

Высшее профессиональное образование

В. В. Краевский

ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

2-е издание

Учебное пособие



Педагогические
специальности

ВЫСШЕЕ

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ

ОБРАЗОВАНИЕ

В.В.КРАЕВСКИЙ

ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

*Допущено Министерством образования Российской Федерации
в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений,
обучающихся по специальности 033400 — Педагогика*

2-е издание, исправленное

Москва

ACADEMA
2005

УДК 37.01(075.8)
ББК 74.00я73
К 774

Рецензенты:

доктор педагогических наук, заслуженный деятель науки РФ,
член-корреспондент РАО, профессор кафедры педагогики МГОУ
П. И. Пидкасистый;

доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО,
заведующий Центром общей и нормативной методологии педагогики
Института теории образования и педагогики РАО *В. М. Полонский*

Краевский В. В.

К774 Общие основы педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед.
учеб. заведений. — 2-е изд., испр. — М.: Издательский центр «Ака-
демия», 2005. — 256 с.

ISBN 5-7695-2341-7

Учебное пособие подготовлено в соответствии с ныне действующим стандартом педагогического образования (ОПД.Ф.02 «Педагогика», раздел «Общие основы педагогики»). Раскрываются задачи педагогической науки, ее категориальный аппарат. Образование представлено как общественное явление и как педагогический процесс. Подробно рассматриваются вопросы содержания образования, соотношения педагогики с философией и психологией. Даны методологические ориентиры для приступающих к исследованию на уровне студенческой дипломной работы или диссертации.

Для студентов высших педагогических учебных заведений. Может быть полезно аспирантам и преподавателям педагогических вузов, а также всем интересующимся педагогикой как наукой.

УДК 37.01(075.8)

ББК 74.00я73

*Оригинал-макет данного издания является собственностью
Издательского центра «Академия», и его воспроизведение любым способом
без согласия правообладателя запрещается*

ISBN 5-7695-2341-7

© Краевский В. В., 2003

© Издательский центр «Академия», 2003

ВВЕДЕНИЕ

Потребность в этой книге определяется необходимостью формирования у будущих учителей умения, не замыкаясь в профессиональных рамках, осмысливать и оценивать свою деятельность в широких научных категориях. Непременным условием становления такого умения является овладение методологической культурой, которой в последние годы было посвящено немало публикаций в педагогической печати, научных работ, диссертаций.

Учитывая, что последний основательный труд под таким же названием был опубликован без малого сорок лет назад (*Общие основы педагогики* / Под ред. В. Е. Гмурмана и Ф. Ф. Королева. — Л.: М., 1967) и не мог при его несомненных достоинствах отразить реалии нашего времени, назрела необходимость дать будущему учителю общетеоретическую основу для индивидуальных интеллектуальных усилий в данной области. Нельзя не принимать во внимание и некоторые негативные последствия в целом плодотворного стремления к обновлению сложившихся представлений об образовании и изучающей его науке — педагогике. Многие из предложенных в последние годы концепций, «неопедagogик» и просто «педagogик» на самом деле не обоснованы научно и не столько помогают делу, сколько его запутывают. Это объясняется неоднозначностью трактовки целого ряда категорий и понятий нашей науки.

Не игнорируя достижений педагогики в предшествующий период, автор старался учитывать то новое, что появилось в последние годы в теории и практике образования, и на этой основе предложить определенный взгляд на их современное состояние.

Книга состоит из четырех глав. В первой главе дается общее представление о педагогике как науке. Рассматриваются разные формы духовного освоения той части действительности, которую охватывает образование: стихийно-эмпирическое (обыденное) познание, художественно-образная форма отражения педагогической действительности, научное познание. Подробно обсуждается проблема определения объекта и предмета педагогики. Представлена система педагогических наук. Специальный раздел посвящен понятийному аппарату педагогики.

Раскрыта роль образования в современной России. Оно охарактеризовано как общественное явление и как педагогический процесс. Обозначены современные тенденции его развития.

Рассмотрены цели образования, формы их воплощения в его содержании и в организации образовательного процесса в условиях модернизации российского образования. Представлены культурологический и компетентностный подходы к трактовке и формированию образования.

Во второй главе анализируется вопрос, не новый для педагогики, однако принадлежащий к числу тех, актуальность которых со временем не только не уменьшается, но и, наоборот, возрастает. Речь идет о соотношении педагогической науки и практики. Это соотношение выражает сущность предмета методологии педагогики. Оно выступает как взаимосвязь двух видов деятельности, единство которых проявляется в том, что они направлены на реализацию одной и той же социальной функции — на подготовку подрастающих поколений к участию в жизни общества. Иначе ее называют функцией социальной наследственности. Другая сторона единства находит отражение в том, что взятые вместе наука и практика образуют 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.п., 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 закономерностей и принципов, практического опыта в системе связи педагогической науки и практики. Большое внимание уделено проблеме «учитель и педагогическая наука».

В третьей главе педагогика рассматривается в системе современного научного знания. Речь идет о ее научном статусе, о характеристиках ее принадлежности к числу научных дисциплин и о конкретных формах и механизмах ее связи с другими науками. Сопоставляются концепции педагогики как прикладной дисциплины и педагогики как самостоятельной научной дисциплины, сочетающей фундаментальный и прикладной аспекты.

Остальная часть главы посвящена анализу связи педагогики с другими науками. Главные выводы следующие. Без понимания взаимосвязи дифференциации и интеграции научного знания, без усвоения форм и границ целесообразного использования в педагогике знаний и методов других наук невозможна правильная орга-

низация исследовательской работы, особенно комплексных исследований. Излагается представление о том, как и для каких целей знания из других научных областей полезно использовать в педагогике. Представлены четыре формы ее связи с другими науками: использование идей, обобщающих выводов других наук; применение общенаучных методов исследования; использование конкретных результатов исследований, полученных в других научных дисциплинах; участие в комплексных междисциплинарных исследованиях.

Очень важно правильное понимание связи педагогики с двумя науками, которые всегда оказывали и оказывают теперь огромное влияние на нее: 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 анализируется положение, создавшееся в связи с появлением новой для нас научной отрасли — философии образования. Обсуждаются возможности применения математических методов в педагогике.

Еще одна актуальная проблема — соотношение педагогики и психологии. Различение этих наук необходимо в целях расширения комплексной научной работы, к которой привлекаются в числе других представители психологической науки. В книге дается характеристика предметов педагогики и психологии, отражающая разные аспекты рассмотрения деятельности в этих научных дисциплинах; раскрывается влияние различий в ее трактовке для определения специфики объектов и предметов этих научных дисциплин. Выявляются функции, место и способы применения психологического знания в педагогике. Показано различие между способами использования психологических знаний в педагогической науке и практике.

Четвертая глава посвящена методологии педагогики и методам педагогических исследований. Она носит фундаментальный и одновременно нормативно-методологический характер. Здесь научное содержание педагогики и она сама рассматриваются обобщенно, на более высоком теоретическом и методологическом уровне, чем это делалось в предыдущих главах. В то же время даются конкретные ориентиры, направляющие деятельность ученого-педагога. Приводится ключевое определение науки как сферы человеческой деятельности, цель которой — выработка и теоретическая систематизация объективных знаний о действительности. 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. Рас-

сматриваются 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*. 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 может сверять и оценивать по этим параметрам то, что делает он сам или его коллеги.

Специальные разделы посвящены проблемам формирования педагогической теории и оценке ее качества.

В завершающей главе книги дается описание эмпирических и теоретических методов педагогических исследований, к которым относятся: *наблюдение, интервью, анкетирование, рейтинг и самооценка, педагогический консилиум, проведение диагностирующих контрольных работ, эксперимент, моделирование, сравнительно-исторический анализ, монографический метод*. Предлагаются рекомендации к выполнению студентами курсовых и дипломных работ. Возможность использования материала, содержащегося в учебном пособии, подтверждена практикой.

Издание предназначено в первую очередь студентам. Аспиранты и все, кто встал на путь серьезных занятий педагогической наукой, также получают возможность восполнить пробелы в теоретических, а особенно — в методологических знаниях. Опыт многолетней лекционной, семинарской и индивидуальной работы автора с преподавателями вузов, аспирантами и уже «остепененными» деятелями образования показал, как велика потребность в целенаправленном повышении квалификации в области именно общих основ педагогики, ее теории. Этот опыт вместе с результатами научной работы автора положен в основу данной книги. Не все выдвигаемые в ней положения бесспорны и однозначны. Но такова ситуация в современной педагогике, как и в науке вообще. По ряду вопросов представлены разные точки зрения, и читатель получает материал для размышления. Тем не менее автор старался во всех подобных случаях по возможности недвусмысленно обозначить свою позицию в контексте собственной целостной концепции.

ПЕДАГОГИКА КАК НАУКА

Наука как сфера человеческой деятельности, в которой вырабатываются и систематизируются объективные знания о действительности.

Объект педагогической науки и ее предмет. Функции педагогической науки. Фундаментальное и прикладное в педагогике. Главная задача педагогической науки.

Обоснование педагогических систем, разработка концепций содержания образования и методов обучения как задачи педагогической науки. Педагогические дисциплины, их классификация по главным видам образовательной деятельности и по сферам применения (этапам образования, различным контингентам воспитанников и обучающихся). Язык педагогики.

Категориальный аппарат педагогической науки: философские категории в педагогике, ее собственные и общенаучные понятия, единство общего и специального в терминологии. Характеристика общенаучных понятий: «система», «структура», «функции», «системный подход» — и собственно педагогических категорий: «педагогическая деятельность», «педагогическая действительность», «учебно-воспитательный процесс», «образование», «воспитание», «обучение».

Образование как общественное явление, его роль и состояние в современной России. Противоборствующие тенденции в развитии образования, его модернизация и «демодернизация». Цели образования, их воплощение в его содержании и в организации образовательного процесса в условиях модернизации образования. Культурологический и компетентностный подходы к формированию содержания образования.

1.1. Объект и предмет педагогической науки

Что такое педагогика? Слово «педагогика» имеет несколько значений. Во-первых, это — педагогическая наука. Во-вторых, существует 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, методах, рекомендациях, установках. Такая неоднозначность нередко приводит к путанице, порождает неясность. Этим словом стали обозначать представление о тех или иных подходах к обучению, о его 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. Но если педагогик слишком много, теряется смысл самого термина, его категориальность.

Непреложное правило гласит: основные понятия, утверждения должны быть четко определены. Двусмысленность в трактовке терминов мешает ясному их пониманию и научному изложению. Чтобы не уклоняться в сторону при объяснении сложных педагогических проблем, примем однозначную трактовку: *педагогика — это педагогическая наука*, и только в этом смысле будем употреблять данное слово.

Что такое наука? Чтобы ответить на вопрос, что представляет собой наука и что она изучает, посмотрим, что вообще понимается под наукой. Есть много определений этого понятия. Утверждать, что правильно только одно из них, было бы необоснованной претензией. Нужно выбирать, а выбор подходящего определения, как гласит одно из правил логики, опирается на специфику задачи, которая решается с помощью данного определения.

Например, в одной из работ, задачей которой было выявление различий между религией и наукой, последняя определяется как «область институционализации сомнения». Институционализация — значит, перевод из области личного в сферу общественного. 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. В этом случае сомнение перестает быть личным достоянием каждого и становится обобщенной характеристикой научного познания. Религия же сомнение исключает. Верующий именно верит, а не сомневается. Автор, таким образом, подчеркнул различие между двумя сферами духовного освоения мира: наукой и верой, выделив главную черту науки — она в отличие от религии ничего не принимает на веру и при этом является одним из социальных институтов.

Наша задача другая. Она связана с анализом структуры, методов и логики научного познания в одной из сфер человеческой деятельности — в образовании, а для этого приведенное выше правильное, но слишком узкое, определение не подходит.

Наиболее общим образом науку определяют как *сферу человеческой деятельности, в которой происходит выработка и теоретическая систематизация объективных знаний о действительности*. Важно то, что *наука не сводится к знаниям*. Это не просто система

знаний, как иногда утверждают, а именно *деятельность*, работа, имеющая целью получение знаний.

Образное определение деятельностного аспекта науки дает А. И. Ракитов: «Наука — это не только арсенал готового оружия, но и 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» [7, с. 26]; «Наука — это не только знание, и тем более не только готовое знание, но и деятельность, направленная на достижение знания» [3, 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 [8, 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 научное знание всегда есть результат деятельности познающего субъекта.

Объект и предмет науки. 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 формируется 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 опре-

деленные 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 различают три понятия: «объект действительности», «объект науки» и «предмет науки». Можно показать это различие на таких примерах.

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, появилась 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, каждая из этих наук выделяет свой *предмет*. Для медицины они — средство диагностики заболеваний, для физики — один из многих видов излучения. Ясно, что и понятийный состав, и средства изучения и применения этого объекта в разных науках не совпадают.

На урок к учителю физики могут прийти представители разных научных дисциплин. Но 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, специалист по дидактике — о соответствии общего хода урока общедидактическим принципам. Психолог заинтересуется преимущественно особенностями усвоения материала учащимися. Для специалиста по кибернетике обучение — это система управления с прямой и обратной связью.

Объект и предмет педагогической науки. Прежде чем давать краткое определение этих общенаучных категорий применительно к нашей научной дисциплине, попробуем разобраться, что, собственно, изучает исследователь-педагог? Какая, часть многообразной и многослойной действительности, нас окружающей, лежит в сфере его научных интересов?

Ход рассуждений, приводящих к ответу на эти вопросы и к определению объекта педагогики, следующий.

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.). Когда он идет в школу и потом входит в класс, он думает о том, с какой целью он это делает. Это не прогулка, а работа.

Если же посмотреть на дело более широко, выходя за рамки отдельных педагогических действий, можно сказать, что это дея-

тельность по выполнению извечно существующей функции человеческого общества: передавать новым поколениям ранее накопленный социальный опыт. Иногда это называют «трансляцией культуры». Можно назвать и по-другому, не забывая при этом, что главное — не слово, а то, что за ним стоит, что происходит в действительности.

В действительности изучается особый вид деятельности, для которой характерны педагогическое целеполагание и педагогическое руководство. Такая деятельность называется *образовательной*. Это социальный аспект того, что изучает педагогика. Но исходным и главным является ее направленность на благо не только всех, но и каждого. Деятельность, о которой идет речь, должна быть, как теперь говорят, личностно ориентированной, т. е. иметь своей конечной целью развитие личности человека (школьника, студента), вовлеченного в нее.

На этом основании можно предложить следующую трактовку объекта педагогической науки, отражающую сущность того, что она исследует. *Объектом педагогики является образование как особая, социально и личностно детерминированная, характеризующаяся педагогическим целеполаганием и педагогическим руководством деятельность по приобщению человека к жизни в обществе*. 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 образовательной 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.

Какая наука изучает образование специально? Образовани­ем интересуются не только педагоги. Его изучают и представители других наук. Существуют педагогическая психология, философия образования, социология образования. Но педагогика — единственная *специальная* наука об образовании в ряду наук, которые могут изучать те или иные стороны образовательной деятельности. Лишь эта научная дисциплина изучает образование в единстве всех составляющих его частей. Оно и только оно является для педагогики собственным объектом изучения.

Функции педагогической науки. Педагогическая наука осуществляет те же функции, что и любая другая научная дисциплина: *описание, объяснение и предсказание явлений того участка действительности, который она изучает*. Они взаимосвязаны. Так, предпосылкой для предсказания 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 свои особенности. Хотя процесс получения педагогического знания подчиняется общим закономерностям научного познания и использование в этом процессе точных, строгих методов исследования необходимо, характер и результаты педагогического исследования в значительной степени определяются влиянием установок ценностного практического сознания, как это всегда происходит в социально-гуманитарной области. Поэтому построить педагогическую науку полностью по образцу дисциплин естественно-научного цикла не удастся. Предсказывать на основе педагогической теории — не то же самое, что предвидеть результаты каких-то процессов в природе, опираясь на знание закономерностей, которое дает теоретическая физика. В педагогике дело не ограничивается тем, что она дает возможность предсказать, 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 нужно сделать некоторое дополнение. Остановимся на этом вопросе подробнее.

Процесс получения в педагогике знаний, отображающих действительность в теоретическом или эмпирическом знании, принципиально не отличается от того, что происходит в таких науках, как физика, химия или, 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. Она и теоретическая, и прикладная: 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 не успешности 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 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.

В дальнейшем изложении обозначенные в этом разделе общие характеристики педагогики и ее объекта — образования — будут рассмотрены подробно и конкретно, на примерах научной и школьной жизни.

1.2. Задачи педагогической науки

Необходимо с самого начала предостеречь изучающих педагогику от смешения научных и практических задач в области образования. Более подробно о единстве и различиях науки и практики, о тех последствиях, к которым может привести игнорирование этих различий, будет сказано в последующих разделах этой книги. Здесь отметим только, что практическая работа в данной сфере нацелена на *конкретные результаты* деятельности обучения и воспитания людей, а научная — на получение знаний о том, как объективно протекает эта деятельность и что нужно делать, чтобы она стала более эффективной, в возможно большей степени соответствующей поставленным целям.

Что для науки главное? Педагогическая наука решает познавательные задачи. На первом месте среди них стоит *задача выявления объективных закономерностей образовательного процесса*. Необходимость их изучения обусловлена тем, что недостаточно лишь описать то, что происходит в школах и других образовательных учреждениях. Нужно найти глубинные основания педагогической деятельности, выявить сущность педагогической действительности, раскрыть действующие в ней закономерности.

Задача — найти 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, т.е. объективно существующих, устойчивых, инвариантных связях, применительно к осуществляемой людьми педагогической деятельности? Не противоречит ли это характерной

для самого последнего времени тенденции к развитию в социологии «мягких», культурологических подходов к отображению социальных процессов?

Противоречий здесь нет. Связи и отношения между людьми, участвующими в жизни общества, существуют объективно и отменить их нельзя. 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.

Представим себе ситуацию выбора, когда человек может приобрести какую-либо вещь, например телевизор, а может и не делать этого. Если он решит купить эту вещь, ему придется включиться в систему товарно-денежных отношений, существующих объективно, действующих как закон и не зависящих ни от его воли, ни от желаний продавца. Ему хотелось бы заплатить меньше, продавцу — получить больше, но они оба вынуждены подчиняться законам рынка, диктующим свою цену. Понятно, что эти законы не будут для них действовать в том случае, 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.

Выявляя закономерности, мы отвлекаемся (абстрагируемся) от целей и условий осуществления каждого отдельного акта педагогического воздействия, от конкретных педагогических ситуаций, от намерений вовлеченных в педагогическую деятельность людей. Раскрываются объективно существующие постоянные, неизменные черты процесса в целом.

Показателем закономерности какой-либо связи является ее *причинно-следственный характер*. Такова связь между применяемыми в образовательном процессе методами и получаемыми результатами, между степенью сложности учебного материала и качеством его усвоения школьниками и т. п.

Не всегда закономерности удастся успешно выявить и сформулировать. Например, постулируемые иногда как закономерные свойства педагогического процесса — 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.

Существующие в образовательном процессе связи относят к закономерностям также по признакам *всеобщности*, т. е. проявления их в работе любого учителя, и *повторяемости*. Повторяемость означает способность связи воспроизводиться в аналогичных ситуациях, иначе говоря, становится источником обыденной и творческой работы учителя с учащимися. Основная форма представления педагогических закономерностей — это словесные описания. Что касается их математического отражения, то сложность педагогических явлений накладывает на их количественное представление определенные ограничения.

В педагогике выявлен и сформулирован ряд общих закономерных связей, существующих в педагогической деятельности. Наиболее общий закон целостного образовательного процесса — это *освоение подрастающими поколениями социального опыта старших поколений*. К нему обращаются всякий раз, когда речь идет о педагогической науке и ее объекте, следовательно, «обойти» этот закон нельзя. Другой общий закон — *социальная сущность образования*, проявляющаяся в обусловленности всех его элементов социально-экономическим состоянием общества. Специфическим и закономерным для сферы образования отношением является *взаимодействие учителя и ученика, воспитателя и воспитанника* в образовательном процессе, без которого нет самого этого процесса, а также *единство содержательной и процессуальной сторон обучения*.

Приведем еще несколько закономерностей, сформулированных в педагогической литературе:

- эффективность образовательного процесса закономерно зависит от материальных, гигиенических, морально-психологических и других условий, в которых он протекает;
- средства педагогической деятельности обусловлены задачами и содержанием конкретной педагогической ситуации;
- усвоение содержания учебного материала тем прочнее, чем более систематично организовано прямое и отсроченное повторение этого содержания и включение его в контекст уже усвоенного;
- обученность сложным способам деятельности зависит от того, насколько учитель обеспечил успешное предшествующее овладение простыми видами деятельности, и от готовности учащихся определять ситуации, в которых эти действия могут быть применены;
- уровень и качество усвоения зависят при прочих равных условиях (память, способности) от учета учителем степени личностной значимости для учащихся усваиваемого содержания.

Из числа частных закономерностей назовем сформулированную в методике обучения иностранным языкам: соотношенность языковых систем родного и иностранного языков во взаимо-

действию учителя и ученика. Это именно закономерность, поскольку такая соотнесенность существует независимо от намерений того или другого. Нельзя обойтись без родного языка 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 секунды. При 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 конкретное выражение в необходимости дополнительной работы педагога, которая возникала не по его воле, а скорее вопреки ей.

Итак, закономерные связи рассматриваются как результат научно-педагогических исследований. Однако, как известно, жизнь богаче законов. В образовательном процессе бывают случайности, не поддающиеся предсказанию. Основной причиной возникновения случайных (каузальных) связей в совместной деятельности учителя и учащихся в работе по, казалось бы, вполне надежной и многократно проверенной методике чаще всего становятся временные психические состояния школьников. Какой бы совершенной ни была методика обучения, воспитания, какие бы строгие закономерности она ни отражала, кто-то из учащихся может выпасть из сферы их влияния. Недомогание, горе, домашние неприятности, кризис в личной жизни, внезапные перемены в условиях быта и многое другое, что невозможно предусмотреть, могут приводить к отключению школьника от нормального хода познавательных процессов. Ему становится не до учителя. К сожалению, распознать такие состояния психики нелегко. Не каждый учитель обладает достаточной наблюдательностью, чтобы вовремя прийти школьнику на помощь, особенно если тот не считает возможным посвящать в свои переживания кого бы то ни было.

Задачи — обоснование новых систем, разработка содержания и методов. Выявление закономерностей образовательного процесса связано с другой задачей педагогической науки — *обоснованием современных педагогических систем*. В этом деле научно-тео-

ретическая 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» [1, 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.

В настоящее 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 это умение. Установка на воспитание самостоятельности нашла отражение в принципе перехода от обучения к самообразованию.

Еще одной задачей педагогической науки является разработка нового содержания образования и соответствующих ему методов, форм, систем обучения, воспитания, управления образованием. Сначала создаются концепции содержания образования и методов обучения и воспитания, а затем и средства осуществления концептуальных установок на практике. Система образования в нашей стране вступила в период обновления, требующего системообразующих представлений о путях ее модернизации.

В этих условиях простое подражание успешному опыту не поможет. Фундаментальное всестороннее обоснование инноваций — дело сложное, с одной стороны, не терпящее кавалерийских наскоков на территорию науки, а с другой — не сводящееся к реставрации прошлого с его обветшавшими догмами и с трудом преодолеваемыми ошибками.

