектом исследования со стороны научной педагогики должен быть не ребенок, а педагогический факт (явление).

Педагогические факты возникают в практической деятельности, которую называют воспитанием в широком педагогическом смысле или образованием (как это сделано в Законе РФ об образовании), имея в виду процесс воспитания и обучения. И то, и другое понятия обозначают отнюдь не психику человека, а особый вид практической деятельности. На этой основе можно свести определение объекта научной педагогической деятельности к такой наиболее широкой формулировке: объект изучения педагогической науки - это педагогическая практика. Педагогическую теорию в определенном смысле можно считать теорией педагогической практики, точнее - практической педагогической деятельности.

Соотношение объектов педагогики и психологии в контексте связи педагогической науки и практики показано на схеме, отражающей часть дидактической реальности, где объект дидактического исследования - деятельность преподавания, а ученик выступает как объект преподавания и субъект учения.

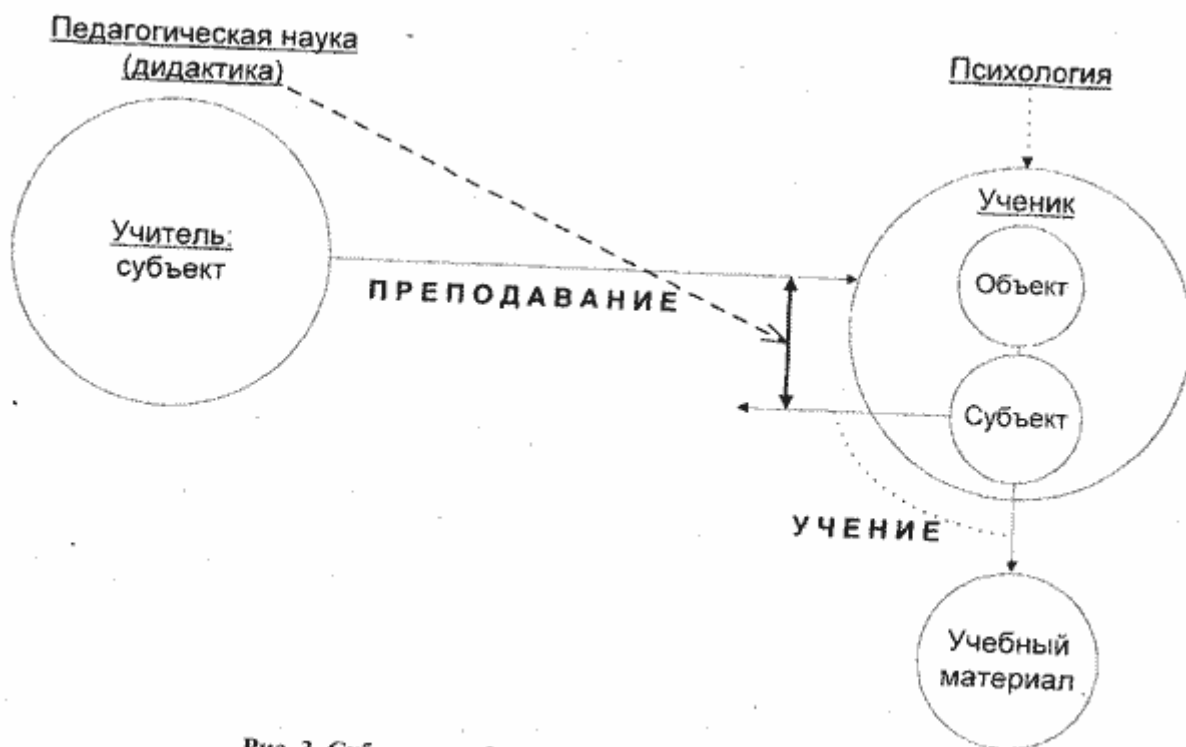


Рис. 3. Субъектно-объектные отношения в обучении и науке

Не все согласны и поныне с утверждением, что ребенок не является объектом педагогической науки. В качестве аргумента иногда приводят слова К.Д.Ушинского о том, что для того чтобы воспитывать человека во всех отношениях, необходимо изучить его во всех отношениях.

Что значит - «изучать»? Классик прав. Но ведь он говорил о воспитании, то есть о практике, а не о науке, и не научно-педагогическое изучение имеется в виду. На самом деле существует не сразу видимое, требующее анализа различие между изучением в науке и изучением по ходу практической деятельности. Изучение в науке связано с получением нового научного знания о специально выделенных объектах науки. Такими объектами для науки, физики является, например, теплота как свойство всех нагретых тел, к которым относятся такие объекты *действительности*, как батарея центрального отопления, стакан чая, человеческое тело, нагретая солнцем крыша и т. п. Физика от них абстрагируется, не изучает их. Новое знание она получает о *теплоте*, которая и выступает для этой науки как *объект исследования*. Так же и педагогика выделяет свои объекты, например, методы обучения для *научного* изучения. Психика ребенка, его возрастные особенности изучаются другой наукой как ее собственный объект. Педагогика непременно должна пользоваться результатами такого изучения, но сама она получает новое знание о другом. Совсем другое дело - *изучение конкретных детей учителем*, который именно должен знать их во всех отношениях, чтобы воспитывать. Конечно, он должен знать, чем «дышат» Слава Новиков или Таня Мезенцова, каковы особенности их характера, восприятие жизни, способности. Но это не то изучение, которое мы имеем в виду, когда говорим о науке, не получение нового знания. Чтобы лучше шло дело на практике, учитель пользуется *уже имеющимся научным знанием*, чтобы лучше понять своих воспитанников.

Итак, под словом «изучать» на самом деле понимается разное. Одно - изучение исследователем объектов науки, другое - изучение объектов действительности вне науки, с практическими целями.

Можно отобразить смысл сказанного на такой элементарной схеме:

Педагог 1 (педагог-практик) - Изучение 1 (отдельных воспитанников)

Педагог 2 (исследователь) - Изучение 2 (объектов науки)

После всего сказанного, вероятно, нет надобности объяснять, что между практиком и исследователем нет непроходимой черты. Учитель всегда может стать в позицию исследователя. Нужно только ясно представлять себе, что влечет за собой такая смена позиций. Меняется род деятельности - меняются и ее объекты.

И последнее. Некоторые авторы предлагают модель взаимодействия учителя и ученика, в которой они оба выступают как субъекты по отношению к одному и тому же объекту - содержанию образования:

Модель субъектно-объектного отношения

S 1 → Содержание образования / ← S 2

S - это субъект. Номер значения не имеет, поскольку учитель и ученик равноправны в своем субъектном качестве.

В принципе, если отвлечься от педагогической сущности отношения между участниками образовательного процесса, эту схему можно принять. Единственный, но зато решающий ее недостаток в том, что она носит столь общий характер, что не отражает специфику педагогики и годится для любого процесса общения, и педагогического, и совсем не педагогического. Например, точно по этой схеме разворачивается общение за обеденным столом: там есть и субъекты, и содержание - борщ, бифштекс и компот, которое выступает как объект действий едоков. На один общий объект - футбольный мяч - направлены действия игроков как субъектов. Только педагогика здесь ни при чем.

Ученик и субъект, и объект одновременно. Можно сказать, что его субъектно-субъектные отношения развертываются внутри отношений субъектно-объектных. В этом состоит особенность педагогического процесса, не учитываемая в широких социально-психологических схемах, применимых к любому акту общения.

Продолжим сопоставление науки и практики.

Средства. *Средства*, применяемые, с одной стороны, в научной, а с другой - в практической педагогической деятельности, соотносятся как средства научного познания и непосредственной практической деятельности людей. Для практики это - методы и приемы воспитания и обучения, наглядные пособия, технические средства и пр. Для науки - наблюдение, описание, моделирование, создание гипотез, теорий, проверка их путем эксперимента и т. д.

От практики к науке перейти непросто. Хотя это различие кажется очевидным, оно далеко не всегда осознается педагогом-практиком, вступающим на стезю научной деятельности. Переход от практической деятельности к научной нередко понимается как плавное движение, в котором хороший учитель, пополнив свой запас научных знаний, как бы автоматически становится хорошим исследователем. Подобные иллюзии опасны тем, что могут привести начинающего исследователя к напрасной трате времени, которое уходит не на получение нового знания, а на привлечение уже бытующих в разных науках истин для подтверждения эффективности научной работы, проведенной без научного обоснования, на базе интуиции и личного мастерства. Вся работа сводится к подтверждению целесообразности и высокой эффективности уже существующей практики, а не к ее преобразованию на основе новых достоверных научных знаний. Смысл научной работы при этом исчезает. Современный и прошлый опыт показывает, что в составе научного знания всегда можно найти положения, по видимости подтверждающие правильность любых, в том числе и абсурдных, предложений для практики. Невозможно признать научными появляющиеся в изрядном количестве в последние годы работы претендентов на ученую степень, представляющих на защиту фактически отчеты об их собственной, действительно хорошей работе в том или ином образовательном учреждении. В таких работах отсутствует главное: доказательство того, что предлагаемые способы педагогической деятельности являются оптимальными, необходимыми и достаточными для выполнения поставленных целей, а не просто хорошими в ряду других, тоже неплохих, вариантов организации практики.

Чтобы избежать таких промахов, нужно иметь в виду, что переход к научной деятельности не может совершаться «сам собой», по мере накопления опыта в другой области деятельности - практической. Наблюдения, которые учитель совершает, пользуясь уже имеющимся научным знанием, приводят к пополнению запаса знаний, у него имеющихся, и к повышению уровня его профессиональной компетентности. Но это еще не научная работа. Использование уже полученного научного знания, с одной стороны, и получение нового, с другой - это, как говорят, «две большие разницы».

Ни знание педагогической науки, ни практический опыт не могут заменить специальной подготовки к новой профессии - научно-исследовательской, хотя и являются для нее необходимой предпосылкой. Начиная работу по этой специальности, педагог не перестает быть педагогом по объекту исследования, но он одновременно встает в ряды тех, кто занимается наукой профессионально: физиками, историками, биологами. Он получает в свое распоряжение новое орудие - методы научного познания, и ему нужно научиться пользоваться им.

Отсюда следует только один вывод. Как бы это ни было сложно и скучно, педагог-практик, чтобы стать квалифицированным участником особой сферы деятельности - научной, должен пройти специальную подготовку. Применительно к любому делу необходимость овладения особыми знаниями и умениями обычно не вызывает сомнений. Например, человек,

купивший автомашину, не получит водительские права, пока не пройдет соответствующий курс вождения этого транспортного средства. Еще более очевидна такая необходимость в отношении овладения методологической культурой и соответствующими исследовательскими знаниями и умениями для педагога, которого в вузе, к сожалению, специально не учили исследовательской работе. А успешно обучать и воспитывать, как мы видели, не то же самое, что вести научную работу.

Переход к собственно научной деятельности требует знаний уже не только *по* педагогике, но и *о* педагогике, то есть о закономерностях, действующих не в обучении и воспитании, а в самой педагогической науке и в науке вообще. Тот, кто хочет заниматься наукой, должен знать, как выделить и сформулировать объект и предмет исследования, научную проблему, гипотезу, как поставить эксперимент, какие есть *еще* способы получения объективного научного знания. Здесь мало помогают персональные догадки и озарения, которые время от времени посещают ученого, и даже его талант. Есть достаточно хорошо сформированная и проверенная в практике научного исследования, существующая как реальность область знаний - методология педагогической науки. Без этих знаний провести исследование на современном уровне невозможно. Эта простая истина нередко забывается, хотя имеются официальные документы, ее подтверждающие; в самое последнее время соответствующий раздел включен в стандарт педагогического образования (см. «Введение»). На первый взгляд кажется, что всё это в особых доказательствах не нуждается. Но, к сожалению, лишь на первый взгляд. Нет гарантий от заблуждений, порождаемых многолетней привычкой к одноколейному мышлению, действующему по простой схеме: «кто не с нами, тот против нас», «все или ничего, всегда или никогда». Высказывается мнение, что методология, проводя грань между наукой и практикой, узаконивает противопоставление деятельности ученого-педагога деятельности учителя. На самом деле учитель и ученый противопоставляются друг другу вовсе не методологией, а как раз подобными утверждениями. Дело обстоит наоборот: предлагается не противопоставление, а различение с одной целью - понять и улучшить связь разных видов педагогической деятельности. Никто не отстраняется от участия в любом деле, в том числе, разумеется, и научном.

Научная деятельность требует умения отвлечься от «текучки», посмотреть со стороны не только на работу других людей, но и на свою собственную. Очень может быть, что она при ближайшем научном рассмотрении окажется не самой лучшей.

Зато сам этот факт - стимул и материал для научного анализа, объяснения причин. Однако это не всегда легко, не во всех случаях возможно и целесообразно. Не обязательно требовать от учителя совмещения функций исследователя и педагога-практика, то есть, чтобы он и пользовался научным знанием, и производил его. Эти два аспекта отношения к науке не следует смешивать. Учитель не обязан «делать» науку, а вот пользоваться научным знанием для совершенствования своей практической работы всегда полезно. Ведь не всякий летчик, даже самый блестящий, в то же время и авиаконструктор.

Итак, для учителя нет абсолютно никаких запретов на занятия научно-исследовательской работой. Любой педагог может заниматься любыми видами деятельности или даже всеми. Такие примеры есть. Только нужно, чтобы в каждом случае он ясно понимал, что переходит от одной роли к другой, и при этом происходит смена объектов, средств и результатов. В быту это само собой разумеется. Преподаватель вуза в течение дня может быть по дороге на работу пассажиром городского транспорта, в институте — лектором, в магазине - покупателем и т.д. Если бы он вдруг в автобусе начал читать лекцию, это выглядело бы очень странно. Еще больше удивились бы студенты, видя, что их преподаватель в аудитории ведет себя как в автобусе - сел и раскрыл газету.

На тот случай, если сегодняшний студент впоследствии захочет по-настоящему работать с наукой (например, поступить в аспирантуру), ему не помешает заглянуть впрок некоторыми знаниями о научном исследовании, о том, как можно оценить его качество, о его логике. С

одной стороны, такие знания войдут в состав методологической культуры будущего учителя, с другой - облегчат и, возможно, ускорят процесс перехода от практической деятельности к научной. Единственное и вряд ли чрезмерное пожелание учителю, собирающемуся заняться исследовательской работой и имеющему на то полное право, изучить новое для него дело, овладеть знаниями о его специфике, главных характеристиках, методах исследования (в отличие от методов обучения и воспитания) и т.д.

В связи с этим возникает вопрос о результатах научной и практической деятельности. Он связан с проблемой педагогического целеполагания, поскольку в цели заложено представление о результате. С какой целью мы приходим в школу и с какой целью приступаем к научной работе?

Результаты. *Цель и результат практической работы учителя - обученный и воспитанный человек, точнее, обученность и воспитанность как качества личности. Результатом педагогической, как и любой другой, науки являются знания.* Педагогические знания - это законы, принципы, правила педагогической деятельности. Они существуют не только в сознании педагога, но и в «опредмеченном» виде в научных трудах, программах, учебниках, пособиях для учителей и т. п. Кроме научных, в педагогике есть и другие знания - житейские, художественные, о чем речь пойдет позже. Но поскольку здесь речь идет о науке, дадим краткую характеристику научного педагогического знания.

Виды знаний в педагогике. В любой развитой науке присутствуют *теоретические и эмпирические знания*. Есть они и в педагогике. В основе их различия лежит выделение теоретического и эмпирического уровней научного познания.

На эмпирическом уровне формируется знание о педагогических фактах: об эффективности или неэффективности тех или иных приемов обучения и воспитания, о положительном или отрицательном влиянии тех или иных факторов, действующих в педагогическом процессе, на его результаты, об удачной или неудачной работе учителей.

Знания теоретического уровня образуются в результате исследований, связанных с развитием и совершенствованием понятийного аппарата науки и направленных на всестороннее познание объективной реальности в ее существенных, глубинных связях и закономерностях. Это знания о закономерных отношениях, существующих в педагогическом процессе, о сущности обучения и воспитания, о составе, структуре и функциях содержания образования, рассматриваемого с позиций системного подхода, о классификации учебных предметов и т. п. Результаты теоретических исследований раскрывают, описывают и объясняют связь и взаимодействие различных факторов внутри педагогического процесса. Теоретическое знание неочевидно; часто оно бывает парадоксальным и поэтому принимается не сразу и не всеми. Как правило, оно требует глубокого обоснования и развернутой аргументации.

Специфика педагогического знания. Однако только описать педагогическую действительность с ее связями и закономерностями недостаточно. Сама по себе педагогическая теория - не самоцель. Она имеет право абстрагироваться от многих обстоятельств, но в конечном счете в системе образования как социального института она выполняет вполне определенную роль - служит основой преобразования и совершенствования практической деятельности. Педагогика изучает образовательный процесс, как он объективно протекает в жизни, и создает новые системы деятельности.

В знаниях, составляющих такую систему, воплощается особая форма отражения действительности - *социальная норма*. Она, как отмечают философы, является не просто гносеологическим образом, но и моделью «должного поведения, должных общественных отношений и деятельности, которые создаются субъектом на основе познания социальной действительности» [10. С. 114].

Нормы педагогической деятельности представляют собой одну из разновидностей

социальных норм. Они не просто отражают сущее, то есть то, что существует в педагогической действительности, но предписывают определенные действия как должное и составляют особый, третий вид знаний. Это знания *нормативные* - о должном, о том, что следует делать, в отличие от эмпирических и теоретических, отражающих сущее. К ним относятся общие и частные указания, предписания к деятельности: принципы, правила, рекомендации и т. д. Нормативные знания выступают также в виде методов обучения и воспитания, образовательных стандартов, требований к учебным программам и учебникам, к студенческим курсовым и дипломным работам.

Таким образом, общая картина всей совокупности научных педагогических знаний подразделяется на две группы.

К первой относятся знания, отражающие педагогическую действительность в том виде, как она есть. Это знания о реально протекающем педагогическом процессе. Вторая группа - нормы, регулятивы деятельности. Это знания о том, как нужно планировать, осуществлять и совершенствовать педагогическую деятельность в соответствии с целями образовательного процесса и условиями, в которых он протекает.

С различением этих групп знаний связаны особенности осуществления педагогической наукой ее функций, о которых шла речь выше. Эмпирические и теоретические знания педагогика получает, реализуя научно-теоретическую функцию, а нормативные знания - результат осуществления ею своей конструктивно-технической функции.

### **2.3. Наука и практика как единая система**

Выше говорилось, что единство науки и практики в области образования непосредственно проявляется в том, *что*, во-первых, и практическая, и научная деятельность реализуют одну и ту же социальную функцию, а во-вторых, в том, что, взятые вместе, в их взаимодействии, они составляют единую систему. Рассмотрим более подробно эту систему, ее состав, структуру и функции.

С чего начинается педагогика. Главный, исходный элемент системы - сама педагогическая практика, или практическая педагогическая деятельность. Речь идет об отражении именно этого элемента в педагогической науке. Они соотносятся как лицо и зеркало. Но, с другой стороны, в разных источниках объект педагогической науки обозначается иначе - либо воспитание (в широком педагогическом смысле), либо учебно-воспитательный процесс, либо образование. Кроме того, в разделе, посвященном определению методологии, употреблялся термин «педагогическая действительность». Все эти, на первый взгляд полностью синонимичные слова, на самом деле изъяты из разных понятийных образований, и поэтому различаются по смыслу. Между тем, четкость и однозначность терминологии - неперемное требование методологии науки, и для нее вовсе не безразлично, какие слова употребляются, из какой понятийной и лексической среды они взяты. Стоит специально остановиться на этом вопросе, поскольку сознательный выбор подходящего слова может оказаться поучительным не только для данного случая.

Как это назвать? Итак, возьмем набор синонимов: воспитание, учебно-воспитательный процесс, образование . (как оно понимается в Законе об образовании), практическая педагогическая деятельность, педагогическая действительность. Каждое из них означает «приблизительно» одно и то же. Однако за каждым кроется понятие со специфическим содержанием, соотношенным с другими понятиями, стоящими в особом ряду, где они объединены неким, как говорят, целостным контекстом. Такой ряд подобен грибнице: под одним и тем же деревом, как будто случайно собрались разные грибы, но в действительности каждый из них произрастает на собственной нитке и с остальными не смешивается. Можно привести другой пример. Канада, как известно - страна двуязычная. Ее название - Canada читается по-разному, в зависимости от языкового окружения (контекста), в котором оно

находится. Если говорят по-английски, ударение падает на первый слог - Canada. Франкоязычный канадец назовет свою страну Canada. Русскоязычный вариант - Канада. Что это не случайно, можно показать на примере рядов, где это слово включено в разные системы: россия - Russia - Russie; Флорида - Florida - Florida; Paris - Pari's; transport - transport. Ударение для каждого ряда будет определяться спецификой языка. А если написать от руки в смешанной русско-английской компании слово *Puma*, оставив его без комментариев, одни воспримут его как название опасного зверя, другие - как имя девушки. Слово нужно воспринимать как часть целого, соотносённую с другими частями. Только так можно избежать неясностей, вызванных смешением понятий.

Вернемся к нашей теме и посмотрим, с чем связано употребление каждого из перечисленных терминов.

«Воспитание» стоит в одном ряду с понятиями «обучение», «методы обучения». Если нужно установить различия понятий и их соотношения в этом ряду, будет правильно обозначить объект этих занятий именно так. «Учебно-воспитательный процесс» соотносится с такими понятиями, как «целостность учебно-воспитательного процесса», «образовательная, развивающая и воспитательная функции процесса обучения». «Практическая педагогическая деятельность» как понятие используется для обозначения объекта анализа, когда необходимо выяснить отличие её от научной. Соответствующий этой задаче ряд понятий имеет следующий вид: «практическая педагогическая деятельность», «научная педагогическая деятельность», «объекты, средства и результаты педагогической деятельности». «Образование» соотносится с такими понятиями, как, например, «единое образовательное пространство», «образовательные учреждения», «непрерывное образование», трансляция культуры» и т. п.

По-видимому, этих примеров достаточно, чтобы показать, что изображение объекта, оторванное от «собственной» системы понятий, ориентированное лишь на объект действительности, но не на определенный участок научного знания в соответствии с четко поставленной задачей, игнорирующее контекст и способ анализа, неизбежно получится противоречивым и неясным.

Задачам анализа, который нам предстоит осуществить, в наибольшей степени соответствует понятие «педагогическая действительность». Всякая наука изучает тот или иной участок или аспект действительности, и поэтому именно о действительности должна идти речь, если ставится задача раскрыть последовательность и систему действий, воплощающих взаимосвязь познания и его объекта. Оно и будет исходным пунктом гносеологического (познавательного) цикла, объединяющего науку и практику в данной области. С ним соотношены такие реалии, как «педагогические знания», «методы познания педагогической действительности», «педагогические закономерности и принципы».

Учитывая важность этого понятия, специально остановимся на его определении и попытаемся по возможности полно раскрыть его содержание.

Физика, мухи, рыбы и педагогика. Наука, отражающая объективную реальность, выделяет в этой реальности свои объекты изучения, рассматривая их через призму сформированных в данной науке понятий. Так, например, физическую реальность следует отличать от объективной реальности. Физическая реальность характеризует объективно-реальный мир посредством совокупности теоретико-физических понятий и принципов. Объективная же реальность ни от каких физических теорий не зависит.

Главной «призмой» для педагогики, как было показано, является представление о деятельности. В поле зрения педагогической науки специальным объектом анализа становится только то, что включено в педагогическую деятельность. Поэтому педагогическую действительность (или педагогическую реальность) можно определить как *действительность, взятую для научного рассмотрения в аспекте педагогической*

деятельности. Можно сказать иначе: *это та часть действительности, которая включена в педагогическую деятельность.*

Можно привести такой весьма наглядный пример. Во время урока в классную комнату влетела муха и приземлилась на учебнике, лежащем на столе учителя. Является ли она частью действительности? Конечно, но только действительности вообще, не специально педагогической. Чтобы она внедрилась в педагогическую действительность, нужно, чтобы автор учебника включил рассказ о ней в соответствующий раздел, а учитель, излагая, например, законы генетики, подтвердил их данными, полученными учеными на материале экспериментов с мушками-дрозофилами.

Еще один пример. Салат из рыбы с помидорами и запеченный лещ вызывают скорее гастрономические, нежели педагогические ассоциации". В привычной житейской ситуации они отношения к педагогике не имеют. Но авторы изданных в свое время «Примерных программ факультативов по трудовому обучению» сделали эти блюда частью педагогической действительности, включив их в программу факультатива по кулинарии. Приведем контекст, в котором это происходит:

«Краткая характеристика блюд из отварной и припущенной рыбы отварной с соусом, рыбы в томате, в рассоле.

Блюда из мяса, жаренного порционными, натуральными и панированными кусками.

Практическая работа

Навага, жаренная основным способом.

Треска в кляре с томатом, с корицей, майонезом.

Запечённые лещ, карп, сазан.

Салат из рыбы с помидорами.

Жареные цыплята».

Итак, исходным пунктом построения системы связи педагогической науки и практики будет педагогическая действительность.

Чтобы научно проанализировать действительность, нужно сначала ее описать. Невозможно в «живом» виде, непосредственно принять в науку какой-либо объект действительности, как нельзя сорвать ветку с дерева, которое показывают в телепередаче. Изображение дерева сначала «записывается» в телестудии, иными словами, кодируется в системе электронных импульсов. Подобным образом нужно средствами языка науки закодировать отражение в ней объекта, чтобы можно было с ним работать.

Первый шаг — описание. На основании сказанного можно утверждать; что первым шагом построения нашей системы будет описание педагогической действительности, включающее в себя результаты наблюдения и отображения (в том числе первичного обобщения) образовательной практики.

Такое описание называют эмпирическим, поскольку оно содержит знание фактов, доступных непосредственному наблюдению и измерению. Состав его многообразен. В него могут войти любые знания, отражающие какие-либо элементы педагогической действительности, например, знания о психических процессах, протекающих в условиях педагогической деятельности - об усвоении или запоминании учениками материала и т. п. Такое знание может быть даже теоретическим по отношению к собственному предмету данной науки (в нашем примере - психологии), хотя по отношению к нашей системе, отражая многообразие конкретных характеристик педагогической действительности, оно остается эмпирическим. В связи с этим полезно обратить внимание на высказанное в общеметодологической литературе утверждение, что уровень  $n + 1$  может выступать как теоретический по



отношению к уровню п-эмпирическому для данного случая, хотя бы этот уровень п и был теоретическим по отношению к предыдущему уровню (см.[14. С. 130]).

Следующий шаг - теория и с ней закономерности. Недостаточно просто описать то, что происходит в школах и других образовательных учреждениях. Необходимо найти глубинные основания педагогической деятельности, выявить сущность педагогической действительности, раскрыть действующие в ней закономерности.

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

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

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

Учитель может не явиться в школу, и тогда педагогические закономерности в отношении него не проявятся. Но если он пришел на урок и приступил к занятиям, он неизбежно вступает в систему закономерных педагогических отношений, и идти наперекор им бесполезно.

В педагогике выявлен и сформулирован ряд общих закономерных связей, существующих в педагогической деятельности. К ним относятся, например, связь взаимодействия учителя и ученика в процессе обучения, без которой нет самого этого процесса, связь содержательной и процессуальной сторон обучения.

Из числа частных закономерностей упомянем следующую, сформулированную в методике обучения иностранным языкам: соотнесенность языковых систем родного и иностранного языков, во взаимодействии учителя и ученика. Это именно закономерность, поскольку такая соотнесенность существует независимо от намерений того или другого. Родной язык нельзя «обойти» в обучении этому предмету. Классическим примером служат попытки сторонников «прямого», или «натурального», метода изгнать из обучения перевод на родной язык. Из этого ничего хорошего не получилось. Оказались тщетными ухищрения преподавателей, направленные на то, чтобы избежать употребления хотя бы одного родного слова, и слишком много учебного времени ушло на это. Приходилось приносить на урок множество различных предметов, макетов, рисунков. В течение всего времени урока преподаватели старались, как

правило, безуспешно, раскрыть значение абстрактных понятий (доброта, честность, помощь, ненависть), в то время как с помощью перевода это можно было бы сделать за доли минуты. При всем этом ученики все равно про себя переводили сказанное на свой язык, поскольку думали они на этом языке. Важно заметить, что упомянутая закономерность проявлялась не в сознании отдельно взятых учащихся, а в самой педагогической действительности и находила свое конкретное выражение в необходимости дополнительной работы педагога, которая возникала не по его воле, а скорее вопреки ей.

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

В обосновании современных педагогических систем научно-теоретическая функция педагогики является приоритетной и системообразующей по отношению к конструктивно-технической. Создание научно обоснованных систем обучения и воспитания, новых методов и учебных материалов возможно на основе познания сущности педагогических явлений в ходе теоретических исследований. Только на этой основе можно осуществить опережающее отражение педагогической действительности, обеспечить влияние науки на практику. Трудный опыт разного рода педагогических новаций неоднократно подтверждал справедливость мнения, что «импровизации, основанные на эмпирическом знании, никогда не вносили тех изменений, например, в общественную жизнь, которые необходимы» [2. С. 254]. От науки во многих случаях требуется разработать новое, то, чего еще нет в опыте практической деятельности. Например, выдвинутый и обоснованный Я.А. Коменским принцип наглядности опережал современную ему практику обучения; он не мог бы появиться в результате простого обобщения опыта средневековой школы.

В наше время необходимость развития у учащихся умения самостоятельно пополнять свои знания потребовала от педагогической науки теоретического обоснования и разработки такого содержания и методов обучения, которые позволяли бы формировать такое умение. Еще раньше установка на воспитание самостоятельности нашла нормативное отражение в сформулированном М.Н.Скаткиным дидактическом принципе перехода от обучения к самообразованию

Принципы. Так мы подошли к рубежу перехода от отображения сущего к разработке норм должного, то есть от научно-теоретической функции педагогики к конструктивно-технической. Этот переход осуществляется на высоком уровне теоретического обобщения и выступает как движение от закономерностей к нормативным обобщениям наиболее высокого ранга - к *принципам педагогической деятельности*.

Высказываются разные мнения о сущности и номенклатуре педагогических принципов. Поэтому придется на этом вопросе остановиться особо.

В обосновании современных педагогических систем научно-теоретическая функция педагогики является приоритетной и системообразующей по отношению к конструктивно-технической. Создание научно обоснованных систем обучения и воспитания, новых методов и учебных материалов возможно на основе познания сущности педагогических явлений в ходе теоретических исследований. Только на этой основе можно осуществить опережающее отражение педагогической действительности, обеспечить влияние науки на практику. Трудный опыт разного рода педагогических новаций неоднократно подтверждал справедливость мнения, что «импровизации, основанные на эмпирическом знании, никогда не вносили тех изменений, например, в общественную жизнь, которые необходимы» [2. С. 254]. От науки во многих случаях требуется разработать новое, то, чего еще нет в опыте практической деятельности. Например, выдвинутый и обоснованный Я.А. Коменским принцип наглядности опережал современную ему практику обучения; он не мог бы

появиться в результате простого обобщения опыта средневековой школы.

В наше время необходимость развития у учащихся умения самостоятельно пополнять свои знания потребовала от педагогической науки теоретического обоснования и разработки такого содержания и методов обучения, которые позволяли бы формировать такое умение. Еще раньше установка на воспитание самостоятельности нашла нормативное отражение в сформулированном М.Н.Скаткиным дидактическом принципе перехода от обучения к самообразованию

Принципы. Так мы подошли к рубежу перехода от отображения сущего к разработке норм должного, то есть от научно-теоретической функции педагогики к конструктивно-технической. Этот переход осуществляется на высоком уровне теоретического обобщения и выступает как движение от закономерностей к нормативным обобщениям наиболее высокого ранга - к *принципам педагогической деятельности*.

Высказываются разные мнения о сущности и номенклатуре педагогических принципов. Поэтому придется на этом вопросе остановиться особо.

Таким образом, можно утверждать, что переход от закономерностей к принципам и тем самым от одной функции педагогической науки к другой может осуществляться не посредством логических преобразований, а через деятельность, причем деятельность исследовательскую.

При этом знание педагогических закономерностей отнюдь не является лишним. Какие другие знания ни включались бы в исследование, закономерность остается основой в переходе от отображения к конструированию. Закономерности и принципы служат главными ориентирами в этом переходе и являются структурными элементами системы связи педагогической науки и практики.

Покажем механизм движения от закономерностей к принципам на примере упомянутой выше закономерности, действующей в процессе обучения иностранному языку. Эта закономерность не является логическим основанием для «выведения» установленных методикой специфических для нее принципов, конкретизирующих применительно к обучению данному учебному предмету общедидактического принципа сознательности.

Чтобы сформулировать методические принципы, нужно было учесть конкретную цель обучения данному предмету, которая предусматривает практическое овладение речью на изучаемом языке. Понадобилось изучить прошлый и современный опыт преподавания, провести множество наблюдений и экспериментов, проанализировать их результаты, обратиться к психологии и лингвистике и т. д. При этом всё время нужно было помнить об указанной закономерности, не уклоняться в сторону от ориентира, обозначенного в ней.

На этом примере видна множественность источников формирования принципов (в данном случае - методических). Общая картина во взаимосвязи этих источников выглядит следующим образом.

Наиболее общей характеристикой обучения (закономерным дидактическим отношением) является единство преподавания и учения. Еще одна дидактическая закономерность -- зависимость между, с одной стороны, обучением как взаимосвязанной деятельностью учителя и ученика, с другой познанием действительности учащимися. Обе эти взаимосвязи проявляются в обучении иностранному языку в форме специфической, объективно существующей *закономерности*, которая упоминалась выше: *соотнесенности языковых систем родного и иностранного языков в деятельности обучающего и обучающегося*.

В число дидактических принципов входят *принципы сознательности и активности учащихся в обучении*. Принцип сознательности получает в данной методике специфическую трактовку, отличную от той, которую он получает, например, в методике преподавания физики. Он воплощается в двух методических принципах, соотносящихся с одной и той же,

приведенной раньше, закономерностью. Один из них - *принцип активного преодоления речевых привычек родного языка*, являющийся выражением необходимости опоры на родной язык учащихся при обучении их иностранному языку, то есть на их мышление и речевой опыт. Другой — *принцип осознания единиц речи в период их усвоения* и способов их использования в речевой деятельности. Как мы видели, ни один из этих опытов не выводится непосредственно ни из общих дидактических принципов, ни из закономерности, на которую они опираются.

Здесь лишь обозначены общие контуры работы, которая в действительности еще сложнее.

Возвращение к практике: методическая система, проект. По мере дальнейшего приближения к практике все описанные выше элементы выстраиваются в *методической системе*, представляющей собой нормативное отображение определённого участка педагогической действительности, например, преподавания географии или эстетического воспитания. В этой системе расположены знания разной степени общности - от общих принципов воспитания и обучения до конкретных приемов обучения какому-либо предмету или воспитания.

Методическая система затем конкретизируется в *проекте* этой деятельности. Если речь идет об обучении, это программа преподавания конкретных предметов и те материалы, в которых эти программы находят свое воплощение: учебники, сборники задач, книги для чтения, наглядные пособия, технические средства обучения и т. п. Они могут проверяться на практике в ходе опытной работы. Такие материалы - предпоследнее звено в системе, охватывающей науку и практику в их единстве. В них заключены вполне конкретные указания к деятельности учителя и ученика. В то же время они являются частью и средством этой деятельности. Это конечный результат научной работы и одновременно - начальный пункт деятельности практической. Двойственный характер конечных проектов нашел отражение в педагогической литературе. Отмечается, например, что учебник не только дает материал, но и определяет методику работы учителя и что он представляет собой следующую после программы форму конкретизации целей образования.

Последний элемент системы. Начало и конец системы совмещаются в *работе педагога-практика, создающего новую педагогическую действительность*. Эта действительность вновь становится объектом изучения: наблюдения, описания, теоретического анализа, в результате которого выявляются новые закономерности, конкретизируются и пополняются ранее полученные знания. Уточняются принципы обучения и воспитания, формулируются новые принципы, разрабатываются рекомендации, создаются новые проекты и т. д.

## 2.4. Движение системы

Движение по часовой стрелке... Система связи науки и практики существует не в виде застывшей схемы. Она движется и развивается. Это не просто система знаний, а единый, все время возобновляющийся цикл деятельности. Представим сказанное графически.

Как видно из рис. 4, общая направленность научно-исследовательской деятельности - от науки к практике, от изучения к конструированию.

... и обратно. Могут спросить: а разве исключается обратный ход, например, от закономерностей к наблюдению? Ведь систематическое научное наблюдение как метод научного познания предполагает наличие у наблюдающего определенных теоретических представлений. Он не наблюдает «вообще», а знает и помнит, на что именно направлено его внимание. И нельзя ли идти от принципов к закономерностям?

Такой путь не только возможен, но он даже выступает как необходимый, если рассматривается не современное состояние взаимосвязи науки и практики с наукой, а развитие их соотношения в *истории педагогики*.

Первичной была конструктивно-техническая функция, непосредственно направленная на

практику. В течение тысячелетий педагогический процесс осуществлялся почти без изменений, поскольку накопленный человечеством опыт первоначально был, по крайней мере, по нашим сегодняшним понятиям, несложным. В дальнейшем, по мере того как жизнь усложнялась, возрастал и объем социального опыта, который нужно было сохранять и передавать следующим поколениям. Педагогу стало

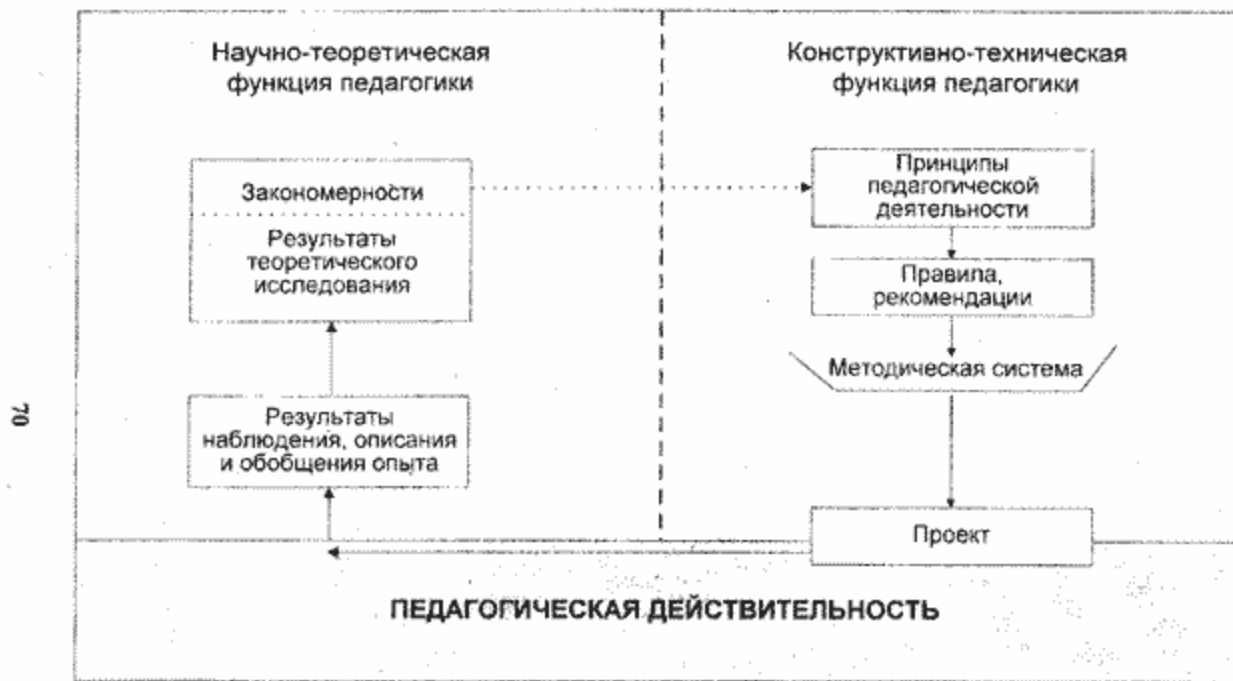


Рис. 4. Структурно-функциональная модель связи педагогической науки и педагогической практики

необходимым уже специальное и достаточно полное представление о том, чему и как нужно учить. Такое представление долгое время оставалось индивидуальным достоянием каждого педагога. Но наступил момент, когда стало невозможно просто «держать его в уме». И вот появляются первые педагогические «проекты», первоначально в виде книг для учеников (учебники).

С возникновением массового образования и вместе с ним множества учебных материалов, а также идей, относящихся к обучению и воспитанию, появляется потребность в обосновании правильности педагогических проектов, облеченных в форму таких материалов. Как известно, в основе многих правил деятельности лежат знания о причинах тех или иных явлений, об их закономерной связи. Этим и была обусловлена объективная необходимость зарождения науки в ее научно-теоретической функции, вычленения её из совокупности философских знаний в общем процессе дифференциации наук.

Так выглядит связь научно-теоретической и конструктивно-технической функций педагогики в ее историческом развитии. Если же мы будем учитывать только современное состояние этой связи, соотношение этих функций окажется противоположным. В наше время анализ и обоснование образовательных систем, инноваций в области его содержания и методов возможно на основе познания сущности педагогических явлений, в ходе и в результате педагогических исследований. Только на этой основе можно осуществить опережающее отражение педагогической действительности, обеспечить влияние науки на

практику.

Обратный ход в определенном смысле можно представить себе и сегодня, если «запустить» обозначенный здесь цикл не в одной плоскости, как это выглядит на схеме, а так, как он разворачивается в действительности, то есть по спирали.

Движение познающей мысли в этом случае можно обозначить так.

Знание теории дает исследователю возможность целенаправленно наблюдать действительность, а знание уже сформулированных принципов позволит ему более глубоко раскрыть закономерности. Но это будет происходить не на том же самом «витке» спирали познания, который отображен на схеме, а на следующем: новые закономерности рассматриваются в свете ранее сформулированных принципов, а не тех, которые еще предстоит в будущем определить, опираясь на новые закономерности. Взгляд в этом случае будет направлен от «старого» принципа к новой закономерности. В терминах пространственного видения процесса, изображенного на схеме, можно сказать, что на проявляющуюся новую закономерность мы смотрим по перпендикуляру, через призму ранее введенного в науку принципа.