Задачей педагогической науки является также *осознание ею самой себя*: способов получения объективного знания о педагогической действительности (о характеристиках, логике, условиях повышения качества педагогического исследования), о структуре науки, ее связи с практикой, о ее собственном понятийном составе и т.п. Выполнение этой задачи предполагает развитие исследований в области *методологии педагогики*. В сущности, общие основы педагогики носят методологический характер. Это именно методологические основы педагогической науки.

1.3. Система педагогических научных дисциплин

Педагогическая наука и педагогические науки. Когда мы говорим о педагогике, или педагогической науке (что одно и то же), в целом, имеется в виду некоторая совокупность взаимосвязанных частей, или отраслей. Целостность — это не монолит, не глыба, а определенная система элементов. Для педагогики такими элементами являются педагогические научные дисциплины. Иногда о них говорят, характеризуя структуру педагогической науки. В зависимости от способа и задач рассмотрения они могут выступать и как отрасли этой науки, и как отдельные, относительно самостоятельные научные дисциплины. Мы принимаем вторую из этих двух возможных позиций — будем рассматривать конгломерат, или систему, педагогических дисциплин, составляющих единство, которое и характеризуется словами «педагогика как наука». Общее для всех таких дисциплин — объект педагогики, т.е. образование. Каждая из них специально рассматривает ту или иную сторону образования, выделяя свой собственный предмет. Важно различать педагогические науки и непедагогические, рассматривающие тот или иной аспект образовательного процесса. Например, педагогическая психология — это часть психологии, а не педагогики, потому что психолог остается в рамках своего предмета, когда он изучает психику человека в условиях обучения или воспитания.

Науки о воспитании, обучении и о самой педагогике. Говоря об объекте общей педагогики — образовании, мы отмечали, что образовательная деятельность состоит, как это указано в Законе РФ об образовании, из двух частей: обучения и воспитания. Это главные виды образовательной деятельности. Для лучшего, более детального и конкретного рассмотрения каждого из этих видов выделяют педагогические дисциплины — дидактику — педагогическую теорию обучения и теорию воспитания.

Дидактика исследует обучение на теоретическом, наиболее общем, уровне. *Это педагогическая теория обучения, дающая научное обоснование его содержания, методов и организационных форм.* Она в конечном счете должна дать ответ на два наиболее общих вопроса: «чему учить?» и «как учить?». Однако на пути к ответу на эти вопросы возникает множество других, среди которых есть и весьма существенные, например: «как протекает обучение, какие ему свойственны закономерности?», «кого учить?», «для чего учить?» и «где учить?».

В наши дни становится все труднее определять возможный эффект тех или иных форм, методов, средств обучения «на глазок». Дидактика, среди прочего, разрабатывает способы предсказания, прогнозирования последствий введения в практику школы новых методов, новых учебных материалов. А учителя нуждаются в науч-

ном обосновании своей работы и в ее осмыслении с позиций науки.

Неправильно, однако, было бы считать, что дидактика может дать практике окончательное и универсальное решение всех вопросов. Не о рецептах идет речь, а о том, что эта наука дает учителю материал для размышлений о собственной деятельности, для сопоставления действительного с желаемым и тем самым помогает ему улучшить дело.

В систему педагогических наук входят методики обучения школьников и студентов различным дисциплинам: преподавания языка, литературы, истории, физики, математики, химии, биологии и всех иных учебных предметов.

Специальная задача дидактики по отношению к методикам состоит в том, что она должна обеспечить принципиальное единство в подходе к учащимся и выборе содержания, путей и средств учебной работы. Однако было бы неправильно рассматривать методику просто как некое «приложение» к дидактике. Каждая методика имеет собственный предмет, хотя и дидактика, и все методики изучают на разных уровнях и в разных аспектах одно и то же — обучение. Различие предметов дидактики и методики определяется меньшей степенью общности знаний, получаемых в результате исследования в области методики, и большей их обусловленностью конкретным содержанием учебного предмета. Научное исследование в области методики направлено на решение задач, возникающих в ходе обучения одному из учебных предметов. Когда исследователь обращается непосредственно к педагогической действительности, он имеет дело с обучением чему-то конкретному. Если результаты его исследования имеют общее значение, относятся к обучению вообще, они пополняют научное содержание дидактики. Если же они специфичны для обучения определенной образовательной области — значит, это исследование по методике.

Воспитание и обучение, как уже говорилось, это две части единой учебно-воспитательной деятельности. Однако *единство реализуется через различия*. Обучение не изолировано от включения воспитанника в жизнь. При этом оно разворачивается на том участке учебно-воспитательного процесса, где доминирует подготовка к жизни. В свою очередь, воспитание — такое включение в жизнь, которое служит естественным продолжением подготовки к ней, но в этом случае доминирующей, главной целью будет именно включение. *Теория воспитания* изучает и обосновывает способы включения в жизнь путем применения особых методов. При этом специальной задачей становится обоснование деятельности, связанной с формированием ценностных ориентации школьников — их эмоций, мира чувств, свойственных человеку, отношения к жизни, людям, природе, миру в целом.

Общими разделами педагогики, объекты которых — теория и практика образования, являются по традиции сравнительная педагогика и история педагогики.

Сравнительная педагогика исследует закономерности функционирования и развития образовательных и воспитательных систем в разных странах путем сопоставления и нахождения сходств и различий. Поиски общего и специфического в образовательных системах позволяют находить, давать научное толкование образовательным традициям, системам, обогащать национальную педагогическую культуру за счет международного опыта.

История образования и педагогики известна как наука о закономерностях функционирования и развития воспитания, образования, обучения в прошлом. Историко-педагогические исследования связаны с исследованиями по гражданской истории, этнографии, этнологии, археологии.

Одной из современных проблем истории педагогики (как и истории вообще) является преодоление последствий идеологического диктата, догматизма и субъективизма в освещении событий прошлого. Оценка образовательных парадигм дореволюционной России, советской системы образования, современного состояния российского образования и науки о нем требует от исследователей беспристрастности, объективности, честности.

Основным критерием оценки образования принято считать ответ на вопрос о том, когда условия воспитания и развития детей были и являются наиболее благоприятными. Ответить помогает специальная отрасль — **экономика образования**. Теоретические разработки, модели экономического обеспечения прогресса образования носят интернациональный характер. В ЮНЕСКО разработаны международные стандарты расходов на образование. По ним те или иные государства относят либо к развитым, либо к развивающимся, либо к группе стран «третьего мира».

К истории педагогики примыкает сравнительно новая отрасль — **этнопедагогика**. Она изучает то, что называют народной педагогикой — опыт воспитания, накопленный народом, составляющими его этносами. Существенной частью этого опыта являются педагогические традиции, истоки которых кроются в мудрости народа, его быте, обычаях.

Наконец, сегодня правомерно выделение специальной области знаний — знания о самой педагогике, ее статусе, развитии, понятийном составе, главное — о способах получения нового достоверного научного знания.

Это — **методология педагогики**. Разговор о ней впереди, но, в сущности, мы именно сейчас, когда говорим об объекте педагогической науки, о ее структуре, понятийном составе и т.п., пользуемся результатами исследований в этой области. Ее развитие в последние годы, выделение собственного предмета методо-

логии педагогики дают основания признать за ней статус педагогической научной дисциплины.

Педагогики во множественном числе. Педагогиками (не очень правомерно, на наш взгляд) принято называть приложения той единственной педагогики, о которой шла речь, к различным сферам, этапам образования или к определенным контингентам воспитанников и обучающихся (например, педагогика средней школы, педагогика высшей школы и т.п.). Иногда термин трактуется слишком широко. Тогда под названием «педагогика» появляются методические системы или просто методики осуществления какой-либо формы учебной работы. Такова, например, упоминавшаяся выше «музейная педагогика», а также «рископедагогика», «педагогика идентификации» и т.п. Таких новообразований мы касаться не будем, поскольку причисление их к перечню «педагогик» лишь запутало бы изложение, а список сделало бы бесконечным. Пользуясь материалом соответствующего раздела учебного пособия «Педагогика» (под ред. П. И. Пидкасистого, 1998), перечислим те отрасли применения общепедагогических знаний с учетом специфики каждой такой отрасли, которые более или менее устоялись в науке, хотя основания для выделения той или иной «педагогик» — разные. Например, основанием для выделения дошкольной педагогики или педагогики «третьего возраста» служит возраст, а для выделения производственной или военной педагогик — род деятельности, к которой предстоит подготовить человека.

Дошкольная педагогика представляет собой науку о закономерностях становления и развития личности детей дошкольного возраста. В настоящее время существуют отрасли дидактики дошкольного образования, теория и методика воспитания дошкольников, международные стандарты предшкольного развития ребенка, теория и практика профессиональной подготовки специалистов по дошкольному воспитанию и образованию. Разрабатываются теоретические основы и технологии воспитания дошкольников в государственных, частных, негосударственных учебно-воспитательных учреждениях и в условиях одно-, дву- и многодетных, полных, неполных семей.

Педагогика школы относится к самым развитым отраслям науки об образовании. Многие годы ее существования в мировой истории позволили накопить большой опыт руководства развитием, формированием подрастающих поколений в разных социально-экономических условиях. Исследования образовательных моделей различных цивилизаций, формаций, государств, идеологий, политических устройств дают широкомасштабную картину школьного дела, его влияния на социальный прогресс. Школьная педагогика — база для построения вузовской педагогики, которая является основой формирования учительского и преподавательского профессионализма.

Педагогика высшей школы в системе педагогических наук занимает особое место. Ее развитие обусловлено несколькими факторами. Среди них — фактор научного потенциала. Будущих специалистов обучают представители высшей квалификации: доктора наук, профессора, академики, авторы научных теорий, разработчики концепций, создатели инновационных технологий в своих специальных областях. При этом многие из них участвуют в создании новых дидактических конструкций высшего образования, разрабатывают оригинальные методики обучения студентов.

Другая особенность педагогики высшей школы состоит в ее преемственности со школьной педагогикой. Многие теоретические положения обучения и воспитания будущих специалистов в различных областях материального и духовного производства, обслуживания отражают преемственность общего и профессионального образования. Общеизвестно, что педагогика школы как наиболее развитая область научного знания есть источник обогащения других ветвей педагогической науки. Например, культурологическая концепция содержания образования, разработанная в рамках педагогики средней школы, оказалась вполне применимой к высшему профессиональному образованию. И в средней, и в высшей школе содержание образования представляет собой педагогическую модель социального опыта, а его передача посредством обучения готовит школьника и студента к жизни, второго из них — к жизни профессиональной. В любом звене образования действуют принципы гуманизации образования, личностной ориентации обучения, единства обучения и воспитания и т.д.

Среди современных научных проблем, которые ждут своей разработки, к числу актуальных относят сочетание традиционных форм фронтального обучения с новыми — лично ориентированными, приспособленными к индивидуальности студента. Обучение должно быть организовано так, чтобы студент мог осуществить свое право свободно выбирать уровень высшего образования (бакалавр, магистр) в соответствии с довузовским опытом, набором профессионально значимых личностных качеств. Переход от нивелирующей системы обучения к «поштучному» формированию профессионала, вероятно, приведет к замене стиля взаимоотношений преподаватель — студент. Студент будет учиться по собственной программе, направленной на формирование педагогического (инженерного, медицинского, экономического, военного и т.д.) профессионализма.

Производственная педагогика изучает закономерности обучения и переориентации работающих на новые средства производства, а также способы повышения квалификации, переучивания на новые профессии. Становится реальностью постоянное, непрерывное образование людей, занятых в любой сфере производства. Теоретические и прикладные результаты исследований в данной

области напрямую связаны с производственным прогрессом. Наука обеспечивает теоретическими обоснованиями и разработкой дидактических средств разветвленную сеть институтов, центров, курсов переподготовки кадров.

Военная педагогика вскрывает закономерности, осуществляет теоретическое обоснование, разрабатывает принципы, методы, формы обучения и воспитания военнослужащих всех рангов. Основное приложение педагогические открытия и разработки находят в военных учебных заведениях и частях Вооруженных Сил РФ, где молодежь осваивает воинские специальности.

Исправительно-трудовая педагогика содержит теоретические обоснования и разработки практики перевоспитания лиц, находящихся в заключении за совершенные преступления. Другое ее название — «педагогика пенитенциарных учреждений». По мере появления новых разновидностей преступлений расширяется поле научных поисков в области исправления антисоциальных форм поведения детей и взрослых. Исправительно-трудовая педагогика взаимосвязана с юриспруденцией и правоведением.

Социальная педагогика содержит теоретические и прикладные разработки в области внешкольного образования и воспитания детей и взрослых. В последнее время укореняется понятие «второе образование», которое дают многопрофильные образовательно-воспитательные учреждения. В клубах, на станциях юных техников, в домах народного творчества, на спортивных базах, в студиях музыкального и театрального искусства дети и молодежь находят возможность удовлетворять свои творческие потребности, вовлекаются в полезные формы досуга, получают необходимые, в том числе и профессиональные, знания. Благодаря научным исследованиям внешкольная система занятости детей и взрослых эффективно развивается, превращается в источник повышения культуры общества.

Коррекционная педагогика разрабатывает теоретические основы, принципы, методы, формы и средства воспитания и образования детей и взрослых, имеющих отклонения в физическом развитии. Системы воспитания и образования людей с нарушениями зрения, слуха, с отклонениями в развитии мышления строятся в отечественной и мировой практике на основе всестороннего изучения физиологических, психологических механизмов связи детей и взрослых с окружающим миром, компенсаторных способностей человеческого организма в общении со средой. Интенсивность научных разработок в этих отраслях педагогики предопределяется масштабами рождения детей с аномальным развитием.

Педагогика третьего возраста разрабатывает систему образования, развития пожилых людей. Мировая практика работы с теми, кто прекратил активную профессиональную деятельность на производстве, показывает многообразие вариантов образа жизни пен-

сионеров. По данным социально-психологических и демографических исследований, благодаря внедрению педагогических разработок, относящихся к третьему возрасту, общество предупреждает потерю огромного интеллектуального потенциала и снимает страх людей перед неизбежностью утраты активной роли в жизни общества.

1.4. Категориальный аппарат педагогики

Язык педагогики. В этом разделе мы рассмотрим проблему, которой не всегда уделяется должное внимание, хотя отношение к ней авторов педагогических сочинений оказывает влияние не только на понимание читателями того, о чем эти авторы хотят им поведать, но и на качество самой научной работы. Это вопрос о языке, на котором пишутся педагогические труды, и о терминах, используемых в этих трудах. Известно: кто ясно мыслит, тот ясно излагает. Поэтому необходимо осмысливать не только содержание работы, но и форму изложения ее хода и результатов.

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 произвольно разукрасить мысль либо прикрыть ее 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, что переход на популярное изложение будет способствовать сближению науки с практикой.

Еще один аргумент: педагогика — наука массовая, и всем все в ней должно быть понятно.

Как относиться к подобным предложениям?

Популяризация, конечно, нужна, но к ней нельзя сводить науку. Вопреки приведенному выше мнению педагогика — вовсе не массовая наука. Эпитет «массовая» вообще с понятием «наука» 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 популяризовать, если уже получены «непопулярные» знания. Стереть различие между педагогической наукой и ее популяризацией — значит вернуть ее 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 все совершенно понятным, нетрудным и тем 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 все 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, сказывающимся на развитии нашей науки и заставляющим подвергать сомнению принадлежность некоторых работ, претендующих на научность, к сфере научного знания вообще, является нетребовательность к *терминологической однозначности*. Требование однозначности включено в число показателей научности педагогических трудов, о которых будет сказано в последней главе этой книги.

Соблюдать однозначность поможет 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. Следует, однако, отличать однозначность в одной, отдельно взятой, работе от единого понимания терминологии по всему пространству научной дисциплины, с которым дело обстоит сложнее.

Очень часто изучение какого-либо конкретного вопроса педагогики требует анализа понятий, которые при этом используются. Так, например, рассматривая проблему определения объекта педагогической науки, мы приводили характеристики важнейших для понимания задач педагогики понятий: «социализация», «воспитание», «образование».

Теперь рассмотрим категориальный аппарат педагогики в целом, выделяя те педагогические понятия в их взаимосвязи, о которых в предыдущем разделе специально не говорилось.

Какими же категориями и понятиями оперирует педагогика? В понятиях, которыми пользуется каждая наука, отражаются накопленные знания. Все научные понятия делятся на две основные группы: философские и научно-педагогические, т. е. специфические для данной науки. Кроме того, стало возможным выделение особой группы понятий — общенаучных. Педагогика пользуется понятиями, принадлежащими этим группам, а также терминами других научных дисциплин.

Философские категории в педагогике. Слова, принадлежащие философии, отражают наиболее общие черты и связи, стороны и свойства действительности, помогают понять и отобразить закономерности и тенденции развития самой педагогики и той-части действительности, которую она изучает. Нельзя рассуждать об объекте педагогики, не пользуясь словом «социализация», или о теории, обходясь без понятий «сущность» и «явление», «общее» и «единичное». К числу таких категорий относятся также: «противоречие», «причина и следствие», «возможность и действительность», «качество и количество», «бытие», «сознание», «практика» и др.

Собственные понятия педагогики: «педагогика», «воспитание», «педагогическая деятельность», «педагогическая действительность», «педагогическое взаимодействие», «педагогическая система», «образовательный процесс», «преподавание и учение», «учебный предмет», «учебный материал», «учебная ситуация», «метод обучения», «прием обучения», «учитель», «ученик», «урок» и др. Все эти понятия находятся во взаимосвязи, они подвижны и гибки, как те явления действительности, которые в них отражаются. Их содержания переосмысливаются, обогащаются в ходе научной и практической работы.

В предыдущих разделах этой книги мы пользовались терминами «воспитание», «образование», «обучение» как однозначно обозначающими главные педагогические категории. На самом деле единого и одинакового понимания этих категорий не существует. Многие ученые настаивают на использовании для обозначения объекта педагогической науки слова «воспитание», а не «образование». В то же время на уровне общероссийского законодательства (Закон РФ об образовании) ведущим оказывается термин «образование», обозначающий единство соподчиненных ему понятий «воспитание» и «обучение». Хотя и справедливо утверждение, что главное — не слово, а сама действительность, но оно не означает, что слова, т.е. категории, понятия науки — не существенны. Мы лишь хотим подчеркнуть важность умения видеть за словом реальность, им обозначаемую. Словесная путаница нередко приводит к недоразумениям и пустой трате времени. От того, что мы вкладываем в то или иное понятие, как мы его трактуем и что оно значит для других, зависит очень многое, в конечном счете эффективность всей научной работы.

Необходимо разобраться в имеющихся определениях основных категорий — *образование* и *воспитание*, чтобы не наткнуться все время на разное словоупотребление, порождающее неясность в рассмотрении фундаментальных проблем педагогики. Здесь предложено их определение, обусловленное контекстом и задачами этого учебного пособия.

Исходя из приведенного ранее определения педагогического объекта науки (раздел 1.1), из двух слов мы выбрали «образование». Основания выбора — следующие.

Сторонники традиционного подхода считают термин «воспитание» единственно приемлемым для обозначения в наиболее общем виде той деятельности, которую призвана изучать педагогика и в соответствии с этим определяют ее объект. Но беда в том, что термин неоднозначен. Различают, по меньшей мере, четыре его значения [10]. Воспитание понимают, во-первых, в широком социальном смысле, когда речь идет о воздействии на человека всей окружающей действительности; во-вторых, в широком педагогическом смысле, когда имеется в виду целенаправленная деятельность, охватывающая весь учебно-воспитательный процесс; в-третьих, в узком педагогическом смысле, когда под воспитанием понимается специальная воспитательная работа; в-четвертых, в еще более узком значении, когда имеется в виду решение определенной задачи. Такой задачей может быть формирование нравственных качеств (нравственное воспитание), эстетических представлений и вкусов (эстетическое воспитание). В этом случае термин обозначает некий участок приложения воспитательных усилий.

Неопределенность приводит к недоразумениям. Всякий раз приходится оговаривать, в каком смысле говорится о воспитании.

Например, получается, что воспитание во втором (широком педагогическом) значении включает в себя воспитание в третьем (узком) смысле и, кроме того, обучение. В этой нумерации легко можно запутаться, что часто и происходит.

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

Ближе всего по смыслу к приведенному выше обозначению того особого вида деятельности, который изучает педагогическая наука, стоит понятие «социализация». *Социализация* — это процесс включения растущего человека в общество благодаря усвоению и воспроизводству личностью социального опыта, исторически накопленной культуры. Применительно к педагогике эту деятельность можно обозначить как *целенаправленную социализацию личности*, поскольку любое педагогическое действие предпринимается с определенной целью, и включение в общество происходит в процессе взаимодействия воспитанника с педагогом под руководством последнего.

Здесь, конечно, не имеется в виду то понимание социализации, которое фактически отождествляет ее с приспособлением к обществу в его неизменном и неизменяемом виде. Речь идет о социализации, организованной таким образом, чтобы выпускник школы был в состоянии не только успешно выполнять предназначенные ему функции в обществе как хороший исполнитель, но и действовать самостоятельно. Он должен получить возможность не просто быть, по известному выражению, винтиком государственной машины, но и вносить собственный вклад в общественную жизнь, вплоть до ее реформирования.

Однако значение термина «социализация» выходит за рамки собственно педагогических представлений. С одной стороны, оно принадлежит более широкому философскому и социологическому контексту, абстрагируется от конкретных характеристик педагогической действительности. С другой — оставляет в тени то важнейшее для педагога обстоятельство, что существенной стороной включения человека в жизнь общества должна быть *персонализация*, т. е. становление личности. Именно личность способна проявлять самостоятельное отношение к жизни и творчество.

Понятие «образование» ближе к рассматриваемой нами реальности. Это слово означает одновременно и общественное явление, и педагогический процесс. Оно не только вводит объект педагогики в общий социальный контекст, но и открывает возможность его истолкования в конкретных высказываниях. Так сдела-

но, например, в Законе РФ 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.

Такой выбор позволяет в какой-то степени снять неоднозначность. Во всяком случае отпадает необходимость 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 термина «образование». У педагогов, пользующихся словом «воспитание» в широком педагогическом смысле (т. е. так, как употребляется «образование» в Законе РФ об образовании), возникают трудности в общении с зарубежными коллегами, особенно если разговор ведется на английском языке. А 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».

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 его прав», 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 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.

Руководствуясь определением образования, приведенным выше и содержащимся в Законе РФ об образовании, уточним представление о *воспитании (в узком смысле) и обучении* — двух главных составляющих образовательного процесса. Будем исходить из определения объекта педагогики как целостности, объединяющей воспитание и обучение. Цель того и другого — целенаправленная социализация человека. Представим себе, что весь этот процесс состоит из двух частей, или этапов. Первая часть — *обучение как деятельность по подготовке школьников (или любых обучающихся) к жизни* путем передачи им социального опыта, а вторая — *воспитание как непосредственное включение тех, кого мы обучаем и воспитываем, в жизнь*. Этим обусловлено различие, с одной стороны, методов обучения, готовящих ученика к жизни, а с другой стороны, методов воспитания, непосредственно вводящих их в жизнь.

В действительности учебно-воспитательная деятельность представляет собой единство. Однако то, что в реальности едино, может в целях научного анализа расчленяться на относительно самостоятельные части, аспекты. Обучение — специальный объект дидактики, которая в процессе познания сущности данного явления должна учитывать его происхождение и развитие, а также разные аспекты его рассмотрения с позиций других учебных дисциплин.

Более ясно различие в подходах выявляется, если учесть практическую направленность педагогической теории и необходимость проектирования педагогической деятельности. В связи с этим полезно обратиться к характеристике объекта теории воспитания, которую в свое время предложили В. Е. Гмурман и Ф. Ф. Королев¹.

Эти ученые отмечали, что главное в воспитании — приобретение воспитанниками положительного личного опыта. Его нельзя свести к усвоению тех или иных нравственных правил и выработке соответствующих привычек, оно включает формирование потребностей, интересов, мотивов, чувств. Можно, скажем, объяснить ученику то или иное правило арифметики или грамматики, предложить ему соответствующие примеры и задачи. В результате он овладеет этим правилом. Но нельзя провести, допустим, беседу о доброте и отзывчивости, дать соответствующие задания и надеяться таким путем воспитать доброго и отзывчивого человека. При подобной методике легче всего вырастить ханжу и лицемера. Материал учебной программы можно расчленить на темы, уроки, занятия. Но программа нравственного воспитания по такой структуре (в сентябре воспитывать честность, в октябре — гуманизм) строиться не может. Уроки честности не похожи на уроки физики. Первые, как говорят, дает сама жизнь, они не могут иметь твердых организационных рамок.

¹ См.: Общие основы педагогики / Под ред. Ф. Ф. Королева и В. Е. Гмурмана. — М., 1967.

Осознание этих различий необходимо как для правильного понимания этих категорий педагогики, так и для эффективного использования знаний, которые дает теория воспитания, в практике обучения и в дидактических исследованиях.

Нельзя обойти вниманием и такие важные для педагогики понятия, как «самообразование», «самообучение» и «самовоспитание». Каждое из них обозначает особый вид деятельности, которому надо научить учащихся и воспитанников, когда они еще находятся под руководством педагогов в системе образования и воспитания. *Самообразование — это, во-первых, самообучение, т. е. обучение самого себя — самостоятельное познание. Оно основано на умении учиться без посторонней помощи. Этому должна научить школа. Во-вторых, самообразование — это также и самовоспитание.*

Современный педагогический процесс стремится к тому, чтобы необходимость в руководстве им, а следовательно, и в нем самом отпала и выпускник школы в дальнейшем сам распоряжался собой, сам учился и совершенствовал себя. В этом состоит настоящее требование времени, и на это ориентирована система непрерывного образования, которое начинается в детском саду (дошкольное образование) и не заканчивается с окончанием вуза. В определенном смысле обучение вообще можно считать подготовкой к самообучению, а воспитание — подготовкой к самовоспитанию. *Самовоспитание — это самосовершенствование человека, духовное очищение, самостоятельное приобщение к нравственным ценностям, накопленным цивилизацией за тысячелетия ее существования.*

Если образование состоит из обучения — подготовки к жизни, и воспитания — включения в жизнь, то непрерывное образование — это не только обучение и самообучение, но и непрерывное воспитание и самовоспитание, поскольку «одноразового» включения в жизнь по окончании школы недостаточно. Наше время с особой остротой проявило проблему нравственного совершенствования, без которого никакие интеллектуальные достижения не сделают человека счастливым. Развитие системы непрерывного образования во многих странах вызвано не только потребностями производства, но и в очень большой степени стремлением людей к самосовершенствованию.

Общенаучные понятия. Известно, что развитие науки характеризуется взаимосвязанными процессами дифференциации и интеграции научного знания. Процесс сближения наук, применение комплексного подхода вызвали появление понятий, *общих для многих частных наук, но отличающихся от философских категорий.* Широко применяются такие понятия и в педагогике, одна из функций которой — интегративная, предполагающая объединение усилий разных научных дисциплин в научном обосновании

практики. Вряд ли можно в наше время, проводя фундаментальное педагогическое исследование, обойтись без таких общенаучных понятий, как «система», «структура», «функция», «элемент», «оптимальность», «состояние», «организация», «формализация», «модель», «гипотеза», «уровень» и др.

Единство общего и специального в терминологии. Осмысление общенаучных понятий применительно к нашей научной дисциплине приводит к обогащению собственно педагогической терминологии такими словосочетаниями: «педагогическая деятельность», «педагогическая действительность», «педагогическая система», «образовательный процесс», «педагогическое взаимодействие». Дадим их краткую характеристику.

Прежде всего необходимо иметь в виду, что исходным для трактовки этих и ряда других важнейших педагогических понятий является общенаучное представление о системе и системном подходе. Ни один сложный объект в наше время не может рассматриваться иначе, как с этих позиций. Так как педагогика — это наука об одном из видов деятельности, то правильно будет назвать научный подход к изучению ее объекта *системно-деятельностным*. В контексте этих общенаучных категорий рассмотрим три обозначенных выше понятия. Но вначале нужно определить, что означают главные слова — «система» и «деятельность».

Система — целостный комплекс элементов, связанных между собой таким образом, что с изменением одного изменяются другие. Минимальный набор характеристик системы, учетом которых определяется системный подход к изучаемому объекту: состав (совокупность элементов, в нее входящих), структура (связь между ними) и функции каждого элемента, его роль и значение в системе. Элемент системы, в свою очередь, может быть системой, входящей в более широкую систему как ее часть, как подсистема.

Деятельность, рассматриваемая с философских позиций, выступает как специфически человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование. Отдельные виды человеческой деятельности — производственной, экономической, научной, этической, педагогической — можно рассматривать как подсистемы более широкой системы, какой является общество в целом. Так соединяются системный и деятельностный подходы, составляя системно-деятельностный подход к изучению тех или иных видов общественной деятельности, в частности научной и педагогической.

Теперь достаточно четко можно определить понятие «педагогическая деятельность», которая не сводится только к работе учителя. *Педагогическая деятельность* как подсистема деятельности в общем, социальном смысле находится в одном ряду с деятельностью производственной, политической, экономической и т. д. и со-

стоит из подсистем, в совокупности реализующих функцию приобщения человека к участию в жизни общества.

С учетом сказанного о системе и деятельности не составит особых затруднений понимание термина «педагогическая система», довольно часто употребляемого в педагогической литературе. *Педагогическая система* получает конкретное наполнение в зависимости от того, каков ее состав, т.е. *конкретное содержание ее элементов*: система организационных форм или методов, элементов содержания образования, методическая система, воспитательная система и т. д. Главное требование к создателю или исследователю такой системы — умение охарактеризовать ее с позиций системного подхода, четко обозначить состав, структуру и функции.

Мы уже не раз пользовались словосочетанием *педагогическая действительность*. Это та часть действительности, которая включена в педагогическую деятельность. Более подробно об этом будет сказано в разделе, посвященном системе связи педагогической науки и практики.

С представлениями о системе и деятельности соотносится понятие «образовательный процесс». Процесс — это смена состояний системы. Следовательно, *образовательный процесс* — смена состояний системы образования как деятельности. Поэтому педагогическая (образовательная) *деятельность* и педагогический (образовательный) *процесс* — не одно и то же. Педагогический процесс это деятельность в ее динамике, в движении. Лишь остановив его в мысленном представлении, мы можем спокойно проанализировать те или иные участки педагогической деятельности.

Еще одно важное понятие — *педагогическое взаимодействие* — обозначает самую существенную специфическую черту практической педагогической деятельности — ее двусторонний характер. Этим свойством характеризуется все, что связано в педагогике с *целеполаганием и руководством*. Как в любой молекуле воды содержатся атомы двух веществ, водорода и кислорода, так и в любом элементе педагогической деятельности, ее «молекуле», присутствуют две стороны: учитель и ученик, воспитатель и воспитанник. Если одного из них убрать из педагогического процесса — распадется сам процесс, прекратится педагогическая деятельность.

Но ученик или воспитанник не просто присутствует в педагогическом процессе. Это живой человек, и он, как и учитель, является действующим лицом. Если сказать точнее — *взаимодействующим*, поскольку он активно отзывается на действия педагога, а тот строит дальнейшую работу с учетом отклика ученика на эти действия. Иногда образно говорят (с известной долей преувеличения), что научить ничему нельзя, можно только самому научиться. Этим подчеркивается активный характер участия второй стороны в образовательном процессе и наличие в этом процессе не параллельных действий, а именно взаимодействия его участников.

В самое последнее время в связи с работой по модернизации образования в обиход педагогической науки вошли слова «компетентность», «компетенция», «образовательная компетенция». Подробнее о них будет сказано далее. Здесь скажем только, что они обозначают новые реалии и задачи, возникающие в связи с гуманизацией образования и необходимостью на деле подготовить выпускника школы к активному и компетентному участию в жизни общества.

Однозначного понимания этих новых для нас слов пока еще нет, термины «компетентность» и «компетенция» не всегда различают. Однако заслуживает внимания хорошо аргументированная попытка А. В. Хуторского внести в этот вопрос ясность. Он считает, что *компетентность* — это качество личности, предполагающее, что человек владеет определенной компетенцией, в то время как сама *компетенция* — это совокупность знаний, умений, навыков, способов деятельности, т. е. компонентов содержания образования, необходимых для эффективного выполнения деятельности по отношению к определенному кругу предметов и процессов. *Образовательная компетенция*, по его определению, — это совокупность смысловых ориентации, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов действительности, необходимых для осуществления личностно и социально значимой продуктивной деятельности.

Наконец, в педагогических исследованиях можно выделить и понятия, заимствованные у смежных наук: психологии («восприятие», «усвоение», «умственное развитие», «запоминание», «умения», «навыки»), кибернетики («обратная связь», «динамическая система»).

Это не значит, что понятия, которыми пользуется педагогика, представляют собой неупорядоченную совокупность. Они выстраиваются в определенной системе. Специфические основные понятия (категории) педагогики отражают сущность и специфику ее предмета. С этой точки зрения такими категориями являются «преподавание» и «учение» в их единстве. Что касается понятий, взятых у других научных дисциплин, то они отражают отдельные явления, возникающие в педагогической действительности. Их описание дает педагогике материал для теоретического осмысления в ее собственном предмете и понятиях. Если бы мы исключили из арсенала педагогики общенаучные понятия или понятия смежных наук, у нас остался бы весьма бедный набор средств для отображения педагогической действительности. В то же время неправильно было бы подменять собственно педагогические понятия другими. Это привело бы к «размыванию» педагогической теории обучения, что означало бы шаг назад в ее развитии.

Завершая этот раздел, вернемся к тому, с чего начали, — к вопросу о языке изложения и научной терминологии. Любая развитая

наука имеет определенный запас достоверных, всесторонне проверенных знаний, находящихся свое выражение в однозначно понимаемых терминах. Это позволяет каждому следующему исследователю получать новые знания, опираясь на старые, не начинать всякий раз сначала. Исследователь не имеет права без всестороннего специального обоснования менять значение термина, отвергать общепринятые утверждения. На развитие педагогики влияют многие факторы. Особенно сильно воздействуют другие научные дисциплины, изучающие те или иные стороны образования. Иногда в какой-либо термин вкладывается другой, заимствованный из обыденной жизни, ненаучный смысл. В педагогических трудах можно встретить употребление одного и того же термина в разных значениях. Например, деятельность учителя называют то преподаванием, то обучением. Говорят и об «обучении как особой форме познания», хотя на самом деле имеется в виду учение, т. е. познавательная деятельность лишь одного из участников процесса обучения — ученика. Неточность в употреблении понятий и терминов приводит к неясности изложения. Необходимо, однако, иметь в виду, что на определенной стадии развития науки множественность трактовок ее понятий неизбежна. Тем не менее выработка строгой, однозначной терминологии остается непреложным требованием, и нужно стремиться к его выполнению. В первую очередь и без оговорок оно относится к конкретной, отдельно взятой научной работе.

1.5. Образование как общественное явление и как педагогический процесс

В предыдущих разделах был дан краткий обзор содержания одного из двух главных понятий педагогической науки — самой педагогики. Теперь необходимо охарактеризовать второе из этих понятий — *образование*. Оно, как было сказано, является специальным объектом педагогики. Но это не значит, что разные его аспекты не могут изучаться другими науками. Это — многогранное явление и выглядит по-разному, если на него смотреть под разными углами зрения, с позиций различных научных дисциплин, каждая из которых имеет свои задачи и свой предмет изучения. Прежде всего оно выступает в двух аспектах: как *общественное явление* и как *педагогический процесс*. С точки зрения общественных функций образование — средство социальной наследственности, передачи социального опыта последующим поколениям. В качестве общественного явления образование становится объектом изучения науки об обществе — социологии. По отношению к человеку, которого обучают и воспитывают, *образование — это средство развития его личности*, психологическую структуру которой изучает, естественно, психология.

Педагогические же науки рассматривают целостную учебно-воспитательную, т.е. *образовательную деятельность*, о которой говорят, что она «осуществляется», «реализуется», «протекает», т.е. существует реально в постоянном движении, развитии, осуществляется в динамике, процессе. В предыдущем разделе говорилось, что процесс — это смена состояний системы, а педагогический процесс — смена состояний системы педагогической деятельности. В ней реализуются цели и задачи образования. На пути к цели состояние системы изменяется: меняются люди, средства, ставятся новые задачи. Именно этот процесс в единстве воспитания, обучения и вообще всех составляющих его элементов *специально* изучает педагогика.

Роль образования в современной России. За последние 10 лет в нашей стране произошли серьезнейшие изменения. Россия стремится стать открытым миру демократическим обществом, строящим рыночную экономику и правовое государство, в котором на первое место должен быть поставлен человек, обладающий значительно большей, чем ранее, мерой свободы и ответственности. Эти процессы разворачиваются в общемировом контексте перехода цивилизации к новому состоянию. На эти существенные изменения указывает одобренная Правительством Российской Федерации Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. Цель модернизации в этом документе определяется как создание механизма устойчивого развития системы образования, а в ряду общих тенденций мирового развития, обуславливающих необходимость обновления этой системы, упоминаются:

- ускорение темпов развития общества, расширение возможностей политического и социального выбора, что требует повышения уровня готовности граждан к такому выбору;
- переход к постиндустриальному, информационному обществу, значительное расширение масштаба межкультурного взаимодействия, в связи с чем особую важность приобретают факторы коммуникабельности и толерантности;
- возникновение и рост глобальных проблем, которые могут быть решены лишь в результате сотрудничества в рамках международного сообщества, что требует формирования современного мышления у молодого поколения.

Роль образования в этих условиях состоит:

- в создании основы для устойчивого социально-экономического и духовного развития России, обеспечении высокого качества жизни народа;
- в укреплении демократического правового государства и развитии гражданского общества;
- в кадровом обеспечении рыночной экономики, интегрирующейся в мировое хозяйство;

- в сохранении места России в ряду ведущих стран мира, ее международного престижа как страны, обладающей высоким уровнем культуры, науки, образования.

Цели образования как общественного явления обусловлены природой общества, в котором оно осуществляется. Исходя из конституционного определения нашей страны как демократического правового государства с республиканской формой правления и представлений об идеале гражданина такого государства, можно выделить конечную цель образования по отношению к каждому человеку. Смысл всего происходящего в образовании заключен в его *гуманистической ориентации*, воплощающей в этой социальной сфере принцип, провозглашенный Конституцией демократической России: «Человек, его права и свободы являются высшей ценностью» (ст. 2). Приоритет человеческого начала отражен в определении образования, содержащемся в Законе РФ об образовании. Первое место среди принципов, провозглашаемых данным законом, занимают гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Для педагогики это означает переход от авторитарных установок на формирование людей как «исполнителей» к созданию условий для развития личности.

В 1990-х гг. в России был запущен механизм развития и саморазвития системы образования. Много сделано для того, чтобы образование стало действенным фактором становления *гражданского открытого общества*.

Нелегкий процесс освобождения от заскорузлых догм, сковывающих живую мысль, множественность форм ее выражения, проникают и в сферу образования, где унылое однообразие сменяется педагогическим плюрализмом. Содержание образования стало вариативным. Многие учителя работают не по утвержденным начальством конспектам, а по собственным планам. Стремление к свободе и самостоятельности по большому счету необратимо.

Шаг вперед и два назад. Этот процесс не происходит гладко и бесконфликтно. Он характеризуется неравномерностью, отклонениями от прямого пути, а то и «откатами» в прошлое. Однако несмотря на рецидивы возврата к однажды преодоленным стереотипам мысли и действия, на вообще присущую сфере образования инерционность, остаются действенными принципы *гуманизации и демократизации, вариативности, альтернативности, многоукладности, развивающего характера образования* и др.

Тем не менее противодействие переменам не сдает свои позиции. Обратный ход в образовании в силу его социальной природы неизбежно сказывается на общественном прогрессе в целом, способствует *архаизации общественных отношений*. Иногда вместо про-

возглашаемой Правительством РФ модернизации образования в пору говорить о его «демомодернизации».

Одним из проявлений этой тенденции является попытка возрождения в сфере образования идеологического наследия николаевских времен, представленного в установках, авторство которых принадлежало известному своим консерватизмом министру просвещения С.С.Уварову (1786 — 1855).

В сборнике, посвященном формированию личности молодого человека, читаем: «В самое последнее время делаются попытки... найти свой, российский стратегический путь, свои главные ценностные ориентации, свою национальную идею. С этих позиций формула С.С.Уварова "православие—самодержавие—народность" представляется хорошей основой. Хотя автор этой концепции, выдвигая ее, ссылаясь на "монаршую волю", на самом деле это была своевременная и (на мой взгляд) удачная попытка кратко и емко выразить то, что веками вызревало в российском социуме. Подчеркивались: 1) особая, ни с чем не сравнимая роль православия в жизни россиян; 2) представления о единой, неделимой и любимой стране-родине, цементирувавшейся монархом-самодержцем; 3) определенное единство всего народа при безусловно признаваемых и весьма больших различиях в сословном статусе, материальном благосостоянии, уровне образования и культуры. Прошедшие сто семьдесят лет делают необходимой определенную, но не принципиальную ревизию формулы С.С.Уварова» [9].

Вполне соответствует этой формуле отношение С.С.Уварова к свободе просвещения, образования, к свободе вообще и к объективному научному знанию, выраженное такими словами: «Только правительство имеет все средства знать и высоту успехов всемирного образования и настоящие нужды отечества»¹.

В этот же ряд попадают и предложения о введении в общеобразовательной школе обучения религии путем включения православной культуры в число обязательных для изучения всеми школьниками учебных предметов. Это противоречит статье 14 Конституции Российской Федерации, устанавливающей светский характер государства и невозможность провозглашения какой-либо религии в качестве государственной или обязательной. Закон РФ об образовании гарантирует возможность получения образования независимо от отношения к религии. В законе говорится, что содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами, различными расовыми, национальными, этническими, религиозными и социальными группами, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор взглядов и убеждений.

¹ Цит. по: Шпет Г. Г. Сочинения. Очерк развития русской философии. — М., 1989. — 4. 1. — С. 248.

Раздаются сетования по поводу расцветающей пышным цветом безнравственности молодежи и призывы это явление пресечь самыми «крутыми» мерами, вплоть до сжигания книг, которые не всем нравятся. Наряду с действительно специфическими для современности характеристиками молодежной среды и ее конкретных представителей приводят обвинения, типичные для всех времен и народов. Вспоминается самое, пожалуй, первое зафиксированное в истории письменное свидетельство отношений отцов и детей. Вот текст документа: «Молодые строптивцы, без послушания и уважения к старшим. Истину отбросили, обычаев не признают. Никто их не понимает, и они не хотят, чтобы их понимали. Несут миру погибель и станут последним его пределом». Возраст этой надписи на гробнице фараона сегодня составляет около 5500 лет. Погибель мира, правда, пока не состоялась, а что касается остального, то кажется, будто сегодня сказано.

Если цель образования сформулировать наиболее общим образом, в соответствии с тем, о чем шла речь в предыдущем разделе, можно сказать, что она заключается в *передаче культуры в виде социального опыта людей от одного поколения к другому, культуры, обеспечивающей разносторонние качества и направленность личности, ее интеллектуальное, нравственное, эстетическое, эмоциональное и физическое развитие*. Понятно, что один человек не в состоянии овладеть всем, что накопило человечество за тысячелетия своей жизни на Земле. Поэтому для школы содержание образования, в котором общая цель получает конкретное педагогическое выражение, специально отбирается.

В образовании существует иерархия целей — от общественной цели-идеала до цели отдельного урока. Следует различать цели обучения, с одной стороны, и воспитания — с другой; цель воспитательной системы и цель преподавания учебного предмета; цель урока и цель воспитательного мероприятия; цель учебного задания и цель воспитательного воздействия.

Иногда эту иерархию уровней целеполагания не соблюдают, и тогда постановка целей оказывается чисто формальным действием. Например, если воспитательная цель урока в начальной школе формулируется как воспитание гуманизма применительно к первоклассникам, становится очевидным расхождение между уровнями общей цели и конкретной работы учителя в классе. Реальной, а не абстрактной целью в этом случае могло бы быть воспитание по-человечески доброго отношения к домашним животным, особенно если такая цель подкрепляется содержанием учебного материала. Это и было бы воспитание гуманизма у детей этого возраста на данном уровне.

Приблизительно с 1960-х гг. в общественном и, конечно, педагогическом сознании произошел сдвиг, повлекший за собой, в частности, и продвижение в понимании всего комплекса вопро-

сов, связанных с образованием, его целями, содержанием и методами. Объективно назревшей необходимостью реформирования, или, как теперь это называют, модернизацией, образования, аренной борьбы мнений, затрагивающей фактически всех деятелей и все учреждения образования, стало содержание образования, в первую очередь школьного. Происходит столкновение разных мировоззренческих позиций, философских и социально-ценностных установок, выходящих далеко за рамки самого образования.

О накале полемики дает представление отрывок из одной газетной публикации: «Содержание образования — самый большой вопрос для разработчиков. Это поле оказалось ими не возделано — руки не дошли — и было сдано без боя чиновникам, которые явочным порядком учинили на нем ползучую контрреволюцию, пытаясь подогнать содержание образования под "новые" стандарты, основанные на постановлениях ЦК ВКП(б) 30-х годов. (Это вовсе не шутка, а факт)» [12].

Из сказанного, по-видимому, ясно, сколь непроста проблема содержания образования и как она связана с конфликтом «старое—новое», или «модернизация—демомодернизация». Она вовсе не сводится к выпуску очередной партии учебников, хороших или не очень, и не воплощается только в них, а затрагивает самые глубокие основы общественной жизни и личностной ориентации каждого человека. Необходимо целостное, концептуальное, обобщенное представление, как бы «вид сверху» на всю совокупность вопросов, связанных с содержанием образования, в контексте современного положения дел в российском образовании.

Ввиду того что такое представление невозможно дать без основательного анализа проблемы содержания образования, нужно рассмотреть ее специально.

1.6. Содержание образования

Гуманистическая ориентация образования и его содержание. В условиях кардинальных перемен в идеологии, в общественной жизни в целом, и в частности в образовании, кардинальные сдвиги происходят и в педагогическом сознании. По-новому видятся цели образования, хотя далеко не всегда для решения новых проблем требуется смена парадигмы самой педагогической науки. Основы гуманистически ориентированного образования разрабатывались и в прежние годы, даже тогда, когда не сложились еще условия для их реализации.

Не является абсолютно новым представление о целях современного образования, предполагающее по возможности полное развитие тех способностей человека, которые нужны и ему, и обществу, приобщение его к активному участию в жизни, соеди-

нение бытия человека с культурой. На таком понимании целей были основаны инновации последних лет, направленные на преодоление жесткого манипулирования сознанием воспитанников, отход от практики индоктринации школьников — навязывания им незыблемых и не подлежащих критике стереотипов мышления. Гуманизация, т.е. «очеловечение» образования, была нацелена на усиление тех положений отечественной и зарубежной педагогики, которые ориентируют на уважение к личности воспитанника, формирование у него самостоятельности, установление гуманных, доверительных отношений между ним и воспитателем. Образование, построенное на такой основе, называют личностно ориентированным.