Что позволяет науке опережать практику. Когда же речь идёт обо всей совокупности исследований, обо всей деятельности в целом, общая направленность цикла будет такой, как здесь показано. Только в этом случае можно говорить о прогностической функции науки, о научной обоснованности рекомендаций, о влиянии науки на практику, обязательно связанном с опережением практики наукой: сначала изучить, потом действовать. Педагогическая наука, чтобы выполнять свою прогностическую и преобразующую функции, должна быть в состоянии заглядывать вперед, опережать практическую деятельность учителей и воспитателей.

При этом первоосновой познания, также и в области педагогики, остается социальный опыт, общественная практика. Как возможно опережение практики научной мыслью, если сама мысль определяется практикой и поэтому как будто не может практике предшествовать? Чтобы разобраться в этом достаточно непростом вопросе, необходимо иметь в виду, во-первых, что не всякая деятельность есть практика, а педагогическая практика - не синоним практики вообще. Существует, с одной стороны, общественная практика в целом, а с другой - образование как один из многочисленных и разнообразных конкретных видов практической деятельности. Педагогическая теория, как и теория социологическая, не может возникать вне обобщения практики общественного целого, но она может стать и действительно становится первичной, опережающей по отношению к отдельным элементам практики, к отдельным механизмам и способам осуществления какого-либо вида конкретной, в данном случае педагогической, деятельности (см.: [11. С. 102]).

Во-вторых, гносеология признает и объясняет способность человеческого познания на основе отображения того, что есть, раскрывать объективные возможности преобразования действительности и тем самым открывает дорогу ее реальному практическому преобразованию.

Чтобы опередить и преобразовать в нужном направлении имеющийся практический опыт, педагогическая наука должна использовать всё богатство человеческой культуры, общественной практики, социального опыта в целом и отражение этого опыта в научном знании. С этих наиболее широких позиций наука - тоже практика, в том смысле, что научная деятельность есть часть социального опыта человечества. Научное знание есть не что иное, как концентрированный, очищенный от преходящих деталей, опредмеченный опыт познания. Это как бы рассчитанные на длительное хранение «консервы», в которых заключен соответствующим образом переработанный «урожай» с полей познания. В первую очередь необходимо учесть реальные возможности и закономерности практической педагогической деятельности. Но потребуются еще и многое другое.

Нужен учет всего научного содержания, накопленного в течение веков самой педагогической наукой. Пригодятся философские знания, поскольку теоретическое исследование связано с изучением действительности опосредованно, и для получаемого в его результате знания характерна непосредственность его связи не с данными опыта, а с определенными философскими знаниями и идеями (см.: [7. С. 153]).

Понадобятся, далее, знания о способах построения самой теории и о методах научного познания вообще, то есть методологические, которые служат регулятивами, в той или иной степени контролирующими процесс познания.

Педагогика не может обойтись без знаний социологических, психологических, физиологических. Наконец, необходимо знание содержания и логики научных дисциплин, выступающее как один из источников формирования содержания определенных учебных предметов.

В сумме всех этих знаний, преломляясь через призму педагогической науки, находит свое отражение и воплощение совокупность социального опыта в целом, а не только наличный конкретный опыт практической педагогической деятельности. Это относится также к любым другим знаниям, применение которых может оказаться необходимым в ходе исследования. Все это плюс творчество ученых-педагогов и дает ту прибавку к педагогическому опыту, которая опережает этот опыт, этот конкретный участок практической деятельности.

А все-таки: почему он «вертится»? Но каковы конкретные причины «вращения» цикла, за счет чего происходит его обновление? Очевидно, образ «вечного двигателя» к этому случаю не подходит.

Можно выделить в обобщенном виде три фактора, обуславливающих динамику движения представленной здесь системы.

Эти факторы лишь частично лежат внутри нее самой. Необходимость дальнейших исследований частично обусловлена логикой развития самой педагогической науки. Но научное знание в педагогике - не самоцель. В конечном счете, оно нужно практике и самой же практикой обусловлено. Педагогическая теория - теория педагогической практики. Поэтому изначальное и главное значение имеют внешние, а не внутренние факторы. *Первый из таких факторов* - изменение тенденций развития общества, условий жизни в нем, смена идеологических ориентиров. Соответственно меняются цели образования, а с ними его содержание, методы образовательной деятельности, объекты научного анализа и многое другое.

Ближайший и актуальный пример. Наметившиеся еще в 1960-х годах тенденции к демократизации и становлению гуманистического мышления привели в педагогике к формированию личностного подхода, принявшего позже форму личностно ориентированного образования. Такая ориентация нашла выражение в новых научных проблемах и практических задачах. Общая, хотя и неполная, характеристика проблемного поля, возникшего в связи с развитием этих тенденций в обществе и в образовании, выглядит так. Это, прежде всего, отход от жестких авторитарных схем, связанных с манипулированием учащимися, ориентация на их всестороннее развитие, проблемное обучение. Первостепенное значение имеет культурологический подход к построению содержания общего среднего образования, реализующий гуманистическую установку в понимании социальной функции человека, а также внимание к философскому и методологическому осмыслению педагогической науки и практики.

Гуманистически ориентированное общение требует от взрослого внимания к личности ребенка, уважения к его внутреннему миру. В условиях школьного обучения такой подход связан с изменением методов обучения и воспитания, нового содержания практической педагогической деятельности. Этого, однако, недостаточно. Необходимы научная разработка и обоснование таких методов и содержания. Потребовалась, в частности, разработка

педагогической теоретической концепции содержания образования, приобщающего ученика к общечеловеческим ценностям, опыту творческой деятельности и опыту эмоционально-ценностных отношений, сформированных в социальном опыте (см.[12]). Нужно заметить, что разработка концепции велась еще до кардинальной смены идеологических ориентиров в России, что может служить примером опережающей функции педагогической науки, способной уловить назревающие, а не только уже совершившиеся, социальные изменения.

В рамках концепции излагается широкое понимание содержания образования как педагогически адаптированного социального опыта вместо трактовки такого содержания как основ наук или как суммы знаний, умений и навыков. В связи с необходимостью преодоления чрезмерного интеллектуализма в обучении, утверждением примата общечеловеческих ценностей по-новому осмысливается проблематика дидактики, выдвигаются на первый план задачи разработки концепции целостного учебно-воспитательного процесса и изучения вопросов реализации воспитательной функции обучения применительно к разработке таких категорий, как содержание, методы и организация обучения. Разумеется, одновременно соответствующая работа ведется и в школе. Было бы странно во всех случаях дожидаться решения всех вопросов сначала в теории, и только потом - в практике. Один из источников педагогического исследования - анализ изменений в практике, вызванных непосредственным воздействием общества и учетом требований времени педагогами-практиками. Демократический стиль педагогического общения, гуманное отношение к детям не возникают вдруг - по приказу министерства или по настоянию ученых.

*Второй фактор*, не дающий остановиться разворачиванию системы связи науки и практики — разрыв между целями и результатами образовательного процесса. Он образуется, когда меняется цель, а педагогическая система остается прежней, и оказывается, что результаты педагогической деятельности не совпадают с целями. Конкретно несовпадение выражается в том, что не оправдываются ожидания педагогов: на выходе из системы образования оказываются люди, подготовка которых не соответствует изменившимся условиям. Разрыв ощущается многими и порождает претензии к педагогам - теоретикам и практикам: педагогическая наука отстает от жизни, а школа плохо обучает и воспитывает. Наличие пробелов в науке и «узких» мест в практике стимулирует разработку научных средств, позволяющих преодолевать эти недостатки.

При изменении целей образования особенно ясно проявляется способность науки к прогнозированию и тем самым проверяются уровень и качество педагогической теории. Перед наукой встает задача с наименьшими издержками на «пробы и ошибки» предсказать, как будет вести себя наличная педагогическая система в новых условиях и как ее нужно изменить, чтобы достичь максимального совпадения целей и результатов педагогической деятельности.

Однако, как правило, достичь полного совпадения цели и результата не удастся. Впрочем, это характерно и для других видов человеческой деятельности, хотя бы в силу того, что действительность всегда богаче нашего сколь угодно полного представления о ней, а результат принимает не столько форму цели, сколько форму средств, применяемых для достижения этой цели. Средства должны соответствовать цели, иначе придется с унынием вспоминать знаменитый афоризм: «хотели как лучше, а получилось как всегда». Никто не хотел, например, перегрузки учебников лишним и чересчур осложненным материалом, а в недавнем прошлом так и получилось. Помощь может прийти только со стороны науки, которая в состоянии если не полностью устранить подобные несоответствия, то хотя бы свести их к минимуму.

Непредвиденный результат может возникнуть и в том случае, когда цели и условия остаются на какое-то время неизменными. Тогда становится необходимым исследовать причины,



порождающие такой результат. Создается новое представление об эффективной педагогической системе, на основе которой разрабатывается новый проект деятельности, реализующей поставленную цель. В процессе выполнения цели вновь появляются неожиданные результаты, которые требуется изучать и т. д. Цикл возобновляется, функционирует.

Наконец, *третий фактор* - логика развития педагогической теории, точнее, теоретической деятельности в данной области. Решение какой-либо научной проблемы, как правило, влечет за собой постановку множества других проблем. Накопление множества эмпирических фактов порождает потребность осмыслить их, совместить в целостном теоретическом представлении, в единстве многообразного. Так, необходимость целостного подхода к изучению педагогических явлений вызвана не только потребностями практики. В самой педагогической науке возникла ситуация, на базе которой, как отмечают специалисты по общей методологии науки, становится возможным и необходимым изучение целостных объектов. Такая ситуация характеризуется тем, что уже имеется некоторая совокупность знаний об этом объекте, однако этих знаний оказывается недостаточно, чтобы отобразить присущие данному целому закономерности. Этот разрыв между тем, что уже познано, и тем, что еще не познано, и фиксируется посредством представления о целостности исследуемого объекта (см: [1.С.21]).

Напомним, что единство теории и практики в области педагогики находит свое выражение в том, что и практическая деятельность, и научная осуществляют одну и ту же социальную функцию. Это единство реализуется также и в описанном здесь цикле посредством различных форм научно-познавательной и практической деятельности, через различные виды педагогических знаний.

## 2.5. Учитель между наукой и практикой

«Обобщение и внедрение» - возвращение живых мертвецов.

Когда заходит речь о позиции учителя по отношению к педагогической науке и ее месте в его профессиональной жизни, часто употребляются такие слова, как творчески работающий учитель, инновации, передовой опыт. То, что учитель не может быть только исполнителем предписаний, более или менее ясно было всегда. Но вопрос о месте его неповторимого опыта в огромном и многослойном массиве разных видов научной и практической деятельности, к которому мы лишь прикоснулись в предыдущих разделах, по сути дела специально в науке не рассматривался. В суете повседневных дел подчас не хватает времени не только на научный анализ, но и на воспоминания о прошлом, в котором хранятся грабли, на которые не хочется еще раз наступать. Взять хотя бы знаменитый афоризм: «Надо знать свой предмет, а остальное приложится». Не приложится. Можно и предмет знать, и даже добиться запоминания текста учебника, но не подозревать о том, что современная дидактика не сводит, например, содержание образования к основам наук и знаниям, умениям и навыкам в этой области. И будут писать прилежные ученики письма, как это было в 70-х годах, что рады бы, да не могут зазубрить наизусть весь текст и опасаются подхватить дурную отметку.

Нормы педагогической деятельности полезны как ориентиры для практики, но недопустим рецептурный подход к педагогике. По сей день жива привычка требовать от педагогической науки ключей ко всем педагогическим замкам, которые позволили бы учителю с легкостью и без лишних размышлений выйти из любого затруднения. Естественно, оказывается, что таких ключей как универсальных отмычек нет. Тогда на смену преувеличенным надеждам приходит нигилизм, и извлекаются из кладовой грабли, которые не однажды доказывали свою бесполезность - так называемое «изучение, обобщение и внедрение передового педагогического опыта». Послушаем К.Д.Ушинского: «Практика, факт - дело единичное, и если в воспитании признать дельность одной практики, то даже и такая передача советов невозможна. Передается *мысль, выведенная из опыта*, но не самый опыт» (выделено мной. -

В. К.) [13. С. 19].

**Тезис о благотворности «изучения, обобщения и внедрения» - из тех времен, когда доктора наук подметали улицы на коммунистических субботниках, перебирали картошку на овощных базах, выискивали в своем кругу «победителей социалистического соревнования». Но голос здравого смысла временами был слышен. Тридцать лет тому назад К.Н.Волков, характеризуя повальное увлечение такой практикой, к которой чуть ли не сводились функции педагогики, писал, что она, «разрабатывая перспективные вопросы, обращается к неизбежно идущей позади новых проблем эмпирии и, обобщая и анализируя её опыт, преподносит его вновь учительству в качестве последнего достижения науки. Создается, таким образом, порочный круг, обуславливающий потерю интереса к науке у широких кругов практических работников и ее неспособность решить те действительно актуальные проблемы, которые ставит перед наукой жизнь» ([3. С. 91]).**

Эти слова не грех вспомнить, когда сегодня, при отсутствии единой и универсальной школы, всерьез предлагают заняться тем же. Представим себе: опыт нескольких «передовых» гимназий с благословения властей «внедряется» в лицеи, то есть навязывается им как «передовой». Конечно, подобные занятия легче, чем требующее эрудиции и. значительных усилий изучение проблем инновационной деятельности в педагогике и глубокое научное обоснование инновационных систем.

В те же, уже далекие, 70-е годы выдающийся педагог-теоретик В.Е.Гмурман в лекциях для преподавателей кафедр педагогики, иллюстрируя пагубность увлечения «обобщением и внедрением», любил приводить очень наглядный пример. Изучение, обобщение, внедрение и безграничное совершенствование передового опыта изготовления керосиновых ламп в принципе не может привести к появлению электрической лампочки. Для этого нужно совсем другое направление мыслей и связанных с ним поисков.

Если подойти к делу действительно серьезно, станет ясно, что *ценность для науки представляет не только и даже не столько положительный опыт, но и отрицательный.* Ошибки, неудачи, порожденные, например, обнаружившимся в опыте несоответствием учебных материалов реальным условиям обучения, факты резкого расхождения между целью и результатами изучаются и дают материал для выводов и обобщений теоретического характера: А внедрение - вопрос особый. Есть такая английская поговорка: не всё то золото, что блестит. Функции педагогического опыта. Учитывая сказанное, можно теперь подойти к выявлению функций по отношению к педагогической науке опыта работы учителей, независимо от ее успешности или неуспешности.

Одна из функций педагогического опыта в системе связи науки и практики заключается в том, что он *предоставляет эмпирический материал для научного изучения*, поскольку именно в нем возникают непредвиденные ситуации и проблемы, которые становятся объектами научного исследования. Именно обращение с позиций науки к практическому опыту дает педагогу-исследователю эмпирический материал.

Другая функция опыта проявляется в том случае, когда опыт удачен. Тогда он может служить для многих педагогов-практиков *образцом хорошей работы*. Однако значение таких образцов ограничено. Они не для копирования, а для осмысления и, возможно, подражания в пределах, которые волен установить каждый, кому этот опыт показался приемлемым в каком-то отношении. Непосредственное перенесение, а тем паче «внедрение» опыта в таком виде, как он осуществляется в определенных условиях конкретными учителями, в другие школы, как правило, не дает хороших результатов. Вспомним приведенные чуть раньше слова Ушинского. Опыт всегда остается достижением лишь того, кто этот опыт пережил. Передается логический вывод из него, то есть теория, основанная на опыте в широком смысле этого слова. Вполне применимы здесь мудрые слова Л.Выготского о том, что искусство так же относится к жизни, как вино к винограду. То же можно сказать и о науке. В

ее готовом продукте неразличимы ни кожура, ни косточки. Остается суть, извлеченная из эмпирии, общее из того сплетения общего и единичного, что ее характеризует.

Короткое замыкание в педагогике. Современная наука располагает эффективными средствами выведения мысли из опыта. Наивная вера во всемогущество «обобщения и внедрения» оставляет эти средства незадействованными. Вернемся к нашей схеме, которую правильнее было бы назвать структурно-функциональной моделью связи педагогической науки и практики, и посмотрим, как на ней будет выглядеть достаточно распространенная практика простого переноса опыта из одной среды в другую. Такое в прошлом нередко приходилось наблюдать: в порядке приобщения к передовому опыту к успешно работающему учителю приезжают коллеги, сидят на уроках, все записывают. Потом по этим записям пытаются работать и... мало что получается хорошего. Понятно - это как раз и есть тот случай прямого копирования чужого опыта без выведения из него мысли, который имел в виду Ушинский. Изобразим эту ситуацию на нашей модели (см. стрелку 1 на рис. 5).

Как видим, произошло нечто вроде той неполадки, которую в электротехнике называют «коротким замыканием». В стороне осталась, в сущности, вся наука с ее закономерностями, принципами, методическими системами и т. д. Как если бы мы просто взяли и перенесли пальму с черноморского побережья на берега Северного ледовитого океана. Всем понятно, что для того, чтобы она там прижилась, нужно знать закономерности ее растительного существования: какая нужна почва, температура, степень влажности и т. п. Если всё это знать и создать пальме соответствующие условия в специальном помещении, можно смело ее высаживать хоть в Антарктиде.



Рис. 5. Эмпирический подход к совершенствованию педагогической практики

Но это не самое плохое, что может случиться. В конце концов, учитель, убедившись, что передовика из него не получается, вернется к прежнему. А ознакомление с хорошей работой, скорее всего, не пройдет бесследно. Он своими глазами видел, чего можно

добиться, если подходить к делу добросовестно, профессионально и творчески.

Хуже, если, ознакомившись с неплохим опытом, примутся его распространять и «внедрять» (см. стрелку 2). Педагогическое дело - творческое. Сам передовик может передумать, что-то изменить, от каких-то приемов отказаться. А опыт как узаконенный образец пошел гулять по все еще обширным просторам нашей Родины, отбивая у педагогов охоту заниматься наукой, если и без нее всё обстоит замечательно.

Вернемся к более широкой картине, объединяющей усилия тех, кто работает в науке и практике.

Теоретическое знание обладает большой степенью общности. Это позволяет, переработав исходный эмпирический материал в цехах педагогической науки, на основе полученного теоретического «концентрата» создать конструкции, содержащие и переосмысленные результаты исследований, и - в снятом виде --то, что дает практика. Таким способом можно довести мысль, выведенную из опыта, до каждого учителя.

Но это лишь одна сторона дела. Другая состоит в том, что реальным, непосредственным творцом учебно-воспитательного процесса, создателем конкретных учебных и воспитательных ситуаций является учитель. Его профессия - творческая по своей сущности. Нельзя рассчитывать на то, что материалы, которые ложатся на стол учителя - программы, учебники, рекомендации - «сработают» сами собой. Наука, представляющая общее, не должна, да и по самой своей природе не может, предвидеть все единичные действия учителя и предписывать ему каждый шаг. В связи с этим вспоминается случай, описанный в свое время Н.В.Кузьминой. Методист, присутствуя на одном неудачном уроке, не узнал свою собственную разработку в данном исполнении, несмотря на то, а может быть и потому, что работа велась буквально, как было предписано, однако - без учета конкретных обстоятельств, возникших на уроке.

**В то же время было бы неправильно полагаться только на собственный опыт. В научно обоснованных нормативных материалах воплощены как общие цели, так и опыт познания педагогических явлений. Однако это не свод неких незыблемых предписаний, а ориентиры, которые каждый педагог учитывает в своей работе по-своему. Связь общего с единичным, отдельным проявляется в том, что всякое отдельное есть так или иначе общее, а общее существует в отдельном, через отдельное. Инициатива и творчество отдельного педагога при правильной постановке дела в науке и практике не вступают в противоречие с теоретическими и нормативными педагогическими знаниями. В нормативном знании отражаются в переосмысленном виде результаты творчества во всех разделах педагогической деятельности и уже поэтому такое знание и творчество не могут друг с другом «конфликтовать».**

Широкое распространение в последнее время всевозможных «технологий» в области педагогики не должно порождать ощущения, что теперь, наконец, все проблемы решены и достаточно только приложить «ноу-хау» к своей практике, как она чудесным образом похорошеет без особых с нашей стороны усилий.

Еще одно иностранное слово. Нет, дела с технологией обстоят не так просто. Иноземное словосочетание *educational technology* (образовательная технология) обозначает на самом деле то, что раньше у нас называлось методикой. Настоящая технология в принципе обходится без человека. По жестким предписаниям алгоритмического типа с большим успехом производят такую продукцию, как, например, стиральный порошок. В педагогике дело обстоит не так однозначно. Воспитывает человека всё же не технология, а другой человек. Предпринятые в 1960-х годах попытки программирования и алгоритмизации обучения ни к чему хорошему не привели и ныне забылись. Без собственного заинтересованного отношения к делу, умения самостоятельно осмысливать свою работу и самому извлекать для себя рекомендации никакая технология учителю не поможет.

Зачем наука учителю? Чтобы опыт успешной педагогической работы можно было воспроизвести, использовать в других случаях, он должен быть научно осмыслен. Например, учитель нашел удачный прием изучения в данном классе какого-то конкретного вопроса программы. Он попытается уяснить себе возможность применения этого приема в других сходных случаях, в ситуациях определенного типа. Это позволит ему осмыслить значение данного приема и передать свой опыт другим педагогам.

**Итак, чтобы творчество учителя могло быть «уловлено» и передано другим, необходимо осмыслить его в категориях педагогической теории. Размышляя о причинах удач или неудач в педагогической работе, необходимо научиться делать это не только в «терминах проекта», но и в «терминах науки». Это значит, что недостаточно только установить, что, например, такой-то материал не удалось «пройти», что опрос учащихся прошел неудачно, ученики не поняли объяснения. О способности к научной рефлексии свидетельствует умение определить, что такой-то прием, как оказалось, не обеспечивает формирования в сознании школьников причинно-следственных связей, что остался нереализованным принцип сознательности или научности обучения и т. п.**

Таким образом, учитель получает от педагогической науки средства для своей работы двумя путями. Один из них - долгий путь от описания педагогической действительности через теорию к научно обоснованному проекту. В этом случае он пользуется конечным продуктом всех педагогических исследований. Второй путь - прямое использование учителем теоретического знания для осмысления собственной деятельности.

Можно представить этот второй путь на рис. 6. Пунктиром обозначены линии связи учителя с наукой.

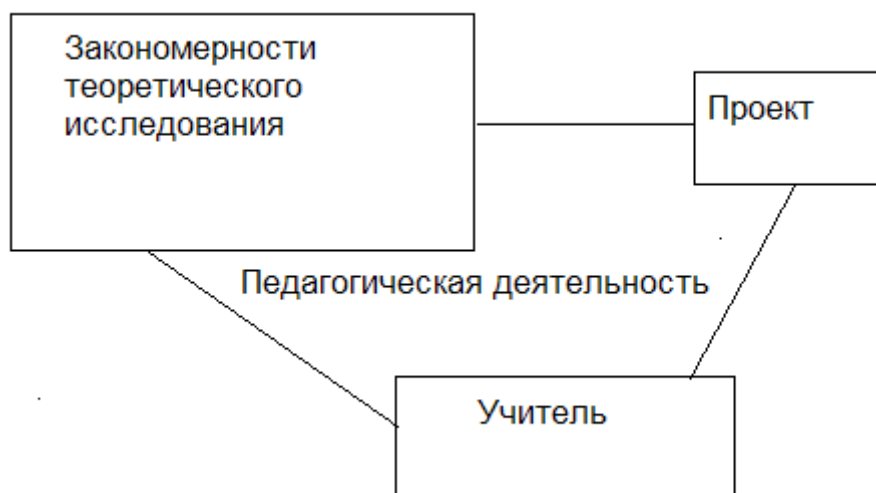


Рис. 6. Пути науки к учителю - прямой и опосредованный

Так внутри общей связи науки и практики появляется, подсистема, в рамках которой влияние науки на деятельность учителя осуществляется непосредственно.

Хороший плохой или плохой хороший? Любой практический опыт можно отнести к одной из следующих групп: *неуспешный опыт, хороший и очень хороший (по традиции воспринимаемый как «передовой»)*.

Причиной неудач может оказаться плохо обоснованный проект, например, «перегруженный», излишне детализированный проект или усложненная учебная программа.

Возникновение разрыва между желаемым и действительным заставляет составителей подобных материалов искать слабые места в их научном обосновании. *Неуспешный опыт* может появиться в результате недостаточной подготовленности учителей, дефицита методологической культуры, порождающего пренебрежительное отношение к науке, отсутствия необходимых методических материалов или же неразработанностью определенного круга проблем в педагогической науке. Часть этих причин носит организационный характер, однако, чтобы их выявить, может понадобиться научное исследование.

Специального рассмотрения требует вопрос о разграничении опыта просто хорошего и очень хорошего, принадлежащего учителям - мастерам своего дела. Провести здесь грань трудно. Нужен действительно научный анализ. Возможны, как говорят, варианты. Учитель может на хорошем уровне добиться выполнения поставленных им целей, но сами эти цели неполны, не вполне соответствуют социальным ожиданиям и последним научным разработкам. Тогда возникает парадокс: работа идет хорошо, а ее результаты нас не удовлетворяют. Например, можно замечательно организовать передачу школьникам готовых знаний, но вряд ли такой опыт можно считать образцовым, если дело этим и ограничивается, в то время как у учащихся не развита способность к самостоятельному мышлению и их не научили пополнять свои знания без помощи учителя. В то же время такой опыт можно считать *хорошим в границах поставленных и достигнутых целей*, хотя бы сами эти цели и были недостаточными. Готовое знание составляет существенную часть содержания образования, и любая практика не может эту часть игнорировать.

А вот другой вариант. По намерениям, *по замыслу* результаты обещают быть отличными. Учитель предусмотрел передачу полного состава содержания. Он собирался научить своих питомцев самостоятельному мышлению, выходить за рамки застывшего знания, устоявшихся традиционных стандартов. В планах не оставлена без внимания и эмоционально-ценностная сторона обучения. Но по не выясненным до конца причинам ничего из этого не вышло. Не получилось даже то, что удалось первому учителю. Поневоле приходишь к выводу - лучше синица в руках, чем журавль в небе.

Однако оценивать опыт только по его результатам было бы неправильно. Не обязательно дожидаться, пока результаты, особенно если они неудовлетворительны, станут явными, а дети в течение некоторого времени не будут получать полноценного образования. В то же время в опыте осуществляется проверка качества учебных материалов и их научного обоснования. Большое значение при этом имеет массовый характер опыта. В опыте одного учителя и даже одной школы одни и те же материалы могут быть эффективными, а в опыте других - не очень полезными.

Все изложенное дает представление о сложности проблемы и отсутствии простого ее решения. Хорошая работа в неправильном направлении или неудачная работа в правильном направлении могут быть обусловлены разными и многими причинами, и разобраться в них может только наука.

Естественно, наибольшую ценность представляет *опыт, полноценный по замыслу и успешный по исполнению*. Он вносит вклад в формирование системы педагогической деятельности, не только соответствующей современному положению дел в обществе и в образовании, но и продвигающей науку и практику к новым рубежам.

Такой опыт реализует несколько функций. Одна из них заключается в активном взаимодействии опыта с наукой. В нем могут получить решение практические задачи, которые средствами науки пока еще решены быть не могут. И все же *наука должна опережать практическую* деятельность, поскольку от нее требуется разработка нового, того, чего еще нет в практике школы. Если бы она этого не делала, а только «изучала и обобщала» существующий опыт, вряд ли она представляла бы большую социальную ценность. В то же время во взаимодействии этих двух отраслей деятельности заложена возможность взаимного

опережения, которая проявляется, если научная и практическая деятельность соответствуют определенным, специфическим для каждой из них, критериям и условиям. В этом состоит главная предпосылка научного обоснования и введения в систему образования *инноваций* как целенаправленных изменений, вызывающих переход системы из одного состояния в другое.

В недавнем прошлом авторы работ, посвященных определению и описанию «передового» опыта, предлагали критерии, вполне применимые для оценки деятельности мастеров педагогического труда, способных активно взаимодействовать с наукой. Достаточно полная система таких критериев была в свое время разработана В.И.Загвязинским:

1. Новизна деятельности педагога.
2. Высокая результативность и эффективность.
3. *Соответствие современным достижениям педагогики.*
- 4. Стабильность (достижение положительных результатов на протяжении достаточно длительного времени).**
5. Возможность творческого применения опыта другими педагогами.
6. Оптимальность опыта в целостном педагогическом процессе, то есть достижение возможно более высоких результатов при экономной затрате времени и сил учителя и учащихся (см. [5]).

Чем отличается опыт, соответствующий этим критериям, от любого другого, то есть просто хорошего или неудачного? Целостностью, невозможностью изъятия из системы критериев хотя бы одного составляющего. Главным же и системообразующим является третий критерий - соответствие науке.

Новым и притом стабильным может быть неудачный опыт, результативным - неполный по замыслу. И тот, и другой могут найти применение в работе других педагогов. Но если работа учителя научно обоснована, осмысливается им в свете последних достижений педагогики, и при этом она результативна, стабильна, оптимальна и характеризуется новизной, значит - высокий уровень и польза для науки и практики такой работы обеспечены.

В заключение подведем итоги сказанному по поводу функций педагогического опыта, имея в виду полный их набор в деятельности учителей-мастеров, отвечающей всем упомянутым критериям.

Первая из них заключается в *активном взаимодействии с наукой*. Вторая - в том, что опыт *служит источником эмпирического материала и проблематики научного исследования*. Третья - *функция эмпирической проверки учебных материалов и педагогических концепций*. Четвертая - *удачный опыт может служить образцом хорошей работы*, выступающим как материал для размышлений, а не для слепого копирования, механического переноса в другие условия.

## **Вопросы к главе 2**

1. *Что, по вашему мнению, должно считаться объектом педагогической науки - воспитание, образование, или, как иногда утверждают, ребенок? Приведите аргументы в пользу вашего выбора.*
2. *Какие дополнительные знания и умения нужно усвоить учителю, если он захочет заняться научной работой?*
3. *В чем состоит различие позиций педагога-исследователя и педагога-практика по отношению к педагогической науке?*
4. *Дайте краткую характеристику единства и различий научной и практической*

деятельности в области педагогики.

5. Верно ли утверждение, что в наше время ученик, воспитанник больше не является объектом воздействия со стороны учителя, и субъектно-объектное отношение в педагогическом процессе сменяется субъектно-субъектным?

6. В чем состоит различие между изучением ребенка

а) учителем;

б) ученым?

7. В чем состоит различие между результатами педагогической науки и педагогической практики?

8. Какие виды знаний являются результатом научных исследований в области педагогики, и каковы способы их получения?

9. Определите основные структурные элементы связи педагогической науки и практики.

10. Охарактеризуйте наиболее существенные различия между педагогическими закономерностями и принципами.

11. Перечислите факторы, обуславливающие возобновление цикла связи педагогической науки и педагогической практики.

12. Каковы функции изучения практического опыта в педагогическом исследовании?

13. При каких, условиях становится возможной творческая деятельность учителя в системе связи педагогической науки и практики?

14. Какой из признаков успешного практического педагогического опыта является определяющим?

## **Литература**

1. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Понятие целостности и его роль в научном познании. М., 1972.

2. Вахтомин Н.К. Генезис научного знания: факт, идея, теория. М., 1973.

5. Волков К.Н. Некоторые вопросы связи педагогической науки и педагогической практики// Советская педагогика. 1970. № 9.

4. Гинецинский В. И. Основы теоретической педагогики. СПб., 1992.

5. Загвязинский В.И. Учитель как исследователь. М., 1980

6. Макаренко А.С. Соч.: В 7 т. М., 1958. Т. VII,

7. Мостепаненко М.В. Философия и методы научного познания. Л., 1972

8. Оруджев З.М. Диалектика как система. М., 1973.

9. Педагогика/Под ред. Ю.К.Бабанского. М., 1983. С. 7-8.

10. Плахов В.Д. Социальные нормы: Философские основания общей теории. М., 1983.

11. Симонян Е.А. Единство теории и практики (Философский анализ). М., 1980.

12. Теоретические основы содержания общего среднего образования /Под ред. В. В.Краевского, И-Я.Лернера. М., 1983

13. Швырев В.С. Неопозитивизм и проблемы эмпирического обоснования науки, М., 1966.



## Глава 3 Педагогика среди других наук

### 3.1. Суверенность педагогики и прозрачность ее границ

Не греет лоскутное одеяло. Вопрос о месте педагогики среди других наук связан с проблемой определения ее научного статуса. Поскольку только наука, целостно отображающая определенный участок социальной практики, может обеспечить эффективный выход в эту практику. А целостность означает внутреннее единство объекта (в данном случае научной дисциплины) и его *отдифференцированность от окружающей среды*, значительную часть которой составляют другие науки.

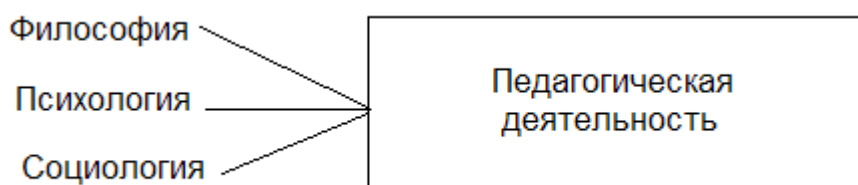
В настоящее время существуют три сформировавшиеся в разное время концепции педагогической науки (см. рис. 6).

Одни считают, что педагогика должна представлять собой *междисциплинарную область*. Такой подход фактически отменяет педагогику не только как теоретическую науку, но вообще как область отражения педагогических явлений, поскольку в такой области представлены не науки, а сложные объекты самой действительности, такие, как океан, космос, социализация личности.

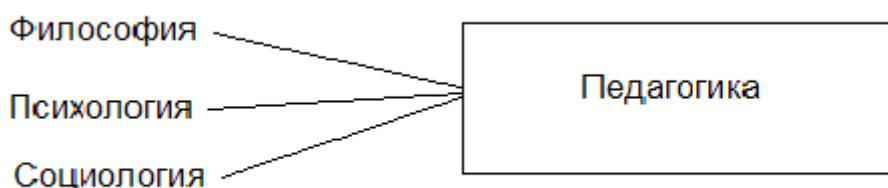
Другие отводят педагогике роль *прикладной дисциплины*. Задача, по их мнению, состоит не в самостоятельном исследовании, а в «прикладывании» знаний, заимствованных из других наук - психологии, философии, социологии и т. д. - к решению задач, возникающих в сфере образования.

Сторонники этой концепции могут признавать значение теории и в то же время отрицать право педагогики на собственное теоретическое и вообще научное знание. Они склонны так же как и приверженцы первой, упомянутой выше позиции, подменять такую теорию совокупностью положений, взятых из других наук.

#### I. Педагогика как междисциплинарная область



#### II. Педагогика как прикладная дисциплина



#### III. Педагогика, как относительно самостоятельная научная дисциплина, сочетающая

фундаментальный и прикладной аспекты

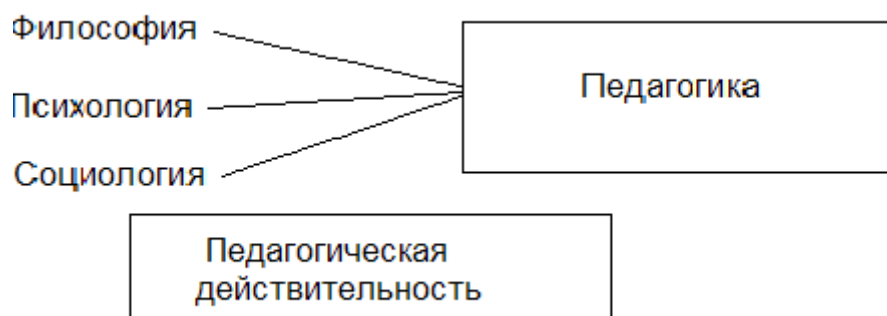


Рис. 7. Концепции педагогической науки

Отрицание права педагогики на собственную теорию обрекает ее на неэффективность и отрицательно влияет на практику. Ни одна из смежных с ней наук не изучает педагогическую действительность целостно и специально, в единстве всех её компонентов. Поэтому при таком подходе не может быть целостной фундаментальной основы для совершенствования практики. Всё, что можно получить с этих позиций, - совокупность фрагментарных представлений об отдельных сторонах педагогических явлений. Нужно ли доказывать недостаточность таких знаний? Не здесь ли кроются источники устойчивых претензий в адрес педагогики по поводу слабого ее влияния на практику и противоречивости ее рекомендаций? Одеялом из разноцветных лоскутков невозможно надежно укрыть практику. Лучше шить своё из цельного отреза.

Педагогике искать решение на стороне или думать самой? Вспоминается анекдот о том, как философ и психолог по-разному решают заданный им вопрос: кто пойдет мыться в бане - чистый или грязный. Первый говорит: философия учит, что бытие определяет сознание. Грязный живет в грязи, мыться не привык, а поэтому в баню пойдет чистый, у которого бытие чистое. Второй решает иначе. Психология установила, что поведение человека определяется его потребностями. У чистого потребности мыться нет, потому что он и так чистый. Поэтому в баню пойдет грязный. Вывод: решение должно опираться на собственное разумие, которое в науке приходит в результате исследования. Если к этой шуточной ситуации подключить еще одну науку, притом самостоятельную, не полагающуюся на мнение двух других, она решила бы вопрос по-своему: либо никто не пойдёт, либо пойдут оба. В роли этой третьей научной дисциплины вполне можно представить себе педагогику, поставленную перед выбором - либо в растерянности пытаться выбирать между двумя чужими позициями, либо выработать свою.

Педагогика: «Вас много, а я одна». Целостная научная концепция не может образоваться путем простого сложения знаний, взятых из различных наук, ни одна из которых не изучает обучение и воспитание специально. В первой части книги уже отмечалось, что педагогика — *единственная специальная наука об образовании* среди других наук, которые могут изучать те или иные стороны образовательного процесса. Кратко эту мысль можно сформулировать так: наук, *изучающих образование*, много, а наука *об образовании* одна - педагогика.

Сказанное позволяет прийти к выводу, что по-настоящему продуктивна для науки и практики третья концепция, согласно которой *педагогика представляет собой относительно самостоятельную научную дисциплину, сочетающую фундаментальную и прикладную (научно-теоретическую и конструктивно-техническую) функции.*

Педагогика со всеми ее отраслями и проблемами сама проводит фундаментальные

исследования педагогической действительности и на этой основе строит системы, педагогической деятельности. Такие исследования имеют целью раскрыть сущность педагогических явлений, найти глубинные, скрытые основания педагогической действительности, дать ее научное объяснение. В результате этого создаются теория содержания образования, теория методов и организационных форм и т. п. Однако эти теории могут опережать практику и влиять на неё лишь в том случае, если в ходе педагогических исследований используются и интегрируются в опосредованном виде знания из других наук. Эти науки не «командуют» педагогикой, а приходят ей на помощь. В этом смысле педагогика, будучи в определенном смысле автономной, *независимой* дисциплиной, в то же время зависит от тех наук, с которыми она связана по логике исследовательской работы, а также от общего состояния научного познания.

Педагогика: «Но без вас мне не жить». Упоминание об интеграции не случайно. Тенденция к интеграции свойственна в настоящее время всем наукам. Естественно, педагогика, научная дисциплина, интегративная по своей сущности, не может стоять в стороне от происходящего в этой отрасли. Для интеграции, то есть объединения усилий в решении сложных научных проблем, нужно, чтобы каждый участник этой работы определил свое место в общей работе и характер предполагаемых результатов своей деятельности. Не может интегрироваться то, что не отдифференцировано. Дифференциация и интеграция - две стороны единого процесса.

Интеграция не должна приводить к «размыванию» педагогической теории. Ссылки на «стыковую» характер исследования нередко прикрывают отсутствие новой мысли и элементарной методологической грамотности. Используя материал и методы других наук, следует исходить из потребностей самой педагогики, основываться на учете ее собственных проблем, задач и возможностей, а не на общих соображениях типа «а почему бы и нам не попробовать».

В предыдущих разделах было показано, что для опережения и преобразования существующей практики педагогическая наука должна по возможности широко использовать как накопленный обществом опыт, так и отражение этого опыта в научном знании. Возникает вопрос: как это делается?

Раскрыть механизм связи педагогики с другими научными дисциплинами нельзя путем простого сопоставления готовых педагогических знаний с такими же знаниями из смежных научных областей. Это можно сделать только на основе анализа целей и способов использования результатов наук в процессе педагогических исследований разного типа но теории воспитания, дидактике, методикам, школоведению и т. д. Только в контексте исследовательской деятельности можно выявить и *формы* связи педагогики с другими науками.

Четыре источника обогащения педагогики. Выделяют четыре формы такой связи (см. [7]). Наиболее важной из них является *использование педагогикой основных идей, теоретических положений, обобщающих выводов других наук.*

К числу ориентиров этого рода, прежде всего, относятся (философия и социологическая теория, выполняющие, как уже было сказано, методологическую функцию по отношению к педагогике. Как это происходит, можно показать на примере разных подходов к научному определению и построению содержания образования, о чем пойдет речь дальше, из связи с проблемой соотношения философии и педагогики. Другой пример — положение о единстве науки и практики, учет которого был одним из общих ориентиров в анализе проблемы связи педагогической науки и практики во 2-й главе этой книги.

Вторая форма связи педагогики с другими науками - *использование методов исследования, применяемых в этих науках.* Фактически любой метод теоретического или эмпирического исследования может найти применение в научной работе по педагогике, поскольку в условиях интеграции наук методы исследования очень быстро становятся общенаучными.

Специфическим для педагогики может быть сочетание методов, последовательность их применения в соответствии с логикой педагогического исследования.

Еще одной формой связи педагогики с другими отраслями знания является *использование данных некоторых наук, конкретных результатов их исследований*: психологии, медицины, физиологии высшей нервной деятельности и т. д. Подробней способы использования таких результатов будут показаны в дальнейшем изложении на примере соотношения педагогики и психологии.