Гуманизацию образования в самом общем плане можно охарактеризовать как построение отношений участников образовательного процесса на основе смены стиля педагогического общения — от авторитарного к демократическому. При этом главное — принцип уважения к личности воспитанника и учет в содержании образования его духовного потенциала путем приобщения к человеческой культуре, взятой в аспекте социального опыта. Сущностью образовательного процесса становится *целенаправленное превращение социального опыта в опыт личный*.

Главной частью и средством гуманизации образования является его *гуманитаризация*. Выделяют два аспекта гуманитаризации. Первый можно определить как наращивание в содержании образования знаний о человеке, человечестве и человечности, выявление гуманитарной составляющей всех учебных предметов. Эта задача решается в процессе конструирования учебного плана и построения соответствующих учебных предметов.

Второй аспект — улучшение качества преподавания гуманитарных предметов, преодоление сциентистского подхода, превращающего, например, преподавание литературы в обучение литературоведению, что препятствует воспитанию читателя, глубоко чувствующего, сопереживающего, способного ощутить красоту художественного слова.

Далее возникает задача гуманизации преподавания негуманитарных предметов. Ее можно решить путем выделения в каждом предмете одних и тех же частей общечеловеческой культуры, о чем речь пойдет дальше. В этом случае любой предмет, в том числе физика, математика, химия, будет реализовывать также и функцию формирования творческих способностей учащихся, их эмоциональной сферы и ценностных, гуманистических, ориентации. Например, нет принципиальных различий в физической сущности процессов, происходящих, с одной стороны, в атомном реакторе электростанции, а с другой — в атомной бомбе, и ученый-физик, пока он действует строго в рамках своей научной дисциплины, не различает их, описывает одной и той же форму-

лой. Но преподаватель физики не имеет морального права так поступать. Его рассказ о возможностях применения этого достижения современной науки в гуманных или антигуманных целях будет частью воспитания.

Результат гуманистической направленности образования — это прежде всего становление человека, способного к сопереживанию, готового к свободному, гуманистически ориентированному выбору и индивидуальному интеллектуальному усилию.

В связи с этим возникает необходимость рассмотреть имеющиеся концепции содержания образования, чтобы определить, в какой степени они соответствуют ситуации, сложившейся в обществе и сфере образования. Это нужно и для работы на перспективу.

Сегодня в нашей стране сосуществуют разные концепции содержания образования, корни которых уходят в прошлое. Каждая из них связана с определенной трактовкой места и функций человека в мире и обществе. Истоки противостояния демократии и гуманизма, с одной стороны, и авторитарных позиций, с другой, в конечном счете восходят к разному пониманию роли и места человека в обществе — государство для него или он для государства? Даже временная уступка, теоретическая или практическая, в пользу концепции человека как средства, а не цели общественного развития, неизбежно уводит в сторону от гуманизма. Таков трагический урок только что ушедшего века.

Обличья авторитаризма многообразны. Для профессионалов-педагогов важно отразить их в зеркале педагогической теории, поскольку от нее в большой мере зависит практика — педагогическая и в конечном счете общественная. Рассмотрим три появившиеся у нас в разное время, но и поныне имеющие своих сторонников концепции содержания образования с точки зрения их соответствия задаче формирования творческого, самостоятельно мыслящего человека современного общества.

1. Содержание образования представляет собой *педагогически адаптированные основы наук, изучаемые в школе*. Эта концепция оставляет в стороне такие качества личности, как способность к самостоятельному творчеству, умение реализовать свободу выбора, справедливое отношение к людям и т. п. Она направлена на приобщение школьников к науке и производству, но не к полноценной самостоятельной жизни в открытом обществе. Человек рассматривается здесь в ряду средств производства, в качестве производительной силы. С точки зрения мировоззренческой ориентации такое понимание содержания образования и других педагогических реалий можно охарактеризовать как *сциентистское* (о сциентизме говорилось выше).

2. Содержание образования включает в себя *совокупность знаний, умений и навыков, которые должны быть усвоены учениками*. Такое

определение вполне согласуется с конформистскими позициями, поскольку не раскрывает характер этих знаний и умений и не основано на анализе всего состава человеческой культуры. Предполагается, что обладание знаниями и умениями (относящимися, кстати, к тем же основам наук) позволит человеку адекватно жить и действовать внутри существующей социальной структуры. Достаточно потребовать от человека, чтобы он обладал по возможности обширным кругом знаний и умел их применять. В этом случае и требования к образованию соответствующие: необходимо и достаточно передать подрастающему поколению знания и навыки по языкам, математике, физике и другим учебным предметам.

Однако сегодня всего этого недостаточно. То, что называют лично ориентированным образованием, связанным с освобождением творческой энергии каждого человека, находящегося в системе педагогических отношений, является частью глобального социального процесса смены *рецептивно-отражательного* подхода к мышлению и образованию человека другим — *конструктивно-деятельностным*. Проявления этого процесса глубоки и разнообразны. Они включают отказ от жестких авторитарных схем, связанных с манипулированием учащимися, ориентацию на всестороннее развитие, проблемное обучение, внимание к философскому и теоретическому осмыслению педагогической науки и практики. Сюда же относится и культурологический подход к построению концепции содержания общего среднего образования, в наибольшей степени соответствующий установкам гуманистического мышления.

3. Эта концепция рассматривает содержание образования как *педагогически адаптированный социальный опыт человечества, изоморфный, т. е. тождественный по структуре (разумеется, не по объему) человеческой культуре во всей ее структурной полноте*. Она была разработана в 1970—1980-х гг. сотрудниками лаборатории общих проблем дидактики НИИ общей педагогики Академии педагогических наук и изложена во многих публикациях того времени, наиболее полно — в монографии «Теоретические основы содержания общего среднего образования» под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера (1983). В соответствии с таким пониманием содержание образования должно включать помимо «готовых» знаний и опыта осуществления деятельности по привычному стандарту, по образцу, также опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений.

Усвоение этих элементов социального опыта позволит человеку не только успешно функционировать в обществе, быть хорошим исполнителем, но и действовать самостоятельно, не просто «вписываться» в социальную систему, но и влиять на нее. В этом случае личность проявляет себя в двух направлениях. Школьное

образование, во-первых, готовит к жизни, как она есть, к существующему порядку вещей, но готовит таким образом, что, в о-в т о р ы х, человек оказывается способным вносить собственный вклад в этот порядок, вплоть до его реформирования. Концепция ориентирует педагога на специальную работу по формированию в сознании школьника системы общечеловеческих ценностей, гуманного отношения к людям.

Однако наше изложение было бы неполным без упоминания о средствах передачи содержания, т. е. в первую очередь о *методах обучения*. Их общая характеристика связана с определением содержания.

Перечислим методы в последовательности, отражающей движение ученика ко все большей самостоятельности, иными словами, от рецептивно-отражательной к конструктивно-деятельностной позиции: информационно-рецептивный (объяснительно-иллюстративный) и репродуктивный методы, метод проблемного изложения, эвристический (частично-поисковый) и исследовательский методы. *Информационно-рецептивный метод* служит основой *репродуктивного метода*, так как без знаний о способах деятельности нельзя сформировать умения и навыки, а без знаний и умений — усвоить опыт творческой деятельности, позволяющий выходить за рамки стандарта, на что нацелены *эвристический* и *исследовательский методы*. Связи между методами проявляются и при реализации воспитательной функции обучения. Информационно-рецептивный метод информирует о нормах ценностных отношений и об объектах этих отношений. Используя на уроках по разным предметам произведения искусства, учитель усиливает эмоциональное воздействие этого метода на учеников. Репродуктивный метод формирует навыки отношения, соответствующего принятым нормам. Исследовательский и эвристический методы способствуют воспитанию добросовестности, интереса к творчеству. Проблемное изложение стимулирует потребность в культуре мышления.

Таким образом, содержание образования и соотнесенные с ним методы обучения образуют систему педагогической деятельности, открывающей возможности формирования личности человека на основе приобщения его к гуманистической культуре.

Содержание образования как педагогическая модель социального опыта. Как мы видели, культурологическая концепция содержания образования не сводит его к науке. И учебные предметы (физика, литература, иностранный язык) не могут представлять собой простую проекцию науки на школу, уменьшенную копию той или иной научной дисциплины.

Чтобы понять, почему это так, отвлечемся пока от существующего положения дел и обратимся к тем давним временам, когда еще не было ни учебных предметов, ни учебников, а обучение

уже было. Оно появилось вместе с самим человеком, а некоторые его элементы на уровне подражания можно наблюдать и в животном мире. В социуме обучение всегда было и остается главным средством передачи подрастающим поколениям накопленного обществом опыта.

Итак, обучение появилось в незапамятные времена как деятельность по передаче социального опыта. Деятельность вообще не бывает беспредметной. Но это не означает обязательного наличия того, что мы называем учебным предметом. Обучение предметно в том смысле, что оно всегда направлено на передачу определенной части содержания образования независимо от того, в каких формах это содержание представлено. Педагогическая теория обучения (дидактика) различает в нем две стороны. Первая — процессуальная — отражает динамику обучения, обучение в его движении, изменении. Вторая — содержательная — включает в себя собственно содержание в том виде, в каком оно может быть реализовано в педагогической деятельности. Ни одна из этих сторон не может существовать без другой.

Мы ведем речь о содержании, поэтому важно специально рассмотреть *единство содержания и процесса*, которым характеризуется обучение с позиций дидактики. Однако не будем забывать, что это единство обязано своим возникновением тому обстоятельству, что процесс обучения существует только в совместной деятельности учителя и ученика, т. е. реализуется в *единстве преподавания и учения*.

Объем содержания, передаваемого в обучении, увеличивался по мере накопления людьми социального опыта. Но независимо от того, велик или мал этот объем, всегда в таком содержании воплощается представление о том, что человек должен знать и уметь.

Когда первобытный охотник учил подростка умению выслеживать зверя или делать стрелы, умению добывать огонь, он передавал посредством обучения определенное содержание мальчику как представителю подрастающего поколения в соответствии с потребностями и традициями своего племени. Овладеть всем этим было не так просто, как может показаться нашему просвещенному современнику. Кто сомневается, пусть попробует на загородной прогулке без спичек, трением или высеканием получить огонь, чтобы разжечь костер. Или пронзить копьем рыбу в реке.

Пропасть в пространстве и времени отделяет первобытного охотника от космонавта. Но главное в обучении осталось. По-прежнему оно служит средством передачи социального опыта, а в его содержательной стороне отражается то, чего мы ожидаем от нашего современника. Вряд ли кто-либо считает, что знание научных дисциплин — это все, что нужно человеку для счастья, да и космонавт обучен не только наукам.

Правда, сегодня все может в принципе стать объектом научного исследования, и это обстоятельство вносит некоторую нечеткость в наши педагогические представления. Действительно, может показаться, что, кроме научных знаний, в содержании образования ничего нет. Процесс и содержание обучения должны быть научно обоснованы — говорим мы. Но научно обосновать учебный предмет — не значит построить его по образцу науки. Научное обоснование — прежде всего обоснование педагогическое. Оно отвечает на вопросы: почему нужно учить именно этому, а не другому? Какие функции выполняет данный предмет в общем образовании? Как построить этот учебный предмет, т. е. какие элементы содержания образования, в каком порядке и объеме включать, чтобы он этим функциям соответствовал?

По вопросам видно, что если мы хотим получить обоснованный ответ, начинать нужно не с отдельно взятого учебного предмета, а с общей для всего содержания основы. Но в какую еще более общую картину будет входить такая основа? Чтобы понять это, необходимо представить весь процесс построения содержания образования.

Главной вехой и отправным пунктом пути будут общие цели образования, выраженные преимущественно в терминах философии и социологии, отраженные в средствах массовой информации, иными словами, в общественном сознании. Следующая ступень — конкретизация этих целей в психологических представлениях о тех качествах личности, которыми должен обладать образованный человек. Например, только психология может ответить на вопрос о том, какими умениями обладает творческая личность. Наконец, цели образования и описание пути их достижения педагог должен перевести на язык своей науки. Таким образом, содержание образования — это социально и личностно детерминированное, фиксированное в педагогической науке представление о социальном опыте, подлежащем усвоению подрастающим поколением. Можно сказать короче: для дидактики, специально изучающей содержание образования, оно является педагогической моделью социального опыта.

Обозначим этапы построения такой модели, каждый из которых соответствует определенному уровню формирования содержания образования.

1. Сначала дидактика должна построить теоретическое представление о таком содержании образования, которое соответствовало бы педагогическим целям. Это *уровень общего теоретического представления* о составе (элементах), структуре (связях между элементами) и функциях передаваемого социального опыта в его педагогической трактовке. Определяется в общем виде, чему нужно и возможно научить школьников, выделяется каждый крупный элемент содержания, воплощающий определенную цель. В со-

ответствии с излагаемой концепцией содержание, соответствующее по структуре социальному опыту, состоит из четырех основных элементов: *опыта познавательной деятельности*, фиксированной в форме ее результатов — знаний; *опыта осуществления известных способов деятельности* — в форме умений действовать по образцу; *опыта творческой деятельности* — в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях; *опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений* — в форме личностных ориентации. Эти элементы образуют структуру содержания. Они связаны между собой таким образом, что каждый предшествующий элемент служит предпосылкой для перехода к следующему. Например, умения формируются на основе знаний, а творческая деятельность предполагает овладение некоторой суммой знаний и простых (репродуктивных) умений в данной области творчества. Понятно, что как содержание образования в целом, так и каждый из его элементов выполняют определенные функции в воспитании и обучении. Те же характеристики системы — состав, структура, функции — сохраняются и на других уровнях формирования содержания образования.

2. Следующий уровень — *уровень учебного предмета*. Здесь представление о том, чему нужно учить, конкретизируется. Обозначаются те участки социального опыта, которыми должен овладеть школьник. При конструировании учебного предмета решающее значение имеет его функция в общем образовании. Выясняются два важных обстоятельства. Во-первых, не все учебные предметы представляют основы наук. Например, нет науки, которая называлась бы «иностранный язык» или «литература». Во-вторых, и такие предметы, как физика или история, не представляют собой просто сокращенные копии соответствующих наук. При формировании учебного предмета необходимо учитывать не только логику науки, но и условия протекания и закономерности процесса обучения, в котором учебный предмет реализуется, доводится до каждого школьника.

Место и функции учебного предмета определяются в конечном счете образовательными целями. Если ставится цель научить школьников практическому владению иностранным языком в некоторых пределах, это значит, что они не обязаны в данном случае усваивать основы соответствующей науки — лингвистики. Другое дело, что методисты, составители учебных программ и учебников будут учитывать данные этой науки при составлении методических рекомендаций и учебных материалов. Сами же ученики должны лишь руководствоваться некоторыми правилами с практической целью.

Но если бы сменилась цель изучения языков в общеобразовательной средней школе и было бы признано, что наряду с основами химии или биологии следует изучать основы языкознания,

тогда и учебный предмет, и пособия для его изучения приняли бы совсем другой вид. Вместо привычных для школьника и студента неязыкового вуза обозначений тем разговора, упражнений в чтении или использовании языковых моделей такие пособия включали бы, например, разделы «Слово и понятие», «Метонимические изменения значений», «Лексика литературного языка и лексика диалектов» и т. п.

Что касается учебного предмета «литература», то его основной функцией является художественное познание действительности, приобщение учащихся к искусству художественного слова. Научные знания в этом предмете — в основном лишь средства для более глубокого проникновения в суть художественного произведения. Поэтому данный учебный предмет не должен строиться в соответствии с логикой науки. Знания, которые получает школьник в этом случае, не совпадают с научными, поскольку художественно-образное отражение действительности по своему существу от научного отличается, о чем уже шла речь в начале этой книги.

В том и состоит специфика этого учебного предмета, что в его преподавании явления жизни раскрываются не наукой, а средствами художественного слова. Поэтому он называется «литература», а не «литературоведение».

Итак, на уровне учебного предмета, как уже говорилось, представление о содержании образования становится более конкретным. Оно не только излагается в научных трудах по методике преподавания отдельных предметов, но и воплощается в нормативных материалах — программах, планах, стандартах, рекомендациях и т. п.

Посмотрим, что происходит с содержанием на следующих уровнях.

3. *Уровень учебного материала.* Здесь реально наполняются те элементы состава содержания, которые были обозначены на первом уровне и представлены на втором в форме, специфической для каждого предмета. Речь идет о конкретных знаниях, умениях, навыках, а также о познавательных задачах, упражнениях, которые составляют содержание учебников, задачников, пособий и других материалов для школьников и учителей.

Эти три уровня содержания общего среднего образования и составляют педагогическую модель социального опыта. Они относятся к *проектируемому содержанию*, еще не реализованному в действительности, существующему только в нашем представлении, как то, что предстоит материализовать в процессе обучения и в конечном счете «отложить» в сознании ученика. Реально оно существует лишь в процессе обучения, внутри обучения.

Ученые, конечно, могут и должны в целях осмысления, обоснования и проектирования изымать содержание из процесса и представлять его в идеализированном виде: в более или менее аб-

страктных теоретических построениях, а также в проектах: программах, образовательных стандартах, учебниках. Но нельзя забывать, что все это — истинные формы «опредмечивания» содержания; в действительности же оно неотделимо от процесса обучения. Каждый момент преподавания и учения связан с передачей определенного фрагмента содержания. В свою очередь, каждая самая малая частица содержания может быть доведена до школьника только путем включения ее в процесс обучения.

Поэтому все, кто формируют учебный предмет, — составители планов, рекомендаций и учебников — не могут обойти вниманием эту реальную форму существования содержания. А это значит, что они должны учитывать закономерности процесса обучения, его логику, условия, в которых он протекает (в том числе время, которого требует изучение этого предмета), возможности учеников, вовлеченных в этот процесс. Иными словами, все существенные характеристики процесса, в котором реализуются проекты. Это относится и к предметам, в которых главное (но не единственное) — научное знание. Практика показывает, что в тех случаях, когда составители учебных материалов, заботясь о повышении их научного уровня, забывали о педагогической действительности, их постигала неудача.

Можно вспомнить довольно давний, но остающийся актуальным пример — программы и учебники по математике, введенные в школу в 1970-х гг. Опыт их использования показал, что они не вполне соответствуют целям общего среднего образования и реальным условиям обучения, а если говорить более точно, сильно расходятся с ними. В печати отмечалось, что школьная программа и учебники, разработанные группой специалистов, были предложены школе без квалифицированной методико-педагогической проработки. Из-за неоправданного избытка отвлеченных теоретико-множественных представлений оказались утраченными многие необходимые знания и навыки. Школа должна учить мыслить, способствовать интенсивному и широкому умственному развитию, формировать активность ума. Все этому мешал громоздкий формализм, которым оказались насыщены школьные разработки и учебники по математике.

Глубинной причиной подобных неудач и в конечном счете несоответствия запросам общества и реальной ситуации является закоренелый технократизм — одно из проявлений сциентизма — имеющий давние корни в нашей школе еще с дореволюционных времен. Отвергая пренебрежительное отношение к гуманитарному знанию и задачам «общего гуманного развития современного человека», выдающийся отечественный педагог К.Д. Ушинский (1824—1870) неоднократно весьма саркастически высказывался о том культе математики, который тогда господствовал в российской школе. Он отмечал, что «нередко с глубоким знанием мате-

матики уживаются в голове самые дикие, уродливые фантазии и упорнейшие, ограниченные предубеждения» [13, с. 265], что «исключительное занятие математикой кладет иногда особенно вредный в жизни отпечаток на человека, сообщает его мыслям именно эту математическую прямолинейность, делает его взгляды на жизнь односторонними, придает им какую-то особенную сухость и безжизненность» [14, с. 147].

Этот технократически-математический крен в образовании имеет очевидные отрицательные последствия в реальной жизни. «Недостаток общего гуманитарного образования, — писал Ушинский, — недостаток знакомства со специальными общественными науками и преобладание математического и технического направления составляют, без сомнения, одну не из последних причин замечательного бессилия и бесплодия нашей администрации, которая, несмотря на свою громадность, математическую расчетливость и вечное движение своих бесчисленных колес, дает так мало положительных результатов» [14, с. 148].

Стремление включить в школьные программы и учебники «всю» математику, «всю» химию, вообще «все» естественно-научное знание, которое непрерывно расширяется, как сама Вселенная, является одной из главных причин пресловутой «перегрузки» школьников учебными занятиями, хотя это и не единственная причина. Нельзя сбрасывать со счетов и другие препятствия, мешающие успешной учебной работе. Прежде всего сюда относится неумение некоторых учителей сконцентрировать внимание на главном, выбрать подходящие методы обучения. Если материал учебника предлагается только для заучивания, никакая «разгрузка», сокращение текста учебника или планируемый ныне переход к 12-летнему сроку обучения не приведут к облегчению труда школьника. Заучить 15 страниц текста не намного легче, чем 20. Если оставить без изменений такой подход к составлению учебных материалов и методике работы с ними в условиях более продолжительного школьного обучения, вряд ли ученикам станет легче — перегрузка останется.

Развивать у школьников творческий подход к предмету изучения помогают *методы проблемного обучения*. Они, правда, требуют поначалу некоторого дополнительного расхода времени по сравнению с информационным изложением «готовых» знаний. Зато в дальнейшем способность видеть структуру изучаемого материала, ставить проблемы, быстро отделять главное от второстепенного, выявлять разные способы решения той или иной задачи и выбирать лучший из них помогут ученику успешно справляться с учебной работой. Нельзя, конечно, излишне увлекаться применением этого типа обучения. Есть определенная, и немалая, доля содержания, которое было бы бессмысленно передавать и усваивать проблемными методами. Многие факты, даты, события с самого

начала запоминаются как готовое знание. Развитие же творческого мышления возможно лишь на базе прочных знаний.

Усилия по устранению перегрузок останутся тщетными, если школьников не научат работать с учебниками и другими учебными материалами, самостоятельно пополнять свои знания.

Чему нужно учить? Прежде всего умению планировать учебный труд, определять последовательность работы, рассчитывать время выполнения заданий. Школьник должен научиться контролировать себя в процессе самостоятельной работы и оценивать ее результаты. Важно уметь самостоятельно отбирать дополнительную литературу, конспектировать ее и т. п.

Такие умения, которые называют умениями учебного труда, имеют значение не только для усвоения материала, изучаемого в школе. Они необходимы и как средство самообразования, которым человек будет заниматься по окончании учебного заведения.

То, что было сказано о реальных формах существования содержания образования, позволяет прийти к следующему выводу: несоответствие тех или иных учебных материалов педагогической действительности обусловлено, как правило, тем, что при их составлении эти реальные формы не учитываются. Признавая, что содержание образования существует в единстве с процессом обучения, внутри деятельности учителя и ученика, мы должны видеть и другое. Если не учитывать условий этой деятельности, закономерностей процесса обучения при составлении учебных материалов, они неизбежно окажутся в том или ином отношении не вполне пригодными для практики. Возникает вопрос: почему условия обучения иногда выпадают из поля зрения авторов учебных материалов; может быть, причина в том, что они недостаточно разработаны педагогической наукой?

Действительно, не все проблемы такого рода досконально изучены дидактикой, призванной обеспечивать единство подхода к содержанию и процессу обучения, т.е. в дидактике. И все-таки основная причина в том, что нередко и по сей день разработка содержания образования ведется без учета того, что уже решено в педагогике. Педагогические вопросы профессионально могут решать лишь педагоги. И только в рамках самой педагогической науки можно выработать позицию, которая позволила бы так составлять учебные материалы, чтобы они в наибольшей степени соответствовали и общим целям образования, и условиям обучения.