Все большее распространение приобретает четвертая форма взаимодействия педагогики с другими науками - *комплексные исследования*, которые уже упоминались в этом разделе. В организации таких исследований действуют все формы взаимосвязи разных наук.

Комплексность выступает как объективное свойство современной науки. Его появлению и развитию предшествуют и способствуют такие внутринаучные процессы, как взаимосвязь, взаимодействие, взаимообусловленность различных научных дисциплин, направлений, дифференциация и интеграция наук как две стороны единого процесса. Присущая в наше время всем областям науки тенденция к интеграции делает проблему выявления специфики этих наук еще более актуальной.

В силу ряда особенностей образования - массовости, многофакторности, универсальной общественной значимости как средства социальной наследственности - необходимость комплексного охвата явлений особенно ясно выступает именно в этой сфере.

При проведении комплексного исследования каждый его участник выделяет собственный предмет - определенный аспект избранного общего для всех объекта, относительно которого он должен получить новое знание. Важно разработать соответствующую поставленной задаче методологическую схему исследования, в которой сумма результатов, полученных отдельными его участниками, была бы необходимой и достаточной для решения проблемы в целом. Этого, однако, недостаточно. Подлинно научное знание должно быть целостным, системным. Следовательно, необходимо некое системообразующее начало, которое объединяло бы в единое целое фрагменты общей картины объекта, полученные представителями разных научных дисциплин.

Системообразующую функцию по отношению к организации таких исследований в области образования и их результатам должна выполнять педагогика, которая, как отмечалось, является единственной специальной наукой об образовании.

Различаются два вида комплексных исследований: моно-дисциплинарное изучение проблем, сходных по своей сущности, осуществляемое рядом специалистов одной и той же науки, и междисциплинарное комплексное исследование одного и того же объекта с позиций разных наук.

*Монодисциплинарное исследование* может быть как индивидуальным, так и коллективным. Не следует смешивать коллективное монодисциплинарное исследование с междисциплинарным, тоже, разумеется, коллективным.

Монодисциплинарное коллективное исследование характеризуется следующими признаками:

1) ориентировкой на предмет данной дисциплины, представляющей собой единство четырех компонентов: а) объект исследования как область действительности, на которую направлена деятельность исследователя; б) эмпирическая область, то есть совокупность различных эмпирических описаний свойств и характеристик объекта, накопленных наукой к данному времени;

в) задача исследования; г) познавательные средства;

2) выделением каждым исследователем собственного предмета - определенных аспектов

избранного объекта или связей в нем, относительно которых он должен получить новое знание;

3) разработкой методологической схемы исследования, в которой сумма всех отдельных исследований была бы необходимой и достаточной для решения общей проблемы.

*Монодисциплинарное комплексное исследование*, направленное на создание целостной концепции содержания образования и процесса обучения, велось в 1970-1980 гг. лабораторией общих проблем дидактики НИИ общей педагогики АПН СССР.

В создании теоретической концепции содержания образования приняли участие одиннадцать научных сотрудников, разрабатывавших как теоретические, так и нормативные методологические и специально-научные проблемы. Каждый из них решал определенную задачу в рамках общей цели, участвуя в дидактическом анализе формирования содержания образования, которое выступает перед этой научной дисциплиной как многоуровневая педагогическая модель социального опыта, представляющая в предмете дидактики содержательную сторону обучения. Ориентация на общий предмет изучения обеспечила целостность изложения. Это видно по заглавиям разделов монографии: методологические основания построения теории содержания образования и её основные проблемы; состав и структура содержания образования на уровне теоретического представления; дидактические нормативы построения учебной программы; дидактические нормативы построения учебника и отражение в нем содержания образования (см. [22]).

Однако объединение ученых одной специальности может оказаться недостаточным для исследования таких многоплановых, требующих всестороннего обоснования объектов, как, например, учебный план средней школы или становление человеческой личности в процессе социализации. Здесь необходим обстоятельный философский анализ целей образования, а также социологическое, психологическое и даже физиологическое изучение возможностей и возрастных особенностей человека. В этом случае возникает необходимость *в комплексном междисциплинарном исследовании* с участием представителей разных наук.

Естественно, в изучении столь глобального и многоаспектного явления, каким является образование, участвуют многие научные дисциплины. При этом постоянно происходит «встраивание» получаемых результатов в контекст формирующейся интегративной науки. Возникновение такой дисциплины происходит в том случае, если проблематика, выявленная в ходе исследования междисциплинарной области, обнаруживает постоянный характер, осознается методологически. Эта дисциплина будет уже вполне самостоятельной, сохраняющей, по образному выражению Э.М. Мирского, лишь в своей истории память о междисциплинарных грехах юности (см. [13]). Выдающийся ученый-методолог Г.П.Щедровицкий поддерживал представление о педагогике как науке, «которая должна, с одной стороны, объединить, а с другой стороны, снять в себе знания и методы всех указанных пауков - и социологии, и логики, и психологии, поскольку они касаются процессов обучения и воспитания... при таком подходе строится единый предмет педагогики...» [23. С. 2].

Таким образом, монодисциплинарный и междисциплинарный подходы к изучению образования оказываются взаимосвязанными. Иногда это приводит к неразличению, а временами к резкому противопоставлению или даже взаимному исключению этих подходов.

Проблемы образования или предмет науки? Примером может служить позиция, предлагающая ориентацию на проблемы, возникающие в сфере образования, а не на предмет науки, то есть противопоставляющая проблемную ориентацию предметной в пользу первой. Однако в интересах науки и практики рассматривать проблемную и предметную ориентации не как альтернативные, а как взаимодополняющие. Когда в этом случае говорят о проблеме, на самом деле имеют в виду *практическую задачу*, для решения которой целесообразно объединить усилия разных научных дисциплин. Но условием успешного решения задачи как

раз и будет выделение каждой из участвующих в этом Деле дисциплин, причем в её собственном предмете, четко сформулированной *научной проблемы*, изучаемой в окружении других проблем той же науки и в связи с ними. Во многом причина такого противопоставления кроется в фактическом отождествлении практической задачи и научной проблемы.

На самом деле это тот случай, когда одно является условием другого. С одной стороны, монодисциплина, изучающая образование, - педагогика - не может замыкаться в себе, не использовать во всей возможной полноте богатство человеческого опыта, имеющегося в содержании различных и многих наук. Прежде всего, она не может обойтись без философского и психологического анализа.

С другой стороны, педагогика, интегрируя на теоретическом уровне различные знания применительно к собственному объекту и задачам, выполняет системообразующую функцию по отношению к междисциплинарным исследованиям и их результатам. Сколько бы научных дисциплин ни участвовало в таких исследованиях, их результаты, в конечном счете, пополняют содержание педагогической науки. Такую же функцию выполняет и отдельно взятая педагогическая дисциплина, например, дидактика, методика или история педагогики по отношению к знаниям, которые она черпает из других, тоже педагогических, наук. Конечный результат пополняет научное содержание той дисциплины, в предмете которой ведется исследовательская работа.

Педагогика; её внутренние дела. В реальной исследовательской практике существуют также и *внутринаучные связи*, то есть связи между самими педагогическими дисциплинами. К ним можно отнести, например, анализ эволюции тех или иных концепций в истории педагогики, результаты которого используются в построении современной педагогической теории, или рассмотрение способов воплощения общедидактических принципов в методиках преподавания отдельных учебных дисциплин.

Ввиду того, что *связи дидактики с другими отраслями педагогики* изучены в методологии с наибольшей полнотой, остановимся на них подробнее.

Наличие и характер этих связей определяются тем, что дидактика как педагогическая теория обучения нужна не сама по себе, а в той мере, в какой она помогает правильно построить обучение тому, что преподается.

Как возникает вопрос о *связи дидактики с методиками обучения отдельным учебным предметам*. Специальная задача дидактики по отношению к методикам состоит в том, что она должна обеспечить принципиальное единство в подходе к учащимся в выборе содержания, путей и средств учебной работы. Однако было бы неправильно рассматривать методику просто как приложение к дидактике. Каждая научная методика имеет собственный предмет, хотя и дидактика, и методика изучают на разных уровнях и в разных аспектах одно и то же - обучение.

Более сложен вопрос о *соотношении теории обучения и теории воспитания*. Обе изучают единый учебно-воспитательный процесс. В связи с этим выглядят естественными вопросы: нужно ли вообще выделять воспитание и обучение как отдельные категории? Не «покрывается» ли одно другим, если, как говорят, обучение воспитывает, а воспитание невозможно без обучения? И тем более - нужна ли отдельная теоретическая наука об обучении?

Чтобы обоснованно ответить на эти вопросы, представим, что весь педагогический процесс состоит из двух частей, или этапов. Первая составляющая - обучение как деятельность по подготовке школьников к жизни, вторая - воспитание как непосредственное включение тех, кого мы обучаем и воспитываем, в жизнь. В реальности оба эти вида деятельности объединяются, составляя единый процесс целенаправленной социализации, однако не так и не настолько, чтобы отпал вопрос о необходимости специальной работы по обеспечению их

единства. А для этого их необходимо разделить в научном представлении, подобно тому, как вода, представляющаяся неискушенному взору единым целым, для ученого-химика представляется состоящей из водорода и кислорода в определенном соотношении. Изучая специально каждую из составляющих учебно-воспитательного процесса в дидактике и теории воспитания, мы готовим условия для наиболее прочного их соединения. Исключение дидактики из педагогической науки означало бы отказ от изучения той части целостного учебно-воспитательного процесса, где происходит подготовка учащихся к жизни в ходе и в результате передачи им человеческого опыта.

В заключение заметим, что коллективное педагогическое исследование может быть комплексным и междисциплинарным в той мере, в какой уже выделились отдельные педагогические дисциплины. Такое исследование может объединять, например, усилия специалистов по дидактике, по методике, по теории воспитания. Но и оно в более широком смысле будет монодисциплинарным, поскольку, во-первых, оно объединено предметом педагогики, во-вторых, в конечном счете его результаты будут получены в предмете одной из педагогических дисциплин. Как, например, дидактика не отменяет научных методик, так и комплексное изучение учебно-воспитательного процесса не исключает возможности разного подхода к нему со стороны теории воспитания и со стороны дидактики.

### **3.2. Педагогика и философия**

Педагогика с философией и без нее. Связь с философией - неперемное условие развития педагогической мысли. Философские знания входят в состав методологического обеспечения педагогического исследования. Они необходимы для построения педагогической теории, поскольку теоретическое исследование связано с опытом, с педагогической действительностью опосредованно, а с философией - непосредственно.

Однако неправильно было бы считать, что в вопросе соотношения педагогики и философии все ясно. Проблемы становятся ощутимыми, когда мы имеем дело с конкретной исследовательской работой. Здесь очень многое зависит от явно выраженной или подсознательно принимаемой позиции исследователя. Многие, конечно, изменилось в нашем сознании за последние десятилетия — и мировоззренческие установки, включающие систему ценностей, и то, что ныне именуют всеобъемлющим понятием «ментальность». Но одно осталось - проявление двух исторически обусловленных взглядов на место философских обобщений в педагогике.

Во-первых, сюда откосятся стремление свести педагогику к «прикладной философии» и, во-вторых, попытки рассматривать педагогику в отрыве от философии.

Исторически эти крайние точки зрения объяснимы. Педагогика, как и другие науки, с античных времен была частые философских систем. Выделение ее как науки началось вместе с «отпочкованием» от философии других отраслей знаний. Однако поскольку именно философские науки - этикалогия, эстетика - в наиболее общем виде рассматривают вопрос о целях воспитания, педагогика, по мнению сторонников первой из упомянутых позиций, есть лишь прикладная практическая отрасль знания. Вторая позиция связана с позитивистскими установками. Попытки в духе позитивизма отказаться от философии в педагогике предпринимались еще в конце XIX века, когда еще не была преодолена первая тенденция. В том или ином виде обе позиции и в настоящее время сосуществуют в педагогике, время от времени вступая в конфликт друг с другом.

Ввиду того, что расхождения в столь существенном вопросе существенно влияют на ход, результаты и оценку педагогических исследований, нужно более детально рассмотреть проявление этих позиций.

Вперед к Паульсену и Коменскому. Не успела педагогика оформиться в виде специальной отрасли научного знания, как появилось и стремление водворить ее на прежнее место.

Дальше мы покажем, что не исчезло это стремление и поныне.

На рубеже XIX-XX вв. известные философы и педагоги П.Наторп, Ф.Паульсен, Г.Кирхенштейнер призывали закрыть кафедры педагогики, приняв то, что от этой дисциплины останется, в недра философии. Они допускали возможность существования педагогики «линии» как «прикладной философии». Любопытно, что в том же ряду для них стоит и психология, которую, с этой точки зрения, тоже нельзя отделять от философии. Но этому поводу Ф.Паульсен высказывался так: «Невозможно отделять педагогику как науку от философии. Без психологии и этики она сделалась бы беспочвенной. А эти дисциплины не могут быть отделены от метафизики и теории познания» [16. С. 7].

Исходная методологическая позиция, на которую опираются фактически все сторонники возврата к положению, существовавшему до становления педагогической науки, была в свое время четко высказана известным американским философом, психологом и педагогом Дж. Дьюи и с тех пор им не пересматривалась. В книге «Источники науки об образовании» он утверждает, что такая наука не имеет собственного содержания. Он так подкрепляет эту мысль: «Не существует материала, который можно было бы выделить, так сказать, пометить клеймом как содержание науки об образовании. Здесь пригодятся любые методы, любые факты и принципы, заимствованные у любой дисциплины, которые помогут решить проблемы обучения и [педагогического] руководства» [30. Р. 48].

Легко видеть близость этой позиции тому, о чем вели речь немецкие ученые. Фактически к тому же сводятся попытки непосредственного «наложения» общих философских положений на педагогическую действительность. Истоки такого подхода обнаруживаются значительно раньше, в концепции Я.А.Коменского. Вот как выглядит в «Великой дидактике» философское обоснование одного из практических педагогических положений: «*Природа* не обременяет себя излишне; она довольствуется немногим. Например, из одного яйца она не выводит двух птенцов, удовлетворяясь удачно выведенным одним.

*Подражание.* К одному стволу садовник прививает не несколько черенков, а один, и, если считает ствол достаточно крепким, то два.

*Отклонение.* Следовательно, внимание будет рассеиваться, если предлагают изучать одновременно в одном и том же году различные предметы, например, грамматику, диалектику, а то еще риторiku, поэтику, греческий язык и пр.» [10. С. 266].

Сегодня можно утверждать, что опыт показал возможность и целесообразность многопредметности и этим выявил слабость аргументации, направленной на оправдание уже существовавшей в то время практики.

То же характерно и для другого выдвинутого Коменским тезиса: ввиду того, что «природа тщательно избегает всего противоречивого и вредного... неразумно сообщать юношеству в самом начале какого-либо занятия нечто противоречивое, то есть возбуждать сомнение в том, что должно быть изучено» [10. С. 259]. Из того, что «природа действует во всем единообразно», делается вывод: нужно позаботиться, чтобы «один и тот же метод был принят для преподавания всех наук» и чтобы «насколько это возможно, были одни и те же издания книг по одному и тому же предмету» [10. С. 270-271].

Аналогичные суждения высказывались и в нашем недавнем прошлом.

Педагогика без педагогики. В первые годы существования советской педагогики предпринимались попытки в духе вульгарного социологизма (кстати, не вполне выветрившегося и до сих пор) дедуцировать, прямо вывести педагогику из философии. В те годы, например, С.Я.Вольфсон писал, что система педагогики должна состояться таким образом: «Надо взять основные теоретико-познавательные и методологические положения марксизма и ввести их в сферу педагогики. Взять наши общие формулы и из алгебраических — подстановкой соответствующих конкретных элементов - сделать их арифметическими.



Взять паши философские и социологические принципы и. переведя их на язык педагогики, подвергнуть их затем проверке в области чисто педагогической» [3. С. 16].

Эта упрощенная точка зрения разделялась далеко не всеми. Н.Ф.Свадковский (кстати, не выходя за пределы той же мировоззренческой ориентации) справедливо отмечал, что пока не показано своеобразие процесса развития предмета данной науки, пока общефилософские категории не конкретизированы в ее собственных категориях, всякое дедуцирование из этих общих категорий будет представлять пустую софистику, а конкретное содержание науки - оставаться во власти эмпиризма.

Можно привести примеры подобного «дедуцирования», знакомясь с публикациями, более близкими нам во времени. Сюда относится, например, предложение непосредственно перенести положения, относящиеся к общему пути человеческого познания, на уже имеющиеся в педагогической практике конкретные формы учебной работы. Так поступали в недавнем прошлом со считавшейся непререкаемой универсальной гносеологической формулой «от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике». Но практика больших общественных групп - не то же самое, что практическая деятельность учителя или отдельного ученика. Поэтому, когда отмечали, что под живым созерцанием надо понимать то, что учащиеся непосредственно воспринимают на уроке, а под практикой - показ учащимся применений изучаемых явлений и законов в практической деятельности человека, объяснение тех или иных явлений на основе полученных теоретических знаний - происходила подмена понятий. Методология переводилась на уровень методики, а методические приемы трактовались как методологические категории. Если даже оставить в стороне вопрос об истинности самой формулы и подобных представлений вообще, нельзя не заметить, что такой способ обоснования не прибавляет нового ни к знаниям о самом обучении, ни о том, как следует обучать.

В наши дни стремление к уходу от конкретного изучения педагогической действительности, в ее целостности и своеобразии принимает форму обращения к новой научной отрасли, носящей на англоязычном Западе название *philosophy of education* (философия образования). Как обычно, это сопровождается отказом от достигнутого в педагогической науке и отрицанием каких-либо достоинств у самой этой науки. Подобную позицию М.Н.Скаткин, иронизируя по поводу черно-белого видения педагогики и ее объекта, характеризовал словами: «все или ничего, всегда или никогда». Пессимизм в оценке педагогических реалий, перерастающий в педагогический нигилизм, не упускает случая в очередной раз «уколоть» педагогику, которая едва ли не одна виновата в бедах нашего образования и время которой, по убеждению таких оценщиков, кончилось. Говорят и пишут о «науках об образовании», которых много, но главные из них совсем не педагогические, а в первую очередь философские и психологические. Авторы предлагают обращение к философии образования взамен «устаревшей» педагогики, по мнению некоторых, непонятно что собой представляющей - то ли это искусство, то ли технология, то ли некая междисциплинарная область.

Для замены выдвигаются такие основания. Утверждают, что «классическая модель образования, сложившаяся под влиянием идей Коменского, Фребеля, Гербарта, Дистервега, Дьюи, изжила себя и больше не отвечает новым требованиям, предъявляемым к школе со стороны общества. Поэтому необходимо средствами особой научной дисциплины - философии образования — выработать новые понятия об образовании, школе, формах преподавания и других педагогических реалиях» [18. С. 49].

Можно с этим соглашаться или не соглашаться. Вряд ли можно оспорить указание автора на необходимость выработки идей иного уровня, создающих интеллектуальную основу для новой школы. Вопрос в другом - надо ли «иные понятия об образовании, школе, формах преподавания и других педагогических реалиях» «вырабатывать, как это предложено в статье, средствами особой научной дисциплины - философии образования, которая, таким

образом, принимает на себя обязанности педагогической науки? Ведь формы преподавания «и другие педагогические реалии» всегда были объектами *педагогического* исследования. Возможен другой путь - подвергнув философскому анализу эти «иные понятия», осмыслить результаты такого анализа в предмете самой педагогики, науки, *специально* изучающей педагогическую реальность в единстве всех составляющих ее компонентов и во взаимосвязи с объектами других наук.

Такой же вопрос возникает, когда предлагается считать одним из объектов философии образования «систему и процесс воспитания, обучения и развития человека; содержание, методы, средства и организационные формы воспитательно-образовательной деятельности, ориентированные на достижение социально и личностно детерминированных целей образования» [4. С. 11]. Если все это - философия образования, что же остается педагогической науке?

Подобные оценки и предложения лишь на первый взгляд выглядят радикальными и новаторскими. На самом деле, как мы видели, такое уже было. Однако, если во времена Коменского такой способ обоснования педагогической деятельности был объективно обусловлен состоянием науки и практики того времени и не мог быть другим, этого нельзя сказать о современных попытках прямого наложения философских представлений и постулатов на педагогическую действительность без ее специально-научного изучения. Однако именно так и делают те представители философии образования, которые предлагают заменить педагогический анализ образовательных реалий философским в обход сформировавшейся в наше время педагогической науки.

Там, где так поступают, педагогическое растворяется в океане знаний, лишь отчасти имеющих отношение к системе образования или совсем его не имеющих. Свежий пример такого подхода - попытки предложить в качестве теоретической и практической основы для построения содержания и методов *синергетику* - метанауку сложных систем, задачей которой является описание и объяснение поведения саморазвивающихся динамических систем. Фактически это - продолжение кибернетики, основоположник которой Н. Винер считал одним из перспективных направлений развития этой отрасли знания создание теории самоорганизующихся систем, тесно связанной с теорией информации. Очевидно, попытки выведения конкретных педагогических норм непосредственно из этой новой философской дисциплины так же обречены на неудачу, как и обращение с той же целью к кибернетике. Ничего существенно нового такая процедура не прибавляет к тому исходному положению педагогики, что педагогический процесс предполагает взаимодействие воспитателя и воспитанника, и что его эффективность зависит от того, насколько удастся обеспечить единство действий педагога и воспитуемых. Со студенческой скамьи педагоги знают: образовательный процесс - многофакторный. На него оказывают влияние семья, отдельные педагоги, вся школа в целом и все общество. Эпитет «синергетический» - «синергетическое единство», «синергети-ческое взаимодействие» ничего в этом не меняет.

Итак, существует позиция, фактически отвергающая возможность и целесообразность существования единой научной дисциплины, в рамках которой можно было бы изучать факты, закономерности, принципы образования, или, как мы бы сказали, педагогической действительности, целостно и системно, в их взаимосвязи и иерархии. Но в этом случае и философия образования, очевидно, может предстать лишь как эклектическая область приложения определенных, отдельно взятых философских знаний, проблем и категорий к явлениям образования. Именно так она и выглядит в трудах многих современных зарубежных ученых.

Как дела на том берегу? В США, где по традиции педагогика не выделяется как научная дисциплина, для организационного оформления занятий общей проблематикой образования в 1941 г. было создано Американское общество философии образования. В 1965 г. такое же общество появилось в Великобритании, а в августе 1990 г. на международной конференции

по вопросам демократизации образования была организована ассоциация под названием «Международная сеть философов образования». Издаются книги и журналы, посвященные проблемам этой отрасли.

Несмотря на видимое оживление деятельности в данной сфере науки, -ее представители не очень оптимистично смотрят на ее сегодняшнее состояние и перспективы. О том, что «философия образования во многих странах Запада стала почти бесполезной», поскольку «ее связи с заботами и деятельностью педагогического сообщества стали в лучшем случае слабыми, а в худшем почти незаметными», - пишет один из видных американских ученых М.Эпл [32. Р. 11].

Вопрос об отношении к философии образования и перспективам ее разработки у нас закономерно возник в период кардинальной смены идеологических ориентиров. Стали актуальными проблемы, не укладывающиеся в парадигму педагогической науки и требующие философского анализа, такие, как:

религия и наука в современном образовании; образование как составная часть социального механизма выживания человечества; индоктринация в образовании, ее допустимость и границы и т.п. Необходимость философского анализа для их решения очевидна.

Однако ответ на вопрос об организации такого анализа в виде *специальной отрасли*, которую можно было бы назвать, по примеру упомянутых стран, философией образования, не столь однозначен. Есть альтернатива - не формировать специальную научную дисциплину, а решать проблемы, требующие философского анализа, по мере их возникновения. Этот вариант находит поддержку у некоторых зарубежных представителей этого направления. Например, английский специалист Р.Ф.Деарден считает, что философия образования не нуждается в какой-либо единой парадигме, и ее структура и стратегия обоснования должны каждый раз перестраиваться применительно к обсуждаемому предмету (см. [28. Р. 68]). Далее идет примерный перечень направлений анализа, к которым автор относит: выявление определенных различий с целью уточнения значений терминов; изучение возможностей, заложенных в тех или иных концепциях; раскрытие несостоятельности анализируемых утверждений, их непоследовательности; привлечение внимания к возможным, не замеченным альтернативам и т. п. Таким образом, дело сводится даже не столько к философскому, сколько к семантическому и логическому анализу не самой действительности, а ее отражения в научном познании.

Что у нас? Подобные представления иногда дают нашим исследователям образования повод для предложения заменить философией образования если не всю вообще теоретическую педагогику, то, по крайней мере, ее методологическую часть. Но ни педагогическая наука в целом, ни какая-либо отдельно взятая её часть не равны философии образования. Это относится и к методологии педагогики. Случающееся иногда отождествление философии и методологии, особенно если это относится к методологии конкретной науки, сегодня выглядит как недоразумение. Такое смешение не было общепринятым и во времена жесткой идеологической унификации научных подходов и позиций. Философия может выполнять в определенных случаях методологическую функцию по отношению к науке, а может и не иметь такой функции. П.В.Копнин, В.И.Садовский, В.А.Лекторский, Э.Г.Юдин и другие еще в 1960-70-е гг. отмечали, что разграничение общефилософской методологии, с одной стороны, и частной методологии, с другой, позволяет предотвратить чрезмерное расширение проблематики философии за счет методологических проблем, относящихся к специальной области исследования, а философия отнюдь не претендует на то, чтобы быть неким теоретическим науковедением. Если взять предложенное в начале этой книги определение методологии, станет ясно, что философия занимается не этим, то есть, например, не разработкой положений об основаниях и структуре педагогической теории или оценкой качества педагогических исследований, и т. п.

Всё-таки, что это такое - философия образования? Если мы обратимся к реально ведущейся

работе в этой области, увидим весьма пеструю картину, неупорядоченность которой обусловлена отсутствием четких представлений о самой философии образования. Ее трактуют то как раздел философии, рассматривающий наиболее общие вопросы образования, то как науку, решающую проблемы образования философского уровня, то как раздел педагогики, разрабатывающий теоретико-методологические или мировоззренческие проблемы образования и воспитания. Видимо, не случайно авторы изданного в Великобритании пособия по философии образования для студентов отказываются от четкого определения области знания, обозначенной на обложке, и говорят лишь о «философствовании по поводу образования» (*philosophizing about education*) (см. [33]).

Даже беглый обзор проблематики, внешне объединенной названием «философия образования», дает основание для заключения об отсутствии в ней системы, объединяющего начала. Вот некоторые темы, обсуждавшиеся на 45-й конференции Американского общества философии образования (г. Сан-Антонио, США, 1989 г.): «Этика, нравственное развитие и опыт», «Зачем нужен рационализм: о критическом мышлении по поводу критического мышления». Это работы из области «чистой» философии. А вот «чисто» психологическая тематика: «Музыка и понимание», «Учение как воспоминание». Были доклады и собственно педагогические: «Профессионализм и моральный риск преподавания», «Обучение чтению и общее образование». Лишь некоторые работы можно отнести к области философского анализа образования: «Проблема рационализма в преподавании», «Семантическая физиология: Витгенштейн о педагогике», «Преподавание, учение, их онтологическая зависимость».

Если исключить из приведенной выше и аналогичной ей проблематики ту, которая не имеет отношения ни к педагогике, ни к образованию, останется материал, распределенный в педагогической науке по различным её отраслям и по педагогическим научным дисциплинам. Эти вопросы рассматриваются методологией педагогики, дидактикой, методиками, теорией воспитания. Замена конкретного педагогического исследования «философствованием» по поводу педагогических реалий принесет не больше пользы, чем могла бы принести, допустим, ликвидация конкретно-научных дисциплин вообще, то есть биологии, истории, физики и т. д. и замена их всех философией. История науки повернула бы вспять. Именно к этому и привело бы введение философского анализа вместо педагогического в обход сформировавшейся в наше время педагогической науки.

То, что было естественно для Коменского, когда научная педагогика только начиналась, вряд ли приемлемо сегодня. Если в то время попытки подвести философский базис непосредственно под меняющуюся практику была шагом вперед (хотя и не во всем, как мы видим с высоты современного опыта, удачным), то теперь невозможно игнорировать наличие педагогики. Она существует как теоретическая и прикладная дисциплина, использующая знания из других отраслей наук, в том числе философии, для решения её собственных проблем.

В контексте обозначившихся к настоящему времени противоречивых позиций и тенденций возникает альтернатива: что лучше - решать появляющиеся в жизни педагогические задачи *подручными средствами*, не заботясь о том, откуда они берутся (из философии, психологии, социологии и т.п.), или же работать в предмете *единой научной дисциплины*. Такая дисциплина есть - педагогика, сформированная как теоретическая и прикладная дисциплина. Вся история педагогики, тенденции ее развития и просто здравый смысл свидетельствуют в пользу второго варианта, ни в какой степени не принижающего значения философии. Не прибегая к философскому знанию, невозможно выполнить методологические условия формирования педагогической теории, о которых пойдет речь в заключительном разделе этой книги. По словам известного британского специалиста в этой области Дж. Уайта, происходит движение *from mush to mesh* («от каши к сети»), то есть от аморфного состояния к структуре. Если это действительно так, то тенденция рано или поздно пробьет себе дорогу. Тогда различия и взаимосвязь между философским и педагогическим анализом в области

образования будут ясно определены. Можно, однако, не дожидаясь лучших времен, попробовать сделать это прямо сейчас.

Рассмотрим взаимодействие философского анализа и педагогического исследования в их реальном протекании, в динамике, и многое встанет на место. Можно так представить один из циклов такого взаимодействия. На основе широкого круга научных знаний и исследования педагогической действительности разрабатываются педагогические концепции. Затем они анализируются с философских позиций, и результаты такого анализа составляют основу дальнейшей научно-педагогической работы, приводящей к созданию новых концепций.

Содержание образования - вид сверху. Обратимся к опыту анализируя уже разработанных педагогических концепций с широких философских позиций. Тему, по-видимому, можно считать характерной для проблематики философского анализа: «Социальные функции человека и концепции содержания образования».

Смысл и результаты такого анализа можно обозначить так.

Приоритет общечеловеческих ценностей в демократическом обществе определяет гуманистическую ориентацию образования, которая, в свою очередь, в качестве главной цели ставит становление человека, способного к сопереживанию, готового к свободному выбору и индивидуальному интеллектуальному усилию, уважающего себя и других людей, независимого в суждениях, открытого для иного мнения и неожиданной мысли.

С этих позиций можно с достаточной определенностью оценить сформированные в разное время, но в той или иной форме существующие и поныне концепции содержания образования, истоки которых уходят в прошлое. Каждая из них связана с определенной трактовкой места и функций человекам мире и в обществе. Социальный смысл концепций состоит в ответе на главный вопрос: человек — цель или средство, он живет для государства или государство существует для него?

Можно выделить, по меньшей мере, три концепции содержания образования, появившиеся последовательно в истории отечественной педагогики и отражающие разные позиции в этом вопросе.

Одно из определений содержания трактует его как педагогически адаптированные *основы наук*, изучаемых в школе. Эта концепция направлена на приобщение школьников к науке и производству, но не к полноценной самостоятельной жизни в демократическом обществе. По существу, *человек выступает в этом случае как фактор производства*.

Другое определение: содержание образования - это *совокупность знаний, умений и навыков*, которые должны быть усвоены учениками. Это определение вполне согласуется с конформистскими установками, поскольку не раскрывает характер этих знаний и умений и не основано на анализе всею состава человеческой культуры. В этом случае и требования к образованию соответствующие: необходимо и достаточно передать подрастающему поколению знания и навыки по родному языку, математике, физике и другим учебным предметам. Фактически и *эта концепция остается в рамках представлений, характеризующих предыдущую*.

В наибольшей степени соответствует установкам гуманистического мышления концепция содержания образования как *педагогически адаптированного социального опыта*, точнее - человеческой культуры, взятой в аспекте социального опыта и во всей структурной полноте. В этом случае содержание оказывается изоморфным, то есть аналогичным по структуре, социальному опыту и включает в себя все элементы, присущие человеку, приобщённому ко всему богатству современной культуры. Такое содержание включает, помимо «готовых» знаний и опыта осуществления известных способов деятельности, *также опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений*. Усвоение этих элементов

социального опыта позволяет человеку не только быть хорошим исполнителем, но и действовать самостоятельно, не просто «вписываться» в социальную иерархию, но и быть в состоянии изменять существующее положение дел в обществе.

В данном случае изучалась связь между определенным пониманием места человека в обществе, с одной стороны, и тремя педагогическими концепциями содержания образования, с другой. Анализ такого рода выходит за рамки собственно педагогической науки, но после того как он выполнен, он становится ее частью и исходным пунктом для дальнейшей теоретической работы уже не в области философии, а в самой педагогике.

Вместо или вместе? На основании изложенного можно так сформулировать специфический предмет философского анализа в области образования; *таким предметом выступает связь наиболее широких представлений о мире, обществе и месте человека в нём с педагогической действительностью и ее отражением в специальной науке об образовании — педагогике.* Вопрос о целесообразности оформления отдельной научной дисциплины для специального изучения этого предмета пока остается открытым. Возможно, такая дисциплина будет формироваться по мере накопления опыта и содержательных результатов анализа в этой области, как *педагогическая философия* - по аналогии с педагогической психологией. Но в любом случае - не *вместо* педагогики, а в единстве с ней.

Что за педагогика без антропологии?! Нельзя не упомянуть о получившей в последнее время распространение идее «восстановления и развития *педагогической антропологии* как целостного и системного знания о человеке воспитывающем и воспитуемом, о человеке как субъекте и объекте образования...» [1. С. 4]. Результаты такого анализа могут быть полезны педагогике, если педагогическая антропология будет действовать в рамках собственных задач, сформулированных тем же автором. Он утверждает, и с этим можно согласиться, что данная научная отрасль призвана «...как концептуально интерпретировать данные всех других наук о человеке и тем самым *делать их пригодными к органическому использованию в структуре педагогических теорий* (выделено мной. - В.К.), так и самостоятельно исследовать свой объект и предмет в логике собственно педагогического человековедения» [1. С. 29]. При таком понимании задач педагогической антропологии она становится по своим функциям принципиально аналогичной педагогической психологии - одной из отраслей психологической науки, которая делает психологические знания пригодными к использованию в построении педагогической теории. Эта позиция подтверждается и в более поздней работе того же автора: «Поскольку педагогическая антропология изучает человека как существо, развивающееся в процессе воспитания, постольку ее интересует проблема задатков и эволюции психики». К этим задаткам автор относит «свойства нервной системы, возможности усвоения человеческих достижений и развития психических свойств» [17. С. 28].

Вызывает сомнение тенденция к расширительному толкованию этой отрасли знания, которую можно обнаружить в тех же публикациях. Кроме того, что обозначено выше, утверждается, что «педагогическая антропология должна служить основой для жизненно важной типологии педагогических ситуаций, для развития системы методических вариантов обучения и воспитания» [1. С. 30]; «...педагогическая антропология представляет собой фундамент, основание педагогики... В ней решаются вопросы о сущности человека как воспитуемого и воспитателя» [17. С. 43].

Далее педагогическая антропология характеризуется как «фундаментальная и, вместе, вспомогательная наука («базовая»), составляющая «цокольный этаж» в здании педагогики [17. С. 16]. Таким образом, как будто, это не вся педагогика. Но в то же время оказывается, что «педагогико-антропологическая наука» берет на себя все функции науки педагогической: «Воспитание человека человеком изучается целостно, системно - как педагогико-антропологическая наука» [17. С. 6].

Можно предположить, что в этой концепции педагогика понимается как практика, а не как

наука: «Одна из важнейших целей педагогики [по-видимому, практических. - В.К.] - профилактика и коррекция девиантного, разрушительного поведения» [17. С. 16]. Во всяком случае, педагогическая наука и практика в явном виде не различаются.

С позиций, изложенных в нашей книге, основой всего упомянутого должна служить *собственно педагогическая теория*, в построении которой находят применение и «знания о человеке воспитывающем и воспитуемом, о человеке как субъекте и объекте образования». Из того, о чем говорится в этом разделе книги, ясно, что могут понадобиться и многие другие знания, например, из области педагогической психологии - о психике человека в условиях воспитания и обучения, о процессах, протекающих в его сознании при усвоении учебного материала и т. п. Вряд ли можно обойтись без социологических знаний, при том, однако, условии, что все подобные знания не заменяют собой теоретических основ педагогики и в этом смысле не действуют *вместо* и в обход её, а помогают в построении таких основ в предмете педагогической науки.

Не очень ясно, каким образом педагогическая антропология, если она не подменяет собой методологию науки, оказывается способной давать «методологические чертежи для всех образовательных наук, не только для педагогики, но и для философии образования, экономики образования, образовательной политики, истории педагогики и школы и др.» [1. С. 5].

Перечень педагогических сфер и проблем, на которые в соответствии с приписываемыми педагогической антропологии возможностями, она способна «оказывать влияние», очень велик. Он включает систематизацию содержания образования, воспитания, обучения; рекомендуемые для новых форм практики методы и технологии образования; доработку стандартов и показателей эффективности обучения [1. С. 14-15]. Таким образом, эта отрасль знания выступает и как метаметодология всех наук, каким-либо образом касающихся образования (вместо методологии педагогики), и как основание (вместо педагогической теории) формирования содержания образования, систематизации способов воспитания и обучения, методов, технологии и т. д. По этому поводу можно лишь повторить то, что было сказано о предложениях заменить философией образования либо всю вообще теоретическую педагогику, либо ее методологическую часть.

Что же нового по сравнению с педагогическим исследованием дает такой подход в конечном счете? Обратимся за ответом к тому же источнику. Вот некоторые отрывки, характеризующие конкретное применение антропологического подхода: «Обучение, прививающее любовь к познанию, к труду, мышлению, творчеству, самостоятельности, к учебному предмету, науке и школе, возможно только в сфере мажорного, полного трудностями и радостями открытия совместного продвижения учителя и учащихся к целям эффективной, полноценной социализации. Но для этого он должен еще любить науку, процесс преподавания, радоваться росту и успехам учеников». [1. С. 2]. Об учебнике: «Вредит детям использование учебника как материала для заучивания, материала, не имеющего отношения к жизни детской души. Природе детского восприятия более соответствуют диалог, иллюстрация, интересное задание, увлекательные способы самопроверки. Важно предусмотреть в учебнике практические задания, способы обучения приемам мышления, демонстрацию основных положений самообразования, мобилизацию воссоздающего воображения учащихся, варьирование заданий в соответствии со склонностями и особенностями учащихся, драматизацию, краеведческую работу, систематическое использование справочной литературы, междисциплинарные связи. Необходимы проблемное изложение учебного материала, предпосылаемые ему вопросы, создающие проблемную ситуацию, а также вопросы и задания, нацеленные на творческое усвоение фактических данных.

Очень важны задания для групповой работы, сочетаемой с индивидуальной так, чтобы каждый мог выполнить часть общей работы, обеспечивая решение задачи в целом» [1. С. 27-

Не может быть никаких возражений против того, что предлагается. Только так и следует работать сегодня. Но трудно избавиться от ощущения, что это известно не из педагогической антропологии, а по педагогическим работам. Подобные примеры лишь подкрепляют опасение, что поглощение педагогики ее беспокойными соседями - философией и психологией, лишь в общих контурах обозначенное в некоторых из цитированных выше современных публикациях, не дает новых и плодотворных результатов.

Итак, *сведение теоретического анализа в области образования к философскому оказывается не очень продуктивным*. Оно приводит к отрицанию значения и смысла конкретного изучения, в том числе и теоретического, сферы образования педагогикой - наукой, для которой такое изучение является специальной задачей.

Крайности сходятся. Другая сторона дела заключается в том, что *без определенного философского угла зрения педагогика обойтись не может*. Попытки игнорировать философские и общетеоретические основания педагогики неизбежно приводят к неудачам. Такие попытки сознательно или неосознанно имеют своей подоплекой *позитивистскую ориентацию* в решении научных вопросов. В этом находит свое выражение другая крайность в понимании соотношения философии и педагогики, как бы противоположная только что рассмотренной. Однако не зря говорят: крайности сходятся. Как мы увидим, обе они наносят ущерб научному статусу педагогики и тем самым - эффективности исследований в области образования.

Позитивизм, неопозитивизм, сциентизм. *Позитивизм* как философское направление имеет долгую историю и множество разветвлений. Однако все позитивисты (сторонники «позитивного», то есть «положительного» знания) сходятся в одном: они объявляют единственным источником истинного, действительного знания конкретные (эмпирические) науки и по существу отрицают познавательную ценность философии. Лозунг первоначального, наивного позитивизма, создателем которого в 30-х гг. XIX века был Огюст Конт - «верь только глазам своим, тому, что можно увидеть, услышать, измерить» - в сущности, остается в силе и по сей день.

В настоящее время позитивизм принимает форму *неопозитивизма*. Для неопозитивистского отношения к науке характерно, с одной стороны, стремление к взаимной изоляции науки и философии, а с другой - подчинение науки обыденному сознанию. Отрицание философской проблематики как лишенной познавательного значения неопозитивизм соединяет с признанием естественных наук единственным подлинно научным знанием. Такая позиция характерна для одного из наиболее распространенных ответвлений неопозитивизма - *сциентизма* (от латинского *scientia* - знание, наука). Сциентистские представления могут осознанно или неосознанно влиять на отношение исследователя к его собственной научной отрасли и на результаты его работы.

Сциентизм как мировоззренческая ориентация проявляет себя в абсолютизации роли науки в системе культуры человеческого общества. Абсолютизируются стиль и общие методы построения знания, свойственные естественным и точным наукам, которые рассматриваются в качестве парадигмы, образца научного знания вообще. Сциентистские установки выражаются во внешнем подражании точным наукам; в искусственном применении математической символики, придании философско-мировоззренческим и социально-гуманитарным рассуждениям формы, характерной для точных наук.