Нет ничего более практичного, чем хорошая теория. Эти слова были сказаны очень давно, и их часто вспоминают, когда речь заходит о соотношении науки и практики. Не мешает их повторить и в связи с нашей темой. Для того чтобы надолго определить общие направления и основания разработки содержания образования для современной многоликой школы, нужна теория. Но какая? Психологическая или, скажем, социологическая, а может

быть, философия образования или теория той науки, которую надо преподавать? Наверное, нужны все эти науки, но какая из них все же главная, откуда взять эту единственную «хорошую» теорию?

Вряд ли есть смысл искать ее «на стороне», хотя бы и в развитых науках с отработанным понятийным аппаратом и высоким теоретическим уровнем. Любая наука, кроме педагогики, в состоянии охватить содержание лишь частично, неполно, несистемно. И лишь одна научная дисциплина, принадлежащая к числу педагогических наук, призвана целостно отображать обучение в единстве всех его составных частей и, что особенно важно, в единстве содержания и процесса. Это дидактика. Стало быть, путь к созданию целостной теории содержания образования пролегает в русле дидактических обобщений.

Посмотрим, как можно построить такую теорию и что это дает практике. Содержание образования воплощает в себе социальный опыт, подготовленный для передачи подрастающим поколениям. Успех в определении содержания и способов его передачи в процессе обучения непосредственно отражается на социальном и научно-техническом состоянии общества. В то же время неудачи в этом деле так или иначе отражаются на жизни людей, из которых общество состоит. Поэтому мы вправе говорить о *социальной* сущности содержания образования.

Содержание образования принадлежит педагогике, поскольку оно переводит общие цели образования на язык этой науки. Вместе с тем оно относится к числу сложных объектов, которые в наше время не могут рассматриваться наукой иначе как система. Нельзя также не учитывать, что эта система реально существует в деятельности учителей и учеников. И формирование содержания не происходит само собой, а осуществляется в деятельности дидактов, методистов и других специалистов.

Все это необходимо иметь в виду при определении подхода к содержанию общего среднего образования. Такой подход предполагает, что в единстве рассматриваются следующие стороны содержания образования:

*социальная сущность,
педагогическая принадлежность,
системно-деятельностный способ рассмотрения.*

Мы уже говорили о трех уровнях формирования содержания и о том, что содержание, доведенное до уровня учебного материала, затем включается в процесс обучения, становясь уже не проектируемым, а реализуемым. Это происходит на четвертом и пятом уровнях целостной теоретической модели содержания образования.

4. На уровне процесса обучения действуют учитель и ученик, и содержание образования существует не в проекте, а в педагогической действительности, внутри практической деятельности обучения.

5. На уровне структуры личности ученика содержание выступает как результат обучения, как достояние личности учащегося. Это итог всей работы. Модель, отображающая уровни содержания образования, представлена в табл. 1.

Таблица 1

Уровни формирования содержания образования

Уровни	Формы фиксации		Характеристика содержания образования как системы
I. Проектируемое содержание			
Концептуальная		Нормативная	
1. Уровень общего теоретического представления	Теоретическая концепция содержания образования	Допредметный минимум содержания образования	Состав, структура, функции
2. Уровень учебного предмета	Научные методики преподавания учебных предметов	Учебные стандарты, программы и т.д.	Состав, структура, функции
3. Уровень учебного материала	Теория учебника	Учебники, наглядные пособия и другие средства обучения	Состав, структура, функции
II. Реализуемое содержание			
Способы реализации			
4. Уровень процесса обучения	Опора на концепцию содержания образования в планировании обучения и в осмыслении учителем собственных действий в ходе методической рефлексии	Включение учебного материала в процесс обучения с учетом личного опыта ученика	Состав, функции и структура содержания, включенного в процесс обучения
5. Уровень структуры личности	Усвоение в ходе и в результате учения		Состав, функции и структура содержания образования как личного достояния ученика

На каждом уровне содержание рассматривается как система по главным ее характеристикам — составу, структуре и функциям. Это знания об основных элементах, связях между ними и их роли в образовании. На каждом последующем уровне они принимают все более конкретный вид. Зачем нужна эта модель? Она фиксирует главные составляющие процесса формирования содержания; при изучении этого процесса помогает представить взаимосвязь его этапов и элементов, последовательность работы по построению содержания — от общего к частному; дает ключ к раскрытию связей между разными элементами при их введении в содержание образования.

Возьмем два элемента состава содержания: знания и способы деятельности, которые в конечном счете становятся знаниями, умениями и навыками для каждого ученика.

На первом уровне устанавливается, что эти элементы социального опыта необходимо включить в содержание образования, и затем намечается в общем виде минимум знаний и умений, которыми должен обладать выпускник средней школы (то, что включается в образовательный стандарт). Очевидно, например, что он должен знать основные исторические события и уметь эти знания так или иначе применять. Определяется минимум общих умений. Здесь же выясняются связи между разными элементами — «допредметные» связи. Они конкретизируются на следующем уровне как межпредметные связи.

На втором уровне знания и умения «распределяются» по предметам и принимают более конкретную форму. И наконец, на третьем уровне они прямо включаются в учебник и другие материалы в виде учебных текстов, заданий, упражнений.

Важно, чтобы каждый последующий уровень опирался на предыдущий. Только так можно сохранить целостность содержания, предупредить разбухание одних разделов за счет других.

Учет целей, теории и практики образования позволяет определить принципы построения содержания образования.

1. Принцип соответствия содержания общим целям современного образования во всех его элементах и на всех уровнях его конструирования. Именно из этого принципа вытекает необходимость предусматривать в составе содержания кроме традиционно выделяемых элементов — знаний, умений и навыков — также и такие, которые в соответствии с гуманистической и личностной ориентацией образования отражают опыт творческой деятельности и личностного отношения к общечеловеческим ценностям. Передача школьникам в процессе обучения этих элементов содержания способствует развитию у них самостоятельности, творческих возможностей, воспитанию качеств личности человека, живущего в современном обществе, формированию умения учиться, ори-

ентироваться в стремительном потоке научной и политической информации.

II. Позиция практики применительно к построению содержания образования и его теоретическому анализу находит свое воплощение в *принципе учета единства содержательной и процессуальной сторон обучения*.

Об этом единстве мы упоминали в связи с утверждением, что содержание образования реально существует лишь в процессе обучения. Этот принцип противостоит односторонней ориентации, рассматривающей содержание в отрыве от педагогической реальности. Он означает, что проектируя содержание учебного предмета или учебного материала, нужно учитывать имеющиеся методы, закономерности, принципы и возможности обучения в целом, а также фиксировать в программах и учебниках не только содержание само по себе, но и способы передачи его школьникам и способы усвоения предусмотренных знаний.

III. *Структурное единство содержания образования* на разных уровнях его формирования при движении от общих к более частным и конкретным формам, а в конечном счете к его реализации в процессе обучения. В соответствии с этим принципом содержание образования не должно рассматриваться как простая сумма создаваемых независимо друг от друга учебных предметов или учебных программ, как это бывало в прошлом и случается по сей день. Отдельные учебные предметы уже в исходном пункте их конструирования должны быть ориентированы на общее теоретическое представление о составе и структуре содержания образования. Смысл этого принципа состоит в обеспечении единства подхода к построению каждого учебного предмета и ко всем учебным материалам.

Одно из следствий такого единства — определение межпредметных связей в их общих характеристиках еще до построения самих учебных предметов, на первом уровне формирования содержания. Там эти связи рассматриваются как *допредметные* в соответствии с общим теоретическим представлением о структуре содержания. Конечно, на последующих стадиях построения содержания образования они получают более конкретное наполнение. Главное в том, что согласование учебных предметов по содержанию должно осуществляться не после того, как учебные предметы уже полностью сформированы и создан комплекс учебных материалов к ним, а до этого — хотя бы в общих контурах, без деталей.

И все же общие принципы не могут быть достаточным основанием для разработки содержания каждого учебного предмета. Источники, из которых учебный предмет черпает свое содержание, разные, и также различны их функции.

Для конкретизации содержания на уровнях учебного предмета и учебного материала ведущее значение приобретают *дидакти-*

ческие основания, т. е. главные положения дидактики как теоретической педагогической дисциплины. Имеется в виду в первую очередь необходимость при реализации общих принципов учитывать основные дидактические характеристики обучения: единство преподавания и учения, единство содержательной и процессуальной сторон, единство аспектов рассмотрения обучения, которое выступает перед дидактикой не только как объект изучения, но и как объект конструирования.

В какой степени эти положения действенны сегодня? Время показало, что с изменением образовательной ситуации необязательно менять само построение науки, изучающей новые проблемы. Например, в исследовании, посвященном проблеме включения личностного опыта в структуру содержания образования, А.В.Зеленцова, не вступая в противоречие с изложенными выше позициями, рассматривает проявления личностной ориентации обучения в его содержательной стороне, раскрывает природу личностного опыта как специфического компонента содержания образования. В этой работе углубляется и дополняется представление о той части содержания, которая определена в соответствии с разработанной ранее в дидактике концепцией как опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений. Отмечается, что с имеющимся теоретическим представлением о содержании образования во многом расходится сложившаяся практика его построения, которая продолжает основываться на подходе, ориентированном только на знания [6].

Двадцать лет спустя. Мы уже говорили, что в 1970-х и в начале 1980-х гг. много внимания уделяли преодолению усложненности программ и учебников для средней школы и тому, к чему она приводила, — перегрузке учащихся. Приведем несколько примеров.

Выступая как-то перед педагогами, президент АПН СССР М. И. Кондаков назвал имя одного деятеля, упомянутое в школьном учебнике истории. Выяснилось, что этот персонаж никому из историков, кроме самого автора, неизвестен и даже в энциклопедии не упоминается. А бедный восьмиклассник должен его запомнить. По географии ученики должны были заучить шесть типов климата Австралии. В VI классе пришлось отменить экзамен по геометрии, потому что никто — ни учителя, ни родители, среди которых были и кандидаты физико-математических наук, не могли понять, что написано в учебнике.

О преподавании литературы наши писатели в то время высказали много горьких слов. Сетовали на то, что в школе анализом разрушают целостность художественного произведения.

А. Т. Твардовский однажды заметил, что курс литературы не приучает, а отлучает от литературы. Ю. В. Бондарев признался, что в школе у него убили любовь к Гоголю. Историю о наказании за нестандартность поведеал читателям «Литературной газеты» в 1984 г. В.А.Каверин. Он решил помочь восьмикласснице, дочери друзей, и написал за нее сочине-

ние на тему «"Горе от ума" и русское общество начала XIX века». Не-стандартный его труд не получил признания, хотя, сообщает писатель, ему удалось написать сочинение без грамматических ошибок, и русское общество XIX в. было «отражено». Однако школьные сочинения по литературе отличаются полным равнодушием, холодным, абстрактным отношением к «образам», «сюжетам», «идейно-художественному богатству» изучаемых произведений. Опытная учительница сразу отметила его непохожесть на другие сочинение и поставила двойку.

Из письма в Министерство образования: «Мальчик у меня чувствительный. Читал "Муму" — плакал. Потом в школе стали "проходить" Тургенева. Приходит сын и спрашивает: "Мама, а разве собака может быть образом?"».

К сожалению, похожее случается и в наши дни. Вот текст из первой книги учебных стандартов школ России, изданной в 1998 г.: «Прочитайте фрагменты из романа И.А.Гончарова "Обломов". Раскройте идейный смысл и художественное своеобразие эпизода, укажите его роль в романе. Как в споре героев проявляются их жизненные позиции? На чьей стороне автор? Отвечая, попытайтесь использовать понятие *речевая характеристика*» [15 — Кн. 1, с. 146]. Жаль, мы уже никогда не узнаем, как справился бы с этим заданием В.Каверин. Особенно с идейным смыслом. Встречаются в этом тексте и такие требования: «Знать конкретно-историческое и общечеловеческое значение образов-персонажей; основные роды и жанры литературы», дать «идейно-художественный анализ...» [15 — Кн. 1, с. 141, 146].

Однажды был предложен учебный план, рекомендующий сокращение часов, отведенных на изучение литературы, и замену сочинения изложением. Значит учим не выражать свои мысли, а пересказывать чужие.

Директор школы А.Тубельский так прокомментировал это предложение: «Очевидно, что изучение точных наук — далеко не единственный способ познания мира. Но нас по-прежнему продолжает устраивать, что в школе дети в основном изучают именно точные науки. Неужели мы и вправду думаем, что знание графиков, функций и амфотерных гидроксидов в жизни пригождается больше, чем умение читать и любить книги?» [5].

Те же стандарты требуют от школьников знать, когда случились революции в Португалии, убийство Дж. Кеннеди, «странная война» в Западной Европе и т.д. Требуется обосновать критерии периодизации, назвать основные периоды истории Китая в 1945—1990 гг. Это для тренировки памяти перед экзаменом или для жизни?

Книга вторая этих стандартов определяет обязательный минимум по географии, который включает в себя длинный перечень методов географических исследований. Есть среди них и аэрокосмические: фотографические, электронные, геофизические, визуальные.

Пройдемся по другим разделам. Еще школьники должны уметь распознавать разные виды пластмасс, характеризовать промышленные способы переработки метанола и собрать шаростержневую модель созвучного ему этанола.

В жизни нам вряд ли придется вспомнить о сульфидах железа, включенных в обязательный минимум. А ведь еще нужно уметь характеризовать

вать особенности питания автотрофных и гетеротрофных организмов, сапрофитов и паразитов, сравнивать строение и функции клеток бактерий, грибов, растений, животных.

Интересное исследование было проведено в 2000 г. в Санкт-Петербурге на тему «Отсроченные результаты школьного образования» [2]. Сто учителей пытались ответить на вопросы, предлагаемые на экзаменах школьникам. Вот как выглядят результаты.

По алгебре. Только 19 человек свободно готовы определить понятие производной и ее механический смысл. Не смогли ответить на этот вопрос 41 участник, даже при помощи учебника. Большинство участников относят себя к тем, кто вообще не сможет ответить на вопросы по алгебре. Только 4 человека посчитали, что понятие производной и ее механический смысл должен знать каждый культурный человек.

По физике. Свободно на вопросы по физике могут ответить не более 18 респондентов, причем 11 из них являются учителями физики... Не смогли дать обоснование молекулярно-кинетической теории строения вещества 33 опрошенных.

По химии. Понятие аллотропии не известно 59 участникам опроса, и только 1 из 100 считает, что это должен знать каждый культурный человек.

По биологии. Фенотип своего организма смогли бы описать полностью или частично лишь 14 учителей. 37 респондентов не смогли рассказать о биогеоценозе дубравы и цепях питания в ней. Понятия гетерозиса, полиплоидии и мутагенеза не смогли раскрыть более половины опрошенных и только четверо считали, что это должен знать каждый культурный человек.

По геометрии. От четверти до трети участников были готовы полностью или частично ответить на вопросы по геометрии. Около четверти не смогли ответить на четыре из десяти вопросов.

По русскому языку. Некоторые учителя русского языка сами затруднились свободно ответить на вопрос о выдающихся ученых-русистах.

Стало ясно, что необходима смена ориентации, переосмысление всего комплекса вопросов, связанных с содержанием образования. В 2002 г. была предпринята попытка кардинального обновления стандартов образования на новых основаниях, сочетающих культурологический и «компетентностный» подходы к содержанию образования. Эти основания формулируются таким образом [4]:

- модернизация содержания образования в соответствии с требованиями современности при сохранении лучших традиций российской школы;
- разгрузка содержания образования и обеспечение психического и физического здоровья учащихся;
- соответствие образовательного стандарта возрастным закономерностям развития учащихся, их особенностям и возможностям на каждой ступени образования;
- личностная ориентация образования, востребованность его результатов в жизни, обеспечение вариативности и свободы выбора в образовании;

- деятельностный характер образования, ориентация стандарта на формирование обобщенных способов учебной, воспитательной, коммуникативной, практической, творческой деятельности, на получение учащимися опыта этой деятельности;

- усиление социально-гуманитарной направленности образования, способствующей утверждению ценностей гражданского общества, становлению и социализации личности ученика в условиях современного мира;

- ориентация на обеспечение «компетентностного» подхода к содержанию образования, на формирование готовности учащихся использовать усвоенные знания, умения, навыки и способы деятельности в реальной жизни для решения практических задач;

- развивающий потенциал стандарта;

- воспитывающий потенциал стандарта, его направленность на формирование духовно-нравственной сферы личности, позитивных общественно-значимых установок и ориентиров;

- целостность содержания образования и его преемственность на разных ступенях школы.

Ввиду того что понятия «компетентность», «компетенция» введены в научно-педагогический обиход сравнительно недавно, остановимся на них подробнее.

Компетентность — это готовность и способность молодых людей, оканчивающих школу, нести личную ответственность за собственное благополучие и благополучие общества. Для этого усилия всей системы образования и каждого педагога в отдельности должны быть нацелены на развитие у школьников самостоятельности и способности к самоорганизации, на формирование у них умения отстаивать свои права, опираясь на знание основополагающих правовых норм и используя возможности правовой системы государства. Необходимо воспитывать у них готовность к сотрудничеству, развивать способность к созидательной деятельности, терпимость к чужому мнению, умение вести диалог, искать и находить содержательные компромиссы.

В этой связи предлагается основным результатом деятельности образовательного учреждения сделать набор *ключевых компетенций* в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникационной, информационной и прочих сферах. Овладение ими позволит человеку решать различные проблемы в повседневной, профессиональной или социальной жизни. Такой подход соответствует опыту тех стран, где в последние десятилетия произошла переориентация целей и содержания образования на освоение ключевых компетенций (а это практически все развитые страны). Вместе с тем указанный выше подход соответствует и традиционным ценностям российского образования (ориентация на понимание научной картины мира, на духовность, на социальную активность).

Набор таких компетенций применительно к нашей школе находится пока в стадии разработки.

Одно из наиболее обоснованных предложений принадлежит А. В. Хуторскому. Он определяет ключевые образовательные компетенции, учитывая главные цели общего образования, а также основные виды деятельности ученика, позволяющие ему овладевать социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе.

1. *Ценностно-смысловая компетенция* связана с ценностными ориентирами ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться, осознавать свою роль в нем, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Обладая этой компетенцией ученик приобретает способность самоопределения в ситуации учебной и иной деятельности. От нее зависит индивидуальная траектория ученика и программа его жизнедеятельности в целом.

2. *Общекультурная компетенция* предполагает знание учеником особенностей национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственных основ жизни человека и человечества, отдельных народов, а также культурологических основ семейных, социальных явлений и традиций, влияния науки и религии на человека и мир в целом.

3. *Учебно-познавательная компетенция* — это совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности (умение ставить цель, планировать, анализировать и оценивать), творческой деятельности (умение самостоятельно добывать знания, овладение приемами действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем). В рамках этой компетенции определяются требования функциональной грамотности (умение отличать факты от вымысла, владение измерительными навыками, использование вероятностных, статистических и иных методов познания).

4. *Информационная компетенция* обеспечивает умения и навыки самостоятельно искать, анализировать и отбирать информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее.

5. *Коммуникативная компетенция* включает знание языков, общение с людьми, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями. Ученик должен уметь представить себя, написать письмо, заявление, заполнить анкету, задать вопрос, участвовать в дискуссии и т. п.

6. *Социально-трудовая компетенция* означает владение знаниями и опытом в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя), в социально-трудовой сфере (права потребителя, покупателя, клиента, производителя), в сфере семейных отношений и обязанностей, в вопросах экономики и права, в области профес-

сионального самоопределения. В эту компетенцию входят, например, умения анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений. Ученик овладевает минимально необходимыми для жизни в современном обществе навыками социальной активности и функциональной грамотности.

7. *Компетенция личностного самосовершенствования* позволяет осваивать способы физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Ученик овладевает способами деятельности в собственных интересах и возможностях, занимается самопознанием, развивает в себе необходимые современному человеку личностные качества, осваивает психологическую грамотность, культуру мышления и поведения, постигает экологическую культуру, правила личной гигиены и заботится о собственном здоровье.

Разработка образовательных стандартов, программ и учебников должна учитывать эти общие для всего образования категории, ориентироваться на них.

Таким образом, направленность образования на выполнение обозначенных выше целей должна содействовать *становлению такого человека, который способен к сопереживанию, готов к свободному гуманистически ориентированному выбору, индивидуальному интеллектуальному усилию и самостоятельному, компетентному и ответственному действию в политической, экономической, профессиональной и культурной жизни, уважает себя и других, терпим к представителям других культур и национальностей*. По-настоящему образованный человек может не только действовать внутри социальной структуры, но и изменять ее.

Любую деятельность характеризуют три категории: цель, средство, результат. Однако далеко не всегда результат совпадает с целью. Для того чтобы это произошло, необходимо выбирать такие средства (методы, организационные формы и т.п.) для ее достижения, которые соответствуют характеру поставленной цели.

На пути к общей цели ставятся цели промежуточные, и их выполнение приводит к получению промежуточных результатов. Такие частные цели, отражающие последовательные этапы выполнения цели общей, называются *задачами*. Деятельность по выполнению целей выстраивается как система задач.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Педагогику называют и наукой, и искусством. Выскажите свою точку зрения и докажите ее правильность.

2. Что, по вашему мнению, должно считаться объектом педагогической науки — воспитание или образование? Приведите аргументы в пользу вашего выбора.

3. Дайте определение основных категорий педагогики: образование, воспитание, обучение, педагогическая деятельность.
4. Какие психологические понятия наиболее часто употребляются в педагогической литературе?
5. Объясните различие между социализацией и адаптацией к социуму (т.е. к обществу).
6. Охарактеризуйте роль образования в современной России и его цели.
7. Что такое модернизация образования, чем обусловлена ее необходимость?
8. Расскажите о разных подходах к определению и формированию содержания образования. Какой из них в наибольшей степени соответствует целям общего образования?
9. Что такое образовательные компетенции?

ЛИТЕРАТУРА

1. *Вахтомин Н.К.* Генезис научного знания: Факт, идея, теория. — М., 1973.
2. Вестник ОИРШ. - 2000. - № 1(5).
3. *Волков Г.Н.* Социология науки. — М., 1968.
4. *Днепров Э.Д.* Образовательный стандарт в контексте обновления содержания образования. — М., 2002.
5. Духовной пищи станет меньше // *Общая газета.* — 2000. — № 45 (379).
6. *Зеленцова А. В.* Личностный опыт в структуре содержания образования: (Теоретический аспект): Дис.... канд. пед. наук. — Волгоград, 1996.
7. *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.
8. *Микулинский СР., Водный Н.И.* Наука как предмет специального исследования // *Вопросы философии.* — 1966. — № 5.
9. *Никандров Н.Д.* Формирование личности молодого человека в школе и вузе: Ценностный подход // *Формирование личности молодого человека в школе и вузе: Материалы научно-практической конференции.* — Владивосток, 2000.
10. Педагогика / Под ред. *Ю. К. Бабанского.* — М., 1983.
11. *Ракитов А. И.* Анатомия научного знания. — М., 1969.
12. *Сергей Михальч.* Учителей, детей и родителей просим беспокоиться // *Новая газета.* - 2001. - № 29 (672).
13. *Ушинский К. Д.* Педагогические сочинения Н. И. Пирогова // *Проблемы педагогики* / Ред. кол.: Э.Д.Днепров и др. — М., 2002.
14. *Ушинский К. Д.* Письма о воспитании наследника престола// *Проблемы педагогики* / Ред. кол.: Э.Д.Днепров и др. — М., 2002.
15. Учебные стандарты школ России: Государственные образовательные стандарты начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования / Под ред. В.С.Леднева, Н.Д.Никандрова, М.Н.Лазутовой. — Кн. 1, 2. — М., 1998.