В педагогике грань между необходимой степенью научной достоверности и многогранностью человеческих отношений, не поддающихся «сплошной формализации», тонка и неоднозначна. Хотя процесс получения педагогического знания подчиняется общим закономерностям научного познания, а внедрение в этот процесс точных, строгих методов исследования необходимо, проблематика и характер педагогического исследования в



значительной степени определяются влиянием установок ценностного практического сознания, как это всегда имеет место в социально-гуманитарной области. Поэтому построить педагогическую науку полностью по образу и подобию дисциплин естественнонаучного цикла не удастся. Например, не во всякой научной работе по педагогике возможно и необходимо проведение эксперимента в том виде, как это практикуется в естественных науках. Попытки во что бы то ни стало «ввести» эксперимент в педагогические исследования, независимо от типа исследования и принадлежности к той или иной отрасли педагогики, а также без учета возможностей опытной работы, нередко приводят к формализму и бессодержательным гипотезам, самоочевидным выводам.

Сциентистские установки в педагогических исследованиях нередко подвергаются критике, как у нас, так и за рубежом. Вряд ли кто-либо сегодня сомневается в существовании особого социально-гуманитарного типа научности, о специфике которого высказывались В.С.Швырев и Э.Г.Юдин, Е.Д.Рудельсон, Н.И.Савцова, Д.Прайс и многие другие. Особым видом знаний для этого типа научности выступает социальная норма, о которой шла речь в предыдущей главе этой книги.

Представляет интерес в этом отношении доклад профессора Новозеландского университета М.Дегенхарта, сделанный им в Институте образования при Лондонском университете в 1982 г. Доклад носит название «Педагогическое исследование как источник педагогического вреда». Однако автор оговаривает, что вредным он считает не любое педагогическое исследование, а лишь основанное на сциентистских установках. Он дает ему такую характеристику. Исследование сциентистского типа наивно эмпирично; человек ставится на одну доску с неодушевленными объектами. Единственно ценной процедурой считается наблюдение, и то лишь в том случае, если его результаты можно измерить. Человеческая природа трактуется механистически. Исследователь проявляет склонность к технологическому жаргону и неоправданной самоуверенности.

Сциентистское исследование, отмечает М.Дегенхарт, может принести вред в следующих отношениях. Оно пренебрегает личностью и всем, чего нельзя измерить. Все сводится к обобщениям и абстракциям. Формируется опасный в нравственном отношении взгляд на детство. Проявляется презрение к естественному языку. Научное исследование признается единственно достойной формой отображения педагогической действительности. По мысли автора, сциентистская ориентация побуждает исследователя недооценивать другие существенные источники познания педагогических явлений: изучение проблемы ценностей; внимание к тому, что нельзя непосредственно наблюдать и измерять; анализ вопросов содержания; здравый смысл и практический опыт.

Засилье эмпиризма в американской науке применительно к исследованиям в образовании отмечают сами американские исследователи. Так, профессор Колумбийского университета Б.Биддл пишет по этому поводу: «Американские научные журналы насыщены фактами, с нескончаемыми деталями, статистическими данными, таблицами. Европейские ученые сталкиваются с большими трудностями, пытаясь извлечь смысл из всего этого, поскольку американские ученые отказываются думать о теоретическом значении фактов» [26. Р. 46]. Далее говорится, что авторы многих работ по «исследованию преподавания» [по-нашему, дидактических. - В. К.] считают, что путем описания достаточного количества фактов из области конкретной деятельности учителей они могут улучшить преподавание». Вспоминается наше отечественное «изучение, обобщение и внедрение».

Эта позиция, сводящая педагогическое исследование к систематическому наблюдению за деятельностью учителя на уроке и регистрации фактов, приводит к бесплодности этой работы. Б.Биддл так характеризует результаты «исследований эффективности работы учителей».

За десятилетие было проведено около десяти тысяч исследований, в которых характеристики деятельности учителей измерялись и соотносились с результатами учения школьников. Но

результаты этих исследований, сообщает автор, оказались близкими к нулю, и было получено очень мало нового знания.

Это свидетельство американского ученого показывает, что сколь основательно ни изучался бы конкретный педагогический опыт, само по себе такое изучение не приводит к плодотворным результатам, если оно не проводится с теоретических позиций и если не прилагаются специальные усилия к созданию теоретической педагогической концепции.

Поучителен тот выявленный автором факт, что дело не улучшилось и впоследствии, несмотря на применение более совершенной исследовательской техники. Несколько сотен исследований типа «процесс-результат», в которых изучалось влияние тех или иных факторов на качество обучения, не привели в их совокупности к разработке обоснованной теории обучения. По словам Б.Биддла, исследователи почти не пытаются дать объяснение установленным ими фактам.

О том же говорит другой американский ученый, А.Беллак. По его определению, концептуальные недостатки исследований типа «процесс-результат» объясняются тем, что большинство из них выполняется без попыток показать, на какой почве и в рамках какой теории можно доказать, что характеристики данного учебного процесса связаны с характеристиками результатов учения данного школьника. Автор отмечает, что «работы определенного типа, посвященные происходящему в классной комнате, мало продвигают наше понимание педагогических явлений, поскольку в таких работах отсутствует широкий педагогический контекст, который помог бы нам уловить смысл эмпирических находок» [25. Р. 62].

Так ограниченность методологических ориентиров препятствует разработке педагогической теории, способной объединить в единой системе все обилие полученных фактов. Путем простого сообщения фактов и экспериментирования оказалось невозможным обеспечить педагогике статус науки, не нуждающейся ни в философском обосновании, ни в теории.

Когда вы в последний раз были в школе? За примерами проявления такой позиции далеко ходить, а тем более ездить и летать не надо. Убийственный вопрос, чуть выше поставленный нами в рамку, любят задавать теоретикам практики, не видящие связи между собственным живым опытом и теоретическими знаниями, полученными в результате исследований, результаты которых непосредственно не проецируются на конкретную педагогическую действительность и возникающие в ней сиюминутные вопросы. Вопрос этот риторический, не вопрос вовсе, а утверждение. Многие этими словами сказано. Тут и насмешка по поводу замысловатых, как считается, далеких от жизни, теоретических «узоров», и недоверие к самой педагогической науке, и пренебрежение всем, что не связано с тем, что можно видеть собственными глазами, примерить и, главное, без лишних мудрствований применить здесь и сейчас, не сходя с места.

Но ведь есть разделы педагогики, которое прямо на практику не выходят, как, например, законы термодинамики очевидного отношения к ремонту батарей центрального отопления, вроде бы, не имеют. Таковы методология педагогики, сравнительная педагогика, теория педагогики, дидактическая проблематика, относящаяся к построению теоретической концепции содержания образования и т.п. Было бы странно требовать от таких исследований, как стало модным выражаться, «технологичности». Подобные претензии лишь подкрепляют привычку ожидать (тщетно, разумеется) от тех, кто создает и преподает педагогику, ключей ко всем педагогическим проблемам, которые позволили бы учителю с легкостью, а главное - без лишних размышлений выходить из любых затруднительных положений.

Конечно, человек, никогда не участвовавший в реальных практических делах образования, вряд ли получит и в упомянутых сферах нашей науки по-настоящему плодотворные результаты, Какой бы обширный практический опыт исследователь подобной проблематики

ни имел, он будет содержаться в результатах в снятом виде. Не обязательно конструктору космических кораблей быть космонавтом, а начальнику цеха тракторного завода быть по совместительству трактористом, дnevать и ночевать в поле. К тому же функции педагогической науки шире, чем только помощь учителям, разработка конкретных рецептов для их работы, и сфера влияния теории не должна ограничиваться ее применением к их деятельности. Термин «педагогическая практика», как уже говорилось, имеет более широкое значение, охватывая многие виды деятельности в данной области как обширной сферы социальной жизни. Именно в широком контексте социальной практики разрабатывается общая стратегия образования в стране, воздaются проекты педагогических процессов, готовятся учебные материалы, государственные стандарты и т.д. Можно утверждать, что степень обобщенности знаний, входящих в такое обоснование, должна быть достаточно высокой и что именно поэтому необходима теория педагогической практики.

Когда математика не помогает. В последние десятилетия неоднократно предпринимались попытки описывать природу обучения и воспитания *современными математическими средствами*. Но если количественные модели педагогических явлений создаются до того, как сущность этих объектов однозначно выявлена на качественном уровне, они не носят реального содержательного характера. Как отмечает Г.И.Рузавин, наиболее успешно математические методы применяются для количественного описания перемещения тел в пространстве с течением времени, то есть их механического движения, поскольку в этом случае *качественная однородность* изучаемых явлений относительно легко может быть выявлена. Вследствие такой однородности те или иные планы явлений оказываются количественно и структурно сравнимыми, а следовательно, предстают как *количественно однородные* [19. С. 3; 189-192]. Возможности математизации, подчеркивает далее Г.И.Рузавин, во многом определяются не столько наличием готового математического аппарата, сколько характером объекта исследования соответствующей специальной науки и уровнем ее теоретической зрелости.

Применение математических методов в социальных и гуманитарных науках связано с большими трудностями, так как выделение однородного качества и его математическое изучение затруднены тем, что при этом приходится учитывать и такие субъективные факторы, как воля, цели, ценностные ориентировки и мотивации людей. Основная трудность в этом случае состоит в построении *качественной теории процессов*. Если не учитывать этого, возникает опасность бесплодного увлечения формулами и математическим аппаратом, за которыми перестают видеть реальное содержание изучаемых процессов.

Фактически речь идет об опасности позитивистского, точнее, сциентистского подхода к сложнейшим, многофакторным явлениям социального, а следовательно, и педагогического, порядка. На несостоятельность попыток применять методы точных наук без учета специфики объектов такого применения указывают многие крупные ученые. Полезно привести некоторые их высказывания по этому поводу. Академик Ю.А.Митропольский отмечает: «Применение математики к другим наукам имеет смысл только в единении с глубокой теорией конкретного явления. Об этом важно помнить, чтобы не сбиваться на простую игру в формулы, за которой не стоит никакого реального содержания» [14. С. 14]. И.Грекова пишет в статье о прикладной математике: «Надо прямо смотреть в глаза фактам и признать, что применение математических методов не полезно, а вредно до тех пор, пока явление не освоено на гуманитарном уровне» [6. С. 113]. Не менее резко выступают против подобной практики академики А.Д.Александров и А.Н.Крылов. Первый из них утверждает, что математика должна основываться на конкретном анализе явления, иначе она может оказаться беспочвенной, ничему не соответствующей. А.Н.Крылов сравнивает математику с мельницей. Какое зерно насыплешь, - говорит он, - такую муку и получишь. Если жернова математического метода применить к глупости, то получится глупость, как правило, еще большая.

Из-за склонности ряда учёных к абсолютизации математических методов и непродуманному

введению их в научный обиход педагогики в свое время оказался скомпрометированным в этой науке метод и само понятие моделирования, которое понималось только как математическое или кибернетическое. На самом же деле любое теоретическое представление, сложившееся в результате наблюдений, экспериментов и применения аналитических методов, есть качественная модель (модель-представление) (см. [20. С. 69], [5]).

Выступая как один из мнемонических приемов в процессе профессиональной подготовки учителей, преждевременная формализация способна спутать представления о педагогических явлениях, а в сознании изучающих педагогику - утвердить стереотипы, применяемые как готовое знание, без самостоятельного осмысления. Предпринимаются попытки выразить математическими формулами характеристики тех или иных качеств личности и бесконечно сложный процесс ее развития. Случается, что ради «математизации» предлагают втиснуть в формулу и даже перемножать и складывать такие явно не подходящие для этого реалии, как активность, разумность, совесть и т.п.

То, что именно специалисты высшей квалификации по естественно-математическим дисциплинам возражают против перегибов сциентистского толка, не случайно. Они яснее видят границы и возможности применения методов наук, которые они творчески разрабатывают.

Социально-гуманитарное знание - особое. Специфика педагогики по сравнению с естественнонаучными дисциплинами отчетливо проявляется в разработке ею норм деятельности как моделей должного поведения и деятельности. Именно в рамках этой науки происходит соединение трех видов знания - эмпирического, теоретического и отсутствующего в «точных» науках нормативного. Понятно, что такое объединение целесообразно осуществлять в рамках целостной научной дисциплины. Поскольку это очевидно пока еще не для всех, остановимся на специфике социально-гуманитарного знания и соответствующих научных дисциплин подробнее.

*(Естественнонаучные теории и теории практической деятельности, например, образовательной, радикально различаются по своему характеру)*, - отмечает П.Хёрст [31. Р. 40]. Дж. Брунер приписывает *теории* обучения нормативную (prescriptive) функцию [27. Р. 37-40].

Вспомним не очень давнее прошлое. Б.Б.Комаровский еще в 1930-х гг. возражал против попыток характеризовать педагогику односторонним образом только как теоретическую или только как прикладную науку. П.Н.Груздев указывал на сочетание категорий сущего и должного в педагогике, которое в данной книге представлено как взаимосвязь двух функций педагогики - научно-теоретической и конструктивно-технической. По сути, такое же сочетание имел в виду и Э.Г.Юдин, совмещая в рамках другой специальной дисциплины - методологии науки - дескриптивный и нормативный анализ и соответствующие виды знания. Дескриптивное методологическое знание - это знание о структуре научного-знания, о закономерностях научного познания, а прескриптивное (нормативное) знание, прямо направленное на регуляцию деятельности, представлено в виде рекомендаций и правил осуществления научной деятельности [24. С. 40].

Сессия Всесоюзного семинара по методологии педагогики в 1970 году пришла к согласованному выводу, что педагогика, заимствуя некоторые идеи из других наук, опирается, прежде всего, на свои теоретические исследования: она изучает учебно-воспитательный процесс как он объективно протекает в жизни, и на этой основе создает свои системы воздействия.

Когда идет речь о совмещении теоретического и нормативного, имеется в виду практико-ориентированная наука, *в самом предмете* которой, по словам известного методолога науки А.Ф.Зотова, *наряду с наличными характеристиками объектной области отражаются*

также возможности ее изменения и преобразования (см.: [9. С. 115]).

Педагогика, эдукология и морская свинка. В основу некоторых концептуальных построений в зарубежных исследованиях образования положена еще одна ветвь позитивизма - «лингвистическая философия», или «философия лингвистического анализа». Сторонники этого направления, пытаясь решать все проблемы на уровне обыденного сознания, призывают заняться описанием фактического употребления языка в повседневных ситуациях, тщательным выявлением и кропотливым описанием многообразных контекстов словоупотреблений. Один из сторонников такого подхода П.Хёрст считает, что основой разработки принципов педагогической деятельности должен быть анализ повседневной речи учителей. Авторы упомянутого выше пособия по философии образования пишут о полемике, которая в свое время шла вокруг вопроса об этимологии английского слова *education*. Решение вопроса о сущности педагогической деятельности ставилось в зависимость от того, происходит ли этот термин от латинского *educere* или же от *educare*. Первое означает помощь ребенку в развитии качеств личности, принимаемых за врожденные, второе предполагает целенаправленную деятельность по формированию таких качеств и, в связи с этим, педагогическое руководство.

Ознакомление с применением лингвистического анализа в педагогике позволяет сделать выводы для исследовательской работы. Главный из них состоит в том, что, хотя лингвистический анализ понятий, в том числе педагогических, сам по себе является одной из необходимых научных процедур, он не может служить универсальным методом познания. Неправомерно сводить исследовательскую работу к логико-семантическому анализу или к каким-либо иным познавательным действиям, не обусловленным природой изучаемых проблем и той областью науки, к которой они принадлежат.

Здесь уместно заметить, что чрезмерный этимологический пуризм приводит подчас к появлению в педагогике искусственных неологизмов, не учитывающих природу языка. Можно в связи с этим вспомнить анекдотичный случай с будто бы оправданным, но не прижившимся в языке нововведением - *мокроступь* вместо *галоши*. Язык лишь частично логичен. Если следовать жестким требованиям логики, нужно было бы отказаться от названия весьма популярной и очень абстрактной науки - *геометрии* (в переводе на русский - *землемерие*). О том, что название симпатичного зверька - *морской свинки* - никого не может ввести в заблуждение, не стоит и говорить. Даже дитя малое знает, что это вовсе не свинья небольших размеров, которая плещется в море в обществе тюленей и морских львов. Хотя такая свинка не имеет отношения ни к морю, ни к свинье, как будто никто не испытывает неудобств от столь «неправильного» наименования. В последнее время обозначилось стремление переименовать *педагогiku* («детовожделение») на том основании, что ныне педагоги «водят» не только детей, да и детей не только водят, но и свободно развивают. Однако *шдрогогика* - название науки об образовании взрослых не получило широкого признания. Предлагаемые рядом авторов замены: вместо привычной *педагогики* на другое иностранное слово - *эдукология* (от того же *education*) или скроенное на русский манер *педагогия* - вряд ли сегодня улучшат дело. Пока еще, говоря о педагогике, все понимают, что не только о детях идет речь. Но если «размножение педагогик» будет продолжаться, может быть, действительно придется взять одно из этих слов (лучше, по-видимому, *эдукологию*), чтобы всё же отличить музейную педагогiku от педагогики - науки.

Обращение к рассмотренным здесь концепциям и опыту их применения в анализе образования позволяет лучше понять глубинные причины неудач, которыми, как правило, завершаются попытки резко повысить уровень педагогических исследований путем введения в них претендующих на универсальность знаний и методов других наук без учета специфики предмета педагогики, принадлежащей к числу наук об обществе и человеке.

Без «перегибов» лучше. В заключительной части раздела, посвященного взаимосвязям философского и педагогического знания, можно констатировать, что ни одна из крайних

позиций - с одной стороны, стремление свести педагогику к «прикладной философии», а с другой - попытки лишить ее философских и собственных теоретических оснований — не помогает науке и не способствует совершенствованию практики в области образования.

В то же время связь с философией остается необходимым условием развития педагогической мысли. Философские положения выступают как наиболее общие регулятивы, входящие в состав методологического обеспечения педагогического исследования. Они необходимы при построении педагогической теории, поскольку теоретическое исследование связано с изучением действительности опосредованно: теория непосредственно соотносится не с данными опыта, а с философскими знаниями.

Анализ соотношения педагогики и философии показывает, сколь сложна и многоаспектна связь этих отраслей человеческого знания. Понимание природы философских направлений и проблем в соотнесении с проблематикой педагогики поможет исследователю избежать крайностей и ошибок.

### **3.3. Педагогика и психология**

Психология и психологизм - не одно и то же. Психология по традиции и по существу является спутником педагогики, поскольку в любом педагогическом исследовании обязательно приходится учитывать психологические характеристики объекта педагогических воздействий, каким является обучаемый и воспитываемый человек. Не случайно в этой книге именно в связи с вопросом о различении объектов научной и практической деятельности уже приходилось обращаться и к проблеме соотношения этих наук.

Актуальность этой проблемы определяется многими обстоятельствами. Различение предметов педагогики и психологии необходимо не только для выяснения логики и характера предполагаемых результатов отдельно взятой научной работы, но и в целях расширения масштаба комплексных исследований, о чем говорилось выше.

Правда, на эту проблему «натывается» не каждый психолог, потому что не все психологи занимаются педагогикой. Но с ней по необходимости имеет дело каждый педагог, ибо педагогика без психологии обойтись не может. В соотношении педагогики и психологии разобраться необходимо еще и потому, что вокруг него за последние годы накопилось немало неясностей и недоразумений. По большей части они вызваны той тенденцией к «размыванию» педагогической науки, о которой не раз упоминалось в предыдущих разделах этой книги.

В русле этой тенденции возникает вопрос: не пора ли действительно передать функции педагогики другой науке - психологии, тем более что такая позиция давно бытует в самой педагогике в форме психологизма как методологической позиции? С этой позиции психология выступает как научная основа педагогики, которая, таким образом, лишается собственного научного и в первую очередь теоретического содержания. Психологизм в применении к практике не раз находил прямое выражение. В прошлом к числу сторонников таких взглядов принадлежали Э.Клапаред, Дж. Дьюи, У.Джемс.

Э.Клапаред выдвинул следующий тезис: педагогика должна основываться на изучении психики ребенка, следовательно, психология относится к педагогике как теория к практике. Дж. Дьюи в работе «Психология и социальная практика» предлагал создать некий союз психолога-теоретика, педагога-«концептуалиста» и учителя-практика: «Решающей является степень действительного воздействия идей теоретика на сознание практика, которое осуществляется через посредника. Именно осведомленность практика в вопросах теории, которую он приобретает из промежуточной науки (linking science), определяет одновременно как эффективность его работы, так и моральную самостоятельность и развитие личности самого работника [29. Р. 33 -34]. Таким образом «педагог-концептуалист» для Дьюи - не

более чем посредник, перелагающий психологическую теорию для педагога-практика.

У.Джемс, осознавая опосредованный характер воздействия психологии на педагогическую практику, все же не видит другого источника педагогических рекомендаций, предлагая подобно Дьюи, ставить между психологом и учителем посредника. Свои взгляды на характер приложения психологии к обучению он излагает так: «... Вы глубоко, очень глубоко заблуждаетесь, если думаете, что из психологии, то есть из науки о законах душевной жизни, можно непосредственно для школьного употребления вывести определенные программы, планы или методы преподавания. Психология - наука, а преподавание - искусство; науки же никогда не производят прямо из себя искусств. Для этого необходимо посредничество какого-нибудь изобретательного ума, который в силу своей оригинальности начинает применять на практике результаты, добытые наукой» [8. С. 8].

Таким образом, и в этом случае педагогическое мышление ограничено рамками непосредственной практической деятельности и не может претендовать на статус научного и теоретического. Дело принципиально не меняется, когда, несколько позже, отождествление всякой теории, на которую может опираться педагогическая деятельность, начинает выступать в менее явном виде, и с проникновением в науку точных методов педагогика начинает рассматриваться как область приложения знаний, полученных «чистыми» науками. Так, например, последующий отход Дж. Дьюи от концепции одностороннего психологического обоснования вовсе не означал признания права педагога на статус самостоятельной научной дисциплины. В книге «Источники науки об образовании» он указывает, что результаты исследований в области образования могут носить научный характер, но они не представляют собой педагогическую науку (educational science), а относятся к психологии, социологии, статистике и т.д. (см. [30. Р. 32]).

Заслуживает внимания в этом отношении работа Дж. Брунера «На пути к теории обучения». В предисловии автор отмечает, что содержащиеся в ней очерки являются результатом «попыток исследователя процессов познания заняться проблемами образования». Далее выясняется, что теория обучения в трактовке Дж. Брунера - психологическая, а не педагогическая теория. В качестве единственного средства, дающего возможность охватить различные факторы, действующие в процессе обучения, он предлагает «постоянное сотрудничество учителя, специалиста в данной области [преподаваемой] науки, и психолога» [26. Р. 70]. Для педагога-ученого в этой триаде не находится места, как, впрочем, и в аналогичных содружествах, предложенных Дж. Дьюи и У.Джемсом. Есть и различие. На место посредника-концептуалиста, который, по представлениям этих ученых, все же должен был хорошо знать потребности школьной практики, чтобы быть в состоянии истолковывать для учителя положения психологии применительно к конкретным педагогическим ситуациям, Брунер ставит специалиста по преподаваемой науке.

Эти исходные позиции исключают попытки выделить специфические понятия и категории, выявить педагогические закономерности и тем более - сформировать педагогические дисциплины, которые имели бы собственное научное содержание, свой предмет исследования. В соответствии с этими представлениями исследование педагогической действительности распадается на множество отдельных исследований, выполняемых в предметах разных наук. Дело, таким образом, сводится к первой из упомянутых дыше концепций научного статуса педагогики - взгляду на педагогику как междисциплинарную область.

Нельзя сказать, чтобы подобные представления полностью принадлежали прошлому. Уже в наше время вышла в свет в переводе с английского книга Э.Стоунза «Психопедагогика», в которой психологическая интерпретация педагогической практики перемежается с выведенными эмпирически педагогическими рекомендациями.

В предисловии к книге подобный подход получает высокую оценку, хотя и отмечается, что психологические положения воздействуют на педагогическую практику опосредованно.

Однако проблема «взаимоотношения психологии учения, дидактики, частных методик и практики обучения» решается в предисловии вполне в духе изложенных выше взглядов: «... достижения педагогической психологии не могут использоваться в практике напрямую. Прежде их необходимо превратить в дидактические принципы, отразить в методах обучения, затем следует учесть специфику изучаемого предмета, то есть опуститься на уровень частных методик, которые также опосредуют связь педагогической психологии с практикой обучения» [21. С. 6].

Значит, и в этом случае педагогика выступает лишь как некоторое связующее звено между практикой и психологией, которая диктует и педагогической науке, и практике свои законы. И даже не о педагогике идет речь, а опять же о психологии, хотя и педагогической. Получается, что дидактика - педагогическая теория обучения - не разрабатывает принципы сама, а лишь «превращает» психологические знания в принципы, по-видимому, руководствуясь логикой, а не результатами собственных исследований.

В русле тех же идей предложена «новая парадигма» психологии образования. С ее введением, по-видимому, придется потеснить или совсем вытеснить «педагогическую теорию, не способную повести за собой достаточно уже многообразный передовой педагогический опыт, накопленный во всех звеньях образования» [2. С. 6]. Если подобные намерения осуществляются, будущее педагогической науки выглядит мрачным. Ее проблематику поделят между собой философия образования и психология образования.

Недоразумение. Устойчивый характер представлений о приоритете психологии во всем, что связано с педагогикой, порождает иногда отрицательное отношение к попыткам преодолеть односторонность психологизма. Считается, что в этих попытках проявляется стремление принизить значение психологии для педагогики и тем самым сделать педагогику «бездетной». *Истоки этого недоразумения лежат в отождествлении (часто неосознанном) психологизма с психологией.* На самом же деле нет посягательства на права и возможности психологии в предложении разобраться в специфике каждой из двух наук, чтобы полнее и рациональнее наладить их сотрудничество.

Чёткое различие понятий провёл Г.П. Щедровицкий. Он отмечал, что, «критикуя лозунг «психологической теории обучения» или тенденции свести научные основы педагогики к психологии, мы, конечно, критикуем не науку психологию, а «психологизм». Он и только он является ошибочным и крайне вредным как для педагогики, так и самой психологии» [23. С. 2].

Одно из проявлений психологизма - упоминание о несуществующей «психолого-педагогической науке». Такой науки нет, но нечто психолого-педагогическое существует. Это психолого-педагогическая *подготовка учителя*, в которой участвуют и педагогика, и психология.

Еще одно недоразумение. Для того чтобы упорядочить представления о реальном соотношении и соподчинении этих отраслей науки, необходимо преодолеть еще *одно* недоразумение, лежащее в основе многих неясностей и необоснованных суждений. Оно состоит в том *смешении объектов и предметов педагогики и психологии*, о котором по другому поводу уже шла речь в одном из предыдущих разделов этой книги. Если педагогика принимает на себя задачу изучения объекта психологии -человеческой, в частности, детской психики, на деле получается, что не педагогика расширяет свою объектную область, а сама педагогическая теория вытесняется психологической.

И еще одно... К тому же приводит еще одно недоразумение, по-видимому направленное в противоположную сторону. Если в предыдущем случае педагогика берет на себя функции психологии, здесь, напротив, психология склонна во многом, особенно в теоретической части, заменить собой педагогику. Психологизм как методологическая позиция проявляет себя в расширительном толковании деятельностного подхода применительно к предмету



психологии. На это указывает в одной из своих работ Н.И.Непомнящая: понятие деятельности, введенное в философию прежде всего в значении активности субъекта, затем стало применяться как покрывающее не только понятие психики, но и понятие субъекта. «Самость» психики сменилась «самостью» деятельности: деятельность действует, деятельность мыслит, деятельность развивается. Психологическое исследование, отмечает она, ограничивается рассмотрением деятельности, взятой, по сути дела, вне ее носителя, или субъекта деятельности, иными словами, вне самой личности. Но если психическое отождествляется с внешней деятельностью, то с большой легкостью можно отождествлять и предмет психологии с предметом педагогики, специально изучающей именно внешнюю деятельность (образование, обучение, воспитание). Таким образом, происходит та же, в конечном счете, только осуществляемая с другой стороны, подмена педагогики психологией. То педагоги принимают за свой предмет психику ребенка, то психологи считают, что в предмет их науки входит вся педагогическая деятельность. Общее для обоих подходов - нерасчлененность функций педагогики и психологии. Результат тот же: педагогике как науке не остается места.

В достаточно четком виде эта позиция нашла отражение в одной из работ А.Н.Леонтьева [11]. По смыслу его утверждений можно заключить, что внешнюю практическую деятельность следует сделать предметом психологического исследования. Ход рассуждений в главных пунктах сводится к следующему.

Психическое отражение порождается предметной деятельностью субъекта. Именно во внешней деятельности происходит размыкание круга внутренних психических процессов навстречу предметному миру, врывающемуся в этот круг. Внутренняя по своей форме деятельность, происходя из внешней практической деятельности, не отделяется от нее и не становится над ней.

Таковы посылки для следующего вывода, к которому приходит автор: независимо от намерений исследователя он должен включить в предмет психологического исследования само внешнее действие субъекта; он должен изучать процесс, порождающий психический образ, а этот процесс является внешним и практическим.

В логике, заданной автором, мы приходим к необходимости не просто учитывать, а специально изучать внешний, практический процесс деятельности, изучать само действие, а через него и деятельность, поскольку деятельность состоит из действий, что и приводит в пределе к замене «самости» психики «самостью» деятельности.

Поскольку нет деятельности, не связанной с психикой, принявший эту позицию психолог должен будет сделать *предметом* своего исследования деятельность производственную, научную, педагогическую и т. д. Так происходит замена предмета, например, дидактики предметом психологии. В этом случае психолог изучает не процесс усвоения учебного материала учеником, не учение, а само обучение, внешнюю практическую деятельность, которая на деле представляет собой единство преподавания и учения - не только личностно обусловленных видов деятельности.

Рассмотрим теперь ту же проблему по-другому, с учетом сказанного о специфике педагогической науки и ее объекта.

Внешняя деятельность не является предметом изучения со стороны психолога. Он изучает *процесс порождения* психического образа, а не *процесс, порождающий* этот образ. Таким образом, он не переходит на позицию других наук, изучающих тот или иной вид кооперированной деятельности многих людей (то есть деятельности образовательной, научной, экономической, эстетической и т. п.), а учитывает сам факт наличия этой деятельности как внешней и практической. Эта внешняя деятельность предстает перед специально изучающей ее наукой (педагогикой, науковедением, методологией науки,

экономикой, искусствоведением) в особом ракурсе, в аспекте, который называют *социопрактическим*, в отличие от психологического. Первый из этих аспектов отличается от второго так же, как педагогика отличается от педагогической психологии, методология науки - от психологии научного творчества, искусствоведение - от психологии искусства.

Каждая из наук, специально или не специально изучающих деятельность/рассматривает ее по-разному, особым образом ее расчленяет, строит разные структурные ряды.

Науки, изучающие деятельность в социопрактическом срезе, так или иначе должны учитывать её психологический аспект, но не делать его предметом специального изучения. Различие в подходе к деятельности определяется спецификой предмета психологии.

Предмет психологии. Об объекте и предмете педагогики говорилось выше. Различия в том, что изучают две сопоставляемые нами науки, хорошо видны по определению *предмета целостного психологического исследования*, которое дает Н.И.Непомнящая: это *психологическая структура личности, включающая связь сознания, деятельности и субъективно-личностных образований* [15. С. 122].

Психологическое и социопрактическое. Различие между психологическим и социальным (социопрактическим) подробно рассмотрено Э.С.Маркаряном (см.[12]). Он отмечает, что психологи, говоря о структуре деятельности, понимают под этим *связь между последовательными этапами ее осуществления*. В этом плане принято деление на мотивационную, целевую и исполнительную стороны деятельности. В социологической же литературе под структурой деятельности понимается *связь и соотношение между различными участками приложения координированной человеческой активности*, абстрагируемыми в соответствующие виды и сферы деятельности людей.

Э.С.Маркарян приводит следующий пример: когда мы направляем наши усилия на решение какой-либо задачи (производственной, воспитательной, управленческой и т. д.), то для ее осуществления включаются в действие многообразные механизмы - физиологические, психические, речевые, орудийные и т. д. Они мотивируют деятельность, задают ей цели и служат средствами ее осуществления. Анализ этих механизмов позволяет понять, каким образом стимулируется, направляется и исполняется деятельность. Но каким бы полным и тщательным ни был этот анализ, он не дает нам возможности выразить *целостную картину координированных усилий*, направленных на осуществление поставленной задачи, *абстрагировать общее русло этих усилий и соотносить с другими руслами деятельности*, из которых и складывается процесс функционирования системы.

Построение этих двух структурных рядов одинаково правомерно, так как они взаимно дополняют друг друга. При этом структурные единицы каждого из них качественно различны по своей природе. Поэтому, хотя любая из наук, занимающихся деятельностью, может учитывать оба аспекта, оба структурных ряда деятельности, новое знание она может получить в рамках лишь одного из них.

Деятельность в психологии и педагогике. Различение психологического и педагогического подходов к деятельности определяется различием аспектов её рассмотрения.

В первом, психологическом аспекте, где деятельность предстает с мотивационной, целевой и исполнительной сторон, она входит в предмет психологии как компонент психологической структуры личности. Во втором аспекте, социопрактическом, она учитывается психологией, но непосредственно не входит в ее предмет. Абстрагирование «русла общих усилий» осуществляется другими науками, рассматривающими именно деятельность, один из ее видов - экономическую, научную, педагогическую. и т. д. - как *свой собственный объект*. Такое понимание существа дела соответствует приведенному выше представлению о психологической структуре личности как предмете психологии.

Деятельность при таком подходе интересует психолога постольку, поскольку она связана с

двумя другими компонентами - сознанием и субъективно-личностными образованиями - и воздействует на них.

Поэтому, если, например, исследуется процесс порождения в сознании учащихся средней школы грамматических понятий - это исследование психологическое, то есть не дидактическое, не методическое. То, что формирование понятий как *внутренний* процесс происходит у учащихся в условиях обучения и осуществляется как результат деятельности учения в контексте педагогической работы, принципиально не меняет дело. В данном случае только уточняется область самой психологии. Это – педагогическая психология, но именно психология, а не педагогика.

Если изучением формирования понятий займется педагог-исследователь, он возьмет в качестве объекта изучения *внешнюю* деятельность, связанную с применением педагогических средств, в результате которой эти понятия станут достоянием школьника.

Можно привести другой пример, опираясь на школьную практику. Возьмем такую тему исследования: «Формирование физических понятий в сознании подростка при изучении им в школе раздела «Механика». Ясно, что «формирование в сознании при изучении...» - объект психологии. Хотя процесс формирования происходит в условиях школьного обучения, рассматривается внутренний процесс, а не совокупность совместных действий ученика и учителя. Уточним: имеется в виду объект педагогической психологии.

На первый взгляд незначительное, а, на самом деле принципиальное изменение в формулировке темы переводит ее в педагогическую плоскость: «Методы формирования у школьников физических понятий в процессе преподавания им раздела «Механика». Вводится вторая сторона педагогического взаимодействия, и объектом изучения становится внешняя деятельность - *целенаправленное* применение методов педагогом не в процессе изучения, а в процессе преподавания.

Психолог может заняться изучением формирования понятий в сознании не ученика, а научного работника, и тогда это будет психология научного творчества. Не забудем, что есть еще психология искусства, инженерная психология и т. д. Психолога, занимающегося изучением психологических процессов, происходящих в сознании деятелей искусства, или инженерного психолога трудно спутать соответственно с искусствоведом и инженером. Психическое состояние ученого, совершающего открытие, и методологическая характеристика моделирования как метода исследования - явно разные объекты. Первое относится к психологии научного творчества, второе - к методологии науки. Применительно к педагогике демаркационная линия менее заметна, но она существует.

В примере, который мы привели выше, психолог имеет дело с частным случаем формирования понятий в сознании индивида, порождения психического образа. В таком исследовании вскрывается механизм связи определенного состояния сознания с действиями индивида и его субъективно-личностными характеристиками.

Психология для педагога-исследователя. Результаты подобного исследования, как и вообще знания о психологической структуре личности, могут оказаться весьма ценными для ученого-педагога. Если таких знаний не хватает, он вправе провести психологическое исследование «внутри» педагогического, но сам он исследует другое, *получает новое знание о другом*. Это другое - виды и формы самой деятельности, система отношений, в ней возникающих. Такая деятельность - один из видов кооперированной активности людей. Нужно только добавить, что переход на позиции другой науки - дело серьезное. Па время педагог должен стать настоящим ученым-психологом, «войти» в предмет этой науки и активно овладеть психологическими знаниями, методикой психологического исследования.

Сказанное о разных способах представления деятельности можно резюмировать следующим образом. Функциональное сходство педагогики и психологии состоит в том, что они обе принадлежат к числу наук о человеке. Различия между ними определяются несовпадением

ракурса рассмотрения деятельности: психология изучает человека, *психологическую структуру его личности в контексте деятельности и в связи с ней*. Педагогика же делает объектом научного анализа *один из видов человеческой деятельности*, осуществляемый, как сказано в Законе РФ об образовании, в интересах человека, общества и государства.

В этой книге уже говорилось о замене учебно-дисциплинарной модели личностно ориентированной как об одном из последствий гуманизации образования. Однако в сознании многих новая ситуация в сфере образования оказалась связанной с представлением о замене парадигмы (СНОСКА: модель научной деятельности как совокупность теоретических стандартов, методологических норм, ценностных критериев) педагогической науки, которая как раз и призвана конструировать теоретические модели, иными словами, сменой объекта этой науки. Предполагалось, что объектом науки теперь должна стать личность воспитанника, а не образовательный процесс, не содержание и методы образования. Непонятно, какая наука будет изучать этот объект. Если имеется в виду педагогика, то она специально его не изучает. Придется вывести ее из игры и опять-таки заменить психологией. Но подобное смещение и смешение методологической ориентации не может способствовать повышению качества и эффективности исследовательской работы. Прежде всего, возникнут трудности и недоразумения в осуществлении личностно ориентированного подхода в образовании.

С полным основанием считают, что личностно ориентированная педагогика должна сменить педагогику авторитарную, выросшую в недрах административно-командной системы. Но следует ли из этого, что меняется парадигма педагогической науки и меняется ее объект?

Все дело в том, что имеется в виду под словом «педагогика». Мы уже отмечали, что этим словом нередко обозначают и науку, и практику. Между тем существует очень большое различие между личностно ориентированной педагогической практикой и личностно ориентированной педагогической наукой.

Ориентация на личность ученика *в практике* означает, прежде всего, смену стиля педагогического общения, поощрение самостоятельности, формирование готовности к свободе выбора, развитие таких качеств личности, как уважение к себе и, как следствие, уважение к другим людям.

Ориентация на личность *в педагогической науке* связана, прежде всего, с разработкой способов реализации *личностно ориентированных целей обучения и воспитания*. Цели образования задаются *социально*, то есть философией, социологией, общественными и государственными организациями, средствами массовой информации, выражающими общественное мнение, настроения людей во всех сферах и на всех уровнях жизни. Четкую формулировку эти цели как представление о качествах личности образованного человека получают *в психологии*, дающей ответ, например, на вопрос о характеристиках творческой деятельности, к которой предстоит приобщить школьников. Процесс осуществления конкретных целей в образовательной деятельности, с одной стороны, изучается как часть объективной реальности, с другой - конструируется *педагогикой*, обосновывающей и разрабатывающей соответствующие им содержание образования и методы обучения.

Из всего этого следует, что осмысление и преобразование даже очень обширных сфер педагогической практики, какими являются содержание и методы образовательной деятельности, вовсе не обязательно влекут за собой смену парадигмы науки, отображающей эту деятельность. Взаимная подмена позиций науки и практики в этом вопросе подобна иллюзорному восприятию пассажирами происходящего в момент отправления в путь: им кажется, что движется пристань, в то время как отплывает пароход. Изменяется содержание научных знаний, а не способ их получения. Например, в кандидатской диссертации А.В.Зеленцовой показано, что включение элементов личностного подхода в содержание образования не требует ломки имеющейся дидактической парадигмы и смены общих ориентиров.

Опять недоразумение, четвертое по счету. Не преодолено, хотя и сдает свои позиции недоразумение, суть которого выражена в убеждении, будто *психология может порождать как бы из «самой себя» предписания, нормы педагогической деятельности*. На самом деле это - задача педагогики. При конструировании норм педагогической деятельности эта наука пользуется многими источниками, и психологическое знание – один из них.

Попытки выводить педагогические нормы (то есть принципы, правила, рекомендации) из психологических закономерностей порождаются узким пониманием предмета и задач педагогической науки, соединенным, как правило, с расширительным толкованием предмета психологии. При таком подходе остаются неучтенными цели и содержание общего образования, деятельность учителя, конкретные условия и возможности учебно-воспитательного процесса и другие педагогические факторы.

В педагогической литературе не очень давних лет можно было встретить утверждение, что закономерности родного языка служат естественной основой методики его изучения в школе, а методические принципы логически вытекают из этих закономерностей. Но «логическое выведение» не получилось. Оказалось, что между закономерностями и принципами лежит не логика, а изучение педагогических фактов, возникающих в опыте обучения данному предмету. Иначе и быть не может: в обучении реализуется единство двух элементов - преподавания и учения, и сколь основательно ни исследовали бы мы один из них (учение), логически вывести отсюда принципы, эффективно направляющие обучение в целом, не удастся.

Можно вспомнить также историю «натурального» и «прямого» методов обучения иностранным языкам, в которой проявилась недостаточность одностороннего психологического обоснования, когда из закономерностей совершенного, то есть беспереводного владения иностранным языком пытались вывести принципы обучения ему.

О том, что такой подход сдает позиции, позволяют говорить приведенные выше высказывания Дж.Дьюи и его последователей, отрицающих возможность непосредственного применения психологического знания учителем. Вспомним, что они предлагали между психологом и педагогом-практиком поставить посредника.

Сказанное не означает отрицания необходимости учитывать психологические закономерности при разработке педагогических принципов. Однако знание таких закономерностей не может быть единственным источником формирования принципов и более конкретных предписаний к педагогической деятельности. Вопрос не в том, нужны или не нужны психологические знания педагогу, а в том, где, как и для чего нужно их использовать.

Для ответа на этот вопрос нужно принять во внимание функции и задачи каждой науки, участвующей в изучении, обосновании и совершенствовании педагогической практики. Попытка прояснить, в частности, соотношение дидактики и психологии в контексте научного обоснования обучения привела к такому выводу. Психологическое знание присутствует во всех элементах и процедурах обоснования. Однако в любом месте и на любом уровне определяющим фактором *будет ориентировка на педагогическую теорию*, учет всей системы отношений и других характеристик педагогической действительности. Результаты других наук преломляются, опосредуются и выстраиваются в систему обоснования практики в ходе и в результате педагогических исследований. Непосредственное же выведение педагогических норм из непедагогических положений привело бы к «размыванию» такой систем вследствие этого, к уменьшению влияния науки на практику.

Психолог может, выйдя за рамки своего предмета, про ти педагогическое исследование. Но переход на позиции другой науки влечет за собой необходимость учета всей совокупности результатов. Предмет и задачи науки остаются теми же, но изменяется позиция ученого,

берущего на себя новые функции к дачи в соответствии со спецификой другой научной дисциплины.

Последнее: опять не различают науку и практику. В связи с проблемой научного обоснования нужно упомянуть об одном недоразумении, порождающем упреки в адрес педагогики в том, что она недостаточно опирается на психологию и этому не реализует в должной мере личностный подход.

Это недоразумение, как и ряд других, о которых шла речь раньше, связано с тем, что не различают применение психологических знаний, с одной стороны, в научной работе педагогом-исследователем, а с другой - учителем в его практической деятельности. Причина опять же в том, что смысл главного слова раздваивается. И практику, и науку обозначают одним словом «педагогика».

В научном обосновании знания, принадлежащие разным научным дисциплинам, используются в опосредованном в выстраиваются, ориентируясь на педагогическую науку, в иерархической системе, которая может иметь много уровней. Иначе обстоит дело в практической деятельности, составляющей педагогики объект изучения и обоснования.

Если научные знания используются не для формирования теории и не для обоснования педагогических норм, а для осмысления учителем конкретных моментов собственной повседневной работы, они не составляют строго упорядоченной системы, ориентированной на предмет педагогической науки. Учитель прибегает к ним по мере необходимости, не в познавательных, а в практических целях, и руководствуется не научной логикой логикой практической деятельности. Ему в любой момент могут потребоваться знания, принадлежащие какой угодно науке: физиологии, дидактике, социологии; лингвистике, методике, психологии и т. д. Такие знания он будет использовать непосредственно, применительно к конкретным ситуациям, возникающим в ходе работы.

Чтобы делать это основательно и эффективно, ему необходима, в частности и хорошая подготовка в области психологии. Однако сочленение педагогических и психологических знаний в содержании подготовки учителя совсем не означает возникновения «психолого-педагогической науки». Как раз для правильного формирования содержания такой подготовки очень важно знать, что относится к одной науке, а что - к другой.

Теперь от разговора о промахах и недоразумениях в понимании связи наук, имеющих столь большое значение для обоснования образовательной практики, перейдем к способам действительно продуктивного применения психологических знаний в педагогике.

Психология нужна везде и всем. Здесь уже говорилось о том, что психологическое знание присутствует на всех этапах и используется во всех процедурах научного обоснования педагогической практики. Психологическое знание *служит, одним из источников построения теоретических моделей в педагогике*. Психологический анализ может оказаться необходимым для выявления причин расхождения между «идеальным» представлением об обучении и реальным положением дел. Создание конкретных рекомендаций для учителей потребует учета *психологических характеристик учащихся определенной возрастной группы*. Такие характеристики необходимо учитывать и во многих других случаях, например, при определении условий усвоения школьниками учебного материала в процессе обучения. Только психология может дать педагогу - для использования в научной или практической работе - понимание *психических процессов* восприятия, понимания, запоминания и т. д. Наконец, цели образования, в конечном счете, формулируются *на языке психологии* как характеристики качеств личности, которыми будет обладать образованный человек.

Завершая разговор о связи педагогики с другими науками, которой посвящена эта глава, приходится признать, что, как видно из приведенного здесь материала, проблема сложна, не имеет общепризнанного решения и связана со всей методологической проблематикой педагогики. В то же время это - вопрос не только теоретический. От того, как ее решает для

себя каждый педагог, во многом зависит успех практики. Позиция исследователя, определяющая понимание им научного - фундаментального или лишь прикладного статуса педагогики, влияет на логику задуманного им исследования и характер его результатов. В свою очередь, от того, как получены эти результаты - на основе научного анализа педагогической действительности или путем дедуцирования из тех или иных положений других наук - зависит степень практической эффективности научной работы. В следующей главе рассматриваются специфика педагогического исследования, его логика и методологические характеристики.

### **Вопросы к главе 3**

- 1. Охарактеризуйте формы связи педагогики с другими науками.*
- 2. В чем состоит интегративная функция педагогики и означает ли ее наличие признание прикладного статуса педагогической науки?*
- 3. Какую функцию должна выполнять педагогическая наука в междисциплинарном исследовании?*
- 4. Определите различие предметов педагогического и философского анализа в области образования.*
- 5. Дайте характеристику крайних позиций в понимании соотношения философии и педагогики.*
- 6. Опишите последствия прямого наложения философских положений на педагогическую действительность.*
- 7. Охарактеризуйте проявления сциентистской ориентации на педагогическую науку и практику.*
- 8. Согласны ли вы с утверждением, что психология является базовой наукой для педагогики? Аргументируйте свое мнение.*
- 9. Охарактеризуйте различие между предметами педагогики и психологии.*
- 10. В чем состоит сущность психологизма как методологической позиции в педагогике?*
- 11. В чем состоит различие между психологическим и социопрактическим аспектами рассмотрения деятельности?*
- 12. Означает ли ориентация на личность ученика в педагогической науке замену ее объекта другим, совпадающим с объектом психологии? Аргументируйте ответ.*

### **Литература**

- 1. Бим-Бад Б.М. Антропологические основы теории и практики современного образования. М., 1994.*
- 2. Вербицкий А. А. Некоторые теоретико-методологические основания необходимости разработки психологии образования как новой ветви психологической науки// Проблемы психологии образования. М., 1992.*
- 3. Вольфсон С.Я. Марксизм и педагогика. Минск, 1924.*
- 4. Гершунский В.С. Философия образования (статус, проблемы, перспективы). М., 1992.*
- 5. Глинский В.А., Грязное В.С., Дынин Б.С., Никитин Е.П. Моделирование как метод научного исследования. Гносеологический анализ. М., 1964.*
- 6. Грекова И. Методологические особенности прикладной математики // Вопросы философии. 1976. № 6.*

7. *Гурова Р.Г.* Педагогика и другие науки // Общие основы педагогики / Под ред. Ф.Ф.Королева, В.Е.Гмурмана. М., 1967.
  8. *Джеме Уильям.* Беседы с учителями о психологии. М., 1918.
  9. *Зотов А.Ф.* Диалектика развития науки, ее ценностные установки и познавательные схемы // Вопросы философии. 1976. № 1.
  10. *Коменский Я.А.* Избранные педагогические сочинения. М., 1955.
  11. *Леонтьев А.Н.* Деятельность и личность // Вопросы философии. 1974. № 5.
  12. *Маркарян Э.С.* Системное исследование человеческой деятельности // Вопросы философии. 1972. № 10.
  13. *Мирский Э.М.* Междисциплинарные исследования как объект науковедческого изучения // Системные исследования; Ежегодник. М., 1972.
  14. *Митропольский Ю.А.* О роли математики в научно-техническом прогрессе // Математика и научно-технический прогресс. Киев, 1973.
  15. *Непомнящая Н.И.* К проблеме целостности предмета исследования в психологии // Системные исследования: Ежегодник. М. 1972.
  16. *Паульсен Ф.* Педагогика. М., 1913.
  17. Педагогическая антропология: Учебное пособие / Авт.-сост. Б.М.Бим-Бад. М., 1998 .
  18. *Розин В.* Философия образования: предмет, концепция, направления изучения // Alma mater. Вестник высшей школы. 1991. №1.
  19. *Рузавин Г.И.* Математизация научного знания. М., 1984. 20-*Сохор А.М.* Логическая структура учебного материала. М., 1974.
  21. *Стоунз Э.* Психопедагогика. М., 1984.
  22. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера. М., 1983,
  23. *Щедровицкий Г. П.* Построение науки педагогики // Открытое образование. 1993. № 4.
  24. *Юдин Э.Г.* Системный подход и принцип деятельности. М., 1978.
  25. *Bellack Arno A.* Contrasting approaches to research on teaching// Studying Teaching and Learning, Trends in Soviet and American Research. N.Y., 1981.
  26. *Biddle Bruce.* Ideology, social planning, and research on teaching in the United States// Studying Teaching and Learning. Trends in Soviet and American Research. N.Y., 1981.
  27. *Bruner Jerome S.* Toward a Theory of Instruction. Cambridge (Mass.), 1966.
- 149
28. *Dearden R.F.* Philosophy of Education. 1952-82 // British Journal of Educational Studies. 1982. N 1.
  29. *Dewey John.* Psychology and Social Practice // Contribution to Education. № 11. Chicago. 1901.
  30. *Dewey John.* The Sources of a Science of Education. N.Y., 1929.
  31. *Hirst Paul H.* Educational Theory // J.W.Tibbie (ed.) The Study of Education. London, 1966,
  32. *Paideusis* // Journal of The Canadian Philosophy of Education Society. 1989. V.



## **Глава 4 Научная работа по педагогике: вид крупным планом**

### **4.1. Методологическая рефлексия научного работника**

Главное - не рыба, а удочка. Подобно тому, как любому - и академику, и школьнику - нужна грамотность, чтобы правильно написать текст, так и методологическая грамотность, говоря шире - культура, нужна и научному работнику, и преподавателю вуза, и учителю, желающему приобщиться к научной работе.

Вопреки застойным тенденциям последних десятилетий и недостаточному вниманию к общетеоретическим аспектам педагогической науки методология педагогики накопила подлинно научный потенциал, разработала систему нормативного, инструментального знания о формах и способах связи педагогической науки с практикой и другими научными дисциплинами. Это знание о том, как вести педагогическое исследование, о критериях его качества, последовательности этапов и многом другом. Оно прямо направлено на помощь исследователю, на формирование у него специальных умений в области исследовательской работы.

В первой главе этой книги говорилось о методологической культуре педагога-исследователя, ее содержании, в котором главную роль играет *методологическая рефлексия*, то есть размышления ученого о собственной научной деятельности. Сказано было и о том, что методологическая культура нужна не только исследователю, но и педагогу-практику. Особое значение это имеет для преподавателя педагогического вуза. Он просто обязан работать хорошо, на современном уровне. Несложно показать, почему: какой преподаватель вуза, такой и студент; какой студент - такой и учитель; какой учитель — такое и все население.

Успешность подготовки и переподготовки педагогов напрямую связана с повышением качества научно-исследовательской работы в области образования. Эта связь становится особенно очевидной, если учесть, что значительная часть такой работы ведется преподавателями педагогических дисциплин. Ее смысл для них не сводится к вкладу в педагогическую науку. Она не менее важна для повышения качества их учебной работы. Развитие педагогического мышления студентов, преодоление привычных педагогических стереотипов, формирование гибкого, творческого подхода к воспитанию и обучению находится в прямой зависимости от степени развития такого же мышления у преподавателей. Чтобы быть на уровне современных требований сами наставники студенческой молодежи должны глубоко и творчески заниматься наукой.

Известны пробелы и недостатки в формировании творческой позиции студентов педагогического вуза, которым предстоит работать в школе. Ориентация на усвоение «готового» знания, преобладание нормативности в подготовке будущих учителей приводит к формированию у многих из них потребительского отношения к науке, легко переходящего в педагогический нигилизм. Во многом этим, по-видимому, объясняется повсеместная тяга к «педагогическим технологиям», в изобилии предлагаемым сегодня учителям. Остается актуальным давнее описание поверхностного отношения к науке, принадлежащее перу Е.Иллеш и относящееся к 1986 году: «Дайте такую науку, которая меня, учителя, обслужит», это требование в той или иной форме звучало не раз. Думаю, что заказ не по адресу: наука - не парикмахерская. Дать многое ищущему - может, «обслужить» безразличного - нет... С одной стороны, стали требовать поставить ученых к учительским столам, чтобы им удобнее было подсказывать. С другой стороны, к самой науке стали/относиться как к набору рецептов на все случаи жизни, хотя и очевидно, что набор такой невозможен. Недовольство

учителей наукой стало хроническим, так же, как и потребительское к ней отношение».

Привычка получать знания в готовом виде приводит к тому, что будущие педагоги оказываются неспособными применить их в своей профессиональной деятельности, самостоятельно ставить и решать задачи, требующие обращения к научному знанию. Методологическая культура, предполагающая владение умением рефлексии относительно собственной научной работы исследователя, не может быть передана как совокупность готовых знаний и предписаний.

Средства преодоления подобных пробелов - организация познавательной деятельности студентов, развитие у них самостоятельности, вовлечение в процесс поиска, формирование умения пользоваться наукой для осмысления и совершенствования практической деятельности. Если воспользоваться популярной метафорой, кратко передающей суть дела, можно сказать так: пусть для студента главной будет не рыба, а удочка. Рыба от долгого хранения может испортиться, знание - устареть или оказаться неприменимым в изменившихся условиях, а возможность самому пополнить его запас, останется. Успех в этом деле прямо зависит от степени развитости у преподавателя творческого, нестандартного мышления. Л насколько у него такое мышление развито, зависит от того, насколько основательно он занимается научной работой. Тот, кто своими руками делает науку, может научить будущих и сегодняшних учителей понимать и ценить педагогическую науку в ее движении, становлении, и научное педагогическое знание принимать не абстрактно, а как средство совершенствования своей работы. Преподаватель педагогики, не ведущий настоящей научной работы, сам ни в чем не сомневается и не может научить сомнению студента. Среди многочисленных (впрочем, одинаково правильных) определений науки есть и такое: наука - это область институционализации сомнения. Громоздкое слово «институционализация» означает, что в определенном отношении сомнение можно считать полноправной характеристикой одного из социальных институтов (науки). *Защита диссертации*, например, есть не что иное, как способ преодоления сомнений научного сообщества относительно компетентности соискателя. И сам соискатель подвергает сомнению некоторые устоявшиеся в науке представления. Человека, ни в чем не сомневающегося и, следовательно, не видящего проблем, вряд ли можно отнести к числу творческих личностей. Переход от жесткой нормативности к эвристичности предполагает наличие установки на проблемность обучения, научный поиск, противостоящий информационному, рецептивно-отражательному подходу и невозможен без усиления методологического аспекта профессиональной подготовки педагога.

Три источника и три составные части. Различаются три источника научного обеспечения учебной работы преподавателей, относящиеся к самой педагогике: педагогическая наука в ее *концептуальной форме*, представленная в виде теоретических концепций как знание в процессе его формирования; педагогическая наука в *нормативной форме* как система основных общепризнанных положений, представленных как следствия педагогической теории и служащих прямыми или опосредованными регулятивами практической педагогической деятельности; результаты *собственной научной деятельности преподавателя*.

В рефлексии преподавателя по поводу его научной деятельности объединяются обе характеристики педагогического знания - концептуальность и нормативность. Возникает возможность освобождения от стереотипов в самом мышлении преподавателя, у него развивается способность творческого, т. е. *конструктивно-деятельностного*, эвристического подхода к науке и, следовательно, к излагаемому им курсу. Так собственная научная работа преподавателя становится системообразующим фактором по отношению к научному обеспечению учебной деятельности.

Эффективное ведение научной работы преподавателем педвуза и, следовательно, надлежащее обеспечение его учебной деятельности, невозможно, если он не имеет

основательной подготовки, включающей не только методологические знания, но и навыки методологической рефлексии, умение осмыслить и оценить собственную исследовательскую деятельность. По отношению к педагогической науке в его работе реализуются три функции. Во-первых, преподаватель использует науку как *методическую опору* в своей учебной деятельности, во-вторых, *создает* её в ходе исследовательской работы и, в-третьих, *трансформирует* в учебном курсе через призму собственных результатов и позиций.

Эти функции обуславливают друг друга, и преобразование педагогических знаний, включаемых в учебный курс, нельзя осуществить без конструктивно-деятельностного подхода к науке, а значит - без методологической рефлексии. Использование науки, её создание и её трансформация являются *составными частями проектирования* преподавателем педагогики его учебной работы, иными словами, составления его собственного, как теперь говорят, «авторского», курса. По сути, других курсов и не должно быть. В идеале, конечно.

Наука и наукообразие. Чтобы снабдить исследователя реально «работающим» методологическим инструментарием, необходимо результаты работы в области методологии довести до прикладного уровня, то есть представить в конкретной форме, как раздел нормативной методологии.

Преодолеть слабые места в практике исследовательской работы можно лишь путем усиления и упорядочения методологического обеспечения педагога-исследователя. Движение методологии к исследователю не даст нужных результатов, если оно не будет дополнено встречным движением самого исследователя. Дело идет хорошо у тех, кто стремится осмысливать и корректировать свою работу в соответствии с чёткими методологическими ориентирами, такими, как «объект и предмет исследования», «цель», «актуальность», «новизна». Отсутствие у многих научных работников желания и умения по-настоящему анализировать собственную работу в свете подобных характеристик исследования в значительной мере объясняется тем, что эти характеристики считаются как бы сами собой разумеющимися, причем формальными, чуть ли не излишними по существу.

Для обоснования такой позиции приводится тот факт, что нередко, действительно, при формальном отношении к исследованию вообще, когда его выполняют «по образцу», методологическое обеспечение не формируется в процессе глубокого проникновения в существо объекта, а *имитируется*. В этом случае имитируются, а не разрабатываются и методологические характеристики. Наспех и, как правило, некорректно, формулируются объект и предмет исследования, выдвигаются самоочевидная гипотеза и тривиальные «защищаемые положения», которые совсем не нуждаются в доказательстве и т. п. Это не наука, а наукообразие. Можно было бы выразиться и посильнее, пометив отсутствие в данном случае не только науки, но и ее образа приставкой «без». С затаенным отвращением выполняют ритуал и потом говорят: вот видите - методологические требования выполнены, а результаты ниже всякой критики.

Неправда. Требования не выполнены. Можно работать хорошо или плохо. Это относится к любому делу. Если результат не соответствует поставленной цели, это еще не значит, что и стараться не надо. Когда, например, на заводе вёдра получаются дырявыми, никто не скажет, что виноваты требования к ним и тем более - сами вёдра, или, говоря по-научному, - идея их изготовления. Отмена критериев, по которым можно было бы оценивать качество, означала бы, что хорошей продукции потребитель никогда не дождется.

И еще одно соображение. Ясное представление о методологических параметрах исследования и точное их формулирование - *необходимое, но недостаточное* условие высокого качества научной работы. Мало правильно сформулировать цель работы, надо еще ее выполнить. Между целью и результатом дистанция большой протяжённости. Всякое может случиться. Но если нет ясных представлений о цели, средствах ее достижения и основных этапах пути, неприятности будут *наверняка*. Не исключено, что и вообще придется

сойти с дистанции. Бывает, что в автокатастрофу попадают хорошие водители с большим стажем. Но человек, неведомо как получивший права, не умеющий управлять автомобилем и не знающий, как это делается, только чудом может доехать до места назначения. А в науке чудес не бывает.

Подводя итог сказанному, обозначим два условия обеспечения высокого качества научной работы. Во-первых, исследователь должен понять и принять большую значимость *методологической рефлексии*, осмысления своей работы в свете ориентиров, входящих в ее методологическое обеспечение, о чем шла речь в первой главе. Во-вторых, в самом методологическом обеспечении эти ориентиры должны быть представлены в виде *характеристик педагогического исследования*, по которым можно было бы оценивать его качество и сверять правильность избранного пути.

Однако прежде чем перейти к этим характеристикам, необходимо выявить признаки принадлежности процесса познания, в который вовлечен педагог, к сфере науки.

#### **4.2. Какую работу можно считать научной?**

Что такое наука и научное исследование. Наиболее общим образом науку определяют как *сферучеловеческой деятельности, в которой происходит выработка и теоретическая систематизация объективных знаний о действительности*. Деятельность в сфере науки - *научное исследование*. Это особая форма процесса познания, такое систематическое и целенаправленное изучение объектов, в котором используются средства и методы наук и которое завершается формированием знаний об изучаемых объектах.

Во 2-й главе педагогическая действительность была определена как та часть общей действительности, которая включена в педагогическую деятельность. Это ученик, учитель, их действия, методы обучения и воспитания, учебники, то, что в них написано и т.д. Такая деятельность может найти отражение не только в науке. *Наука - это лишь одна форма общественного сознания*. Действительность может отражаться также и в *обыденном (стихийно-эмпирическом) процессе познания, и в художественно-образной форме*.

Шекспир не Эйнштейн - каждому своё. При всем уважении к науке нельзя считать, что она может всё. Опротетчиво было бы утверждать, что научная или какая-либо другая форма отражения лучше или «выше» другой. Требовать, чтобы Шекспир выражался формулами, а Эйнштейн сочинял драмы и сонеты, одинаково нелепо. Существуют различия в характере использования места и роли опыта в науке, с одной стороны, и в художественном творчестве, с другой. Ученый исходит из информации, уже накопленной в данной науке, из *общечеловеческого опыта*. В художественном творчестве в соотношении общечеловеческого и личного опыта большее значение имеет опыт личный. Описание личного опыта соединено с его художественно-образным осмыслением в «Педагогической поэме» А.С.Макаренки. Жанр его сочинения обозначен прямо на обложке - поэма, а не монография и не диссертация. Эта линия продолжена в публицистических произведениях других авторов-педагогов. Различие между двумя жанрами состоит в том, что если основная форма художественного обобщения - типизация, то в науке соответствующую функцию выполняет абстрактное, логическое мышление, выраженное в понятиях, гипотезах, теориях. В художественном творчестве главным орудием типизации является художественный образ.

Различие между этими способами отражения действительности мы увидим сразу, если подумаем о том, были бы открыты законы Архимеда или Ньютона, если бы эти великие ученые вообще не появились на свет. Понятно, что эти объективные закономерности были бы выявлены кем-либо другим. А вот роман «Война и мир» не был бы написан, если бы не было Льва Толстого. Не нами замечено, что художник слова, какие бы сюжеты для своих произведений он ни избрал, всю жизнь фактически пишет о себе. В то же время при всем различии характеров, темперамента и способностей ученых, их конечный продукт - научное

знание - отчужден от них, и по математической формуле невозможно судить о личности ее создателя.

Наука беспризорной не бывает. Другая форма духовного освоения действительности - *стихийно-эмпирическое (обыденное) познание*. Нередко в педагогике эти два вида познания - научное и стихийно-эмпирическое не различают достаточно четко, считают, что педагог-практик, не ставя перед собой специальных научных целей и не используя средств научного познания, может находиться в положении исследователя. Высказывается или подразумевается мысль, что научное знание можно получить в процессе практической педагогической деятельности, не утруждая себя научными размышлениями, что педагогическая теория чуть ли не «вырастает» сама собой из практики. Это далеко не так. Наука не беспризорница. Она - не лесной куст, а хрупкая хризантема, требующая постоянной заботы. Процесс научного познания - процесс особый. Он складывается из познавательной деятельности людей, специально разработанных средств познания, его объектов и знаний. Обыденное познание существенно от него отличается. Главные отличия следующие.

Стихийно-эмпирическое знание первично. Оно существовало всегда и существует ныне. Это такое познание, при котором *получение знаний не отделено от практической деятельности людей*. Источником знания являются разнообразные практические действия с объектами. Из собственного опыта люди узнают свойства этих объектов, усваивают наилучшие способы действия с ними - их обработки, использования. Таким путем в древности узнали свойства полезных злаков и правила их выращивания. Не ждали они и появления научной медицины. В памяти народа хранится множество полезных рецептов и знаний о целебных свойствах растений. Многие из таких знаний не устарели по сей день. Стихийно-эмпирическое знание сохраняет свое значение потому, что это не какое-то второстепенное, а полноценное знание, проверенное многовековым опытом.

Стихийно-эмпирическое знание живет в народной педагогике. Мудрость поколений оставила нам множество педагогических советов в виде пословиц и поговорок. В них отражены определенные педагогические закономерности. Знание такого рода получает и сам учитель в процессе работы с детьми. Он узнаёт, как лучше поступить в ситуации определенного рода, какие результаты дает то или иное конкретное педагогическое действие.

Специфика *научного познания* состоит, прежде всего, в том, что познавательную деятельность в науке осуществляют *не все, а специально подготовленные группы людей* - научные работники. Формой ее осуществления и развития становится научное исследование.

В истории науки создаются и разрабатываются специальные средства познания, методы научного исследования, в то время как стихийно-эмпирическое познание такими средствами не располагает. К числу средств научного познания относится, например, моделирование - применение идеализированных моделей, создание теорий, гипотез, экспериментирование.

Некоторое представление о специфике этих двух видов познания и их результатов знаний - даёт следующая история, опубликованная в нашей периодической печати в 1970-х гг.

В 822 г. один персидский лекарь поведал миру, что безоаровые камни могут служить отличным противоядием. Безоаровые камни - это отвердевшие кусочки шерсти, которые иногда находят в желудках горных козлов и других парнокопытных. Впоследствии коронованные особы - Елизавета английская, шведский король Эрик IV, опуская перстень с таким камнем в вино, прежде чем его выпить, предохраняли себя от отравления. В эпоху Просвещения этот обычай высмеяли как предрассудок, и о камне забыли. Но в 1970-х гг. американский химик Густав Аррениус показал, что эти камни по своему составу тождественны минералу брушлит (кислый фосфат кальция). Он обладает свойством путем ионного обмена заменять свои фосфаты солями мышьяковой кислоты. А в былые времена главным ядом был именно мышьяк.

На этом примере можно показать как достоинства, так и недостатки каждого из двух видов

познания. Достоинство стихийно-эмпирического знания - в непосредственной включенности в практику, дающей возможность его *немедленного применения*. Недостатки - в ограниченности той ситуацией, в которой такое знание было получено (помните притчу о сороконожке, рассказанную в начале этой книги?), и в слабости обоснования, в отсутствии объяснения и раскрытия механизма воздействия: делали так и получилось хорошо.

Достоинство научного знания - в широте возможностей практического применения, высокой степени достоверности, объективном и неопровержимом объяснении механизма воздействия на научном языке и в контексте всего научного знания. Однако не всегда научное знание можно сразу применить на практике.

По этому поводу уместно вспомнить то, что говорилось в соответствующей главе этой книги о функциях педагогического опыта. Значимость такого опыта, даже самого лучшего, в том случае, если он не пропущен через жернова науки, ограничено непосредственной сферой его осуществления, где только и могут применяться полученные *не специально*, а как бы побочно стихийно-эмпирические знания.

В связи с этим возникает вопрос о *целеполагании* в педагогической науке и его отличии от целеполагания в практике. Цель исследовательской работы - *познавательная*, а практической, естественно, практическая. Ученый пополняет и трансформирует систему научных представлений, а практический работник преобразует сферу своей деятельности.

Человек, занимающийся колкой дров, не думает о получении нового научного знания. Его цель - истопить печь. Учитель, стремящийся наилучшим образом обучать и воспитывать своих учеников, вряд ли будет озабочен пополнением научных знаний в педагогике (если он, конечно, не аспирант-заочник и не ведет экспериментальную работу). Но по ходу дела первый из упомянутых деятелей получает полезные знания о том, как лучше держать топор, а второй может овладеть знанием о педагогических приемах, наиболее эффективных в данных условиях применительно к его собственной работе. Это и будет Стихийно-эмпирическое знание.

Может возникнуть неясность в отнесении той или иной деятельности к научно-познавательной сфере по признаку цели, которую ставит перед собой деятель. Дело в том, что по внешним признакам это не всегда возможно сделать. В конце концов, можно представить себе ситуацию, когда дрова колют со специальной целью - получить знания об оптимальных способах осуществления этой работы, о наиболее подходящих для этого инструментах и т.п. В этом случае не очень важно, что будет дальше с объектом деятельности и «эмпирическим материалом», то есть дровами: пойдут они в печь или на переработку в бумажный комбинат, или найдут еще какое-либо применение.

В школе могут работать два учителя, делающие в параллельных классах как будто одно и то же. И все же цели у них разные. В одном классе учитель думает лишь о том, чтобы ученики как можно более успешно усвоили, что положено, и не стремится внести вклад в педагогическую теорию. В другом классе, оказывается, учитель ведёт научную работу - экспериментально проверяет эффективность специально отобранных им методов обучения для усвоения материала определенного типа. Понятно, ученики - не дрова, и педагогу не может быть безразлично, что дальше с ними будет. Поэтому нельзя проводить эксперимент так, что какая-то часть школьников оказывается в условиях, заведомо неблагоприятных для их интеллектуального и физического развития. В этом педагогика похожа на медицину, где на врача-ученого накладываются аналогичные запреты. И все же главное остается. Цели в том и в другом случае - разные.

Идеализация (не путать с идеализмом!) Наука, в отличие от стихийно-эмпирического процесса познания, изучает не только те предметы, с которыми люди имеют дело в своей непосредственной практике, но и те, которые выявляются в ходе развития самой науки. Нередко их изучение предшествует практическому использованию. Так, например, применению на практике энергии атома предшествовал достаточно длительный период

изучения строения атома как объекта науки. Только не существующими в действительности, как принято говорить, идеализированными объектами, оперирует геометрия. Эта наука первоначально в соответствии со своим названием (в переводе означающем «землемерие») имела дело в буквальном смысле с земными объектами, относительно которых «геометры - землемеры» получали сугубо «земное», стихийно-эмпирическое знание, которое тут же использовалось на практике. Восстанавливались, например, стершиеся после наводнения межи на участках.

*Идеализация* как один из методов исследования широко используется в естественных науках - физике, химии и т. д. Этим термином обозначают прием, заключающийся в образовании особых (идеализированных) объектов, которые в процессе исследования служат моделями объектов действительности (объектов-оригиналов) и представляют собой мыслительные конструкции, воплощающие существенные моменты исследуемого явления в «чистом виде» (идеальный газ, геометрическая линия и т. д.).

Идеализация и возникающие на этой основе идеализированные объекты (модели) служат важным средством вычленения из всей совокупности свойств, характеристик, отношений объекта наиболее важных, существенных, инвариантных, то есть постоянно закономерно повторяющихся. При этом каждый идеализированный образ имеет ограниченную сферу предметного соотношения, отображает моделируемый объект в каком-либо определенном отношении. В противном случае он был бы не моделью, а дубликатом, еще одним «экземпляром» этого объекта. Это относится и к материальным, и к мысленным моделям. Модель корабля, например, могут создавать для того, чтобы найти форму корпуса, при которой сопротивление водной массы было бы наименьшим. При этом вовсе не обязательно копировать расположение машинного отделения, пассажирских кают и т. п. Модель подобна моделируемому объекту только в одном определенном отношении, и создается она для сопоставления с действительностью лишь в этом отношении. Вот почему несправедливы высказываемые иногда упреки по поводу несоответствия теоретических представлений действительности. Теория тоже модель, и полностью соответствовать своему объекту она не может и не должна. Она, как по другому поводу сказал поэт, не зеркало, а увеличивающее стекло.

Конструирование идеальных (идеализированных) моделей и применение их в научной, особенно в экспериментальной, работе является одновременно и особенно трудным, и чрезвычайно необходимым именно в области педагогики ввиду сложности и множественности факторов, которые определяют течение педагогического процесса и в то же время затрудняют обнаружение в нем закономерных связей. И как раз практическая невозможность создания условий, в которых школьник, класс или школа в целом не испытывали бы влияния множества не учтенных экспериментатором факторов, свидетельствует о целесообразности применения идеальных объектов. Мысленное конструирование «чистого» образа (идеализированной модели) школьника или класса, не испытывающего никаких других влияний, кроме допущенных или введенных самим исследователем, позволило бы, сопоставляя такой образ с Действительностью, выявлять и в дальнейшем исследовать те самые факторы, от которых в данном случае отвлекся экспериментатор.

«Идеальный» в этом смысле ученик предстает только с одной стороны, выступает лишь в одном отношении - не как реальный, живой человек, ребенок, а лишь как весьма «тощая» и по-человечески неприглядная абстракция, которую только в таком нарочито обедненном виде и можно «вписать» в систему понятий одной из педагогических дисциплин - дидактики. В этой системе ученик будет определен с функциональной стороны - как объект преподавания и субъект учения. Зато он, по определению, учится «идеально», якобы усваивая все положенное. Разумеется, при сопоставлении этого неживого образа с настоящим учеником обнаруживаются расхождения между идеальным и реальным положением дел. Задачей исследователя становится изучение причин такого расхождения и,

если понадобится, способов их преодоления.

В науке начинают *специально изучать* сами результаты познавательной деятельности - *научные знания*. Разрабатываются критерии, согласно которым научные знания можно отделить от стихийно-эмпирических, от мнений, от умозрительных, спекулятивных рассуждений и т. д.

Научные знания формулируются не только на естественном языке, как это всегда происходит в стихийно-эмпирическом познании. Используются (например, в математике, химии) также и специально создаваемые символические и логические средства.

Язык педагогики. В отличие от таких наук, как математика, физика или логика, педагогика пользуется естественным языком, общеупотребительными словами. Но, попадая в обиход науки, слова естественного языка должны приобрести неотъемлемое качество научного термина - однозначность, позволяющую достичь единого понимания их всеми учеными данной отрасли. Когда слово общеупотребительной лексики становится научным термином, оно несет на себе отпечаток огромного научного труда. Поэтому нельзя понимать справедливый протест против наукообразности в изложении как призыв к отказу от научной терминологии. Следует, однако, признать, что с научной терминологией в педагогике дело обстоит не лучшим образом. Довольно часто нагромождение в педагогической работе самой разнообразной терминологии - кибернетической, психологической, физиологической - прикрывает отсутствие у автора собственной мысли и новых результатов. Как правило, это можно обнаружить, если упростить изложение, пробравшись сквозь частокол терминов. Попытки таким способом намеренно или непроизвольно разукрасить мысль или прикрыть её отсутствие лишь компрометируют правильное и необходимое употребление научной терминологии, не всегда, может быть, понятной всем подряд, поскольку понимание требует от читателя профессионализма.

Чтобы в корне пресечь подобные попытки, иногда предлагают заменить в педагогике научное изложение популярным, общедоступным, имея в виду, что это позволит сразу выяснить, есть ли в работе что-либо дельное. Считают также, что переход на популярное изложение будет способствовать сближению науки с практикой. Популяризация, конечно, нужна, но к ней нельзя сводить науку. Вопреки приведенному выше мнению, педагогика вовсе не массовая наука. Эпитет «массовая» вообще с «наукой» не сочетается. Это педагогическая практика - массовая, и она может найти отражение как в научно-теоретическом знании, так и в популярной форме. Необходимость популяризации научных результатов не отменяет научного изложения этих результатов, а предполагает его. Сама эта необходимость появляется, когда есть что популяризировать, если уже получены «непопулярные» знания. Стереть различие между педагогической наукой и её популяризацией - значит возвратить её в то состояние, когда она наукой еще не стала.

Упрощение научной терминологии часто оказывается невозможным потому, что термин - как бы формула, за которой стоит многолетний путь научной работы, абстрагирования, открытий. Попытки «своими, простыми, всем понятными словами» заменить научный термин, как правило, несостоятельны, поскольку для этого пришлось бы вместо краткой фразы писать целую книгу, а точнее, переписывать, так как книги, на основании которых принят этот термин, уже написаны.

Новое научное знание, которое дает исследователь, требует активного отношения, оно меньше всего приспособлено для пассивного восприятия. Без самостоятельного осмысления читающими оно так и останется лежать мертвым грузом, малопонятным собранием ученых рассуждений.

Не надо думать, что сказанное не относится к популяризации. Поучительно было бы соотнести с нашей темой то, что говорил В.А.Сухомлинский, да и многие другие, о бесплодности ухищрений педагога, направленных на то, чтобы в своем изложении (рассказе,



объяснении) сделать буквально всё совершенно понятным, нетрудным и тем самым освободить учеников от необходимости мыслить. Настоящего усвоения нет, если учитель стремится до предела облегчить умственный труд учащихся.

Если представить читателя на месте ученика, а автора - на месте учителя, станет ясно, что всё это в еще большей степени относится к распространению педагогического знания, независимо от того, изложено оно в строго научной или же в популярной форме.

Существенным недостатком, все более сказывающимся на развитии нашей науки, является нетребовательность к *терминологической однозначности*. Известно, что «выработка строгой и однозначной терминологии есть непреложное требование научной методологии» [3. С. 15]. Известно и то, что категория, изъятая из целостного контекста науки, перестаёт быть категорией и становится простым эмпирическим обобщением. В такое положение попадают основные педагогические категории «воспитание» и «обучение», которые иногда получают неоднозначную трактовку даже в рамках одной и той же научной работы. Эмпирическое многообразие в трактовке этих категорий может стать помехой в работе по теоретическому и практическому соединению обучения и воспитания. Имеющаяся педагогическая литература предлагает самые разные дефиниции. Термин «воспитание» употребляется, по меньшей мере, в четырех смыслах (см. главу 2). Обучение трактуется то как двусторонний процесс (кооперированная деятельность учителя и ученика), то как деятельность преподавателя, то как познавательная деятельность ученика. Подобная многозначность, допустимая в повседневном общении на бытовом уровне, запрещена развитой науке, особенно если речь идет об отдельно взятой целостной концепции. Если исследователь допускает (без оговорок) терминологическую неоднозначность в одной и той же работе, это резко снижает ее качество.

Поможет соблюдать однозначность практическое правило, незамысловатое, но, как показал опыт, трудное для исполнения: научное изложение должно начинаться с *явного определения ключевых понятий*, и этого определения нужно придерживаться до конца.

Исследование; система и цель. Специфика научного познания, кардинально отличающая его от стихийно-эмпирического, состоит в том, что *научное исследование носит систематический и целенаправленный характер, оно направлено на решение проблем, которые сознательно формулируются как цель*. Примеры различения двух видов познания по этой линии приводились выше.

Мы все время говорили о *стихийно-эмпирическом* знании. Но эмпирическое знание, если оно включено в систему науки, теряет свой стихийный характер. Если наблюдения за своей работой или работой других педагог-практиков ведет целенаправленно и систематически, с научных позиций и применяет определенные средства научного познания, он получает эмпирический материал, который можно использовать в исследовании, целью которого будет не использование, а получение знаний. Однако ученый, который стремится все теоретические построения выводить только из наблюдений опыта, обрекает себя на малопродуктивный труд, поскольку эмпирическое знание не может само по себе дать знания сущности.

Для наглядности представим заимствованную из литературы по методологии науки сравнительную характеристику стихийно-эмпирического и научного познания (см.: [1. С. 59-60], [2]).

#### Стихийно-эмпирическое познание

1. Познавательную деятельность осуществляют все, занятые практической деятельностью. Получение знаний не отделено от их использования.
2. Не существует специальных средств познания.
3. Знания фиксируются на естественном языке в виде разнообразных суждений и

утверждений, пословиц и поговорок. Не существует специальных критериев для формулирования и проверки знаний.

4. Познавательная деятельность не носит систематического и целенаправленного характера.

### Научное познание

1. Познавательную деятельность осуществляют специальные группы людей. Форма ее осуществления - научное исследование. Возрастает объем изучения объектов, непосредственно не включенных в практическую деятельность людей.

2. Применяются специальные средства познания - материальные, математические, логические, моделирование, создание теорий, гипотез, экспериментирование.

3. Знания (законы, теории) фиксируются на основе определенных критериев. Используется не только естественный язык, но и специально создаваемые символические и логические средства.

4. Научное исследование носит систематический и целенаправленный характер; оно направлено на решение проблем, которые сознательно формулируются как цель.

Разрабатывая рекомендации относительно того, как следует действовать, чтобы получить лучшие результаты в воспитании и обучении, необходимо иметь в виду, что недостаточность теоретических основ обращения к эмпирии, то есть к непосредственно наблюдаемым фактам педагогической действительности, может существенно снизить практический эффект таких рекомендаций. Теория не освобождает от практики, от наблюдений, от эксперимента. Но, экономя силы и время, она, как образно сказано в одной книге по методологии науки [8], избавляет нас от необходимости перекапывать все поле и указывает, где зарыт клад, который мы ищем. Вот почему одинаково справедливы оба известных высказывания: «факты - это всё» и «Нет ничего практичнее хорошей теории». Необходимость глубокой разработки теории возникает именно тогда, когда предстоит радикальная трансформация практики.

Признаки научности. Представление о различии, с одной стороны, обыденного, стихийно-эмпирического, с другой стороны, научного процесса познания - лишь первый, хотя и очень важный, ориентир для оценки принадлежности деятельности в области педагогики к сфере науки. Оно дает возможность определить в первом приближении, действительно ли мы имеем дело с научной работой на стадии ее планирования, продолжения или завершения. Если кратко резюмировать все сказанное в этом разделе, можно обозначить следующие признаки научности процесса и результатов работы в области педагогики: *характер целенаправленного, выделение специального объекта исследования, применение специальных средств познания, однозначность терминов.*

Если в какой-либо работе, даже очень интересной и полезной для практики, отсутствует установка на получение знаний о том или ином педагогическом объекте (познавательная цель) - эту работу нельзя отнести к числу научных. То же можно сказать и в том случае, если в ней нет следов применения методов науки, и не соблюдается однозначность терминов.

Однако несоответствие представленного сочинения признакам научности вовсе не свидетельствует о его второсортности. Яркое художественное или публицистическое произведение представляет не меньшую, а большую ценность, чем заурядная научная работа. Нужно только спокойно разобраться в том, к какому жанру принадлежит выполненная работа. Хуже, когда автор претендует на научность, а признаки принадлежности к науке в его произведении отсутствуют.