ГЛАВА 2

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

Деятельность как общий знаменатель для науки и практики. Система педагогической деятельности. Единство науки и практики в сфере образования и их различия по объектам, средствам и результатам. Научно-теоретическая и конструктивно-техническая функции педагогики. Виды научных знаний и способы их получения.

Педагогическая действительность — ее место в системе связи науки и практики. Педагогическая наука и образовательная практика как единый цикл деятельности, его элементы: результаты наблюдения, описания и обобщения опыта; результаты теоретического исследования; принципы педагогической деятельности; правила, рекомендации; методическая система, проект. Педагогические закономерности и принципы в системе связи науки и практики. Главный принцип — гуманистическая ориентация образования. Использование в педагогической науке социального опыта как условие опережения практики.

Факторы, обуславливающие возобновление цикла связи педагогической науки и практики: изменение тенденций развития общества, разрыв между целями и результатами образовательного процесса, логика развития науки. Функции изучения опыта образовательной практики в педагогическом исследовании.

Преподавание как творческая деятельность учителя, условия его самостоятельности. Прямой и опосредованный пути науки к учителю.

2.1. Единство и различия педагогической науки и практики

В чем состоит проблема. Соотношение педагогической науки и практики, их взаимосвязи — это самая общая, можно сказать, глобальная проблема педагогики. От того как она решается, зависят и развитие педагогической науки, и качество педагогических инноваций, и успех осуществляемой сейчас модернизации образования, в конечном счете — эффективность образовательной системы в целом.

Никто не сомневается в том, что педагогическая практика, в которой реализуется важнейшая социальная функция образования, о чем шла речь в первой главе, должна быть научно обоснованной, а теоретическая работа в связи с этой практикой — получать все большее развитие. В наше время нельзя определять воз-

можный эффект обучения и воспитания субъективно и приблизительно. Педагогическая наука дает знание о способах предвидения последствий введения новых методов учебных материалов в образовательный процесс. А практические работники нуждаются в твердом научном основании для своей деятельности.

Однако дело обстоит не так просто. Среди педагогов бытует мнение, что чуть ли не каждое педагогическое исследование должно быть нацелено на помощь учителю во всех конкретных затруднениях, которые могут встретиться в его работе, чуть ли не предусматривать и «расписывать» каждый его шаг. В соответствии с этим любое дидактическое или методическое исследование должно предусматривать разработки и рекомендации для непосредственной работы в школе, а задача учителя сводится к точному выполнению этих рекомендаций.

Часть учителей считают, что подобные разработки лишь скывают их инициативу и творчество, что наука должна давать знание сущности педагогического процесса и закономерности развития психики детей, а учитель сам разберется в том, как это знание использовать, ибо все зависит от его мастерства.

В недавнем прошлом высказывалась и такая точка зрения: главной задачей педагогической науки должно быть обобщение опыта учителей. В то же время высказывается мнение, что педагогической науке пора перейти от простого описания к теории, которая рассматривает обобщенный опыт лишь как материал для специального анализа.

Действительно, сфера влияния педагогической науки, особенно в ее теоретической части, не ограничивается применением к деятельности учителя. В широком контексте социальной практики разрабатывается общая стратегия реформирования образования, создаются проекты образовательных процессов, готовятся образовательные стандарты и т.д. Задача науки — обоснование всех этих материалов и соответствующих действий в их целостности. Это означает, что степень обобщенности знаний, входящих в такое обоснование, должна быть достаточно высокой, и этим определяется потребность в теоретическом знании.

Внести ясность в многоголосье мнений и сомнений можно только путем обстоятельного анализа ситуации в науке, обществе и сфере образования.

Первым и главным ориентиром в изучении интересующей нас взаимосвязи будет, естественно, основополагающий и никем не оспариваемый тезис о *единстве теории и практики*.

Однако просто констатировать, что такое единство существует и в той сфере, которую мы рассматриваем, было бы недостаточно. Потребуется содержательное рассмотрение его на материале самой действительности, умение видеть в единстве различия, а в различиях — единство. Единство не есть тождество. Вода — это

водород и кислород в их взаимосвязи. Единство семьи существует благодаря различиям мужчины и женщины.

Как же реализуется единство и в чем состоят различия между наукой и практикой в сфере образования? Чтобы обоснованно ответить на эти вопросы, нужно выйти за пределы педагогической науки и посмотреть на ее связь с практикой как бы со стороны.

Хождение по уровням. С первых же шагов мы сталкиваемся с необходимостью на разных уровнях рассмотрения нашей проблемы. Наиболее общим ориентиром будет, естественно, *философский* тезис о единстве теории и практики. При всех возможных отклонениях это положение как бы «витает» перед умственным взором исследователя. Как реализуется это единство и в чем заключаются различия? Чтобы ответить на эти вопросы, перейдем на следующий уровень — *общенаучный*. Здесь ориентирами являются *системный и деятельностный подходы*, обусловленные не только самой природой педагогической науки и практики, но и современными представлениями о науке вообще (о чем уже упоминалось в самом начале этой книги). Мы будем говорить о *системно-деятельностном* подходе, который интегрирует 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. В разделе 1.4 было дано определение системы.

Структура системы 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 неременной системностью научного знания.

Однако нам предстоит исследовать не науку вообще, а связь 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 др. [8, с. 80 — 81].

В этом ряду стоит и образование как подсистема общества и система педагогической деятельности.

Общий знаменатель для науки и практики. В главе 1 рассматривался аспект науки, в котором она выступает не как система знаний, а как деятельность. Такой подход необходим для конкретного исследования проблемы, сформулированной 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.

В разделе 1.4, посвященном категориям педагогики, говорилось, что педагогическая деятельность, реализующая задачу приобщения человеческого существ к участию в жизни общества, состоит из подсистем.

Различаются следующие виды педагогической деятельности, каждый из которых как раз и составляет одну из ее подсистем:

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 заняты руководители и организаторы образования;

научно-исследовательская деятельность, осуществляемая работниками научно-образовательных учреждений: научно-исследовательских институтов педагогики и кафедр педагогики вузов; она одновременно является частью той общественной сферы, где производится научное знание, т.е. частью науки как общественного института;

передача результатов педагогической науки практике — сфера деятельности учреждений повышения квалификации и дополнительного образования, вообще всех, кто оказывает учителям методическую помощь.

Положение науки в этой системе двойственно. С одной стороны, педагогическая и научная деятельность выступают как равноправные, рядоположенные ее виды. С другой — научное познание входит в систему педагогической деятельности и признается одним из ее видов наряду с практической, административной (рис. 1). Способы научного познания остаются теми же, что и в других науках, но они конкретизируются с учетом специфики данной научной дисциплины. Например, общие характеристики гипотезы остаются, но в педагогике она имеет особенности, отличающие ее от гипотезы, скажем, в физике.

Единство. Все эти виды деятельности, в том числе и практическая, и научная, в конечном счете осуществляют одну и ту же

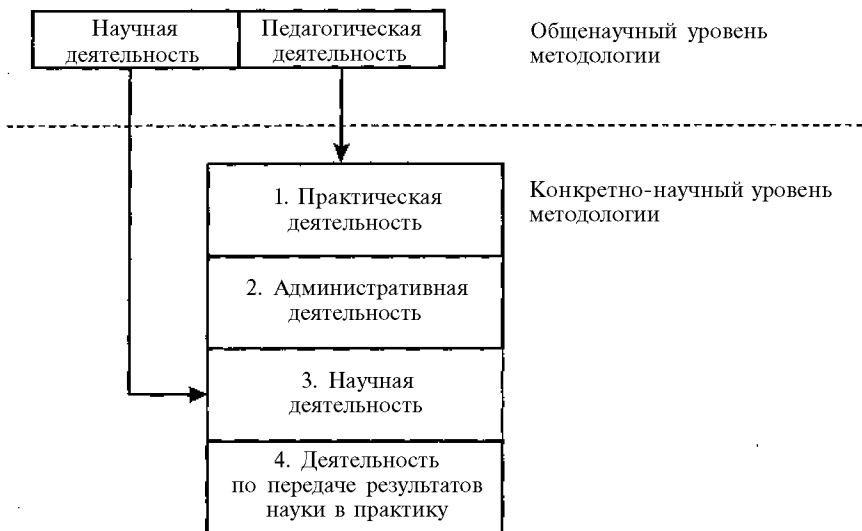


Рис. 1. Система педагогической деятельности

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 взаимосвязи, наличие которой — необходимое условие влияния педагогической науки на практику и выполнения практикой роли источника научного знания. Об этой системе мы поговорим после анализа различий между избранными нами видами педагогической деятельности.

Различия. Сопоставим науку и практику по характеристикам, которые присущи любой деятельности, это: а) объекты; б) средства; в) результаты.

Объекты педагогической деятельности. *Объектом практической педагогической деятельности является человек, которого мы обучаем и воспитываем.* В то же время он, конечно, и субъект, значит, действующая сторона. Однако он является субъектом в другой системе отношений, прежде всего субъектом познавательной деятельности. Воздействие на воспитанников, ответственность за развитие у них определенных качеств личности — все это остается за педагогом. Педагогическое руководство не отменяется. Другое дело, что оно не должно быть авторитарным.

Ребенок — не только объект. Нововведения последних лет были направлены на преодоление жесткого манипулирования сознанием воспитанников, на отход от практики навязывания им догм,

не подлежащих обсуждению. Самой актуальной задачей стал переход к «очеловечению» образования — воплощение в практику тех положений отечественной и зарубежной педагогики, которые ориентируют на уважение личности ученика, установление гуманистических, доверительных отношений между ним и педагогом. Одним из благоприятных следствий этого процесса оказалась замена учебно-дисциплинарного подхода к взаимодействию педагога и воспитанника другим — личностно ориентированным. 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, с неуклонным исполнением детализированных до мелочей приемов и «мероприятий». Но воздействие — не то же самое, что манипулирование, связанное с давлением на человека и поэтому недопустимое в педагогическом процессе. Против манипулирования резонно выступают сторонники декларируемого сейчас перехода к «субъектно-субъектным» отношениям в педагогическом процессе, которые, по их мнению, должны быть полностью заменены на «субъектно-объектные». Однако 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 отношении как объект, в другом — как 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 прочесть в современных трудах. Например, в книге В. И. Гинецинского, посвященной проблемам теоретической педагогики, говорится: «...воспитательное воздействие носит преимущественно однонаправленный характер (от субъекта к объекту)... объект педагогического воздействия одновременно является субъектом»[1].

Когда говорят о взаимодействии учителя и ученика в процессе обучения, вовсе не имеют в виду равноценность их разнонаправленных отношений. 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 является учеником, а не преподавателем. 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 просто 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, неосязаемыми. 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 к целям, которые каждый из них ставит в образовательном процессе. Это подходы с позиций *либертарианизма*, *либерального патернализма* и *коммунитаризма*. В первом воплощена крайняя форма педоцентризма, т. е. такого отношения к ребенку, когда взрослый стремится выполнить любое его сиюминутное желание. Второй подход предполагает заботу об интересах ребенка не только в настоящем, но и в будущем и поэтому не отвергает предъявления таких требований к нему, которые сегодня могут вызвать у него неудовольствие. Для сторонников третьего подхода 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 отражен в Законе РФ об образовании, в котором сказано, что образование осуществляется, во-первых, в интересах человека, во-вторых, общества, в-третьих, государства. Порядок перечисления важен. Прежде всего — человек.

Ребенок — не объект педагогического исследования. Вопрос об объекте научной педагогической деятельности довольно сложен. Может показаться, что это тоже ученик, воспитанник; следовательно, объект педагогического воздействия и объект изучения со стороны педагогической науки один и тот же. Но такой взгляд ведет к недоразумениям. Отождествляя объект педагогического исследования с объектом педагогического воздействия, т. е. 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 предположить, что и педагогика как наука

должна заниматься тем же, чем занята психология, 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.

Необоснованность представления о ребенке как объекте педагогической науки задолго до наших дней хорошо понимал А. С. Макаренко. Он так высказывался по этому поводу: «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)» [3, с. 402].

Объект научной педагогической деятельности. Педагогические факты возникают в практической деятельности, которую называют воспитанием в широком педагогическом смысле или образованием, имея в виду процесс воспитания и обучения. И первое слово, и второе обозначают отнюдь не психику человека, а особый вид практической деятельности. Мы приняли для обозначения объекта педагогической науки понятие «образование». С этой позиции объект научной педагогической деятельности — это *образование как система практической педагогической деятельности в единстве всех ее компонентов*. Проще говоря, для педагогической науки объект изучения — это педагогическая практика. Педагогическую теорию в определенном смысле можно считать теорией педагогической практики, точнее, теорией практической педагогической деятельности.

Соотношение 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. Он и объект, и субъект одновременно (рис. 2).

Не все согласны 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». К. Д. Ушинский говорил о воспитании, т. е. о практике, а не о науке и не о научно-педагогическом изучении. На самом деле существует 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,

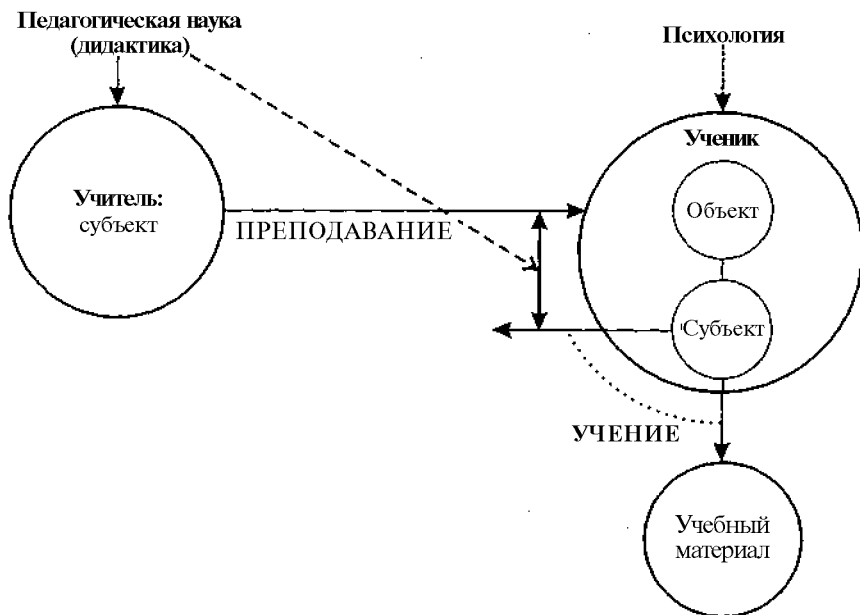


Рис. 2. Субъектно-объектные отношения в обучении и в науке

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 в качестве объекта 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 иное дело — *изучение конкретных детей учителем*, который именно должен знать их во всех отношениях, чтобы воспитывать. Конечно, он должен изучать своих учеников, знать, каковы особенности их характера, восприятие жизни, способности. Но это не то изучение, которое мы имеем в виду, когда говорим о науке, не получение нового научного знания. Чтобы лучше шло дело на практике, учитель пользуется *уже имеющимся научным знанием*.

Итак, под словом «изучать» на самом деле понимается разное: 1) изучение исследователем объектов науки; 2) изучение объектов действительности вне науки, с практическими целями.

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

Но не только объекты науки и практики различны. В главе 1 были упомянуты задачи педагогической науки. Это — задачи познавательные. Ученый ищет истину, стремясь получить знания об объекте исследования. Например, он предполагает раскрыть объективно существующие в педагогическом процессе факторы, способствующие реализации воспитательной функции обучения. В практике же задача может состоять в том, чтобы добиться наибольшей эффективности применения каких-то методов, в живом человеческом общении со школьниками, чтобы наилучшим образом обучить и воспитать их.

Продолжим сопоставление науки и практики.

Средства, применяемые в научной и практической педагогической деятельности, соотносятся как средства научного познания и непосредственной практической деятельности людей. Например, для педагогической практики это методы, приемы, организационные формы воспитания и обучения, а также наглядные пособия, технические средства и пр. Для науки — наблюдение, описание, моделирование, создание гипотез, теорий, проверка их путем эксперимента, материальное оснащение экспериментальной работы и т.д.

От практики к науке перейти непросто. Хотя это различие кажется очевидным, оно далеко не всегда осознается практиком, вступающим на стезю научной деятельности и претендующим на статус педагога-исследователя. Переход от практической деятельности к научной нередко понимается как плавное движение, в котором, к примеру, 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 практической 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 сочинения претендентов на ученую степень, представляющих на защиту фактически отчеты об их собственной, действительно хорошей работе в том или ином образовательном учреждении. В них отсутствует главное — доказательство того, что предлагаемые способы деятель-

ности 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 и к повышению уровня его профессиональной компетентности. Но это еще не научная работа. Использование уже полученного научного знания и получение нового — это, как говорят, две большие разницы.

Ни знание педагогической науки, ни практический опыт не могут заменить специальной подготовки к научно-исследовательской деятельности, хотя и являются необходимой для нее предпосылкой. Начиная научную работу, педагог сохраняет свой объект исследования, и одновременно он встает в ряды тех, кто занимается наукой профессионально: физиков, историков, биологов. 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 водительских прав, пока не пройдет соответствующего курса 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 учителя к собственно научной деятельности требует от него знаний уже не только *по* педагогике, но и о педагогике, т.е. 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. Существует область знаний, протверженная в практике научного исследования, — это методология

педагогической науки, без освоения которой провести исследование на современном уровне невозможно. Эта простая истина нередко забывается, хотя есть подтверждающие ее официальные документы. В последнее время соответствующий раздел включен в стандарт педагогического образования. На первый взгляд кажется, что все 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». Высказывается мнение, что тот, кто проводит грань между наукой и практикой, противопоставляет деятельность ученого-педагога деятельности учителя. На самом деле учитель и ученый противопоставляются друг другу вовсе не методологией, а подобными утверждениями. Нужно не противопоставлять, а различать, чтобы понять и улучшить связь разных видов педагогической деятельности, существующих объективно.

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 рассмотрении с позиций науки 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, т. е. 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 авиастроитель.

Итак, для учителя нет абсолютно никаких запретов на занятия научно-исследовательской работой. Любой педагог может заниматься любыми или даже всеми видами деятельности. 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 по дороге на работу, в трамвае или 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 трамвае — сел и раскрыл газету.

На тот случай, если сегодняшний студент впоследствии захочет по-настоящему работать в науке (например, поступить в аспирантуру), ему не помешает запастись впрок некоторыми зна-

ниями о научном исследовании, о его логике и о том, как можно оценить его качество. 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 научной и практической деятельности. 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 материализованном виде — в научных трудах, программах, учебниках, пособиях для учителей и т.п. Разумеется, мы помним, что кроме научных в педагогике есть и другие знания — житейские, художественные. 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 фактах: для педагогики это — знание об эффективности или неэффективности тех или иных приемов обучения и воспитания; о положительном или отрицательном влиянии каких-либо факторов, действующих в педагогическом процессе, на его результаты; об успешной или неудачной работе учителей по новому учебнику и т.п.

Знания теоретического уровня образуются в результате исследований, связанных с развитием и совершенствованием понятийного аппарата науки и направленных на всестороннее познание реальности в ее существенных, глубинных связях и закономерностях. Это, например, знания о закономерных отношениях, существующих в педагогическом процессе, о сущности обучения и воспитания, о составе, структуре и функциях содержания образования, о классификации учебных предметов и т.п. Резуль-

таты 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.

Особенности знания о деятельности. Однако для педагогики как одной из наук о деятельности только описать педагогическую действительность с ее связями и закономерностями недостаточно. Сама по себе педагогическая теория — не самоцель. В системе образования как социального института она выполняет вполне определенную роль — служит основой преобразования и совершенствования практической деятельности, создания новых систем такой деятельности.

В знаниях, составляющих систему педагогической деятельности, воплощается особая форма отражения действительности — *социальная норма*. Социальные нормы не только отражают существующее — то, что существует в педагогической действительности, но и предписывают определенные действия как должное и составляют особый, третий вид знаний. Это знания *нормативные* — о должном, о том, что следует делать, в отличие от двух видов знания, описанных выше — эмпирических и теоретических, отражающих существующее.

К ним относятся общие и частные указания, предписания к деятельности: принципы, правила, рекомендации и т.д. Нормативные знания выступают также в виде методов практической деятельности (например, обучения и воспитания), стандартов,

Таблица 2

Различия педагогической практической и научной деятельности

Категории деятельности	Вид деятельности	
	практическая	научная
Объект	Человек, которого обучают и воспитывают	Система практической педагогической деятельности в единстве всех ее компонентов
Средства	Методы, приемы, организационные формы обучения и воспитания, наглядные пособия, технические средства	Методы научного познания: наблюдение, описание, моделирование, идеализация, создание теорий, гипотез, материальное оснащение экспериментальной работы
Результат	Обученность и воспитанность как качества личности	Знания: эмпирические, теоретические, нормативные

требований к программам и учебникам, к студенческим курсовым и дипломным работам.

Таким образом, совокупность научных знаний о деятельности, в частности педагогической, подразделяется на две группы.

К первой группе относятся знания, отражающие 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 ее планировать, осуществлять и совершенствовать в соответствии с целями и условиями, в которых этот процесс протекает.

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

Обзор всей области различий между объектами, средствами и результатами двух видов педагогической деятельности — практической и научной — представлен в табл. 2.

2.2. Педагогическая наука и практика как единая система

Необходимость системы. Знания, полученные педагогической наукой, не должны лежать «мертвым капиталом». Они имеют ценность постольку, поскольку им можно найти применение в педагогической теории и практике, а если говорить точнее — в деятельности научного познания и в практической педагогической деятельности. Таким образом, педагогическое знание — одновременно и результат, и средство научной деятельности. Мало того, оно является также и средством практической деятельности. Учитель, чтобы действовать успешно, руководствуется знанием о том, как нужно обучать и воспитывать (принципами, правилами, рекомендациями и т. п.). Чем полнее познаны закономерности педагогического процесса, тем успешнее осуществляется практическая работа. Для того чтобы раскрыть эту связь, необходимо представить научную и практическую деятельность в единой системе.

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. Однако в разных источниках объектом педагогической науки называют либо воспитание (в широком педагогическом смысле), либо учебно-воспитательный процесс, либо образование. Кроме того, употребляется термин «педагогическая действи-

тельность». 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 — непрременные требования к науке, 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 ряд синонимов: воспитание, учебно-воспитательный процесс, образование (как оно понимается в Законе об образовании), практическая педагогическая деятельность, педагогическая действительность. Каждое из этих понятий означает приблизительно одно и то же, однако имеет свое, специфическое содержание, соотнесенное 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 слово включено в разные системы: Россия — Russia — Russie, Флорида — Florida — Florida, Париж — Paris — Paris. Ударение для каждого ряда будет определяться спецификой языка. А если к-чисать 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, соотнесенную 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.