Еще раз обратимся к этим признакам, чтобы представить их в виде конкретных ориентиров и критериев оценки работы исследователя, входящих в состав её методологического обеспечения. Первый из них - *характер целей, которые мы ставим.* Цель может быть практической или познавательной. Учитель ведет уроки с практической целью, чтобы учить и воспитывать детей. Если при этом он получает знания о том, какие приемы в этом плане, в

данных обстоятельствах дают у него лучший результат, это еще не наука. Такое знание - стихийно-эмпирическое. А вот если ставится научно-познавательная цель - выявить эффективность того или иного научно обоснованного метода обучения или формы проявления воспитательной функции самостоятельной работы, это - цель познавательная, и полученное знание идет в копилку педагогической науки.

Второй признак - *выделение специального объекта* исследования. В первой главе уже говорилось о несводимости объекта педагогической науки к объекту педагогического воздействия - ребенку. Объект нашей науки там определяется как образование, то есть сама педагогическая деятельность. Объект отдельно взятого педагогического исследования лежит в той же сфере. Исследуется всякий раз какой-то участок этой деятельности. Объектом может быть, например, обучение школьников ситуативной речи на иностранном языке, но не сама ситуативная речь. Или формирование учителем у младших школьников гуманистических отношений в учебно-воспитательном процессе, но не сами школьники.

Третий признак - *применение специальных средств познания*. В практической работе учитель применяет методы обучения и воспитания, приемы, организационные формы, материальные средства: компьютеры, таблицы, кинофильмы и т.п. Исследователь применяет методы науки: экспериментирование, моделирование, создание гипотез и т.д.

Еще один признак - *однозначность терминологии*. Это неременное требование к научному познанию. Разумеется, привести всю науку к однозначности принудительным способом, по приказу, невозможно. В ходе ее развития содержание понятий непрерывно обогащается, разветвляется. Это закономерный процесс. Но в рамках одного научного труда: дипломной работы, диссертации, монографии, статьи и т.д. автор обязан точно определить главные понятия и придерживаться этих определений до конца. Без специальной оговорки он не имеет права употреблять термины в разных значениях. Главные категории педагогики «воспитание» и «обучение» имеют несколько толкований. Невозможно о чем-либо договориться, если, например, рассуждая о единстве обучения и воспитания, один из собеседников употребляет воспитание во втором смысле, обучение - в первом, в то время как его собеседник думает о воспитании в первом смысле, а обучение понимает во втором из трёх возможных значений этого слова.

Уместно в связи с этим привести здесь общие логические правила научного изложения, которые, в сущности, так или иначе соотносятся с требованием однозначности. Приведем главные из них: основные понятия, утверждения должны быть явно определены независимо от знания их читателем, собеседником или оппонентом; при оценке истинности суждения следует пользоваться только определениями, которые дал тот, кто их предложил, не подменять их своими представлениями; явное определение не принимается, если оно не согласуется с контекстом; выбор подходящего определения опирается на специфику задачи, которая решается с помощью данного определения (см. [6]).

### **4.3. Методологические характеристики педагогического исследования**

#### **4.3.1. Система характеристик**

Вопрос о качестве. Но вот установлено, что данное произведение обладает всеми перечисленными признаками научности. Теперь возникает вопрос о его качестве. Может случиться так, что эти признаки характеризуют работу лишь формально, маскируют недостоверное, полученное неподходящими способами знание. То есть старт взят правильно, но дорога завела не туда, куда надо. Поэтому нужно сверить курс по более конкретным методологическим характеристикам.

Как его оценить? В содержании рефлексии исследователя по поводу его научной работы можно выделить одиннадцать характеристик, позволяющих оценить качество

педагогического исследования: *проблема, тема, актуальность, объект исследования, его предмет, цель, задачи, гипотеза и защищаемые положения, новизна, значение для науки, значение для практики.*

Здесь мы вступаем в область очень сложных и тонких познавательных процедур, различий и категорий. Некоторые из них не вполне еще устоялись в педагогической науке. Чтобы до конца понять и усвоить все это, необходимо дополнительное изучение трудов по методологии, указанных в списке рекомендуемой литературы, и некоторый опыт самостоятельного научного анализа. В рамках этого пособия можно получить лишь некоторое предварительное представление о том, как приступить к научной работе, проверяя себя по упомянутым характеристикам.

«...а проку на волос нет в них...» Так говорит об очках персонаж басни дедушки Крылова после того, как разные способы пользования ими были испробованы, кроме единственно правильного. Увы, без результата. Нечто похожее приходится иногда слышать, когда напоминаешь о том, что существуют более надёжные критерии оценки научной работы, чем убежденность автора в собственной правоте, его близость к практике и административный талант. Говорят: «Применяли вашу методологию - не помогает». Известна судьба очков - «только брызги засверкали». Но не надо поступать так с методологическими характеристиками. Покажем на примерах, чем они полезны и как ими надо пользоваться.

Существенной частью рефлексии по поводу любой деятельности является привычка задавать вопросы самому себе. Чтобы сделать эти характеристики действенным средством осмысления своего пути в науке, целесообразно вначале раскрыть их смысл в форме вопросов, которые в неявном виде предполагаются каждой из них. Именно в таком упрощенном, но зато целенаправленном виде, а не в форме многослойных определений они скорее помогут исследователю. Приведем сначала перечень этих вопросов.

Прежде всего, необходимо четко представить себе проблему, которую нужно изучить. Когда формулируется *проблема*, полезно поставить себе вопрос: что надо изучить из того, что ранее в науке не было изучено? Далее идут остальные десять характеристик и вопросы к ним:

- *тема*: как это назвать?

- *актуальность*: почему именно эту проблему нужно в настоящее время изучать?

- *объект исследования*: что рассматривается?

- *предмет исследования*: как рассматривается объект, какие присущие ему отношения, аспекты и функции выделяет исследователь для изучения?

- *цель исследования*: какой результат предполагается получить, каким в общих чертах, видится этот результат еще до его получения?

- *задачи*: что нужно сделать, чтобы цель была достигнута?

- *гипотеза и защищаемые положения*: что не очевидно в объекте, что исследователь видит в нем такого, чего не замечают другие?

- *новизна результатов*: что сделано из того, что другими не было сделано, какие результаты получены впервые?

- *значение для науки*: в какие проблемы, концепции, отрасли науки вносятся изменения, направленные на развитие науки, пополняющие ее содержание?

- *значение для практики*: какие конкретные недостатки практики можно исправить с помощью полученных в ходе исследования результатов?

Все характеристики взаимосвязаны, они дополняют и корректируют друг друга. Проблема находит отражение в теме исследования, которая так или иначе должна отражать движение

от достигнутого наукой, от привычного к новому, содержать момент столкновения старого с новым. В свою очередь, выдвижение проблемы и формулировка темы предполагают определение и обоснование актуальности исследования. Объект исследования обозначает эмпирическую область, избранную для изучения, а предмет - аспект изучения. В то же время можно сказать, что предмет - это то, о чем исследователь намеревается получить новое знание. Другое дело, что ответ на вопрос о новизне результатов исследования, выделяемой как специальная его характеристика, можно дать *лишь после получения этих результатов*, подводя итоги работы в целом, в конце, а не в начале. То же можно сказать и о гипотезе. Она не может быть содержательно сформулирована в начале исследования, поскольку для того, чтобы это сделать, нужно уже очень много знать об изучаемом объекте. Хотя, конечно, гипотеза - не итог, а как бы переломный момент работы, ее пик. Иногда говорят, что гипотеза - это недоказанная теория. Доказательство очень сложное и нередко длительное дело.

Таким образом, перечисленные характеристики составляют систему, все элементы которой в идеале должны соответствовать друг другу, взаимно друг друга дополнять. По степени их согласованности можно судить о качестве самой научной работы. В этом случае система методологических характеристик выступит интегральным показателем его качества.

Рассмотрим перечисленные характеристики подробнее.

#### 4.3.2. Проблема

Проблема для себя и для всех, для науки и для практики. Исследование начинается с определения проблемы, которая выделяется для специального изучения. Существуют различные, определяемые задачами изложения и аспектом рассмотрения, определения этой важнейшей категории. Ограничимся здесь напоминанием, что проблема - это как бы «белое пятно» на карте науки, как говорят - «знание о незнании». Известно, что чем меньше человек знает, тем увереннее он себя чувствует, поскольку о своем невежестве, как и о многом другом, он не может иметь представления. Нужно многое знать, чтобы определить, что ты не знаешь. Сократ, конечно, был не совсем прав, говоря на закате жизни, что знает только то, что ничего не знает. Но если он и преувеличивал, то немного.

Для человека, не знакомого с какой-либо отраслью знания, и проблем в ней не существует. Все в ней ему кажется ясным, а решения - само собой разумеющимися. Часто это случается, когда рассуждают о педагогике или медицине, реже - если речь идет о математике или ядерной физике и т. п.

Следует различать проблему *для себя* и проблему *для всех*. Проблема для себя - это пробел в знаниях самого исследователя, в его личном опыте. Для науки, возможно, эта проблема уже решена. Но есть и проблемы, не решенные пока никем. Если они актуальны для всех, их нужно исследовать. А пробелы в знаниях одного человека - понятно, это только его проблемы. Несмотря на очевидность этого рассуждения, случается, что, приступая к научной работе, исследователь не имеет достаточно ясного представления о том, что сделано до него в данной области. Он рискует проделать напрасный труд, нужный только ему. Поэтому без уверенности, что данная проблема в ч ом аспекте, который избран для изучения, не решена никем из живущих на Земле, не стоит приниматься за дело.

Еще одно обстоятельство, которое непременно нужно учитывать - это различие между *научной проблемой* и *практической задачей*.

В такой науке, как педагогика, изучающей особый вид практической деятельности, исследователь идет, непосредственно или опосредованно, от запросов практики, и, в конечном счете, решение любой научной проблемы способствует улучшению практической деятельности. Но сам запрос практики не является еще научной проблемой. Он служит стимулом для поиска научных средств решения задачи и поэтому предполагает обращение к

науке. К тому же практическая задача решается не только средствами науки. Создание нормальных финансово-экономических и материально-технических условий в российской школе - дело практики менеджеров, экономистов, политиков. Никакая наука не поможет детям учиться, если у них над головой протекает крыша.

Такие слова, как «совершенствование», «преодоление» (например, неуспеваемости учащихся), «повышение уровня» и т.п., относятся к сфере практики. Например, проблема для науки состоит не в том, чтобы оптимизировать процесс обучения, а в том, чтобы получить знания о том, какие условия способствуют оптимизации и какими должны быть основные этапы и методы работы, обеспечивающие успех в этом деле.

Преодоление отставания и неуспеваемости школьников - практическая задача. Однако для ее решения может понадобиться научное знание, причем не только педагогическое. Если отставание вызвано особенностями психики ученика, например, его темперамента, темпа усвоения материала, свойствами характера вообще, и если эти свойства достаточно типичны - тогда это поле изучения для психолога, который соответствующим образом сформулирует научную проблему. Если ученик отстает в учении просто из-за неустроенности быта, скажем, пьянства родителей, и это носит массовый характер - проблему изучает социолог. Если же ученик в буквальном смысле слова «не успевает» за классом из-за вынужденного, по болезни, пропуска занятий, а догнать других он не может потому, что его не учили самостоятельно учиться - тогда за дело берется дидактика. Но научная проблема будет выглядеть не так, как практическая задача. Есть варианты. Можно выбрать, например, одну из трех проблем: проблему выявления и определения условий и методов формирования у школьников учебных умений и навыков, проблему формирования у них познавательной самостоятельности или же проблему разработки способов диагностики отставания учащихся в учении.

Таким образом, практическая задача и научная проблема не соотносятся друг с другом прямолинейно, «один к одному». Чтобы перевести практическую задачу на язык науки, соотнести ее с научной проблематикой, необходимо учесть все структурные звенья, связывающие науку с практикой, с их конкретным содержанием. Одна практическая задача может быть решена на основе изучения множества научных проблем, и, наоборот, результаты решения одной научной проблемы могут способствовать решению множества практических задач.

### 4.3.3. Тема

Проблема должна найти отражение в теме исследования. Вопрос о том, как назвать научную работу, отнюдь не праздный. Сформулировать тему очень непросто. Нужно так её обозначить, чтобы в ней нашло отражение движение от достигнутого наукой, *от привычного к новому*, момент столкновения старого с тем, что предлагается в исследовании. Прежде всего, самому исследователю должно быть ясно, с одной стороны, с какими более широкими категориями и проблемами она соотносится, а с другой - какой новый познавательный и практический материал он предполагает освоить.

Первое приближение к определению темы редко бывает удачным. Улавливается, как правило, лишь то, что лежит на поверхности, нечто самоочевидное. Необходимо углубление в проблему, чтобы отразить ее в названии работы.

Например, одна диссертационная работа была посвящена проблеме выявления одной из функций эвристического и исследовательского методов обучения. Казалось естественным назвать ее, скажем, так: «Эвристический и исследовательский методы обучения как средство умственного *развития*». Но никакого намека на что-либо новое в такой теме не было бы. Эти методы изначально предназначались именно для этого - служить средством умственного развития. Но диссертант имел в виду применение этих методов для другой цели и назвал

свою работу по-другому: «Эвристический и исследовательский методы обучения как средство умственного *воспитания*». В избранном автором ракурсе эти методы ранее специально не рассматривались, хотя такая постановка вопроса соответствовала имевшимся в дидактике представлениям о трех функциях обучения - образовательной, развивающей и воспитательной. Таким образом, впервые выделенная проблематика оказалась «вписанной» в контекст уже сформировавшейся системы дидактического знания. Новое направление познанию придало намерение изучить, как эти же методы могут быть применены в другом качестве, в целях воспитания и тем самым способствовать осуществлению воспитательной функции обучения. А это уже более широкая область педагогики, требующая новых подходов к своему освоению.

Иногда тема формулируется слишком широко и при этом не содержит следов серьезных раздумий по поводу избранной проблемной области. Например, весьма поверхностной выглядит такая тема: «Эстетическое воспитание младших школьников». Логично было бы назвать так главу учебного пособия, но не научную работу.

#### 4.3.4. Актуальность

Все характеристики, которые здесь рассматриваются, взаимосвязаны, они дополняют и корректируют друг друга. Выдвижение проблемы и формулирование темы предполагают ответ на вопрос: почему данную проблему нужно в настоящее время изучать?

Есть различие между актуальностью научного направления в целом, например, гуманизации и гуманитаризации образования, личностно ориентированного обучения, с одной стороны, и актуальностью конкретной темы внутри этого направления - с другой. Соответствующие темы могут быть сформулированы так: «Способы формирования у старшеклассников интереса к гуманитарным предметам» или «Личностный опыт в структуре содержания образования».

Актуальность *направления*, как правило, не нуждается в сложной системе доказательств. Она как бы задана. Иное дело обоснование актуальности *темы*. Необходимо достаточно убедительно показать, что именно она среди других (некоторые из них уже исследовались другими) - самая насущная.

Любое исследование, по определению, должно быть значимо, во-первых, для науки, во-вторых, для практики. При присуждении ученой степени диссертационное исследование, представленное соискателем на защиту, непременно оценивается с этих позиций. Следует различать научную и практическую актуальность темы. Большинство педагогических исследований носят фундаментально-прикладной характер в соответствии с функциями педагогической науки, о которых шла речь выше.

Опыт научной работы показывает, что актуальность темы многие исследователи определяют неполно, с односторонних позиций. Какая-либо проблема может быть уже решена в науке, но не доведена до практики. В этом случае лучше не торопиться с признанием актуальности изучения такой проблемы. Она актуальна для практики, а не для науки. Нет смысла предпринимать еще одно исследование, дублирующее то, что было уже однажды сделано. Надо принять меры к организации использования того, что уже есть (выпуск популярных брошюр по этой тематике, включение в программы педагогического образования, повышения квалификации учителей и т.п.) исследование можно считать актуальным в том случае, если не только данное научное направление, но и сама тема актуальна в двух отношениях: во-первых, её изучение отвечает насущной потребности практики, во-вторых, полученные результаты заполняют пробел в науке, которая в настоящее время не располагает средствами для решения этой актуальной научной задачи.

Во многих случаях в имеющихся исследованиях обосновывается актуальность направления, а актуальность темы исследования обосновывается недостаточно. Нередко нет указаний на

практическую актуальность, или же она обозначена лишь в самом общем виде.

Бывает, что дело сводится к указанию на недостаточную разработанность проблемы в науке: «вопрос... не нашел достаточного освещения», «не раскрыты ...», «не выявлены ...» и т.п. При этом главный вопрос - стоит ли вообще «освещать», «раскрывать», «выявлять» - остается невыясненным. Это как бы считается само собой разумеющимся, например, в одном диссертационном исследовании отмечается, что «несмотря на то, что структурно-логические схемы нашли свое признание среди ученых, ...возможности и особенности применения структурно-логических схем в обучении младших школьников на теоретическом уровне изучались недостаточно. Не определены виды и функции ..., не выявлено влияние ...». Но ничего не сказано о том, как отсутствие таких научных разработок влияет на состояние подготовки самих учащихся, т. е. отражается на практике. Если вообще это установить нельзя, или, хуже того, выяснится, что влияние вообще отсутствует, может быть, целесообразно ограничиться теми знаниями, которые уже есть?

«Чистый» академический интерес - недостаточное основание для проведения исследований в науках, изучающих деятельность, одной из которых является педагогика. Это относится в первую очередь к прикладным исследованиям, результаты должны «работать» на преодоление каких-то недостатков, слабых мест в практической или, может быть, в исследовательской деятельности. В последнем случае нужно обосновать необходимость методологического исследования. Например, в другом разделе книги упоминалось наличие трудностей в постановке гипотез педагогами-исследователями. В связи с этим возникает необходимость в исследовании этого вопроса не потому, что он «слабо освещен», а потому, что это нужно для повышения эффективности непосредственно - нашей научной работы и опосредованно - педагогической практики, которую можно будет более глубоко обосновать. Определенный вклад в решение этой методологической проблемы педагогики был сделан С.У.Наушабаевой, защитившей кандидатскую диссертацию на тему «Гипотеза как способ развития научного знания в дидактическом исследовании». То же можно сказать и о работе Н.Л.Коршуновой на тему «Методологические условия однозначности терминов в педагогических исследованиях».

Не менее важно избегать и противоположной крайности, когда актуальность обосновывается лишь недостатками практики.

Например, приводятся данные о том, что большинство выпускников пединституты не могут подготовить и провести проблемный урок и что это обусловлено в значительной мере тем, что педвузы не дают будущим учителям полноценной подготовки для реализации проблемного обучения. Но ничего не говорится о тех, кто до этого занимался (или, возможно, не занимался) | этой проблемой. Остается неизученной возможность того, что в науке вопрос разработан, но по тем или иным причинам «не дошел» до практики. Причины могут быть разными. Возможно, автору не удалось опубликовать книгу по результатам исследования, может быть, институт повышения квалификации оставил работу без внимания. Могло случиться и так, что учителям, занятым многими трудными делами, просто некогда было с этой работой ознакомиться, и т. п. В любом случае ставить на полку еще один труд на тему, уже изученную другими, нет смысла.

В последнее время этот недостаток встречается в практике подготовки диссертаций все реже. Однако проявляется другой недочет: формализм в обозначении пробелов в научных знаниях, имеющих отношение к теме. Зачастую приводится длинный список имен тех, кто, по словам диссертанта, занимался соответствующей, проблематикой. В действительности же далеко не все имели к ней отношение, и упомянуты некоторые из них лишь «для порядка». Не зря подобные перечни фамилий иногда иронически называют «поминальниками».

Вернемся к формулированию темы исследования, которая должна давать определенное представление о его актуальности. Иногда тема формулируется так, что можно судить об актуальности *направления, но не самой темы*. О теме «Пути совершенствования... [чего-



либо]» (так озаглавлены многие диссертации) можно сказать, что любую деятельность, не только педагогическую, можно и нужно совершенствовать, но по такой, чисто практической, формулировке невозможно понять, в чем состоит *научная* проблема и почему она актуальна. В этом случае границы исследуемого объекта становятся нечеткими, и можно опасаться, что подобное исследование в принципе нельзя завершить.

В качестве примера точного обоснования практической и научной актуальности темы приведем фрагменты кандидатской диссертации Е.В.Бережновой «Содержание и способы формирования методологической культуры у будущих учителей в процессе преподавания педагогики».

Сначала в этой работе показана актуальность *направления*, в котором ведется исследование. Отмечено, что в настоящее время невозможно решать проблемы, возникающие в научном осмыслении, конструировании и организации учебно-воспитательного процесса, привычными способами. Школа нуждается в специалистах, обладающих *методологической культурой*.

Затем приводятся результаты предварительного изучения ситуации. Автор констатирует, что лишь 3% студентов выпускных курсов педагогического вуза обладают методологической культурой, причем она формируется у них стихийно. Значительная часть будущих учителей неспособна к методической рефлексии, столь необходимой для их профессионального роста. Более половины опрошенных студентов признали, что они не умеют пользоваться педагогической наукой для осмысления собственной работы.

Среди причин такого положения дел упомянуты следующие. В учебный процесс не включены задачи, способствующие развитию у будущих учителей умения проектировать и конструировать учебно-воспитательный процесс. Обучение умению пользоваться наукой также не предусмотрено программой их подготовки. Методологические знания, способствующие формированию творческих умений, в программах и учебниках по курсу педагогики отсутствуют.

Анализ состояния проблемы в науке показал, что в научной литературе неоднократно указывалось на необходимость формирования методологической культуры у будущих специалистов. Выделены отдельные признаки понятия «методологическая культура», предложен дидактический подход к ее формированию, показано, что ситуации, ведущие к усвоению студентами методологических знаний, должны быть проблемными. Однако фундаментально обоснованной системы по развитию у будущих педагогов методологической культуры, не существует. Некоторые важные вопросы вообще не рассматривались, например, при каких условиях возможно формирование этого вида культуры у будущего учителя.

Такой поэтапный подход к обоснованию актуальности исследования позволил сформулировать проблему: необходимо определить, каковы педагогические условия, способствующие формированию методологической культуры студентов педвузов.

Обоснование актуальности исследования в такой логике помогает держать в поле зрения все существенные звенья аргументации: обоснование актуальности *направления*; обоснование *практической* актуальности темы исследования (это совсем не то же самое, что актуальность *направления*!); обоснование *научной* актуальности темы. Более подробно эта логика показана на схеме.

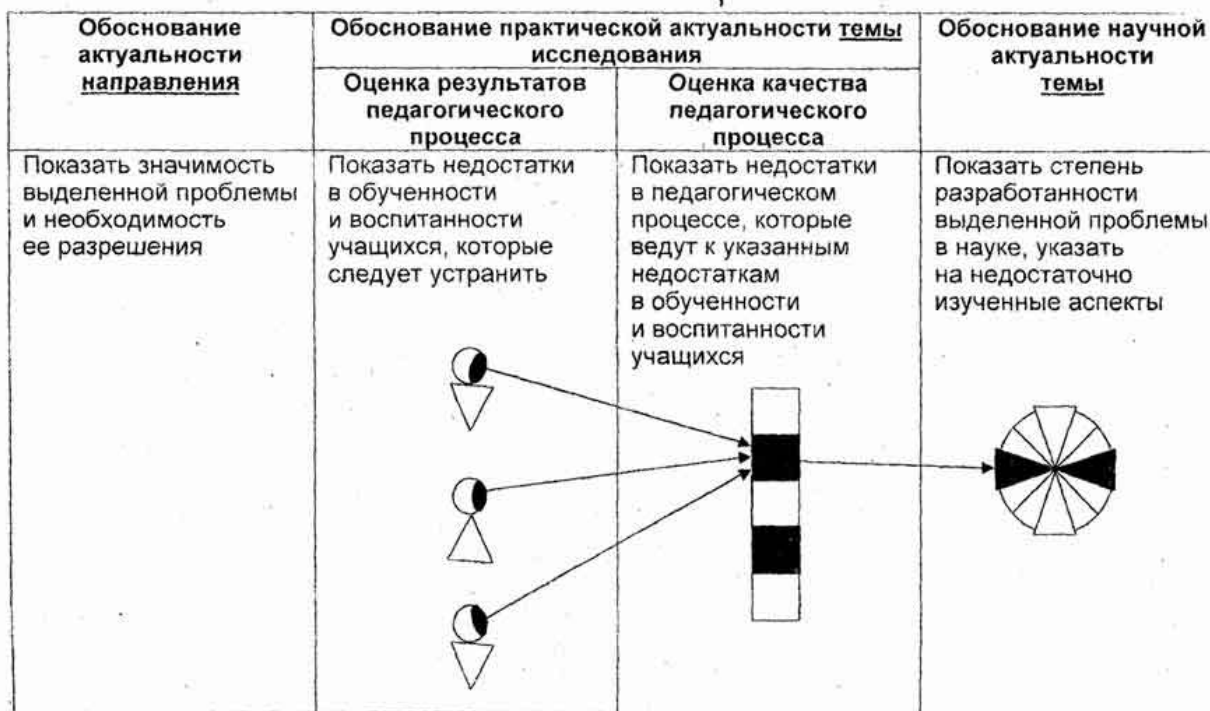


Рис. 8. Обоснование актуальности исследования

#### 4.3.5. Объект и предмет исследования

Лев Толстой как зеркало русской революции. Опыт занятий с начинающими исследователями показал, что различение объекта и предмета научного исследования - едва ли не самое трудное, с чем они сталкиваются в попытке упорядочить свои представления о направлении и структуре работы. Поэтому, выходя за рамки педагогики, начнем с одного очень наглядного примера.

Нет человека, который не слышал бы о Льве Толстом - великом мыслителе и художнике. Современная Россия знает его в первую очередь как гениального писателя. Но он был также философом, религиозным деятелем, педагогом, а в молодости еще и военным. О каждой из этих сторон его жизни и деятельности написано множество статей, книг, диссертаций. Но вот один из авторов рассмотрел сделанное Л.Н.Толстым с непривычной стороны - политической, поскольку сам был политиком. Так появилась широко известная в недавнем прошлом статья В.И.Ленина «Лев Толстой как зеркало русской революции». Можно сказать, что в том многогранном объекте, каким является деятельность Л.Н.Толстого и его влияние на умы современников, был выделен специальный предмет рассмотрения, и эта деятельность отражена с одной определенной стороны в связи с потрясениями, угрожавшими в самом начале XX века фундаментальным устоям общественной жизни России. Этот аспект, или предмет, выделен малозаметным на первый взгляд словом *как*, означающим, что автор рассматривает данный объект в определенном качестве, особым образом, по-своему. Выделение предмета дает возможность автору сосредоточиться на главных для него характеристиках, свойствах объекта и фактах, связанных с этим главным. Вернемся к нашему собственному предмету. Педагогическая действительность, как и действительность вообще, бесконечно многообразна» Ученый же должен получить некоторые конечные результаты в ее исследовании. Если он не выделит в том объекте, на который направлено его внимание, главный ключевой пункт, аспект или взаимосвязь, он может «расплыться мыслью по древу», пойти сразу во всех направлениях, что, понятно, ни к чему хорошему привести не может. Поэтому необходимо различать, с одной стороны, весь круг явлений, на которые

направлено внимание исследователя, то есть *объект*, а с другой - то, относительно чего он обязуется получить новое знание, - *предмет* его научной работы.

Для решения конкретных задач исследования потребуется привлечь многие знания, к этому времени уже полученные наукой, и не только педагогической. Но новое знание будет сказано лишь о чем-то одном, выделяемом как *специальный и оригинальный предмет изучения*, и это будет реальный вклад в педагогическую науку. Когда это условие остается вне поля зрения научного работника, как раз и получается, что его выводы повторяют общеизвестные положения. А это означает, что исследование фактически не состоялось, ибо не достигнута конечная цель, ради которой оно, собственно, и проводилось - получение нового знания.

Необходимость получения такого знания определяет в исследовании всё остальное. Поэтому, раскрывая любую характеристику педагогического исследования, непременно нужно установить отношение этой характеристики к получению нового результата. Определяя актуальность, исследователь думает о том, насколько остра потребность науки и практики в знаниях определенного вида, а место и специфику недостающего знания устанавливает, выдвигая проблему. Предмет, как отмечалось, обозначает на тот аспект объекта исследования, относительно которого будет получено такое знание, и т. д. Наконец, по завершении исследования нужно описать и кратко изложить, в чем состоит новизна полученных результатов.

Определяя объект исследования, следует дать ответ на вопрос: *что* рассматривается? А предмет обозначает аспект рассмотрения, дает представление о том, *как* рассматривается объект именно в данном исследовании, этим ученым. Так, например, в объекте, каким является умственное воспитание учащихся в процессе обучения, выделяется предмет: исследовательский и эвристический методы обучения *как* средство умственного воспитания учащихся.

Точное определение предмета избавляет исследователя от заведомо безнадежных попыток «объять необъятное», сказать все, притом новое об эмпирическом объекте, имеющем в принципе неограниченное число элементов, свойств и отношений.

Всей жизни исследователя, его детей, внуков и правнуков не хватило бы, чтобы получить новое знание о школьном учебнике во всей его полноте, т. е. знания обо всех его возможных функциях, причем во всех аспектах: методическом, дидактическом, воспитательном, эстетическом, психологическом, полиграфическом, экономическом, гигиеническом и т. д., да еще сделать это применительно к учебникам по всем предметам и всем годам обучения. Такая работа непосильна одному человеку. Но главное не в этом. Вряд ли может представить ее результаты в законченном виде и группа научных работников, потому что она «незамкнута», т. е. бесконечна. Определяя предмет, мы одновременно открываем возможность прийти к конечному (для данного этапа) результату.

Поэтому в реально проведенных исследованиях в объекте «школьный учебник» был выделен предмет исследования. В одной такой работе школьный учебник рассматривался как средство систематизации знаний учащихся, в другой - как средство умственного развития младших школьников. Таким образом, все знания о любом учебнике группируются вокруг предмета, рассматривают объект только в том качестве и в том аспекте, которые обозначены в формулировке предмета. Формулирование предмета исследования - результат учета задач, реальных возможностей и имеющихся в науке описаний объекта, а также других характеристик исследования. Еще несколько примеров.

По отношению к объекту, каким является преобразование учебного материала в процессе обучения, *предметом* изучения оказались *способы преобразования учебного материала, составляющего содержание школьного учебника, взятые в границах их дидактической целесообразности*.

Достаточно продуктивно выделение в качестве предмета границ применения тех явлений и процессов, которые выступают как объект исследования, например, *«(границы применения стандартизованного предъявления учебного материала»* или определение соотношений, связей, зависимости одних явлений от других, которые берется изучать исследователь. Так, в одной работе объектом была определена организация обучения в условиях его дифференциации, а предметом - *зависимость* организации групповых форм работы от характера дифференциации обучения.

Во всех приведенных примерах проступает субъективный характер предмета, отражающего собственный, присущий только этому исследователю и только в данной работе способ видения объекта: *«взятые [исследователем] в границах...»*, т. е. рассматриваемые им определенным образом: *«границы эффективного применения»* - ограничения, накладываемые на применение данного способа *исследователем*. Формы, в которых должна реализоваться *«зависимость организации... от характера...»* также предлагаются исследователем.

В работе, посвященной научному обоснованию обучения, объект - объективно существующие состав, структура и функции обоснования, а предмет: *«научное обоснование обучения как способ реализации наукой своей опережающей функции по отношению к педагогической практике»*. Таким образом, автор не обязан (да и не может, если бы даже захотел) сказать всё, притом новое, о научном обосновании обучения. Говорится только об обосновании, взятом им в определенном качестве, - как о средстве реализации наукой ее опережающей функции. В другом исследовании объект - способы построения личностно ориентированного содержания общего образования, а предмет - включение личностного опыта в содержание образования *как* условие обеспечения его личностно развивающей направленности.

Соотношение объекта и предмета можно кратко охарактеризовать так: *объект (и это вполне естественно) объективен, а предмет субъективен*. Не зря, наверное, в английском языке предмет (по крайней мере, учебный) обозначается словом subject. Наиболее очевидно это в том случае, когда употребляется слово *«как»* в смысле: *«в каком качестве принимается объект к изучению»*. Поэтому мы и начали этот раздел с примера, в котором именно таким образом обозначен предмет одной из статей о Л.Н.Толстом.

Наконец, самым кратким и точным, хотя и требующим некоторых специальных знаний, определением будет такое: *предмет - это модель объекта*.

Иногда требование выделять объект и предмет исследования считают формальным. Это неверно. В действительности оно по-настоящему содержательно, поскольку помогает исследователю еще в начале работы определить прямую дорогу к поставленной цели, сосредоточить внимание на главном направлении. Предмет, если воспользоваться метафорой, помогающей понять суть проблемы, можно сравнить с магнитом, поднесенным к груде железных опилок. Появляется структура, беспорядочное нагромождение отдельных частиц поляризуется, приобретает определенные очертания. В педагогическом исследовании становится возможным отделить главное от второстепенного, заданное от данного. Уже имеющееся *«старое»* (данное) знание выступает как средство получения новых нетривиальных результатов (заданного) - новых теоретических положений, закономерностей, принципов, более конкретных норм педагогической деятельности и т. п.

Определение предмета полезно еще в одном отношении. Оно снимает претензии к полноте законченного исследования, если работа выполнена в соответствии с заявленным предметом, то есть если та сторона объекта, которую *«взял»* для изучения исследователь, рассмотрена им так, как обозначено в формулировке предмета, цели и задачи.

Реальная практика определения методологических характеристик и в особенности предмета исследования приводит на ум неоригинальную мысль о том, что можно заниматься своим

делом добросовестно, а можно - кое-как, лишь бы начальство не сердилось. Было дело - выпускали телевизоры, которые вместо того, чтобы развлекать их владельцев, устраивали в квартирах пожары. Но никому не пришло в голову по этой причине отказаться от идеи выпуска телевизоров вообще. Просто нужно было навести порядок на заводе.

Можно и предмет обозначить формально, не подумав, как следует. Это характеризует не категорию саму по себе, а ее небрежное использование. Об этом поговорим отдельно.

Как не надо определять объект и предмет. Несмотря на очевидность приведенных выше соображений, как показывает практика, различение этих категорий дается с трудом. В самом начале пути, когда многое еще неясно, трудности и неопределенность в формулировании методологических характеристик естественны. Однако и на стадии первоначального обдумывания предстоящей работы и ее главных понятийных «узлов» вполне возможно соблюдать логику развертывания познающей мысли.

Наиболее распространенным недоразумением, фактически ликвидирующим различие двух рассматриваемых здесь характеристик, является представление о предмете как обозначении некоторого участка или части объекта, избираемого для изучения: «объект шире, а предмет более узок». Но дело вовсе не сводится к размерам того или другого.

Возьмем один примитивный, но зато наглядный пример из жизни. Если разрежем дождевого червя на неравные части, получим двух червяков - большого и маленького. Подобную операцию иногда производят и над объектом - выделяют часть его и считают, что это и есть предмет. Но это не так. Получается просто ещё один объект, только он меньше исходного по размерам.

Предмет - не кусок, отрезанный от объекта, а способ или аспект его рассмотрения - объект *как...* Например: «учебник *как...*», «научное обоснование *как...*», «включение личного опыта *как...*» и т. п. Объект рассматривается *весь, целостно*, в определенном ракурсе. Эта мысль хорошо выражена в определении категории предмета, предложенном автором книги о кандидатской диссертации Ф. А. Кузиным: «Предмет исследования - всё то, что находится в границах объекта исследования в определённом аспекте рассмотрения» [5. С. 141].

Поэтому нельзя принять обозначения вроде: объект - воспитательная система школы, а предмет - дидактическая подсистема воспитательной системы школы (такая подсистема сама представляет собой объект, и требуется выделение определенного аспекта этой подсистемы); объект - эстетическое воспитание школьников, предмет - обучение музыке учащихся начальных классов. Или: объект - гуманистические учебно-воспитательные учреждения Западной Европы России и США в XX веке, предмет - процесс становления и развития теории и практики гуманистических школ XX века. Процесс объективен, поэтому автор, имея в виду предмет, на самом деле обозначает объект. В этом случае предмет еще надо искать и вокруг него строить исследование. То же можно сказать о таком определении предмета: «развитие позитивной Я-концепции будущего учителя в процессе педагогической подготовки». Или: «...процесс приобщения студентов педагогических вузов к духовным общечеловеческим и образовательным ценностям...».

Аморфное, размытое определение предмета, как правило, служит признаком того, что и вся работа характеризуется тем же. Например, вникая в смысл работы, посвященной развитию Я-концепции будущего учителя (откуда мы привели определение предмета), читатель недоумевает: почему в заглавие попал учитель? Все содержащиеся в диссертации положения в равной степени относятся к подготовке любого специалиста - будущего медика, лётчика, инженера и т. д. Например, к условиям развития Я-концепции будущего учителя автор относит установку на положительную самооценку, выработку контроля всех проявлений личности, самокоррекцию, укрепление положительного статуса каждого студента. Именно - *каждого* студента, а не только будущего учителя. Предлагаются дидактические условия: «заданный режим подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности»,

«управление процессом подготовки студентов к данному виду деятельности со стороны преподавателя». А к будущим экономистам это не относится? И годится только для развития у них Я-концепции?

Вот еще один «процесс», попавший в обозначение предмета (при объекте, определенном как «гуманистическая педагогика М.Монтессори и ее реализация в современном образовании»). Предмет: «Процесс разработки М.Монтессори космического воспитания и пути его творческого применения в современной Монтессори-педагогике». Вместо одного целостного предмета здесь представлены два объекта: «процесс разработки» и «пути творческого применения». Если учесть, что и объект не один: «педагогика М.Монтессори» и «ее реализация», получим четыре объекта и ни одного предмета. В подобных случаях изложение становится аморфным, границы анализа размываются. Как правило, они неправомерно расширяются, и становится неясно, о чем идет речь. Можно принять за правило: независимо от содержания не следует разрушать целостность предмета, порождая вместо него два объекта путем использования союза *и*. Это признак хотя и формальный, но безошибочный.

Другое дело, когда предметом становится процесс не сам по себе, то есть не как объект, а как явление действительности, рассматриваемое определенным образом.

В таком качестве в одной из работ выступает процесс педагогического обеспечения развития субъектной позиции студентов педагогического вуза. Он рассматривается автором как гуманистическая основа системы обучения. Это действительно предмет, поскольку проявлена субъектная позиция самого исследователя, определено то, относительно чего он намеревается получить новое знание.

Перечень формулировок предмета, выделяемого без указания на аспект или способ рассмотрения фрагмента объективно существующей педагогической действительности можно продолжить: отбор и обучение одаренных детей в современной школе США; инновационные процессы в сфере воспитания; использование структурно-логических схем в начальной школе; подготовка учащихся вечерних школ к самообразованию в учебно-воспитательном процессе и т. д. Все подобные случаи объединяет одно - отсутствие следов того, что З.К.Мамардашвили называл индивидуальным интеллектуальным усилием. Как правило, некорректность в определении предмета исследования сочетается со слишком широким обозначением его объекта. Иногда объект одного отдельно взятого исследования совпадает по масштабу чуть ли не с объектом всей педагогики: педагогический процесс в вузе; сфера воспитания школьников в педагогических учреждениях; учебно-воспитательный процесс в вечерних (сменных) и заочных общеобразовательных школах; методы педагогического познания.

Но таким определениям невозможно догадаться, о чем идет речь в работе.

Иногда допускается разрыв между объектом и предметом исследования. Они выделяются в разных научных отраслях, что ведет к нарушению целостности и концептуальное работы, к аморфности изложения и отсутствию системности получаемых знаний. Это не может не вести к снижению уровня теоретической и практической значимости исследования. Чаще всего подобное «расщепление» происходит в плоскостях педагогики и психологии.

*Объект* определяется в области психологии - транскультурные умения студентов при изучении иностранного языка, а *предмет* - в педагогике: процесс формирования транскультурных коммуникативных умений. Аналогичным образом, например, *объект* определяется как профессиональная готовность учителя к обучающей деятельности, а *предмет* - процесс подготовки студентов физико-математических факультетов педагогических вузов к использованию проблемного обучения в школе. В другой работе *объект* - структура музыкального кругозора подростков (на самом деле это объект практики и, возможно, педагогической психологии, а не педагогического исследования), *предмет* - процесс формирования музыкального кругозора на уроках музыки и во внеурочное время.

Встречается и обратное соотношение: объект в педагогике, а предмет в психологии. Например, объект - теория и практика, обеспечивающие развитие творческого потенциала педагога в системе дополнительного образования детей; *предмет* - развитие творческого потенциала педагога в условиях совершенствования дополнительного образования детей.

А вот пример смещения в *педагогическом* исследовании и объекта, и предмета в сторону другой научной дисциплины: объект исследования - процесс *изучения* графических дисциплин в вузе; предмет исследования - интеллектуальное *развитие студентов при изучении* графических дисциплин. *Изучение* рассматривается психологией, а педагогика изучает *обучение*, о чем говорилось в разделе, посвященном соотношению педагогики и психологии. Только об изучении и интеллектуальном развитии идет речь и при постановке задач исследования: «выявить особенности интеллектуального развития студентов при изучении графических дисциплин...», «разработать содержание и обеспечение мониторинга интеллектуального развития студентов при изучении графических дисциплин». Хотя, судя по заглавию, целью работы должно быть определение педагогических условий обеспечения интеллектуального развития студентов, в задачах и выводах об этих условиях ничего не сказано.

Иногда случается, что автор в определении предмета дословно воспроизводит формулировку, обозначающую другую методологическую характеристику.

Тема одного исследования сформулирована так: «Теоретические основы социально-экологического образования школьников». И предмет определен точно так же, теми же словами. Дело не только в том, что такой подход непродуктивен уже потому, что никакой «прибавки» в способах рассмотрения объекта он не дает, и нельзя в этом случае говорить о взаимодополняющем характере системы методологических характеристик. Неправильна такая формулировка и по существу. Теоретические основы автор не изучает как некую объективную данность, а сам разрабатывает. В начале исследования, когда определяется предмет, их еще не может быть. Объектом же исследования научные основы могут быть лишь в методологическом или историко-педагогическом исследовании, когда изучается то, что уже сделано в науке другими, а не то, что только еще собирается предпринять исследователь - автор данной работы. Не исключено, что когда-нибудь в будущем будут изучать и созданные им теоретические основы. Но это будет другое исследование, другой автор и, скорее всего, другое время...