Понятие «воспитание» стоит в одном ряду с понятиями «обучение» и «методы обучения». Различия этих понятий и их соотношение в этом ряду будет правильно обозначить следующим образом. 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 ее от научной. Соответствующий этой задаче ряд понятий имеет следующий вид: «практическая

педагогическая деятельность», «научная педагогическая деятельность», «объекты, средства и результаты педагогической деятельности». Термин «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 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 либо 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 соотнесены 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, рыба 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. Такой «призмой» для педагогики, как было показано, является представление о деятельности. В поле зрения педагогической науки специальным объектом анализа становится 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 пример. Во время урока в классную комнату влетела муха и села на учебник, лежащий на столе учителя. Является ли она частью действительности? Конечно, но только действительности вообще, не специально педагогической. Что-

бы 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 «Примерных программ факультативов по трудовому обучению» (М., 1979) 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, корицей, майонезом; запеченные лещ, карп, сазан; салат из рыбы с помидорами; жареный цыпленок.

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

Первый шаг — описание. Чтобы научно проанализировать действительность, нужно сначала ее описать. Невозможно в «живом» виде, непосредственно принять в науку что-либо существующее в действительности, как нельзя сорвать ветку с дерева, которое показывают в телепередаче. Изображение дерева сначала «записывается» в студии, т. е. кодируется в системе электронных импульсов, а потом декодируется в телевизоре. Подобным образом нужно средствами языка науки закодировать отражение в ней объекта действительности, чтобы можно было с ним работать.

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 данном примере — психологии),

хотя по отношению к нашей системе, отражая многообразие конкретных характеристик педагогической действительности, оно остается эмпирическим.

Второй шаг: теория и с ней закономерности. Мало 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. О закономерностях достаточно подробно говорилось выше (раздел 1.1). Здесь важно подчеркнуть объективный характер закономерностей, отражающих относительно постоянные свойства обучения и воспитания, учет которых прокладывает русло всей дальнейшей работы, служит для нее ориентиром, не дающим отклоняться в сторону от избранного курса.

Нужно упомянуть и еще одно обстоятельство, связанное с той системой, о которой мы здесь ведем речь.

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. В главе 1 уже говорилось о том, что только на этой основе можно обеспечить влияние науки на практику.

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

Принципы педагогической деятельности. Так мы подошли к рубежу перехода от отображения сущего к разработке норм должного, т.е. от научно-теоретической к конструктивно-технической функции. Этот переход осуществляется на высоком уровне теоретического обобщения и представляет собой движение от закономерностей к нормативным обобщениям наиболее высокого ранга — к принципам педагогической деятельности.

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

В логическом смысле принцип — это центральное понятие, представляющее обобщение и распространение какого-либо положения на все явления той области, к которой оно относится. В другом смысле под принципом действия подразумевается, на-

пример, этическая норма. Именно второй смысл подходит для педагогики, и вот почему. Эта наука изучает деятельность и должна в конечном счете давать нормативное знание, предписывать, как следует эту деятельность строить, осуществлять и совершенствовать. *Педагогические принципы — это принципы деятельности, представляющие собой наиболее общее нормативное знание, которое педагогика получает, когда она реализует свою конструктивно-техническую функцию.* В них содержатся указания относительно того, как нужно действовать, чтобы добиться желаемых результатов. Этим они отличаются от тех принципов, которые формулируются, например, физиками или психологами. Принцип наглядности как педагогический означает, что в обучении следует применять средства наглядности.

Чтобы сформулировать принцип, нужно обладать многими знаниями. Теоретической основой для выработки норм деятельности служат закономерности, которые сами по себе никаких указаний не содержат. Связь между теми и другими устанавливается не путем логических операций, а в процессе научного обоснования практики. В закономерностях в неявном виде заложена ориентация (включающая и ограничения) на общее направление разработки принципов. Сами же принципы создаются с учетом условий и факторов, определяющих конкретные формы воспитания и обучения. Они объективно обусловлены состоянием образовательной сферы в данный период и возникающими в обществе требованиями к образованию. Например, возникшая в свое время потребность в воспитании самостоятельности нашла нормативное отражение в дидактическом принципе перехода от обучения к самообразованию, о котором мы уже упоминали.

В то же время в отличие от закономерностей принципы имеют субъективную сторону, т. е. осуществление принципа не обязательно для педагога. Он может, например, не реализовать принцип наглядности, сделать обучение чисто вербальным (словесным), как это было до Я. А. Коменского. От этого процесс обучения не исчезнет, хотя скорее всего он станет менее эффективным.

В принципах содержится знание о том, что не существует без наших усилий. Например, единство обучения и воспитания не устанавливается само собой, автоматически. Положение о таком единстве формулируется как дидактический принцип (а не закономерность) именно потому, что нужна специальная целенаправленная работа педагогов-теоретиков, составителей учебных материалов, учителей, чтобы сделать обучение воспитывающим. Любое обучение приводит к формированию у школьников эмоционально-ценностных (нравственных, эстетических) отношений к людям, природе, собственной личности и деятельности, определенных черт характера. Но не всякая обученность влечет за собой воспитанность, поскольку не всегда эти отношения и черты

характера оказываются такими, какими они с высокой степенью вероятности формируются в процессе целенаправленного, специально организуемого личностно ориентированного обучения.

Реализуя научно-теоретическую функцию педагогики, мы как бы отходим от педагогической действительности, удаляясь в область абстрактного знания. Однако такой временный отход от действительности на самом деле готовит последующее приближение к ней.

Приближение к практике в нормативной сфере педагогики начинается с принципов. Они лежат в одном ряду с закономерностями, но *логически* из них не выводятся. Дело обстоит бы слишком просто, если бы можно было, зная закономерности, сразу же вывести из них принципы — описать и тут же предписать. Что бы мы предписали? То же самое, что только что описали, т. е. указали бы учителю: нужно делать то, что уже делается.

Поэтому, для того чтобы принципы были содержательными и действительно служили вехой на пути от теории к практике, необходимо кроме закономерностей использовать многообразные другие знания. Нужно учесть цели образования, конкретные условия, в которых протекает педагогический процесс, возрастные и другие особенности учащихся, способы создания учебных и воспитательных ситуаций. Если имеется в виду преподавание одного из учебных предметов, учитывают еще и специфику этого предмета, логику и содержание науки, служащей одним из источников его построения, и многое другое. Учесть же все это можно лишь в ходе специальной исследовательской работы.

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. Принципы не выводятся из закономерностей по законам логики.

При этом знание педагогических закономерностей не является лишним. Какие бы другие знания ни включались 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.

Приведем некоторые наиболее общие принципы, относящиеся к образованию в целом.

Главный принцип образования — его гуманистическая ориентация. Он предполагает направленность образовательного процесса на возможно полное развитие тех способностей личности, которые нужны и ей, и обществу, на приобщение к активному участию в жизни, на соединение бытия индивидуального человека с культурой. При этом важной характеристикой образовательного

процесса должны быть доброжелательное отношение друг к другу его участников, уважение к личности.

Принцип гуманизации образования является системообразующим. В сущности, все разделы педагогики и все содержание этой книги раскрывают и конкретизируют способы его реализации в содержании образования и в образовательном процессе.

Другим общим для всего образовательного процесса является **принцип информатизации образования**, которая представляет собой часть процесса информатизации современного общества. Наша эпоха характеризуется резким возрастанием количества информации — научной, технической, культурной.

Истоки потребности в информатизации лежат в новом, невиданном ранее, противоречии между «машинной вооруженностью» рук (в середине XX в. 99 % всей физической работы выполнялось машинами) и «ремесленной вооруженностью» головы. Информационные возможности людей, ограниченные физическими рамками, перестали соответствовать энергетическим возможностям производства, ставшим, по существу, безграничными в силу использования машинной техники. Это противоречие вело к информационному кризису. Именно оно и решается путем создания информационных, компьютеризированных технологий в области переработки и использования знаний. Переворот в информационной сфере можно считать третьим в истории великим информационным переворотом после изобретения письменности и книгопечатания.

Без информатизации сферы образования отставание экономики страны будет закладываться еще в средней и высшей школе. Во всем мире в ответ на новые запросы в сфере информации становится необходимым насыщение образовательных систем информационной продукцией, средствами и технологией. В учреждения системы образования внедряются информационные средства, основанные на микропроцессорной технике, а также информационная продукция и педагогическая технология, базирующаяся на этих средствах. Получает все более широкое распространение многоцелевое использование компьютера в процессе обучения. Создание информационного пространства, выполняющего обучающие функции, преподавание основ информатики и вычислительной техники, подготовка юных программистов — вот некоторые формы осуществления принципа информатизации.

Однако при всей важности этого принципа он не должен входить в противоречие с главным направлением — *гуманизацией образования, имеющей абсолютный приоритет*. Информатизация не должна вести к сокращению возможностей простого человеческого общения за счет увеличения доли и роли обезличенной информации в школьной жизни детей. К чему может привести уход от

живого общения в мир виртуальной реальности, говорит шестиклассник в бесхитростных стихах.

Наверно, каждый из ребят
Имеет милую игрушку...
...А я люблю уже давно
Играть с компьютером бесшумным,
И мне не нужно ничего,
А лишь общаться с другом умным...
Я так люблю свою «игрушку»,
Не променяю ни на что.
Она поможет в жизни трудной
Мне разобраться «кто есть кто».

Это, конечно, мечты ранней юности, не более. Разобраться в жизненных ситуациях поможет живой, доброжелательный и умный друг, а не хитроумная машина. А вот то, что автору «не нужно ничего», кроме компьютера, должно быть для педагога сигналом — занимаясь информатизацией, не забывать о человеке.

Цель образования и представление о нем как о процессе, в котором соединяются воспитание и обучение, обуславливают *принцип целостности образовательного процесса*.

В начале главы 2 дано общее определение объекта педагогики — образования как целостности, объединяющей воспитание и обучение. Общая цель того и другого — приобщение человеческих существ к жизни общества. Представим себе, что весь этот процесс состоит из двух составляющих частей, или этапов. Первая часть — обучение как деятельность по подготовке школьников (или любых обучающихся) к жизни путем передачи им социального опыта; вторая — воспитание как непосредственное включение тех, кого мы обучаем и воспитываем, в жизнь. В реальности в образовательном процессе оба эти вида деятельности объединяются, сливаются, однако не так и не настолько, чтобы стала ненужной специальная работа по обеспечению их единства. Необходимость *целенаправленных усилий* с целью объединения воспитания и обучения находит выражение в этом принципе. Именно поэтому целостность не попала в число педагогических закономерностей.

Перед педагогической наукой воспитание и обучение выступают как два аспекта единой учебно-воспитательной деятельности. Есть воспитание в обучении и обучение в воспитании. Вопрос о специфике воспитания по сравнению с обучением уже затрагивался в разделе 1.4, посвященном категориальному составу педагогики. Все сказанное позволяет прийти к развернутой характеристике этих видов педагогической деятельности.

Основное для дидактики отношение между преподаванием и обучением опосредовано через множество заранее предусмотренных,

специально организуемых учебных ситуаций. Оно реализуется в условиях, которые создаются в известной мере искусственно. Воспитательное же отношение с самого начала непосредственно связано с жизнью, а само воспитание представляет собой незамкнутую систему, открытую для прямого и повседневного внешнего воздействия.

Содержание, передаваемое с помощью методов воспитания, особое. Есть основания утверждать, что таким содержанием является образ жизни человека как совокупность форм его деятельности, находящихся в единстве с условиями, в которых эта деятельность им реально осуществляется. Это процесс самореализации личности, отражающий динамику повседневной жизни. Говоря о реальных условиях и динамике повседневной жизни, мы имеем в виду протекающую в самой действительности жизнедеятельность конкретных людей, в том числе учеников и воспитанников. Когда же речь шла о содержательной стороне обучения, рассматривалась действительность, уже осмысленная, отложенная, «выкристаллизованная» в форме социального опыта. В какой-то степени такую действительность в отличие от протекающей здесь и сегодня, которая отражается в содержании воспитания, можно определить как формализованную или, выражаясь современным языком, «виртуальную». Усвоение социального опыта выступает как предпосылка приобщения к жизни и его неперемное условие. Иными словами, условие воспитания — обучение.

Реализуя принцип целостности, мы ориентируем образовательный процесс на *формирование знаний и умений, сознания и поведения в их единстве*.

Некоторые авторы с полным основанием выделяют *принцип эстетизации* жизни тех, кого мы обучаем и воспитываем. Это часть реализации более общего принципа гуманизации образования, позволяющая формировать у школьников художественно-эстетический вкус. Раскрывая перед детьми красоту природы, мы воспитываем стремление охранять и сохранять ее. Перед ними раскрывается эстетическая сторона человеческих отношений.

Еще один важный принцип, одинаково относящийся и к обучению, и к воспитанию на всех этапах и во всех формах образования: *принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников при организации их деятельности*.

От закономерностей к принципам. Покажем механизм движения от закономерностей к принципам на примере закономерности, действующей в процессе обучения иностранному языку (см. раздел 1.2). Эта закономерность не является логическим основанием для «выведения» установленных методикой специфических для нее принципов, конкретизирующих применительно к обучению данному учебному предмету общедидактический принцип сознательности. Чтобы сформулировать методические принципы,

нужно учесть конкретную цель обучения данному предмету, которая в нашем примере 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 все 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 обучением как взаимосвязанной деятельностью учителя и ученика и познанием действительности учащимися. Обе эти взаимосвязи проявляются в обучении иностранному языку в форме специфической, объективно существующей закономерности — *соотнесенности языковых систем родного и иностранного языков в деятельности обучающего и обучаемого*.

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 имеет, 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*, выражающий необходимость опоры на родной язык учащихся при обучении их иностранному языку, т.е. 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 них 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 определенного 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.

Методическая система затем конкретизируется в *проекте* этой деятельности: в образовательных стандартах, программах, учебниках, сборниках задач, книгах для чтения, наглядных пособиях, технических средствах 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 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, которая также становится объектом изучения: наблюдения, описания, теоретического анализа. В результате 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.

2.3. Связь науки и практики в движении

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 обновляющийся цикл деятельности. Представим сказанное графически (рис. 3). Как видно на рисунке, 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 и необходим, 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 пе-

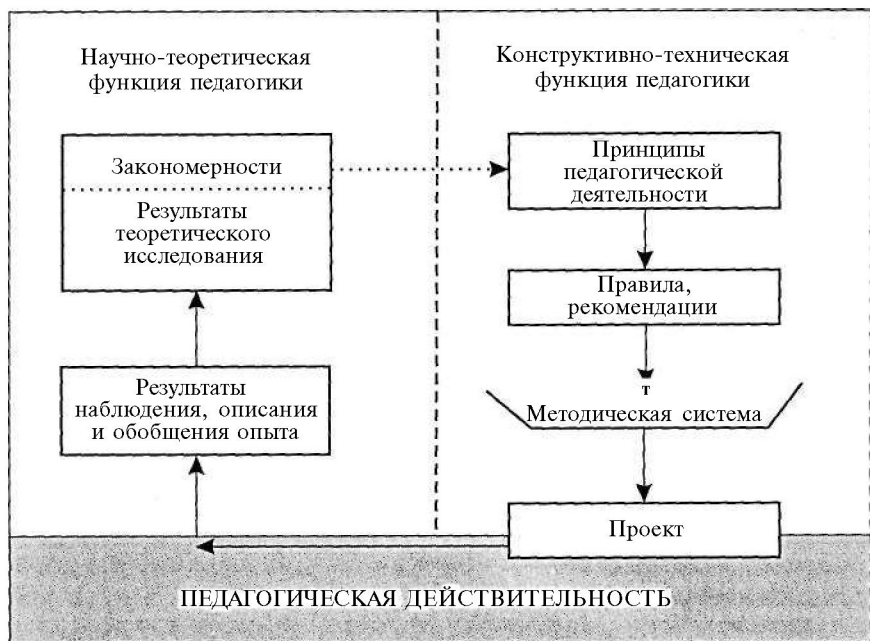


Рис. 3. Связь педагогической науки и педагогической практики

дагогический 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 потребовалось 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 (учебников) для учеников.

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 нашей науки в ее научно-теоретической функции, вычленения ее из совокупности философских знаний в общем процессе дифференциации наук.

Так выглядит связь научно-теоретической и конструктивно-технической функций педагогики в ее историческом развитии. 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, т. е. 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 через призму ранее введенного в науку принципа.

Что позволяет науке опережать практику? Когда речь идет о совокупности исследований, о деятельности в целом, общая направленность цикла будет такой, как здесь показано (см. рис. 3). 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, в том числе и в области педагогики, остается социальный опыт, общественная практика. Существуют общественная практика в целом и образование как один из конкретных видов практической деятельности. Педагогическая теория, как и теория социологическая, не может возникнуть 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.

Чтобы опередить и преобразовать в нужном направлении имеющийся практический опыт, педагогическая наука должна использовать все 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 со-

циального опыта человечества. Научное знание — 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 педагогикой. 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.

Понадобятся знания о способах построения самой теории и о методах научного познания вообще. Такие знания в той или иной степени регулируют процесс познания.

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

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

Движущие силы «вращения» цикла связи науки и практики. Каковы конкретные причины «вращения» этого цикла, за счет чего происходит его обновление? Очевидно, образ «вечного двигателя» к этому случаю не подходит.

Необходимость дальнейших исследований в определенной мере зависит от логики развития самой науки. Но научное знание в педагогике — не самоцель. В конечном счете оно нужно практике и практикой же обусловлено. Педагогическая теория — это теория педагогической практики. Поэтому главное значение имеют факторы, обуславливающие динамику движения представленной здесь системы.

Первый фактор — 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 гг. 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 проблематики, возникающей в связи с развитием этих тенденций в обществе и в образовании, выглядит так. Прежде всего это отход от жестких авторитарных схем, препятствующих становлению личности ученика, ориентация на его 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 осмыслению педагогической науки и практики.

Необходимость преодоления холодного интеллектуализма в обучении, утверждение приоритета общечеловеческих ценностей приводят к новому осмыслению проблематики педагогической науки. На первый план выдвигаются задачи разработки теоретических основ 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 практике. 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 — разрыв между целями и результатами образовательного процесса. Он образуется, когда меняется цель, а педагогическая система остается прежней, и оказывается, что результаты деятельности не совпадают с целями. Несовпадение выражается в том, что не оправдываются ожидания педагогов: подготовка выпускников системы образования 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 проверя-

ются уровень и качество педагогической теории. Перед наукой встает задача предсказать с наименьшими издержками на «пробы и ошибки», 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. Создается новое представление об эффективной педагогической системе, на основе которой разрабатывается новый проект деятельности, реализующей поставленную цель. В процессе выполнения цели появляются неожиданные результаты, которые требуется изучать, и т.д. Цикл возобновляется, функционирует.

Третий, внутренний, 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 эмпирических фактов порождает потребность осмыслить их, совместить в целостном теоретическом представлении. Так, необходимость целостного подхода к изучению педагогических явлений вызвана не только потребностями практики. В самой педагогической науке возникла ситуация, на базе которой становится возможным и необходимым изучение целостных объектов.

2.4. Учитель и педагогическая наука

Учитель между наукой и практикой. Учитель — непосредственный творец образовательного процесса, создатель учебных и воспитательных ситуаций, через которые проходит ученик в школе. Именно порождаемый учителем учебно-воспитательный процесс становится объектом изучения педагогической науки. В свою очередь, педагог-практик опирается на плоды усилий многих людей — авторов учебных материалов, пособий, рекомендаций и т.п. Самостоятельно мыслящий учитель не оставляет без внима-

ния и широкий круг теоретических педагогических знаний, пользуясь в своей работе теми средствами, которые создаются и совершенствуются наукой. Поэтому вопрос об отношении деятельности учителя к педагогической науке неразрывно связан с другим важным вопросом — об источниках педагогического творчества учителя и области его осуществления. Уже говорилось, что одна из функций педагогики — помогать учителю, обосновывая и разрабатывая «сценарий» его работы: рекомендации, методические разработки, пособия разного рода и т.п. Но где предел такой помощи, когда речь идет об учителе, который стремится подходить к делу самостоятельно, творчески? Может быть, все это лишь сдерживает его творческую инициативу, не дает возможности переступить порог педагогических норм? Ответить на этот вопрос поможет рис. 3 (см. раздел 2.3). Посмотрим более внимательно на ту часть изображения, где представлен процесс реализации проекта. Деятельность учителя обозначена нижней стрелкой, идущей от проекта к педагогической действительности. Да, учитель реализует проект. В педагогических «сценариях» воплощены разум и опыт многих педагогов — теоретиков и практиков, в них отражаются результаты фактически всех отраслей науки. Их наличие избавляет современного педагога от необходимости заниматься заведомо безнадежным делом — самому повторять весь опыт педагогической и познавательной деятельности человечества. Однако в результатах педагогической науки показан лишь общий, усредненный путь к цели. Учитель не может быть только «реализатором», исполнителем. Его дело — по мере необходимости использовать эти результаты в работе с живыми, а не с абстрактными учениками.

Многолетний опыт показывает: как бы основательно ни были составлены материалы для учителя, как бы тщательно ни была разработана предложенная ему методика обучения и воспитания — успех еще не гарантирован. Все это останется мертвым грузом в сознании педагога и в самом образовательном процессе, если сам он не воспринимает цели образования как лично значимые, не способен проникнуть во внутренний мир школьника. Невозможно успешно работать по самым лучшим пособиям и руководствам без надлежащей подготовки по общей дидактике и методике, педагогической психологии. Знание теории помогает учителю намечать логику и последовательность своих педагогических действий, предвидеть их результаты, приводить их в систему.

Какова роль педагогического научного знания как источника педагогического творчества? Чтобы ответить на этот вопрос, нужно представить себе общую картину деятельности учителя.

В педагогическом процессе перекрещиваются и взаимодействуют многие факторы, наряду с типовыми все время возникают неповторимые ситуации, которые невозможно предусмотреть за-

ранее. Неповторимы личность школьника, свойственные только ему устремления и переживания. Поэтому учитель в каждой новой ситуации, в живом общении с детьми должен действовать самостоятельно, решать каждый раз новые, зачастую неожиданные практические задачи.

Таким образом, педагогический процесс как бы воссоздается дважды: сначала в проекте, затем в самой действительности учителем. Действительность же, повторим, всегда богаче представления о ней. Даже в повседневном, традиционно протекающем образовательном процессе по-новому применяются уже известные средства и формы обучения и воспитания, создаются новые.

Осуществление задуманного разворачивается на материале конкретной, бесконечно разнообразной, таящей всяческие неожиданности педагогической действительности. Учитель на уроке далеко не всегда имеет возможность и время все взвесить, обдумать. Ему приходится быстро принимать решения, нередко без достаточных логических оснований, руководствуясь интуицией, педагогическим чутьем. При этом, однако, интуиция предполагает, с одной стороны, предварительное накопление опыта, осмысление большого числа фактов, с другой — последующее осмысление решений, принятых интуитивно.

То, что решение конкретных педагогических задач нередко происходит на основе интуиции, не означает, что учитель действует по какому-то наитию свыше. Интуиция как непосредственное знание порождается во взаимодействии с объектом. Интуитивный опыт учителя — его собственный, личный опыт общения с учащимися. В этом опыте проявляются и формируются такие необходимые качества личности учителя, как педагогический такт, способность действовать нешаблонно, учитывать индивидуальные особенности каждого ученика.

Однако такой опыт принесет лишь ограниченную пользу самому учителю и совсем мало поможет другим, если он останется привязанным только к определенным ситуациям.

Нередко бывает так. Посетив открытый урок опытного педагога в другой школе, где была показана, скажем, активная исследовательская работа школьников по какому-то учебному предмету, учитель решает воспроизвести этот урок в своем классе. Он предлагает своим ученикам те же задания, которые выполняли ученики на открытом уроке. Однако дело кончается неудачей, поскольку многие ученики не знали, как приступить к выполнению заданий, не умели обращаться с приборами, вести запись результатов опытов. Это произошло потому, что предыдущими занятиями они не были подготовлены к самостоятельной работе над подобными заданиями. Учитель мог бы избежать неудачи, если бы знал общие закономерности формирования у школьников умения самостоятельно работать.