Нужно ещё раз подчеркнуть, что требование различать и чётко формулировать объект и предмет исследования - не пустая формальность, как склонны думать, говорить и писать нетерпеливые натуры, желающие без промедления получить искомый результат. Характер и способ определения этих методологических характеристик служит показателем степени углубления исследователя в сущность объекта и продвижения в самом исследовательском процессе. В этих определениях находит отражение уровень всего исследования на данной стадии. Не всегда удается сразу найти нужные слова. Это не значит, что первоначальное определение было ошибочным. Просто произошел переход на следующую стадию познания изучаемого участка педагогической действительности, и это должно найти отражение в новых, уточнённых представлениях исследователя о его работе.

#### **4.3.6. Цель и задачи**

Ставя перед собой цель, ученый определяет, какой результат он намерен получить в ходе исследования, а *задачи* дают представление о том, что нужно сделать, чтобы цель была достигнута.

*Цель* - это одна из главных характеристик деятельности, одна из составляющих триады: *цель, средство, результат*. Поэтому невозможно ни ставить цель, ни анализировать её в отрыве от общего движения познающей мысли, от исследовательской деятельности и, главное, ее

логики. Формулируя задачи, ученый тем самым обозначает логику своего исследования, ставит как бы ряд промежуточных целей, выполнение которых необходимо для реализации общей цели.

Мы говорили ранее о фундаментальном и прикладном аспектах педагогической науки. Это относится и к большинству отдельно взятых педагогических исследований. В сущности, каждая из них выполняет, хотя и в разной степени и в различных сочетаниях, и научно-теоретическую, и конструктивно-техническую функции. Это очевидно в отношении исследований по нормативной методологии, дидактике, по частным методикам, теории и методике воспитания, школоведению. Неправильно было бы предлагать какие-либо шаблоны и стандарты в столь тонком деле, как научное исследование. Однако существует и общая логика познания, которая дает определенные ориентиры, необходимые исследователю, чтобы не сбиться с курса, проложенного поколениями людей, которые занимались тем же до него.

Эти соображения позволяют рекомендовать, по крайней мере, 'применительно к явно прикладным работам, намечающим на «выходе» разработку методик, рекомендаций, спецкурсов и других, подобных этим, материалов нормативного характера, обозначать такую направленность исследования в самой формулировке цели.

Несколько примеров.

При изучении способов включения личностного опыта учеников в содержание образования была поставлена цель: *выявить* природу личностного опыта как содержательного компонента образования и *разработать* регулятивы его включения в содержание образования. «Выявить» относится к первой, научно-теоретической функции данного исследования, а «разработать» - к конструктивно-технической, нормативной функции. Достаточно ясно представлена двуединая цель работы в следующей формулировке: *создание концепции становления гуманистического мировоззрения учителя на основе личностно-центрированного подхода в системе вузовского и поствузовского образования и разработка инновационной модели соответствующей практики.*

С другой стороны, односторонней, не охватывающей концептуальную сторону научной работы, выглядит такая формулировка цели: *разработать систему подготовки учащихся общеобразовательных школ взрослых к самообразованию, с её ведущими компонентами, взаимосвязями и дидактическим комплексом, который обеспечит эффективное функционирование данной системы.* Скорее, это цель практическая, а не научно-познавательная. Не предусмотрена собственно исследовательская работа, создание *научно-теоретических оснований* такой системы.

Задачи, реализующие цель, рассмотрим в контексте развертывания исследования, в соответствии с его логикой.

Отсутствие ясных представлений о сущности исследовательской работы и целеполагании в педагогике может привести к искаженной, «перевернутой» логике в определении цели исследования. Это случается, когда результат заранее известен, а научное обоснование приводится как бы *post factum*. Наука «подгоняется» под сформировавшееся до исследования субъективное мнение автора. Наука велика и многообразна, и таким способом можно «доказать» что угодно. В соответствии с такой последовательностью действий определена цель в одной представлявшейся на защиту диссертации: «Обосновать несостоятельность имеющихся в педагогике воззрений о характере соотношений обучения и воспитания; несостоятельность той совокупности воззрений, которую мы здесь назвали традиционной концепцией воспитывающего обучения». В тексте мелькают словосочетания, включающие эпитет «ошибочный»: «ошибочный философский канон», «ошибочные педагогические положения», «ошибочная доктрина» и т.п. Собственно, исследовать нечего. Всё ясно уже в исходном пункте.



### 4.3.7. Логика педагогического исследования

Сначала о словах. Рассмотрим научную работу в ее движении, в динамике, как процесс перехода от незнания к знанию. Для этого придется пользоваться некоторыми весьма общими категориями, в первую очередь, главными из тех, которые были упомянуты: *цель, средства, результат*. Кроме того, понадобятся понятия общенаучного уровня: *эмпирическое описание, теоретическая модель* (общее представление об избранном объекте исследования), *нормативная модель* (общее представление о том, что нужно делать с объектом, чтобы максимально приблизить его к научно обоснованному представлению о нем) и проект (конкретные нормы деятельности, рекомендации для учителя, составителя учебников и т.д.).

Необходимо дать некоторые пояснения к использованию этих категорий в педагогике.

**Эмпирическое описание.** Эмпирическое описание не предполагает глубокого теоретического анализа. Это – результат первоначального ознакомления с проблемой исследования и с той частью педагогической действительности, которую предполагается изучить. Эмпирическое описание содержит конкретное знание об изучаемом объекте.

**Конкретное и абстрактное.** *Конкретное* (concretum) означает «составное, сложное, многостороннее». Оно противостоит абстрактному, хотя и самым тесным образом с ним связано. Настоящая конкретность в исследовании имеет в своей основе абстракцию, благодаря чему конкретные знания выступают не как эпизодическое восприятие целого, а как живое единство сущности и её проявления, внутреннего содержания объекта и формы его выражения.

**Абстракция** (abstractio) - «отвлечение». Абстрактное знание неполное, одностороннее. Оно дает возможность рассмотреть свойства предметов в их чистом виде, не учитывая всякого рода побочные, случайные воздействия. Это одна из сторон, форм познания, заключающаяся в мысленном отвлечении от ряда свойств предметов и отношений между ними и выделении, вычленинии какого-либо свойства или отношения.

Абстракция обозначает и процесс такого отвлечения и его результаты. Свойства, выделенные с помощью абстракции, мыслятся нами сами по себе, обособленно не только от других свойств, но и от самих носителей этих свойств - от предметов. Так возникают понятия, которыми оперирует наука: число, скорость, стоимость, теплота и т. д. На первый взгляд в абстракции мы как бы отходим, удаляемся от предметов и явлений. На самом деле такой отход позволяет нам глубже проникать в их природу. Там, где чувственное созерцание видит лишь различия, абстракция позволяет выделять общие для различных конкретных предметов признаки.

Однако, если этим дело и ограничивается, и за отвлечением от реальности не следует возвращение к ней, предметы расчлняются, теряют свою целостность, внутреннюю связь сторон. Абстрагирование - это непременная часть научного познания. Без абстракций наука просто не существует. Но «застрывать» на стадии абстрагирования опасно, поскольку *абстрактное мышление по своей природе само по себе не может дать полного, не искаженного в том или ином отношении, представления о действительности, о жизни*. На эту опасность в весьма энергичных выражениях указывал Гегель. По его словам, абстрактно мыслит человек, не привыкший мыслить, анализировать; человек, обладающий умственной культурой, никогда не мыслит абстрактно, потому что это слишком легко, по причине внутренней пустоты и ничтожности этого занятия.

Эту мысль развивает Э.В.Ильенков. Излагая в научно-популярной форме свои взгляды по этому вопросу, он приводит в собственном переводе притчу Гегеля на тему «Кто мыслит абстрактно». Вот ее текст.

«Эй, старая, ты торгуешь тухлыми яйцами» - сказала покупательница торговке. «Что? -

вспылила та. - Сама ты тухлая! Ты мне смеешь говорить такое про мой товар. Да сама-то ты кто?... Ишь целую простыню на платок извела! Известно, небось, откуда у тебя эти тряпки да шляпки!... Дырки бы лучше на чулках заштопала!». Короче говоря, торговка ни капельки хорошего не может допустить в обидчице. Она мыслит абстрактно: подытоживает все, начиная со шляпок и кончая чулками, в свете того преступления, что та нашла ее яйца несвежими».

Э.В.Ильенков дает точную характеристику этого типа мышления. Он отмечает, что абстрактное мышление руководствуется общими словами, зазубренными терминами и фразами и потому в явлениях действительности усматривает очень мало: только то, что наглядно подтверждает застрявшую в голове догму, общее представление, а часто - и просто эгоистический узкий интерес.

Худшее последствие абстрактного мышления - столь привычное в сравнительно недавнем прошлом навешивание «ярлыков», самый невинный из которых был способен перечеркнуть судьбу, а более серьезный - и жизнь человека: «уклонист», «троцкист», «враг народа», «ЧСИР» (член семьи «изменника родины»), «космополит», - и т. п. Никакие человеческие качества ЧСИРа в расчет не принимались. Их как бы не существовало у любого представителя «враждебного» класса или опальной национальности. Главный аргумент иррационален, он остается в глубинах подсознания - кто мне не нравится, тот и есть враг отечества и всего человечества.

*Знание полноценно, когда оно раскрывает предметы и явления действительности «в их живой жизни», в целостном единстве их сторон. Это тоже конкретное знание, не совсем то или даже совсем не то, о котором шла речь применительно к эмпирическому описанию. Такое, мысленно конкретное, знание не может быть получено сразу. Оно есть результат движения мысли от односторонних, абстрактных определений предмета к всё более сложным и даже противоречивым определениям. А это значит, что без обращения к абстрактным понятиям не обойтись. Оно включается в общий процесс движения от менее содержательного к более содержательному знанию.*

Между реальной конкретностью и ее воспроизведением в мысленной конкретности лежат промежуточные звенья концептуального анализа, позволяющие вписать эмпирические данные в мысленную конкретность, объяснить и разрешить те несоответствия, которые возникают между абстрактной теоретической схемой и конкретной реальностью. В целом процесс развития теоретической научной мысли можно обозначить как движение *от чувственно конкретного* (данного исследователю в эмпирическом описании) *к мысленно конкретному* знанию, полученному в ходе исследования, в частности, в результате абстрагирования и формирования абстрактных понятий.

Конкретное теоретическое знание может быть парадоксальным и показаться на первый взгляд даже абсурдным. Помните знаменитую оценку физической теории, которая была отвергнута как «недостаточно безумная»? Понятно, почему: углубление в сущность объекта познания как бы отстраняет ученого от повседневности с ее обыденным знанием (см. различия между научным и стихийно-эмпирическим познанием). То, к чему ему удалось прийти, нужно доказывать, защищать, ибо из глубины извлечено нечто диковинное для непосвященных, неочевидное, вроде того, что педагогика не должна изучать ребенка. Награда за подобные подвиги, как правило, находит героя не сразу, зато его согревает сознание, что на самом деле он приблизился к истине.

Оказывается, вовсе не нужно быть видным ученым-профессионалом, чтобы ясно себе это представлять. Вспоминается стихотворение А.С.Пушкина [7. С. 358], в котором великий поэт говорит о парадоксальности научного знания:

Движенья нет, сказал мудрец брадатый.

Другой смолчал и стал пред ним ходить.

Сильнее бы не мог он возразить;  
Хвалили все ответ замысловатый.  
Но, господа, забавный случай сей  
Другой пример на память мне приводит:  
Ведь каждый день пред нами солнце ходит,  
Однако ж прав упрямый Галилей.

Отсюда мораль - не верь глазам своим, той конкретности, которая воспринимается чувствами, то есть, как сказано выше, «чувственно конкретному». Своими глазами видим, как Солнце ходит по небу, а умом, «мысленно конкретно» знаем, что на самом деле это Земля вертится. О судьбе тех, кто первым до этого додумался, лучше не вспоминать. Теория и тем более методология - занятие не для слабых духом.

Моделирование. Любое педагогическое исследование, непосредственно или опосредованно, в конечном счете является вкладом в научное обоснование практической педагогической деятельности. Переход от отображения педагогической действительности к ее преобразованию в структуре научного обоснования можно представить как процесс формирования ряда теоретических и нормативных моделей педагогической действительности в их взаимосвязи.

Мы видели, что научное исследование соответствует своему назначению, если носит опережающий характер по отношению к педагогической практике. Опережение становится возможным при условии использования накопленного человечеством опыта во всех сферах познания. Это относится и к построению теоретических и нормативных моделей в отдельно взятом педагогическом исследовании. Поскольку наиболее компактно логика исследования может быть представлена именно в терминах моделирования, необходимо подробнее остановиться на этом понятии.

*Моделирование - это воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для их изучения. Второй из объектов называют моделью первого. В наиболее общем виде модель определяют как систему элементов, воспроизводящую некоторые стороны, связи, функции объекта исследования. В основе моделирования лежит определенное соответствие (но не тождество!) между исследуемым объектом (оригиналом) и его моделью. Например, модель фюзеляжа самолета может использоваться для изучения потоков воздуха, обтекающих реальный самолет в настоящем полете.*

На этом примере можно показать главные характеристики моделирования. Объект-оригинал, то есть реальный самолет, разумеется, не нужно, да и невозможно строить только для определения лучшей формы фюзеляжа; Создается минимальное по размерам его подобие, оснащается электронными датчиками и помещается в аэродинамическую трубу. Это и есть модель самолета, воспроизводящая объект-оригинал - настоящий самолет - лишь по контуру, по внешним очертаниям. Разумеется, нет необходимости в это крошечное подобие самолета встраивать пассажирские кресла, двигатели и т.п. Модель похожа на моделируемый объект, но не тождественная ему, поскольку отражает только то его свойство или свойства, которые мы сами выбираем. Она похожа на ракету-носитель: её используют как познавательное средство для решения определенной исследовательской задачи, а потом с ней можно расстаться.

Наши примеры относятся к моделям материальным (или вещественным, физическим). Но есть еще модели мысленные, которые называют идеализированными. В таком наименовании отображен способ их конструирования. Идеализированная модель - средство познания, существующее столь же давно, сколь и сама наука. В сущности, любое теоретическое представление, сложившееся в результате наблюдений и экспериментов, может выступать

как модель, однако при том условии, что такое представление не изолировано от процесса научного познания, а включено в этот процесс, служит средством познания. Теоретическое представление выступает как модель при сопоставлении с объектом-оригиналом. В этом мысленная модель ничем не отличается от модели материальной. В нашем примере мы взяли самолет только в одном отношении, отвлекаясь от многих жизненно важных для реального самолета «подробностей», таких, как, допустим, двигатели. Так же и теория отражает объект действительности в определенном отношении, выделяет что-то одно, отвлекаясь от другого. Из многих свойств объектов она выделяет теплоту или молекулярную структуру. Именно идеализированная модель позволила Ньютону усмотреть родство между падением яблока и движением небесных светил.

Примером идеализированной модели может служить «идеальный газ» - принятая физиками абстракция, обозначающая объект, который не может существовать в реальности. Это газ, молекулы которого не взаимодействуют. В действительности газ может быть предельно разреженным, и молекулярное взаимодействие в нем чрезвычайно слабо, но оно все же существует. Эта «запредельная» абстракция служит лишь одним из познавательных средств, используемых при выяснении свойств реально существующего газа. Есть наука, изучающая только идеальные, не существующие в действительности объекты. Это геометрия. В природе нет ни геометрической линии, ни точки. Никаким, самым острым приспособлением нельзя провести ни на бумаге, ни на другом материале геометрическую линию, ибо она по определению не имеет ширины. Точка - воображаемая область воображаемого пространства, не имеющая ни длины, ни ширины, ни толщины. Ее просто нельзя измерить. Кстати, эта особенность геометрии не мешает ей быть, как теперь говорят, «практико-ориентированной». Без неё нельзя обойтись ни при разработке архитектурных проектов, ни в создании любых индустриальных конструкций.

Теоретическая модель (модельное представление), как и материальная, подобна действительности лишь в определенном отношении. Она не может быть пассивным, «прикрепленным» к своему объекту, его зеркальным отпечатком. Теоретическое представление становится моделью именно вследствие того, что отношение адекватности заменяется отношением подобия: благодаря относительной самостоятельности представления человек может соотносить его с предметами, чьим непосредственным образом оно не является.

О моделировании в педагогике и немного о стеклотаре.

Можно утверждать, что эта процедура научного познания является для педагогики особенно трудной и в то же время насущно необходимой. Течение педагогического процесса определяется сложными, множественными и разнонаправленными факторами, что затрудняет обнаружение в нем закономерных связей. И как раз практическая невозможность создания условий, в которых школьник, класс или школа в целом не испытывали бы влияния множества факторов, которые не могут быть учтены, свидетельствует о необходимости построения теоретических моделей, дающих мысленное, «идеальное» представление об изучаемых объектах. Особенно это важно в экспериментальном исследовании.

Повышение качества педагогических исследований невозможно без усиления ее научно-теоретической функции. Значит, следует признать необходимость построения в этой науке теоретических моделей-представлений, предполагающих наличие модельного отношения. Оно выступает как специфическое отношение между объектом и концептуальной схемой, то есть системой некоторых научных представлений. Главным признаком модели сущего - теоретической модели - является то, что она представляет некоторую четкую фиксированную связь элементов, предполагает определенную структуру, отражающую внутренние, существенные отношения реальности.

Говорят о модели атома, предложенной Бором. В этом смысле можно рассматривать метод обучения как модель системы методических приемов, а содержание образования как

педагогическую модель социального опыта.

Если имеется в виду конкретное педагогическое исследование, легко заметить, что процедура идеализации и построение с учетом модели объекта изучения - это веха на пути от чувственно конкретного знания о нем к мысленно конкретному. Мысленное конструирование «чистого» образа (идеализированной модели) школьника или класса, не испытывающего никаких других влияний, кроме допущенных или введенных самим исследователем, позволило бы, сопоставляя такой образ с действительностью, выявлять и в дальнейшем исследовать те самые факторы, от которых в данном случае отвлекся ученый.

«Идеальный» в этом смысле ученик предстает только с одной стороны, выступает лишь в одном отношении: не как реальный, живой человек, ребенок, а лишь как весьма «тощая» абстракция, которую только в таком нарочито обеднённом виде и можно «вписать» в систему теоретического отражения обучения. В этой системе ученик будет определен в качестве идеализированной модели реального ученика лишь с функциональной стороны: как объект преподавания и субъект учения. Зато он по определению учится «идеально», усваивает ровно столько материала, сколько положено, не больше и не меньше. Он не ест, не спит, а только учится. Разумеется, при сопоставлении этого неживого образа с настоящим учеником обнаруживаются расхождения между идеальным и реальным положением дел. Следующей задачей становится исследование причин расхождения и, если понадобится, способов их преодоления. А искусственная конструкция - «идеализированный ученик» будет отброшена подобно ракете-носителю, выполнившей своё предназначение.

Общее представление о том, что должно быть сделано, чтобы изменить педагогическую действительность так, чтобы она оказалась максимально приближенной к теоретически обоснованному, а значит - к мысленно конкретному представлению о ней, содержится в модели должного, *нормативной модели*. Такая модель, как и модель теоретическая, является идеализированной и обобщенной. Она не составляет непосредственного проекта, «сценария» педагогической деятельности, а выступает как прообраз таких проектов, дает ответ на вопрос: что должно быть сделано для достижения лучших результатов?

Наконец, это общее представление находит свою конкретизацию в *проекте* педагогической деятельности. Как уже говорилось, проект содержит конкретные нормы такой деятельности, адресованные практике.

Моделирование может выступать и в другом качестве. Оно всегда упрощает. Поэтому возникает возможность наглядно представить некоторые сложные научные положения поскольку, как мы знаем, модель - это лишь подобие действительности, и она не обязана воспроизводить все подробности и тонкости реального мира. Это позволяет «ухватить» главное, а иногда большего и не нужно. Происходит это подчас в достаточно занимательной форме, хотя предмет анализа может быть совсем нешуточным. Вот пример из жизни.

Речь шла о научной работе, посвященной способам формирования у школьников умений ситуативной речи на иностранном языке, то есть умения не просто читать, писать или говорить по заданным образцам, а высказываться в реальных жизненных ситуациях. Требовалось изучить и затем сконструировать процесс обучения ситуативной речи, чтобы в конечном счете способность к этому виду речевой деятельности стала личным достоянием каждого ученика. Ситуативную речь как объект специального анализа, ее свойства всесторонне рассматривают такие научные дисциплины, как лингвистика вместе с психологией, но ни та, ни другая не изучают методы и организацию обучения такой речи. Обучение - специальный объект педагогики, в данном случае той ее части, которая называется методикой обучения иностранным языкам.

Увлечшись анализом самой ситуативной речи - ее лингвистическими и психологическими характеристиками, исследователь никак не мог выйти из хождения по кругу. По мере углубления знаний об этом виде речи, он все дальше уходил от педагогического аспекта

проблемы. Непонятно было, откуда возьмется представление не о речи, а о том, как ей нужно обучать. Поэтому надо было сменить ракурс рассмотрения объекта - изучить практику обучения, затем, используя данные разных наук, построить теоретическое представление об оптимальном процессе обучения такой речи (модели обучения), а после этого перейти к самим конкретным способам преподавания.

Сменить позицию помогло обращение к игровому, по сути, приему: построению эфемерных, несуществующих и смехотворных по названиям наук как моделей действительно существующих, серьезных дисциплин исключительно для того, чтобы прояснить сущность перемены методологической позиции.

Вот этот фантастический рассказ о несуществующем с намеком на существующее.

Есть (будто бы) такая наука - *тарогогика*, изучающая процесс изготовления деревянной стеклотары. Её объект - деятельность по сбиванию тары из досок с применением молотка и гвоздей. Ей помогают: *бутылология* (наука о форме и размерах бутылок, о материале, из которого они делаются), *ящикология*, *доскознание*, *молотоковедение*, *гвоздистика*, *посудоведение*, *контейнероведение*, *сундукознание*. Разделы *тарогогики*: теоретические основы *доскоприкладства*, методика *гвоздобития*, основы *молотокодержания*.

*Тарогогика* не изучает специально ни доски, ни гвозди, ни ящик или контейнер, который, в конечном счете, должен получиться. Она исследует деятельность по изготовлению тары в целом: начинает с анализа состояния этого дела, выявляет в нём недостатки, обнаруживает пробелы и проблемы, затем строит модель не ящиков или досок, а всего трудового процесса. На этой целостной основе разрабатываются трудовые рецепты, проекты, методики и т.д.

Понятно, что все эти воображаемые «науки» сами по себе ничего не стоят и никому не нужны. Это - вещи одноразового пользования. После того, как они помогли направить мышление в правильное русло, можно с ними расстаться без сожаления и навсегда. Мы вспомнили, что объектом педагогики является вся деятельность по приобщению человеческих существ к жизни, а другие науки - психология, физиология, социология и т.д. ей в этом помогают. Но они не могут её заменить.

Логика исследования — от цели к результату. Пользуясь системой рассмотренных выше понятий и представлений, покажем основные этапы и процедуры, характеризующие логику педагогического исследования.

Движение начинается с постановки цели. Цель - это представление о результате. Ставя перед собой цель, человек представляет себе, какой результат он намерен получить, каким будет этот результат. Чтобы получить реальный результат, необходимо применить определенные средства. Для исследователя это методы и процедуры научного познания.

Намечая логику своего исследования, ученый формулирует ряд частных исследовательских задач, направленных на получение промежуточных результатов. Эти задачи в своей совокупности должны дать представление о том, что нужно сделать, чтобы цель была достигнута (об этом речь шла выше).

Чтобы представить обобщенную логику педагогического исследования в наиболее кратком и доступном виде, изобразим его как последовательность переходов от эмпирического описания педагогической действительности, как она представляется исследователю в первом приближении, к ее отображению в теоретических моделях и в нормативной форме (в нормативных моделях).

Любое педагогическое исследование непосредственно или опосредованно в конечном счете является вкладом в научное обоснование практической педагогической деятельности. Переход от отображения педагогической действительности к ее преобразованию в структуре научного обоснования можно представить как *процесс формирования ряда теоретических и нормативных моделей педагогической действительности в их взаимосвязи*.

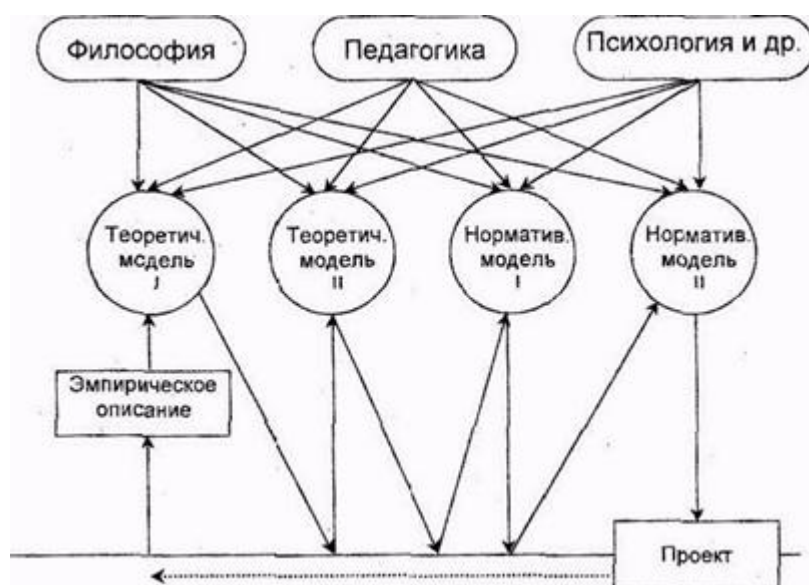
Моделирование осуществляется посредством абстрагирования. В педагогике усиление роли абстрагирования и абстракций, свойственное научному познанию в целом, обусловлено потребностью проникновения в сущность педагогических явлений, познания присущих им внутренних закономерностей. Абстрагирующая деятельность мышления, сформировавшаяся у человека в процессе предметной практической деятельности, теперь совершается мысленно, причем в сознании закрепляются существенные признаки вещей. По мере расширения и усложнения практической деятельности совершенствуется и способность человека к абстрагированию.

Логику педагогического исследования можно представить как последовательность этапов научного познания в данной области.

Первый шаг в отображении педагогической действительности - *эмпирическое описание*. В нём отражаются факты. Такое описание в упомянутой ранее работе об исследовательском и эвристическом методах обучения как средстве умственного воспитания (В.П.Панько) содержит обзор фактического состояния дел. Констатируется факт наличия недостатков в осуществлении принципа единства обучения и воспитания, приводящих к разрыву между образованностью и воспитанностью школьников. Эмпирическое описание даёт чувственно конкретное представление об объекте исследования, о том, что можно установить путем непосредственного наблюдения, уловить органами чувств. Конечно, определенная аналитическая работа необходима, например, в таком описании, каким является обобщение имеющегося опыта. Затем на основе знаний из области философии, педагогики, психологии и других наук создается теоретическое представление об избранном для исследования объекте - *теоретическая модель I*. После этого создается мысленно конкретное представление о нем - *теоретическая модель II*. Далее исследователь переходит к созданию *нормативных моделей*, воплощающих знание о том, какими должны быть преобразованные участки педагогической действительности, усовершенствованная педагогическая деятельность и - в общем виде - что нужно сделать, чтобы эту деятельность улучшить. Наконец, как итог всей работы, предлагается *проект* будущей педагогической деятельности, в который входят конкретные материалы и указания для практики, например, образовательные стандарты. Этот процесс может многократно повторяться, возможны модели III, IV и т.д. (см. рис. 9).

Покажем, пользуясь рис. 8, логику упомянутого выше исследования, посвященного содержанию и способам формирования методологической культуры у будущих учителей в процессе преподавания педагогики.

Познавательное Нормативная  
описание сфера



## Педагогическая действительность

Рис. 9. Логика педагогического исследования

Необходимость специального изучения проблемы формирования методологической культуры у студентов педвузов вызвана тем, что значительная часть учителей не подготовлена к осуществлению рефлексии, необходимой для их профессионального роста. Студенты - будущие учителя - слабо знают педагогическую теорию и не могут использовать научные знания в практической работе.

*Объект исследования* - процесс профессиональной подготовки студентов в течение обучения в педагогическом вузе. *Предмет* - формирование методологической культуры студента как часть его профессиональной подготовки. *Цель* - выявить условия формирования методологической культуры студентов и определить способы их создания в процессе преподавания педагогики. Таким образом, в формулировке цели в общем виде уже заложена логика работы: от выявления и теоретического представления условий формирования у студентов обозначенного профессионального качества как объективных факторов, действующих в процессе обучения, к определению и конкретизации способов целенаправленного создания таких условий. Общая логика движения мысли - от отображения сущего, того, что объективно существует, к должному. Таким образом, предполагается дать ответ на вопрос: что должно быть вместо того, что есть сейчас? С самого начала предусматривается переход от научно-теоретической функции к конструктивно-технической, от отображения к преобразованию.

Эта логика обретает свое воплощение в системе задач, выполнение которых ведет к осуществлению поставленной в исследовании двуединой цели:

1. Выявить состояние проблемы формирования методологической культуры будущего педагога в теории и практике.
2. Раскрыть содержание понятия «методологическая культура» и охарактеризовать ее состояние у сегодняшних выпускников педвуза.

В целом эти две задачи соответствуют этапу эмпирического описания. При этом определение содержания понятия «методологическая культура» служит одним из источников построения теоретической модели.

3. Разработать представление об условиях формирования методологической культуры



студентов педвузов. Это представление - теоретическое. Иными словами, речь идет о построении теоретической модели существования и действия факторов, содействующих овладению методологической культурой.

4. В ходе опытно-экспериментальной работы определить пути создания этих условий.

Это задача построения нормативной модели, то есть общего представления о том, что нужно сделать, чтобы в процессе преподавания педагогики эти условия проявились в реальности.

5. Разработать методику формирования методологической культуры у будущих учителей и предложить рекомендации для преподавателей педагогических вузов. •

Выполнение этой задачи завершается построением проекта деятельности преподавателей педагогических вузов, направленной на формирование у студентов методологической культуры.

В тексте представлено содержание методологической культуры учителя и исследователя, сведены в единую таблицу сходство и различия между ними. Изложена система работы по формированию методологической культуры учителя, включающая теоретическую, а также практическую подготовку в вузе и работу в школе.

Обдумывая логику работы, нужно проследить, чтобы задачи были ориентированы на результат, хотя бы и промежуточный по отношению к цели всего исследования, как это сделано в приведенном выше примере: *выявить состояние..., раскрыть содержание..., разработать представление...*

Этому условию не удовлетворяют формулировки задач, относящихся не к результату, а к процессу исследования: *«проанализировать на основе обобщения исследуемого исторического опыта...», «травести неполный факторный анализ...»*. Упомянуты способы получения результата, но нет характеристики самого ожидаемого результата - зачем, собственно, проводится анализ? Не для того мы садимся в троллейбус, чтобы прокатиться на нём. Задача - не просто совершить поездку, а попасть на работу или домой.

Возможны те или иные отступления от описанной выше последовательности в зависимости от специфики изучаемой проблемы, дальнейшая детализация логики исследования. В целом приведенную схему можно использовать как ориентир в планировании и оценке последовательности этапов исследовательской работы.

Эту логику в том виде, как она описана здесь, можно без особых поправок принять к руководству в тех отраслях педагогики, которые непосредственно выходят на практику: в дидактике, методиках, теории воспитания, школоведении. Так же можно построить методологическое исследование, имеющее нормативный, прикладной аспект. Что же касается таких педагогических дисциплин, как сравнительная педагогика или история педагогики, то общее движение познающей мысли в них следует по тому же пути, а коррективы в логику исследования вносятся в зависимости от конкретного наполнения и степени опосредования теоретических и нормативных представлений. Исследования по истории педагогики помогают разработке современных проблем, нацеленных на преобразование существующей практики. Обращение к педагогической действительности в таких исследованиях не может быть непосредственным. Но эмпирический материал, представленный в различных печатных источниках, архивных материалах и т.п., и в этом случае будет объектом анализа. Если исследование посвящено, например, содержанию гимназического образования в России конца XIX века, его результаты могут использовать другие исследователи в разработке аналогичной проблематики, относящейся к этому виду образовательных учреждений применительно к нашему времени.

#### **4.3.8. Гипотеза и защищаемые положения**

Гипотеза. Одним из методов развития научного знания, а также структурным элементом

теории является *гипотеза* - предположение, при котором на основе ряда фактов делается вывод о существовании объекта, связи или причины явления, причем этот вывод нельзя считать вполне доказанным. Важно иметь в виду, что подобные предположения относятся обычно не просто к констатации существования какого-либо события или явления, а к выяснению связи между ними и наблюдаемыми известными явлениями. Гипотеза как предположение о закономерном порядке явлений и других существенных связях и отношениях имеет в виду также предположения об отдельных явлениях, отдельных свойствах и отдельных связях. Во всех случаях гипотеза представляет собой знание не достоверное, а вероятное. Она есть такое высказывание, истинность или ложность которого не установлена. Процесс установления истинности или ложности гипотезы и есть процесс познания. Одно и то же по содержанию предложение, относящееся к одной и той же предметной области, выступает либо как гипотеза, либо как элемент теории, в зависимости от степени его подтверждения.

В процессе разработки гипотеза развертывается в систему, или иерархию определенных высказываний, в которых каждый последующий элемент вытекает из предыдущего. Уже поэтому, чтобы выдвинуть гипотезу, нужно многое знать об изучаемом объекте, основательно его изучить. Только тогда можно разработать по-настоящему научное, развернутое предположение, теоретическое представление, которое нуждается в солидных доказательствах.

Нужно отметить, что эта установка, вытекающая из самой природы научной работы, к сожалению, идет вразрез с установившейся в сфере педагогических исследований практикой. Очень часто гипотезу выдвигают в самом начале, едва приступив к исследованию. В этом случае кроме тривиальных утверждений, общеизвестных истин ничего придумать нельзя. Особенно пагубно то, что эта тривиальная псевдогипотеза имеет много шансов в неизменном виде «дожить» до самого конца работы, а автор так и не узнает о том, что это вовсе не гипотеза. Настоящая гипотеза требует серьезного, трудоемкого обоснования и тщательной, детальной проверки. Поскольку в этом случае ее фактически нет, то нет и надлежащей исследовательской работы. Чтобы не случилось такого, чаще всего, невольного, самообмана, лучше на начальной стадии не называть гипотезой закономерно появляющиеся и неизбежно ещё весьма туманные предположения о том, как должно обстоять дело - что собой представляет избранный для изучения объект, какой будет система педагогических действий для достижения планируемого результата и т. п. Достаточно назвать все это простыми словами: «рабочее предположение». А иностранное слово «гипотеза» появится гораздо позже.

Еще на стадии формулирования гипотезы, до ее проверки, необходимо соблюдать некоторые требования к ней.

Гипотеза должна быть *принципиально* проверяемой. Наука в данный момент может не располагать еще реальными в техническом отношении средствами эмпирической проверки гипотезы. Однако это не значит, что учёный не имеет права вообще ее выдвигать. Такими нередко бывают гипотезы, выдвигаемые астрономами или археологами. Педагог не имеет права проводить эксперимент, который заведомо приведет к снижению уровня обученности или воспитанности школьников. Но он может выдвинуть гипотезу, предполагающую осуществление мысленного эксперимента. Например, можно гипотетически представить, что произойдет, если из учебного плана полностью исключить обучение математике и детально проследить воображаемые последствия такого шага: как это отразится на умственном развитии учащихся, на качестве преподавания других учебных предметов и т. п.

В гипотезе должны отражаться *устойчивые и необходимые связи*, присущие изучаемым явлениям, которые могут в необходимых случаях приобретать характер закона или закономерности.

Наконец, самым существенным признаком научной гипотезы является ее *нестандартность*

*или неочевидность.* Мы уже упоминали об ахиллесовой пяте педагогической науки - тривиальности гипотез и основанных на них выводов - в связи с преждевременным выдвижением гипотезы, когда еще нет для нее достаточных оснований. Остановимся на этом подробнее.

Гипотеза должна быть гипотетичной. Гипотеза и защищаемые положения раскрывают представление исследователя о том, что не очевидно в объекте, что ученый видит в нем такого, чего не замечают другие. Для *многих исследований типична тривиальность гипотезы, самоочевидность того, что выдвигается как научное предположение.* Не нужно доказывать и защищать ту истину, что если много и хорошо работать, результаты будут лучше, чем там, где работают «традиционно», а как именно - неизвестно.

Все это достаточно хорошо известно, во всяком случае - ученым. Однако не так уж редко в ходе педагогических исследований предлагаются гипотезы, таковыми не являющиеся, и проводятся эксперименты для доказательства очевидного, что в доказательстве не нуждается.

В неявном виде подобная гипотеза содержится в весьма упрощенном представлении о целях и методах экспериментальной работы, взятом из одной давней диссертации. Приведем отрывок из нее.

«... В экспериментальных классах ученики были приучены к вслушиванию в слова, к анализованию фактов несоответствия произношения с написанием. Причем к этому мы приучали учеников с первых уроков и проводили этот практикум все время, уделяя большое внимание фонетическому разбору. В экспериментальных классах резко повышался процент оценок «пять» и «четыре» и снижался процент «троек» и «двоек. В неэкспериментальных классах результаты получались менее удовлетворительные».

Что доказывает такой эксперимент? Да ничего! И без него ясно, что там, где ведется более тщательная и большая по объему работа, результаты будут лучше, чем там, где такая работа не проводится. При подобном подходе остается в тени также важный вопрос о том, не оказались ли в результате расширения объема работы над одной темой, над одним аспектом обучения урезанными по времени возможности для работы над другими темами и аспектами.

В настоящее время есть основания отметить, что положение дел меняется в лучшую сторону. Гипотезы, «негипотетичность» которых видна сразу, теперь предлагаются нечасто. Однако неторопливый анализ показывает, что возможности для совершенствования остаются, и немалые.

Вот отрывок из работы совсем недавней: «Гипотеза исследования - если в условиях рассмотрения системы спецкурсов по единой проблеме как инновационного способа конструирования педагогического процесса в вузе по формированию исследовательской компетентности студентов будущие учителя-исследователи *будут включены с 1-го курса и на протяжении всех последующих лет обучения в реальный познавательный исследовательский процесс* на основе личностно-деятельностного подхода, то их уровень педагогической исследовательской компетентности может быть существенно повышен по сравнению с исследовательской компетентностью будущих учителей, *прошедших традиционную педагогическую подготовку* в вузе». Еще бы! Если в течение всего времени обучения в вузе одни студенты занимаются реальной исследовательской работой, а другие студенты этого не делают, то и так ясно, у кого уровень исследовательской компетентности будет выше.

В другой диссертации среди прочих положений гипотезы выдвигается следующее: «Процесс становления гуманистического мировоззрения учителя будет наиболее эффективным и действенным, если вузовское и поствузовское образование *в необходимой мере обеспечит целенаправленную теоретико-методологическую и процессуальную подготовку учителя, способствующую развитию и саморазвитию системообразующих мировоззренческих компонентов;* в системе профессионально-педагогической подготовки будут созданы

*специфические психолого-педагогические условия*, позволяющие содействовать полноценной самоактуализации учителя, личность которого станет рассматриваться в качестве основного фактора становления *гуманистически ориентированного мировоззрения*» (выделено мной. — В.К.). Понятно, что если в *необходимой мере* обеспечить развитие мировоззренческих компонентов, становление мировоззрения будет эффективным и действенным (кстати, эффективное, в сущности, то же самое, что и действенное). Все дело в том, что такое «в *необходимой мере*»? Что собой представляет эта мера? Что необходимо, а что нет? Что такое специфические условия? Какие это условия и в чем их специфичность? Предполагаемые ответы на эти вопросы и должны были бы составить содержание гипотезы. Сами же приведенные положения еще не являются самой гипотезой, а как бы введением, предисловием к ней. Предстоит еще сформулировать и доказать, в том числе, возможно, экспериментально, утверждения, которые конкретизировали бы исходные положения, изложенные выше.

Еще один пример: «Гипотеза исследования исходит из предположения о том, что при *определенных* условиях целенаправленной реализации изучаемого исторического опыта он может содействовать повышению уровня духовного развития студентов педагогических вузов и подготовить будущего учителя к работе по ориентации школьников на общечеловеческие ценности». Нет ничего более неопределённого, чем «определённые» условия. Какие они? Первое, второе, третье? Ссылки на то, что они даются в другой части работы, не помогают. Там идет речь о других условиях, относящихся к организационно-педагогическому обеспечению работы. Одним из таких условий выступает «готовность к работе со школьниками но приобщению их к духовным общечеловеческим ценностям», в то время как в тексте гипотезы речь идет об условиях готовности будущего учителя к такой работе. Таким образом в одном случае упоминаются некие «определенные» условия, необходимые для формирования готовности в другом - сама эта готовность выступает как условие обеспечения педагогической работы. Условие само оказывается условием. В логике такая ошибка называется «круг».

Заслуживает упоминания еще одно обстоятельство. Кажется очевидным, что гипотеза должна относиться к тому, что рассматривается в данной работе, то есть к объекту исследования. Однако иногда её формулируют так, как если бы объектом была не педагогическая действительность, а способ ее рассмотрения. Можно сказать так: происходит подмена онтологического уровня анализа гносеологическим.

Автор одной из кандидатских диссертаций предположил, что «структурно-логические схемы значительно повысят эффективность преподавательской деятельности учителя и учения младших школьников, если будут обоснованы функциональные особенности использования структурно-логических схем; определены их виды, установлена зависимость усвоения учебного материала от определенного вида структурно-логических схем...». Всё это относится к работе исследователя, а не к применению этих схем в процессе обучения, то есть не к объекту исследования, каким автор считает именно процесс обучения, включающий такие схемы. Об этом сказано в той же работе несколькими строками выше. Есть в этой гипотезе и предположение, относящееся к объекту: «...если младшие школьники смогут самостоятельно составлять структурно-логические схемы». Мы не оцениваем обоснованность этого утверждения по существу, поскольку доказательство его правильности - дело самого автора. Но выдвинуто оно вполне правомерно - речь идет о том, что делают школьники, а не исследователь.

Иначе обстоит дело, если научная работа принадлежит к редкому жанру методологических исследований. Тогда гипотеза выдвигается относительно способов познания (применяемых не персонально данным автором, а любым исследователем).

Например, Н.Л. Коршунова в работе «Методологические условия однозначности терминов в педагогическом исследовании» выдвигает, среди других, следующие гипотетические

положения: «...достижение однозначности терминов является переходом от эмпирического к теоретическому уровню осмысления педагогической действительности»; «...однозначность педагогические термины могут приобрести лишь в контексте целостной концепции, отражающей целостность педагогического процесса»; «*согласование характеристик педагогического исследования* есть способ достижения однозначности терминов». Тот же автор в качестве защищаемых положений, в частности, перечисляет три конкретных условия достижения однозначности, одним из которых является «*учет* иерархии понятий об объекте педагогической действительности в данном контексте на основе *системного подхода* к объекту». Учет иерархии, системный подход, согласование характеристик - всё это относится к деятельности исследователя, в частности, и автора этой работы.

Однако анализировать гипотезу в целом только для определения качества исследования в его динамике, в процессе осуществления, нет необходимости, тем более что специфика гипотезы в педагогической науке специально почти еще не изучалась. Достаточно было бы, по-видимому, выделить из всей совокупности положений гипотезы те, которые в первом приближении позволяют определить, стоит или не стоит вообще такую гипотезу доказывать. Примером возможности оценки и самооценки качества исследовательской работы может служить изложение сами мы авторами диссертаций в виде кратких аннотаций того нового, что вносится в исследование проблемы, и какие положения выносятся на защиту.

Чтобы такие положения действительно могли служить показателями качества ведущейся исследовательской работы, нужно, чтобы они представляли собой по отношению к гипотезе тот ее преобразованный фрагмент, который содержит в «чистом» виде то, что спорно, не очевидно, что нуждается в защите и что поэтому нельзя спутать с общепринятыми исходными положениями.

Анализ реально предлагаемых формулировок позволяет выделить три способа определения положений, которые авторы считают нуждающимися в доказательстве и защите и, соответственно, три типа защищаемых положений.

Титр - хищное животное? 1-й тип - самоочевидные положения, которые в действительности не нуждаются в защите. Между тем, как известно, процедура приема в научное сообщество претендента на учёную степень называется защитой. Значит, необходимо защищать от нападков те новые положения, истинность которых и значимость для науки отстаивает соискатель. И эти официально поощряемые выпады в его адрес должны быть нешуточными, основанными на анализе фактов, описанных в научной работе, и оценке доказательств. В целом о защищаемых положениях можно сказать то же, что и о гипотезе: в последнее время стало лучше. Реже выдвигают на защиту положения вроде «Волга впадает в Каспийское море» или «тигра следует отнести к числу хищников». Но нечто в этом стиле все же попадает.

Например, одно из защищаемых положений формулируется так: «Важным звеном в системе подготовки учащихся вечерних школ к самообразованию являются учебники, написанные на основе разработанных автором теоретических основ их создания для школ взрослых». Вряд ли можно сомневаться в том, что в любой школьной системе учебники являются важным звеном независимо от того, написал ли их этот автор или кто-то другой. Если нет сомнений и нападать, собственно, не на что - нет и защиты, поскольку необходимость в ней не возникает. Что же касается теоретических основ, то именно их и нужно защищать, причем они должны быть представлены здесь же в явном виде, как утверждения, с которыми можно согласиться или не согласиться. Но как раз это автор и не сделал.

Выносят на защиту кота в мешке. Этот фольклорный образ относят к тем случаям, когда предлагается нечто такое, о чем нет конкретных сведений, иными словами, предлагают что-либо принять «не глядя». Неизвестно, что за кот сидит в мешке, какого роду-племени и какого качества. В науке подобное называют «черным ящиком». Есть информация только о том, что на входе и на выходе, а о происходящем внутри, о том, какие механизмы

преобразования защищены, - неизвестно. В педагогике эта позиция проявляется во 2-м типе защищаемых положений. К нему относятся назывные предложения, не содержащие каких-либо утверждений. В этом случае автор, насколько можно судить по представленному им тексту, собирается доказывать нечто такое, что он в явном виде не обозначает и не раскрывает. Обращаясь к нашей метафоре, иллюстрирующей тривиальность выдвигаемых положений утверждением, что Волга впадает в Каспийское море. можно сказать, что в данном случае автор сообщает, что защищается положение о впадении реки в море, но какая река в какое-море впадает, - не говорит. Неясно также, что он думает об упомянутом им факте.

Можно только догадываться, что имеется в виду, когда указывается, что выносятся на защиту (среди других) следующие положения: «принципы и организационно-методические условия функционирования в России нового типа профессионального учебного заведения - института рабочего образования как учебного заведения, реализующего задачи и профессионально-образовательные программы высшего образования». Ни принципы, ни условия (последние, кстати, не относятся к числу «положений») не изложены. Правда, в другом месте работы упомянуты девять принципов, из которых по меньшей мере семь вряд ли нуждаются в защите: политехническое образование, соединение обучения с производительным трудом обучающихся, связь теории с практикой, моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе, профессиональная мобильность, систематичность и последовательность, экономическая целесообразность. В этой части приходится вспомнить о 1-м типе защищаемых положений: тезисы, например, о необходимости связи теории с практикой и экономической целесообразности в защите не нуждаются. Другое дело - представление о том, как эти известные принципы лучше всего реализовать, в каких формах обучения, какими методами, на каком материале. Если такое представление в авторской интерпретации действительно ново и может вызвать неприятие - его нужно в явном виде кратко изложить и защищать, то есть всесторонне обосновывать в процессе противостояния оппонентам, реальным или вероятным. Далее к числу таких положений автор относит «теоретически разработанные, созданные и практически реализованные комплекты учебно-программной и нормативно-организационной документации». Комплекты документации - не положения, не утверждения, и не их нужно защищать, а те основания, на которых они делаются. То же относится к таким объектам, не являющимся положениями, тем более защищаемыми, как называемые в качестве таковых «система подготовки профессионально-педагогического персонала к применению модульных технологий обучения...»; «методическое обеспечение мониторинга». В других работах выносятся на защиту, но не раскрываются, а лишь упоминаются «концептуальные основы», «модели», в то время как защищать нужно было бы каждую такую «основу», представленную в виде утверждения.

Иногда выносятся на защиту содержание «не той» пауки, то есть такие же назывные предложения характеризуют объекты не педагогики, а других научных дисциплин. Например, в работе по теории и методике обучения на защиту выносятся «особенность интеллектуального развития студентов при изучении графических дисциплин»; «содержание уровней интеллектуального развития студентов». В третьей главе было показано, что исследование подобных объектов - задача психологии, одна из областей которой специально изучает психику в условиях образовательного процесса. Кстати, упоминание о какой-то «особенности» и о каком-то «содержании» никак нельзя отнести к числу положений или утверждений.

Что действительно стоит защищать? Назовём то, что нуждается в доказательстве, положениями 3-го типа. Они содержат утверждения о необходимых и достаточных условиях протекания педагогических процессов, о структурных элементах какого-либо вида педагогической деятельности, о критериях, требованиях, границах, функциях и т. п.

Ряд нетривиальных положений, с которыми, возможно, не всякий согласится, выдвигает на

защиту автор работы о теоретико-методологических основах педагогики Германии и ФРГ О.Д.Федотова: «Ведущая тенденция познания в педагогике ФРГ в современных условиях характеризуется удалением объекта и предмета исследования от непосредственного восприятия субъектом и возрастанием гносеологической роли логических средств. Приращение методологических знаний в педагогике ФРГ обнаруживается даже при недостаточно структурированных концептуальных представлениях об объекте исследования. Метод всегда является элементом концептуальной основы, составляя на ранних стадиях формирования теории базис ее познавательного аппарата, и сохраняется в дальнейшем как вектор развития педагогической проблематики».

Одно из защищаемых положений, относящихся к проблеме формирования методологической культуры, формулируется так:

«Для формирования методологической культуры будущего учителя следующие условия являются необходимыми и достаточными: ориентация студентов на осознание творческого характера профессиональной деятельности; формирование мотивации и умения использовать педагогическую науку для совершенствования практической деятельности; включение методологических знаний в предлагаемый студентам курс педагогики; организация проблемного обучения».

В этом примере важна характеристика условий как *необходимых и достаточных*. Так в формулировку защищаемых положений закладывается предвидение возможности несогласия с ними и необходимость отстаивать этот тезис. Могут сказать, что перечисленных условий недостаточно, и список нужно дополнить; можно, наоборот, отвергнуть утверждение о необходимости какого-то из перечисленных условий, допустим, организации проблемного обучения с указанной целью, и т. д.

Чётко сформулированы подобные положения в работе, посвященной способам включения личностного опыта в структуру содержания образования. Предлагаются четыре дидактических условия такого включения и подробно описаны пять разделов деятельности учителя по проектированию личностно ориентированного образовательного процесса. Выдвигается на защиту утверждение концептуального характера: «Содержание личностно ориентированного образования должно представлять собой синтез дидактически переработанного социального опыта и личностного опыта (опыта реализации основных функций личности в жизнедеятельности человека)».

Еще один пример (из работы Н.Г.Бурковой о педагогическом мониторинге): «Важнейшими объектами наблюдения педагогического мониторинга являются: результаты образовательного процесса, выраженного в педагогических целях на уровне колледжа (планируемый уровень образования); учебный процесс и используемые программы и учебники, которые применяются для достижения целей обучения (реализуемый уровень образования); результаты обучения, учёт степени удовлетворенности преподавателей и студентов качеством преподавания и учения (достигнутый уровень)».

#### **4.3.9. Новизна результатов, их значимость для педагогической науки и практики**

О новизне, системе и велосипеде. Остается поговорить о новизне и значимости результатов исследования. Их сущность, функции, способы определения подробно рассматриваются во второй главе этой книги. Здесь мы коснемся этих понятий в контексте системы методологических характеристик, в их взаимосвязи и в соотношении с другими характеристиками. Здесь же уместно вернуться к вопросу о функциях самой системы и о пределах ее возможностей.

Нужно отчетливо представлять себе, что в данном случае новизна выступает как отдельная характеристика исследования и относится к его *результатам*. Это означает, что дать окончательный ответ о новизне, если можно так сказать, заполнить соответствующую

рубрику можно только после того, как научная работа завершена. Однако это не значит, что исследователь вспоминает о новизне только в конце пути и не думает о ней в начале. Наоборот, необходимости получения нового знания подчинен весь, ход исследования, на него ориентированы все остальные методологические характеристики. Собственно, в широком смысле, в этом и состоит цель и смысл научной работы - в получении такого знания. В первом приближении вопрос о новизне возникал ещё на стадии обоснования актуальности и определения предмета. Тогда нужно было обозначить, относительно чего новое знание должно быть получено. Новое знание в виде предположений выдвигалось в гипотезе и в защищаемых положениях.

Но вот работа завершена. Теперь, при осмыслении и оценке его результатов нужно дать конкретный ответ на вопрос об их новизне: что сделано из того, что другими не было сделано, какие результаты получены впервые? Если нет убедительного ответа на этот вопрос, может возникнуть серьезное сомнение в смысле и ценности всей работы.

На этом этапе проявляется соотнесенность основных методологических характеристик: чем конкретнее сформулирована проблема и выделен предмет исследования, показана практическая и научная актуальность темы, тем яснее самому исследователю, что именно он выполнил впервые, каков его конкретный вклад в науку. В том случае, когда каждая из характеристик, входящих в систему, взаимно подкрепляет и дополняет другую, эта система выступает как интегральный показатель качества проведенного исследования. Понятно, что такой показатель не является единственным и окончательным критерием оценки научной работы. Можно сказать, что методологические характеристики как колеса к велосипеду. Без них никуда не уедешь. Они - необходимое, но и *недостаточное* условие успеха. Можно на велосипеде с вполне исправными колесами не доехать до места назначения. Мало ли что случается в пути.

О новизне - конкретно. Как в практике научного исследования обозначается новизна результатов? В последнее время меньше стало чисто формальных «отписок» по этому поводу, когда «новое» на самом деле оказывалось не новым, а подчас даже не «хорошо забытым старым», а просто старым. Такие примеры приведены в ранее изданной нами книге по методологии [4]. Однако все же преобладает простое описание новизны, а не ее содержательное изложение.

Описание (упоминание.) новизны оказывается недостаточным потому, что по нему трудно судить, действительно ли проведена работа и каковы ее результаты по существу.

Например, указано: «исследованы факторы, обуславливающие смену периодов и временные границы существования воспитательных инноваций». В этой формулировке нет намека на сами факторы - какие они? Далее, обозначен сам процесс – «исследованы», но не сказано о результатах. Читатель получает информацию о том, что работа проведена, а к чему привело «исследование факторов» - из этого текста ни узнать, ни догадаться невозможно.

Для обоснованной оценки качества исследовательской работы требуется содержательное изложение новых результатов. Необходимо ясное представление о том, в чем они состоят.

Примеры содержательного изложения: «определен дидактический аспект, самостоятельной работы, заключающийся в представлении о ней как о двустороннем процессе, предполагающем деятельность учителя и деятельность учащихся (структурный элемент организации процесса обучения (диссертация Л.К.Павловой); «предложено включить в понятие «теоретико-методологические основы» логический компонент...»; установлены основные механизмы приращения педагогической теории ФРГ, к которым относятся: нарушения исследователями процедурных канонов и логических правил метода; наложение метода на нетрадиционные для педагогики новые «поля» проблематики; экстраполяция; рекомбинация нового из наличного запаса знания; подключение нового положения к прежней системе исходных тезисов; парадоксальное «наложение» концептуальных



основоположений теории и «перекрещивание» методологических ориентиров исследователей; взаимопроникновение ряда разноуровневых картин объекта и предмета познания» (исследование О.Д.Федотовой); «разработана система подготовки учащихся вечерних школ к самообразованию, которая включает в себя многоуровневые цели и задачи, дидактические средства содержательного и организационного характера, педагогическое руководство, обеспечивающее единство самообразования и самовоспитания» (работа Г.Е.Рудзитиса).

Неразумно было бы ожидать от каждого автора полного изложения результатов исследования в рамках этой методологической характеристики. Для этого есть другие формы изложения и другие разделы работы. Но краткое упоминание о таких результатах должно быть. Можно привести несколько примеров такого подхода.

Одним из результатов исследования было определение целостной структуры гипотезы экспериментального педагогического исследования (диссертация Г.М.Меркиса). Всё по этому поводу сказать в краткой характеристике новизны было невозможно. Однако главные вехи отмечены: «Определена целостная структура гипотезы ЭПИ, включающая: 1) посылки (аргументы) обоснования и эмпирической проверки гипотезы; 2) способ (демонстрацию) обоснования и эмпирической проверки; 3) доказываемый гипотетический тезис (лингвистическую форму гипотезы)». Из работы О.Л.Подлиняева: «выявлена и конкретизирована сущность связанных с гуманистической методологией категориальных понятий (гуманистический подход, личностно-центрированное образование, личностный рост, самоактуализация, фасилитация и т. д.)». Один из пунктов диссертации Т.В.Журавской: «определены различные концептуальные подходы к вопросам формирования творческой личности (биогенетическая и социо-генетическая теории, рефлексология, теория свободного воспитания, марксистско-ленинская педагогика)...».

Описание новизны кажется правомерным в тех случаях когда полное изложение результатов дается в другом разделе научного текста. И всё же не стоит отступать от общего правила возможности конкретизировать все положения, разрабатываемые исследователем. Соблюдение этого правила облегчит оценку и самооценку деятельности исследователя и в какой-то степени гарантирует, что ничто существенное в работе не будет упущено.

Характеризуя новизну исследования проблематики, связанной с социально-экологическим образованием школьников, автор на странице 9 автореферата диссертации указывает, что «выявлены основные группы педагогических условий, содействующие усвоению содержания социально-экологического образования школьников». Сами же эти группы подробно раскрываются в другом разделе. Было бы лучше дать представление о них в характеристике новизны результатов, например, так: «выявлены основные объективные и субъективные условия, содействующие усвоению содержания социально-экологического образования школьников (к первым относятся такие, как учет структуры содержания этого вида образования, построенного на основе филиативного подхода, ко вторым - личностно ориентированный подход, субъективная позиция ученика и др.)». Конечно, сказано далеко не всё, но в первом приближении можно судить о характере полученных результатов.

И последнее, что следует сказать о новизне в этой части нашей книги.

Иногда ученым-педагогам задают вопрос «на засыпку»: а какие-такие открытия в вашей науке сделаны за последние годы? Это как посмотреть. Конечно, в том смысле, в каком Колумб (или кто-то другой, как теперь выясняется) открыл Америку, говорить о новизне в педагогике не стоит. Вряд ли мы изобретём, например, совсем новые методы обучения. Что можно было открыть, уже открыто. Новизна появляется за счет нового структурирования уже имеющихся элементов в соответствии с новыми задачами образования и новыми этапами развития науки.

В перечне методов обучения, который предложил в свое время И.Я.Лернер, ни один метод

сам по себе не был новым.

Объяснительно-иллюстративный метод применялся в незапамятные времена, репродуктивный ассоциируется в нашем сознании с рецидивами средневековой зубрежки, частично-поисковый, или сократический, как явствует из второго его названия, ведет свою родословную от Сократа и т. д. Что же, собственно, ново? Впервые предложена *система*, где нет методов «плохих» и «хороших», а каждый выполняет определенную функцию по отношению к содержанию образования. Таким образом, содержание и процесс составляют единство - каждый метод обучения предназначен для передачи определенной части содержания образования. Построена дидактическая модель обучения в единстве его содержательной и процессуальной сторон. Это и есть новое - вклад в науку и, опосредованно, в практику (см. [9. С. 166-171]).

Зачем нужно новое знание? Это вопрос не риторический. Новое знание, полученное в результате исследования, скорее всего, действительно нужно. Но где и для чего оно может пригодиться? Применительно к конкретному, отдельно взятому исследованию вопрос формулируется так: *в чем состоит значение его результатов для науки и для практики?* Об этом и пойдет речь в завершающей части нашего обзора методологических характеристик.

К двум оставшимся характеристикам исследования - его значения для науки и практики - приходится обращаться, по меньшей мере, дважды, в начале и в конце пути. На первой стадии исследования в общем виде определяется значение для науки и практики его *предполагаемых* результатов, и делается это не специально, не отдельно, а в связи разграничением практической задачи и научной проблемы при определении темы и цели работы. На этой стадии выделять подобные *предварительные* представления в явном виде как отдельные характеристики и отводить для них специальные рубрики нелогично. Делать это нужно *на заключительной стадии, когда уже получены новые результаты* и нужно подумать о том, как ими можно теперь распорядиться. Здесь определение должно быть явным, содержательным и конкретным. Необходимо показать, для какого участка науки и практики имеет значение полученный результат, и в каком отношении новые знания совершенствуют этот участок.

Значение полученных результатов *для науки* определяется тем, в какие проблемы, концепции, отрасли знания вносятся изменения, направленные на развитие науки, пополняющие ее содержание. Важно иметь в виду одно существенное различие между двумя методологическими характеристиками: с одной стороны, *новизной*, с другой - *значением для науки полученных результатов*. Характеризуя новизну результатов, исследователь остается в рамках поставленных им задач и показывает, какое новое знание он получил, решая их. Значение полученного нового знания выявляется по отношению к другим сферам познания, к научной работе, которая только еще предстоит в будущем.

Определение научной значимости исследования имеет решающее значение для его оценки. Представим себе, что наша работа не имеет значения для науки. Тогда и научной назвать её нельзя. Между тем как раз к этой очень важной сфере методологической рефлексии нередко подходят формально, не различают методологические характеристики, определяющие разное направление мыслей: с одной стороны, новизну, с другой - значение для науки. Придется специально остановиться на этой актуальной проблеме.

Какая польза от наших трудов науке? Проблема актуальна потому, что авторы многих научных работ, не думая о том, что новое - не обязательно лучшее и самое полезное, считают, что новизна результатов и их значение для науки - одно и то же. Автору результаты нужны и дороги. Конечно, они для него, как говорится, лично значимы. Но вот какое значение они имеют для науки в целом или, в частности, для решения каких *других* научных проблем могут пригодиться - об этом авторы задумываются не всегда. Часто они объединяют разнонаправленные характеристики, как будто это одно и то же: новизну и значимость полученных результатов для науки.

В объединенной рубрике «Научная новизна и теоретическая значимость исследования» автор пишет: 1. Выявлены и зафиксированы свидетельства полипарадигмальных проявлений в современной педагогической науке... 5. Разработаны базовые параметры и характеристики ценностно-смыслового, целевого и функционального пространств педагогической системологии как полипарадигмального феномена». Не подвергая сомнению новизну обозначенных здесь результатов, анализ которых по существу не входит в нашу задачу, отметим лишь, что объявленное автором намерение определить теоретическую значимость исследования не осуществлено. Выявленное и разработанное им не выходит за пределы цели и задач именно этого исследования, а представление о том, зачем это нужно науке в целом и для решения какой проблематики могут быть использованы новые знания, в явном виде не вынесено на обозрение и в лучшем случае остается достоянием только самого исследователя.

То же можно сказать и о другой работе, где точно таким же образом объединены в одной рубрике «Научная новизна и теоретическая значимость исследования» обе, такие разные, методологические характеристики: «Разработана и экспериментально апробирована модель гуманистической воспитательной системы «семейного» типа, определяемая особым «семейным» характером отношений ее субъектов и реализуемой ею (системой) компенсирующей функции...; охарактеризована субкультура общешкольного коллектива как интегративная характеристика воспитательной системы; выявлены ее основные показатели». Остальные пункты этой рубрики начинаются со слов: *спроектирован..., исследована ...; выявлен....* И опять - ничего о том, где и для чего в научной работе может найти применение то, что разработано, спроектировано, выявлено и охарактеризовано. Те же или подобные им слова употребляются другими авторами, претендующими на обозначение сразу и новизны, и значения для науки: *обосновано, подтверждено, доказано, раскрыто* - все это применительно *только* к данному исследованию.

Теоретическую значимость работы, посвященной процессу обучения и его функциям в развитии воспитательной системы школы, цитируемый автор рассматривает в той же модальности, что и новизну, не прибавляя в этом отношении ничего нового к характеристике результатов. В рубрике «Теоретическая значимость» указывается, что «автор научно обосновывает взаимосвязи на уровне полной интеграции всех подсистем воспитательной системы школы, выявляет типы и виды прямых и обратных влияний процесса обучения, внеклассной образовательной и внеучебной деятельности, определяет свойства процесса обучения как системообразующего фактора воспитательной системы школы, формирует модель ее дидактической подсистемы (выделено мной. - В. К.)». В другой работе теоретическая значимость также формулируется как новизна: «Уточнено представление о сущности, особенностях и роли Я-концепции в педагогической деятельности. Обоснованы основные пути и условия развития позитивной Я-концепции у будущих учителей» (кстати, остается неясным, чем эти пути отличаются от тех, которые применялись бы в развитии Я-концепции, скажем, у будущих врачей, если бы медики этим занялись).

Новизна и значимость — по разным адресам. Теперь покажем на примерах, в чем разнятся новизна и научная значимость результатов исследования.

В цитированной ранее работе по сравнительной педагогике после того, как определено новое - установлены закономерности, определены тенденции, пересмотрены представления и т.п. - в специальной рубрике формулируется значимость исследования для науки. Указано, что «выявленные в исследовании устойчиво повторяющиеся связи процесса научно-педагогического познания и формирования предметных знаний позволяют: ... учитывать динамические характеристики педагогической науки Германии и ФРГ, связанные с конструированием адекватных предполагаемым характеристикам объекта методов исследования и их модификаций...; замечать только намечающиеся тенденции педагогики ФРГ в соответствии с общей логикой развития ее теоретико-методологических основ..., содействовать дальнейшему осмыслению формирования теории и исследовательского инструментария в отечественной педагогике». Далее автор излагает обобщенное

представление о влиянии результатов исследования на дальнейшее развитие науки: «Результаты исследования способствуют углублению представлений о том, что метод может быть действенным инструментом познания и расширения теоретического и содержательного фонда педагогической науки, когда он соответствует законам функционирования самого изучаемого объекта».

Кратко и в то же время содержательно определена теоретическая значимость результатов исследования Т.В.Журавской по истории педагогики. В нем рассматривается музыкальное воспитание в школе определенного периода как средство формирования творческой личности: «Историко-педагогические выводы и обобщения исследуемого процесса представляют собой один из существенных источников разработки концептуальных идей, связанных с проблемой формирования творческой личности и ее решением средствами искусства, в частности музыки, в условиях общеобразовательной школы; все это составляет важную теоретическую основу дальнейшей экспериментальной работы в исследуемой области».

Тема и цель другой работы касались лишь формирования методологической культуры у будущих учителей, и к этому же относились новые результаты. Но теоретическая значимость исследования, как она видится автору, «заключается в том, что его результаты будут способствовать разработке вопросов повышения теоретического уровня преподавания педагогики в той части, которая относится к способам включения методологических знаний в учебный процесс. Они продвинули решение проблемы связи педагогической науки и практики в процессе подготовки будущих учителей и позволят по-новому подойти к анализу подготовки будущих педагогов к исследовательской работе».

Чётко различаются характеристики, о которых идет речь, в исследовании, посвященном дидактическим условиям реализации воспитательной функции обучения в самостоятельной работе учащихся. Автор видит новизну в том, что в соответствии с целью и задачами исследования выявлены две обозначенные в явном виде группы условий, направленных на реализацию воспитательной функции обучения. Определены сочетания способов организации деятельности учащихся в рамках самостоятельной работы в зависимости от сформированности у них лично и социально значимых отношений к процессу самостоятельного труда, к себе, к другим людям. Теоретическая же значимость, как считает автор, «заключается в расширении представления о воспитательных возможностях самостоятельной работы, что является еще одним шагом в разработке проблем реализации принципа единства обучения и воспитания; в выявлении специфики дидактического анализа по сравнению с психологическим». Проблема единства обучения и воспитания в целом или методологический анализ соотношения дидактики и психологии в задаче данного исследования не входили. Однако его результаты наряду с результатами других аналогичных работ дают основания для разработки данных проблем. В этом их значение для науки.

Помогаем практике. С увлечением, но не всегда удачно, Полученные результаты прямо или опосредованно скажутся на практике. Методологическая рефлексия не должна обходить этот участок. Осмысление возможностей применения знания и в данном случае будет конкретным. Нужно обозначить тот раздел практической деятельности, где полезно применить тот или иной конкретный результат исследования для исправления определенного недостатка в работе. Поэтому простое упоминание о том, где можно использовать обозначенные в общем виде результаты, недостаточно. Оно не дает представления о том, как и для каких практических целей можно применить именно эти результаты, полученные в этом, а не в каком-либо другом исследовании.

По этим основаниям нуждается в уточнении такое, например, определение практической значимости исследования: «...содержание и выводы исследования по взаимодействию искусств в истории дошкольного воспитания России могут быть использованы в лекциях, семинарских занятиях со студентами дошкольных факультетов педагогических институтов, а

также в работе с детьми дошкольного возраста в различных типах дошкольных учреждений». Это определение носит формальный характер. По-видимому, результаты любого достаточно содержательного исследования «могут быть использованы в лекциях, семинарских занятиях со студентами» независимо от темы и конкретных результатов работы, а также найти применение в образовательных учреждениях соответствующего типа. *Специфика результатов и конкретные участки практики*, где они могут быть полезны, не обозначены.

Приходится напомнить о необходимости различий. Действительно, мы уже видели, что ничего хорошего не получается от смешения науки и практики. Это относится и к тому, что сейчас обсуждается.

Автор одной диссертации считает, что практическое значение исследования заключается, в частности, в обогащении методологии педагогического познания представлениями о художественно-образном педагогическом знании, в создании предпосылок исследования познавательно-эвристической ценности других видов искусства для педагогики, в раскрытии источников обогащения языка педагогики и т. п. Вероятно, это действительно так. Но все это относится к значению результатов для науки, а не для практики. Поэтому практическое значение осталось нераскрытым. Научное значение оказалось не на своём месте также и потому, что в предшествующей этому определению рубрике «Научная новизна и теоретическая значимость исследования», где как раз уместно было бы говорить об обогащении методологии и создании предпосылок исследования, обозначена только новизна: «разработаны основы...», «показаны возможности...» и т. д.

В другой работе научная и практическая значимость «сплющены» в одной рубрике, и включенные в нее утверждения выглядят декларативно: «открываются важные возможности», «исследование должно обогатить», «результаты работы полезны преподавателям и студентам».

Иногда не различают совсем не идентичные понятия -*практическую значимость и внедрение* (лучше бы вместо последнего употреблять слова *использование в практике*).

Автор утверждает: «Практическая значимость выполненного нами исследования определяется широким внедрением полученных результатов в практику работы органов местной власти городов и районов Челябинской области. Их внедрение обеспечило получение положительных результатов в формировании общественного мнения». Здесь смещен предмет рассмотрения: автор говорит не о самой практической значимости, а лишь о том, чем она определяется. То, что результаты «внедрены», само по себе не характеризует их значение содержательно. Нет ответа на вопрос - для чего, с какой целью, по мнению автора, *могут* новые знания, полученные в ходе исследования, найти применение в практике независимо от того, используются они сегодня в каком-то определённом месте или нет.

То же можно сказать о такой, например, формулировке:

«Практическая значимость проведенного исследования заключается в том, что разработанный комплекс спецкурсов, педагогических тренингов, учебных игр, педагогических ситуаций... внедрен в практику повышения квалификации учителей...». Значимость *заключается* в чем-то другом, а то, о чем сообщает автор, *может служить доказательством* значимости.

Что получит практика. Естественно, что содержательному определению научной значимости соответствует такое же определение значения работы для практики. Поэтому примеры достаточно полного раскрытия практической значимости возьмем из тех же работ, которые упоминались в связи с другими методологическими характеристиками.

Отмечается, что сделанные в исследовании выводы «содействуют расширению представлений специалистов о сути исследовательского процесса и логике построения

зарубежной педагогической теории в ее многообразных вариантах представленности... Использование материалов исследования в процессе профессионально-педагогической подготовки способствует формированию основ научно-гуманистического мировоззрения тем, что дает представление о принципиальной возможности осуществления научного познания разными методами и правомерности наличия нескольких позиций при рассмотрении одной проблемы, признания за каждым права на творчество, в том числе в области эпистемологии». Из другого исследования: «Практическая значимость состоит в том, что разработанные требования к построению содержания личностно ориентированного образования дают ориентиры для практической деятельности всем лицам, занимающимся разработкой содержания образования (дидактам, методистам, учителям), и открывают возможности для перестройки практики обучения с учетом необходимости перехода от авторитарных, знаниево-ориентированных образовательных систем к личностно-ориентированным». Еще один пример: «разработанные дидактические условия реализации воспитательной функции обучения в самостоятельной работе позволят наряду с формированием навыков и умений самостоятельного труда у учащихся обогатить их эмоционально-ценностный опыт. Предложенные сочетания способов и приемы организации деятельности учащихся в рамках самостоятельной работы с учетом индивидуальных особенностей и сформированности отношений школьников к процессу самостоятельного труда, самим себе, другим людям дают возможность обеспечить не только решение собственно воспитательных задач, но и повышение эффективности образования и развития учащихся».

Эту главу завершим напоминанием, что перечисленные характеристики составляют систему, все элементы которой в идеале должны соответствовать друг другу, взаимно друг друга дополнять. По степени их согласованности можно судить о качестве самой научной работы. В этом случае система методологических характеристик выступит обобщенным показателем ее качества.

Не следует, однако, забывать, что наличие всех перечисленных признаков и характеристик не даёт абсолютной гарантии качества и эффективности исследовательской работы. Многое зависит от отношения к делу. Если изложенные здесь параметры определения качества исследования по его методологическим характеристикам не станут личностно значимыми для исследователя, и требования будут восприниматься им как формальные, ему самому они принесут мало пользы. Но оппонентам их формальный характер будет сам по себе показателем, полезным для оценки качества. Иногда говорят: работа сделана, теперь надо ее оформить, то есть обозначить скучные пункты насчет объекта, предмета, защищаемых положений и т. п., которые лучше бы вообще отменить, чтобы ничем не сдерживать игру воображения. Но это будет уже не научная работа, а сочинение другого жанра (впрочем, может быть, само по себе превосходное), и ученая степень в этом случае ни при чем.

По методологическим характеристикам можно судить о правильности общего пути. Но есть еще содержательная сторона. Красиво, без орфографических ошибок, синтаксически и стилистически правильно составленный и оформленный текст может содержать нелепую, по сути, мысль. Тем не менее, несуразность гораздо труднее спрятать от посторонних глаз, если соблюдаются правила. Несоблюдение же их служит сигналом неблагополучия для читателя, оппонентов и для самого автора.

#### **Вопросы к главе 4**

- 1. Назовите основные формы отражения действительности в общественном сознании.*
- 2. В чем состоят различия между научным и художественно-образным отражением педагогической действительности?*
- 3. В чем состоят различия между научным и стихийно-эмпирическим познанием?*

4. Перечислите признаки, позволяющие отнести к сфере

науки процесс и результат познавательной деятельности в области педагогики.

5. В чем состоит различие между научной проблемой и практической задачей?

6. Охарактеризуйте соотношение между объектом исследования и его предметом.

7. В чем состоит главное требование к педагогической гипотезе и формулированию защищаемых положений?

8. В чем состоит принципиальное отличие между описанием новизны результатов проведенного исследования, с одной стороны, и определением его значения для науки - с другой.

9. Охарактеризуйте логику педагогического исследования, его основные этапы.

10. Должна ли модель того или иного педагогического объекта, например урока, полностью соответствовать реальному объекту? Аргументируйте свой ответ.

11. Когда абстрагирование и его результат - абстракции - полезны и когда они могут играть отрицательную роль в педагогическом исследовании?

12. В каких случаях конструирование математических моделей педагогических объектов, связанное с применением математических методов, возможно и полезно, а в каких случаях оно нецелесообразно?

13. Раскройте функции теоретических и нормативных моделей изучаемых объектов в прикладных педагогических исследованиях.

## **Литература**

1. Герасимов И. Г. Научное исследование. М., 1972.

2. Герасимов И.Г. Структура научного исследования, М., 1985.

3. Каган М.С. К построению философской теории личности // Философские науки. 1971. № 6.

Л.Краевский В. В. Методология педагогического исследования. Самара, 1994.

5. Кузин Ф.А. Кандидатская диссертация. Методика написания, правила оформления и порядок защиты. М., 1998.

6. Петров Ю.А. Логика и методология научного познания // Вестник Московского университета. Сер. 7. Философия. 1987. № 2.

7. Пушкин А.С. Сочинения: В 3 т. Т. первый. М., 1985.

Ракитов А.И. Анатомия научного знания. М., 1969.

Теоретические основы процесса обучения / Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера. М., 1989.

## **Темы для самостоятельного изучения**

1. Моделирование как метод педагогического исследования.

2. Теоретическое, эмпирическое и нормативное знание в

педагогике.

3. Методы исследований в педагогике.

4. Способы верификации знания, полученного в результате педагогического исследования.

5. Экспериментальная работа в структуре педагогического исследования.

6. Методологический аппарат диссертационного исследования по педагогическим наукам.

Список рекомендуемой литературы

1. Герасимов И. Г. Структура научного исследования. М., 1985.

2. Коришунова Н.Л. Зачем нужна однозначность научных понятий? // Педагогика. 1992. № 3-4.

3. Краевский В.В. Качество педагогики и методологическая культура педагога // Магистр. 1991. № 1.

4. Краевский В.В. Сколько у нас педагогик? // Педагогика. 1997. №4.

5. Краевский В.В. Педагогика между философией и психологией // Педагогика. 1994. № 6.

6. Кузин Ф.А. Кандидатская диссертация. Методика написания, правила оформления и порядок защиты. М., 1997.

7. Найд А. Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований // Педагогика. 1995. № 5.

8. Педагогика: Учебное пособие / Под ред. П.И.Пидкасистого. 3-е изд. М., 1998.

9. Полонский В.М. Критерии актуальности педагогических исследований // Сов. педагогика. 1982. № 5.

10. Полонский В.М. Методы определения новизны результатов педагогических исследований // Сов. педагогика. 1981. № 1.

11. Полонский В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований. М., 1987.

## **Заключение**

Сегодня не лучшее время для спокойных и углубленных занятий научными исследованиями. Хорошо известны факторы, негативно влияющие на положение дел в этой социальной сфере, однако приходится исходить из предложенных обстоятельств.

Не будем забывать, что главное в любом деле - это *качество работы и ее результатов*. Эту истину приходится повторять, потому что в нашей отрасли социальной жизни она вовсе не так самоочевидна, как может показаться. Отчеты и доклады о состоянии подготовки научных кадров высшей квалификации пестрят числами, обычно вполне утешительными, показывающими, сколько у нас аспирантов, докторантов, защит и т.п. Но редко ведется конкретный разговор о качестве тех же диссертаций, как будто главное - получить, как говорится; корочки.

Сегодня как легенда звучит статистика военных лет, имеющая отношение к нашим делам. В первые месяцы войны с Германией, в 1941-1942 гг. было защищено 847 диссертаций, и не



каких-нибудь, а настоящих. Руководство Ленинграда во время блокады в специальном постановлении предложило ученым «не допускать либерализма при оценке научных работ в связи с войной и лишениями» (Гаррисон Солсбери. 900 дней. М., 1994. С. 515). Сравнить нынешнюю нелегкую жизнь с блокадной всё же было бы кощунством. Но надо признать, что сегодня довольно обычное дело - проявления либерализма, когда оценивающие научную работу смотрят сквозь пальцы на отсутствие логики и иногда просто здравого смысла.

Количество педагогических публикаций и диссертаций, кажется, даже превышает число работ этого жанра, опубликованных и защищенных в более благополучные времена. Это обстоятельство, казалось бы, свидетельствует, что престиж науки, точнее - научной степени остается высоким. Но оно же и настораживает, потому что количество и качество, как известно, далеко не всегда совместимы. *Специальными исследовательскими умениями должен овладеть комедий, желающий быть, а не только считаться исследователем.* Между тем организационные умения и заслуги, по крайней мере, в нашей педагогической среде нередко принимают за научные.

Можно вспомнить, что еще в 1970-80 гг. в публикациях ВАК отмечались такие недостатки педагогических исследований, как некорректность формулировки гипотез, которые, как правило, не требуют доказательств, отсутствие ясных выводов, неопределенность их теоретического и прикладного характера, шаблонность и очевидность, нереальность применения даваемых рекомендаций в массовой школе.

Немало было сделано для устранения этих недостатков. Положением ВАК в декабре 1975 г. были установлены жесткие требования к диссертациям не только формального, но и содержательного характера. Например, требовалось, чтобы соискатель четко изложил положения, которые он выносит на защиту, в явной форме определил, в чем состоит новизна результатов исследования, его научная и практическая значимость. Конкретные требования, разработанные в конце 1980-х годов экспертной комиссией ВАКа, стимулировали методологическую рефлексию исследователей, заставили их осознать скрытый в глубинах подсознания факт: никто и никогда не учил их вести научную работу. Возник интерес к методологии педагогики и педагогических исследований. Большой популярностью пользовался Всесоюзный семинар по методологии педагогики, привлекавший сотни участников. Регулярно проводились занятия школы молодых ученых. Если называть вещи своими именами, это был, по сути, ликбез, ликвидация функциональной неграмотности в области умений вести научное исследование.

Затем, когда случились тектонические сдвиги в обществе и общественном сознании, плавное движение к совершенствованию научной работы нарушилось. И раньше не всем было ясно, что методология не синоним философии, а рабочий инструмент для получения достоверного научного знания. В новых условиях туман в этих вопросах отнюдь не рассеялся.

Обозначились две линии в развитии ситуации. Одна связана с сохранением status quo в профессиональной подготовке педагогов, в сущности, ограничивающейся обучением их практической работе - умению обучать и воспитывать. Другая основана на понимании того, что без методологической культуры, без ясного представления о науке и без умения использовать ее в интересах практики педагог не может быть хорошим учителем. Что касается тех выпускников педвузов, кто решил посвятить себя науке, нам представляется самоочевидной *необходимость специального обучения начинающих, а то и достаточно зрелых исследователей умению вести научную работу.* Формирование у педагогов методологической грамотности, говоря шире, методологической культуры, не должно оставаться делом отдельных немногих преподавателей педвузов.

Было бы несправедливо умолчать о положительных сдвигах, которые происходят, несмотря на трудности объективного и субъективного порядка. Есть немногочисленные, но хорошо подготовленные руководители методологических семинаров в некоторых педвузах. Кажется, пробило себе путь понимание того, что не только исследовательские умения, но и

методологическая культура педагогов, их отношение к науке, а следовательно, и степень востребованности научного знания практикой определяются, *когда будущие специалисты сидят еще на студенческой скамье.*

В самое последнее время увенчалась, наконец, успехом борьба педагогической общественности с поистине разрушительным стандартом педагогического образования в той части, которая относится к общетеоретическим вопросам педагогики. Новый стандарт радикально меняет положение, восстанавливая в своих правах педагогическую науку и, что очень важно, предусматривает, наконец, обязательное приобщение студентов к научной работе.

Цель пособия, которое вы прочитали, - способствовать углублению и расширению наметившихся сдвигов в лучшую сторону в отношении к научной работе среди педагогов, и не только ученых, но и практических работников. Для автора определенным показателем таких сдвигов были затруднения в подборе отрицательных примеров для нового, кардинально переработанного издания этой книги. Для издания 1994 года (г. Самара) легче было обнаружить всякого рода несообразности из диссертаций и авторефератов, относящиеся к главным характеристикам исследования (объект и предмет исследования, гипотеза и защищаемые положения и т. д.). К сожалению, затруднения оказались преодолимыми, и несообразности нашлись, хотя их стало меньше, и они теперь редко носят явный характер.

Остается пожелать, чтобы положительная тенденция сохранилась, и чтобы трудности не остановили читателей этой книги в их стремлении повысить уровень своей методологической компетентности, а следовательно, качество научной и учебной работы.