Простое копирование даже самого хорошего образца без знания объективных факторов, действующих в педагогическом процессе, может дать повод для несправедливой отрицательной оценки успешного опыта. Такое знание дает педагогическая наука. К.Д.Ушинский писал: «Практика, факт — дело единичное... Передается *мысль, выведенная из опыта*, но не самый опыт (выделено мной. — В.К.) [4, с. 16]. То же относится и к случаю, когда учитель без раздумий выполняет какие-то конкретные предписания. В книге, посвященной психологии труда учителя, Н. В. Кузьмина приводит такой забавный эпизод. Однажды методист института усовершенствования учителей был на неудачном уроке немецкого языка. При этом он поймал себя на мысли, что все на уроке ему очень знакомо. Оказалось, что учительница давала урок... по его же разработке. Но советы о том, как вести урок, не соответствовали ни уровню мастерства учительницы, ни особенностям класса, с которым она работала, и вообще не вписывались в ее систему работы.

Современный учитель имеет право действовать самостоятельно, применяя новое сочетание уже имеющихся средств в новых ситуациях или же новые средства в типичных, повторяющихся педагогических ситуациях. Инструкции, педагогические «рецепты» — предпосылка развертывания его творческой деятельности. Для осознания же этой деятельности, без которого также невозможно педагогическое творчество, учителю нужны научные знания, в первую очередь те, которые педагогическая наука получает, осуществляя свою научно-теоретическую функцию. Это те же знания о закономерностях обучения и воспитания, которые были использованы составителями учебных материалов.

Теперь становится ясно, нужно ли знание педагогической теории творческому учителю и нужны ли ему какие-либо педагогические нормы.

Если учитель воспринимает рекомендации и разработки не как простой исполнитель, а как самостоятельно мыслящий человек и профессионал, они не только не сковывают его творчество, но и, напротив, открывают для него простор, помогают ему. В нормативном знании отражаются в научно переосмысленном виде результаты творческого опыта многих педагогов и поэтому противостоять ему не могут. В любом случае знание правил, профессиональная грамотность не могут помешать делу. Вряд ли А. С. Пушкин был бы светочем русской литературы, каким мы его знаем, если бы не умел читать и писать, не знал бы грамматики русского языка.

Что значит говорить о практике в терминах науки. Чтобы творчество учителя могло быть «уловлено» им самим и передано другим, необходимо *осмыслить его в категориях педагогической теории*. Размышляя о причинах удач или неудач в педагогической работе,

нужно научиться делать это как в «терминах проекта», так и в «терминах науки». Это значит: не только констатировать, что, например, такой-то материал не сумели усвоить, что опрос прошел вяло, ученики не поняли объяснений, но и говорить, что такой-то прием, как оказалось, не обеспечивает формирования в сознании школьников причинно-следственных связей, что оказался нереализованным принцип сознательности или доступности и т. п.

Н.В. Кузьминой был проведен эксперимент, в котором сравнивалось, в частности, отношение просто опытных учителей и учителей — мастеров своего дела к способам использования материала учебника на уроке.

И тем и другим была предложена тема «Древнерусское феодальное государство с IX в. до начала XII в.». Каждый должен был рассказать, как он построит свой урок с использованием учебного пособия по истории для VII класса. Один из предложенных вопросов был такой: «Измените ли вы последовательность изложения учебного материала?». Опытные учителя ответили, что этого они делать не будут, так как в учебнике материал изложен хорошо. На вопрос: «Какую дополнительную литературу вы используете при изложении этого материала?» — они ответили: «В учебнике материал большой, еле успеешь его изложить». Иной подход избрали учителя-мастера. Они рассматривали тему с точки зрения того, на какие знания, полученные учащимися, можно опереться и к усвоению каких новых знаний в будущем она должна подготовить. При этом учитывалась психология восприятия нового материала детьми. Эти учителя задавали себе вопросы: что особенно трудно ученикам, что легко; в чем они смогут разобраться самостоятельно, а что предложить им прочитать по учебнику и тут же на уроке пересказать своими словами. На вопрос о дополнительной литературе они ответили так: «Литературу нельзя привлекать вообще, только потому, что то или иное может быть интересно для учеников. При отборе литературы, фактов надо спрашивать себя: для чего? Для формирования конкретных представлений? Углубления знаний? Выяснения причинно-следственных связей? Более прочного запоминания? Когда мне ясно, для чего именно нужно привлечь дополнительный материал, я его привлекаю».

Как видим, творческое отношение к работе предполагает умение использовать знания и терминологию науки. В одном случае учебный материал просто «проходят», а в другом его используют для достижения четко сформулированных на языке науки целей. Научное знание в этом случае позволяет учителю-мастеру понять, объяснить себе и другим причины и следствия тех или иных явлений педагогической действительности, своих успехов и неудач, а также правильно планировать свою дальнейшую работу.

Умение оценивать и предлагаемые учебные материалы, и собственную работу с научных позиций особенно важно в наше время, когда нет единых, обязательных для всех учебников, и учителю приходится самому выбирать то, что ему нужно, пользуясь ориентирами, заложенными в образовательных стандартах, которые помогают не упустить что-либо существенное, но не избавляют от необходимости самостоятельно выстраивать логику и методику своей работы в соответствии с общими целями образования и самой жизнью.

Можно сказать, что *научно-теоретическая* функция, которую осуществляет педагогическая наука в широком спектре ее связи с практикой, по отношению к учителю выступает как *объяснительная*. А конструктивно-техническая функция педагогики предстает как нормативная, поскольку в результате ее осуществления учитель получает нормативное знание, на которое он может непосредственно ориентироваться в своей работе.

Таким образом, учитель получает от педагогической науки средства для своей деятельности двумя путями. Первый — долгий путь от описания педагогической действительности через теорию к научно обоснованному проекту. Учитель пользуется конечным продуктом всех педагогических исследований. Второй путь — непосредственное использование им теоретического педагогического знания для осмысления его собственной практической деятельности. Поэтому мы и говорим, что в практической деятельности замыкается цикл связи науки и практики, находят применение результаты всей научной работы в области педагогики.

Обобщение и внедрение передового опыта — тень прошлого. Нормы педагогической деятельности полезны как ориентиры для практики, но недопустим рецептурный подход к педагогике. Бесплезно требовать от педагогической науки ключей ко всем педагогическим замкам, которые позволили бы учителю с легкостью и без лишних размышлений выйти из любого затруднения. Когда оказывается, что таких ключей — универсальных отмычек нет, на смену преувеличенным надеждам приходит нигилизм и обращение к не лучшим образцам прошлого. К таким остаткам былых времен относится некогда весьма популярное «изучение, обобщение и внедрение передового педагогического опыта», которое не однажды доказывало свою несостоятельность. Попытки возродить эту сомнительную позицию в педагогической науке предпринимались совсем недавно, в конце 1990-х гг., причем ее сторонники оказались среди членов Российской академии образования.

Некритическое отношение к подобным пережиткам может помешать делу. Вспомним приведенные выше слова К.Д.Ушинского о том, что передается мысль, выведенная из опыта, но не сам опыт. Достаточно представить себе: опыт нескольких «передовых»

гимназий «внедряется» в лицеи, т. е. навязывается им как передовой. Конечно, такая работа легче, чем требующее эрудиции и значительных усилий изучение проблем инновационной деятельности в педагогике и глубокое научное обоснование инновационных систем. Но достойных результатов от нее ждать не приходится.

В далекие 1970-е гг. выдающийся педагог-теоретик В.Е.Гмурман на лекциях для преподавателей кафедр педагогики, иллюстрируя пагубность увлечения «обобщением и внедрением», любил приводить такой 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. 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.

Функции педагогического опыта. Учитывая сказанное, можно теперь подойти к выявлению функций связи педагогической науки и опыта работы учителей независимо от его успешности или неуспешности.

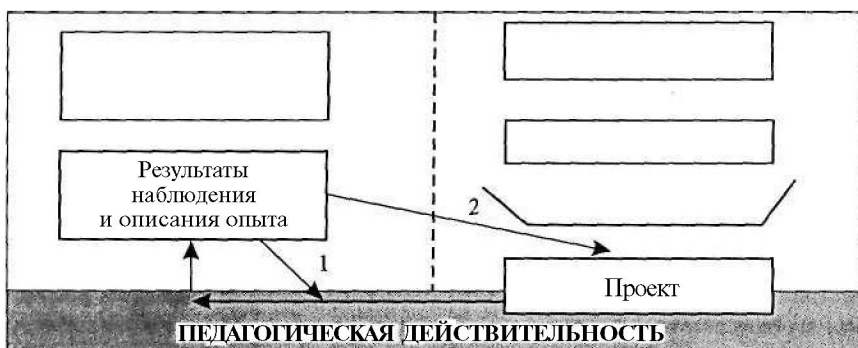
Одна из функций педагогического опыта в системе связи науки и практики заключается в том, что он *предоставляет эмпирический материал для научного изучения*, поскольку именно в нем возникают непредвиденные ситуации и проблемы, которые становятся объектами научного исследования. Именно обращение с позиций 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 полезны 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, тем более «внедрение» опыта в таком виде, как он осуществляется в определенных условиях конкретными учителями, в другие школы, как правило, не дает хороших результатов. Опыт всегда остается достижением лишь того, кто его пережил. Передается обоснованный вывод из него, т. е. теория, основанная на опыте в широком смысле этого слова. Вполне применимы здесь мудрые слова Л. С. 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 (т.е. индивидуальный опыт с присущими только ему

особенностями). 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 всеислие «обобщения и внедрения» оставляет эти средства незадействованными. Вернемся к нашей схеме и посмотрим, как на ней будет выглядеть довольно распространенная практика простого переноса опыта из одной среды в другую. Такое в прошлом нередко приходилось наблюдать: с целью изучения передового опыта 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. Произошло нечто вроде той неполадки, которую в электротехнике называют коротким замыканием. Эта ситуация изображена на рис. 4 (см. стрелку 1).

На рис. 4 заполнены лишь два элемента системы, изображенной на рис. 3, — «Результаты наблюдения и описания опыта» и «Проект». Остальные — закономерности, принципы, методическая система — на этом рисунке отсутствуют. Пустыми прямоугольниками обозначены места, где все это было, когда система связи науки и практики реализовалась полностью. Если остаются лишь два элемента вместо шести, вся наука оказывается в стороне, как если бы мы просто взяли и перенесли пальму с черноморского побережья на берега Северного Ледовитого океана. Всем понятно — для того чтобы она там прижилась, надо знать закономерности ее растительного существования: какая нужна почва, температура, степень влажности и т. п. Если все это знать и создать пальме соответствующие условия в специальном помещении, можно смело высаживать ее хоть в Антарктиде.



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. рис. 4, стрелка 2). Педагогическое дело — творческое. Сам передовик может передумать, что-то изменить, от каких-то приемов отказаться. А опыт как законченный образец пошел гулять по обширным просторам нашей Родины, отбивая у педагогов охоту заниматься наукой, если и без нее все обстоит замечательно.

Более широкая картина: объединение усилий 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 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 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. 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 практике, как она чудесным образом преобразится без особых с нашей стороны усилий.

Еще одно иностранное слово. Дела с технологией обстоят не так просто. Иноземное словосочетание *educational technology* (образовательная технология) обозначает на самом деле то, что у нас называлось методикой. Прямой перенос понятий из одного культурного и лингвистического контекста в другой иногда ведет к недоразумениям (есть, например, несовпадение в объемах содержания понятий «философия» и «philosophy»). 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 все же не технология, а другой человек. Предпринятые в 1960-х гг. 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.

Рассказывают быль, похожую на анекдот. В одном городе запустили заграничный кондитерский завод-полуавтомат. Только монтажники уехали — производство остановилось. Приехали — дело пошло. Уехали — опять все застыло. И так до тех пор, пока не надоело: разбирайтесь, мол, сами. Разобрались. Оказалось, что по технологическим условиям завод останавливается при «недовложении» килограмма (или больше) сахара. Жестоко, конечно, и бездушно, хотя, надо признать, продукция от такого порядка становится слаще. Бригадир-производственник не стал бы мелочиться, пожалел бы своих работников — многодетную вдову, сторожа-инвалида — всем хочется чайку с сахаром. Наверное, и себя бы не забыл. А с технологией такое не проходит. Так вот, педагогическая система в отличие от современных технических устройств без живого человека работать не может.

Методика оставляет учителю свободу действий. Она не доходит до каждой классной комнаты. Сколь конкретными ни были бы методические нормы, они неизбежно носят усредненный характер и позволяют педагогу-практику дальнейшую их конкретизацию применительно к условиям его работы, особенностям его личности, индивидуальным характеристикам учеников и т. п., особенно применительно к личности ориентированному обучению. В собственной деятельности учителя происходит, например, трансформация учебного материала. Он в школе хозяин, а не технология. Если это слово трактовать без лукавства и всевозможных оговорок, в его истинном смысле, технология не

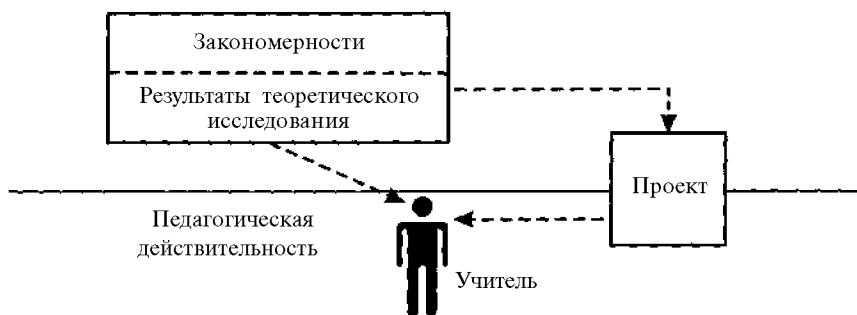


Рис. 5. Пути науки к учителю — прямой и опосредованный

может быть приоритетной в достижении целей современного образования.

Зачем нужна 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.

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 (рис. 5).

Пунктирными стрелками обозначены линии связи учителей с наукой. 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 учебник 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 неразработанности 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 работкам. 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*, даже если 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 каким-то 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 об отсутствии простого ее решения. Хорошая работа в неправильном направлении или неудачная работа в правильном направлении мо-

жет быть обусловлена разными и многими причинами, и разоб- раться в них может только наука.

Естественно, наибольшую ценность представляет *опыт, полно- ценный 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 ру- бежам.

Такой опыт реализует несколько функций. Одна из них заклю- чается в активном взаимодействии опыта с наукой. В нем могут получить решение практические задачи, которые средствами нау- ки пока еще решены быть не могут. И все же *наука должна опере- жать практическую деятельность*, поскольку от нее требуется раз- работка 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 цен- ность.

Во взаимодействии этих двух отраслей деятельности заложена возможность взаимного опережения, которая проявляется, если научная и практическая деятельность соответствуют определен- ным, специфическим для каждой из них, критериям и условиям. В этом состоит главная предпосылка научного обоснования и вве- дения 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;
- 2) высокая результативность и эффективность;
- 3) соответствие современным достижениям педагогики;
- 4) стабильность (достижение положительных результатов на протяжении длительного времени);
- 5) возможность творческого применения опыта другими педа- гогами;
- 6) оптимальность опыта в целостном педагогическом процес- се, т.е. достижение возможно более высоких результатов при эконо- мной затрате времени и сил учителя и учащихся [2].

Чем отличается опыт, соответствующий этим критериям, от любого другого, т.е. просто хорошего или неудачного? Целост- ностью, невозможностью изъятия из системы критериев хотя бы одной составляющей. 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 результативна, стабильна, оптимальна и характеризуется новизной, значит польза такой работы для науки и практики обеспечена.

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, материалом для размышлений, а не для слепого копирования, механического переноса в другие условия.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Какие дополнительные знания и умения нужно усвоить учителю, если он захочет заняться научной работой?

2. В чем состоит различие позиций педагога-исследователя и педагога-практика по отношению к педагогической науке?

3. Дайте краткую характеристику единства и различий научной и практической деятельности в области педагогики.

4. 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?

5. В чем состоит различие между изучением ребенка: а) учителем; б) ученым? Может ли ребенок быть объектом для одного из них или для обоих?

6. В чем различие между результатами педагогической науки и педагогической практики?

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

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

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

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

11. Каковы функции изучения практического опыта в педагогическом исследовании?

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

13. Какой из признаков успешного педагогического опыта является определяющим?

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гинецинский В. И.* Основы теоретической педагогики. — СПб., 1992.
2. *Загвязинский В. И.* Учитель как исследователь. — М., 1980.
3. *Макаренко А. С.* Сочинения: В 8 т. — М., 1958. — Т. 7. — С. 402.
4. *Ушинский К. Д.* О пользе педагогической литературы // Проблемы педагогики / Ред. кол.: Э.Д.Днепров и др. — М., 2002.

СВЯЗЬ ПЕДАГОГИКИ С ДРУГИМИ НАУКАМИ

Концепции научного статуса педагогики: педагогика как междисциплинарная область, как прикладная дисциплина и как относительно самостоятельная научная дисциплина, сочетающая фундаментальный и прикладной аспекты. Внутринаучные связи в педагогике.

Формы связи педагогики с другими науками: использование идей, обобщающих выводов других наук; применение общенаучных методов исследования; использование конкретных результатов исследований, полученных другими научными дисциплинами; участие в комплексных междисциплинарных исследованиях.

Две позиции в трактовке соотношения педагогики и философии: стремление свести педагогику к «прикладной философии» и попытки рассматривать педагогику в отрыве от философии. Научный статус философии образования. Предмет философского анализа в области образования. Педагогика и антропология. Особенности социально-гуманитарного знания. Сциентизм в педагогике. Возможности и границы применения математических методов в педагогической науке.

Психологизм как методологическая позиция в педагогике. Недоразумения в представлениях о связи педагогики и психологии. Предмет психологии. Деятельность в педагогике и психологии, влияние различий в ее трактовке для определения объектов этих научных дисциплин.

Функции, место и способы применения психологического знания в педагогическом исследовании. Различие между способами использования психологических знаний в педагогической теории и практике.

Значение теории для образования. Специфика педагогической теории и ее интегративная функция. Условия формирования педагогической теории.

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 изучают другие науки.

Существует три сформировавшиеся в разное время концепции педагогической науки (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 — пси-

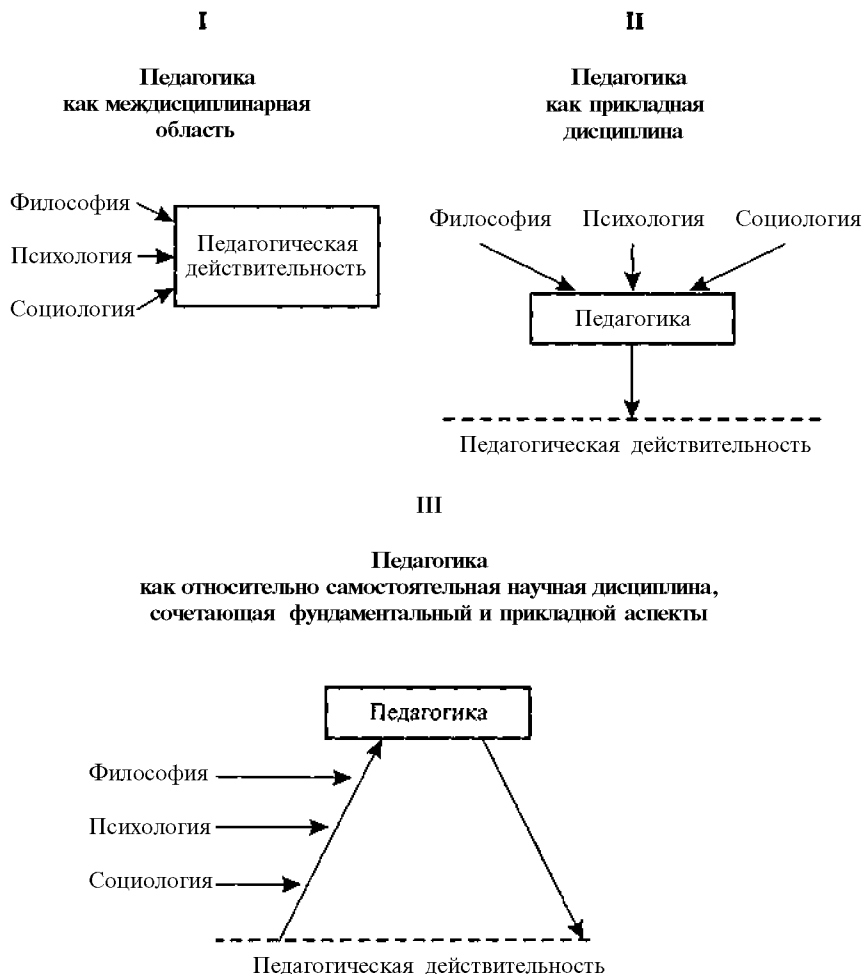


Рис. 6. Концепции педагогической науки

хологии, 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.

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 ее компонентов. Поэтому при таком подходе не может быть целостной фундаментальной основы для совершенствования практики. Все, 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 свое 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 разумение, 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 решит вопрос по-своему, например, так: либо никто не пойдет, 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, поскольку ни одна из них не изучает обучение и воспитание *специально*. В главе 1 уже отмечалось, что педагогика — *единственная* специальная наука об образовании среди других наук, которые могут изучать те или иные стороны образовательного процесса. Повторим: 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 нее 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 отношении 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 неслучайно. 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, т.е. объединения усилий в решении сложных научных проблем, нужно, чтобы каждый участник этой работы определил свое место в общем деле и характер предполагаемых результатов своей деятельности. Не может интегрироваться то, что не дифференцировано. 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 по 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 [7]. Наиболее важная из них — *использование педагогией основных идей, теоретических положений, обобщающих выводов других наук.*

К числу ориентиров этого рода прежде всего относятся философия и социологическая теория. Их влияние на педагогику можно показать на примере разных подходов к научному определению и построению содержания образования, о чем мы уже говорили, или на примере положения о единстве науки и практики, учет которого был одним из общих ориентиров в анализе проблемы связи педагогической науки и практики (см. главу 2).

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 конкретных исследованиях в соответствии с логикой педагогического исследования и задачами, которые ставит перед собой ученый.

Третьей 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. Подробнее 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 — 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 проявляется именно в этой сфере.

В комплексном исследовании 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 программу 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, требуется некое системообразующее начало, которое соединяло 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, — единственная специальная наука об образовании.

Различают два вида комплексных исследований: монодисциплинарное 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 характеризуют следующие признаки:

- ориентация на предмет данной дисциплины, включающей в себя четыре компонента: а) объект исследования как область действительности, на которую направлена деятельность исследователя; б) эмпирическую область, т. е. совокупность различных эмпирических описаний свойств и характеристик объекта, накопленных наукой к данному времени; в) задачу исследования; г) познавательные средства;

- выделение каждым исследователем собственного предмета — определенных аспектов избранного объекта или связей в нем, относительно которых он должен получить новое знание;

- разработка 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-х гг. лабораторией общих проблем дидактики НИИ общей педагогики АПН СССР.

В создании теоретической концепции содержания образования, главные положения которой были изложены в главе 1, приняли участие 11 научных сотрудников, разрабатывавших как теоретические, так и нормативные аспекты общей для всех 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 ее 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 [24].

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 нужен 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, как 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 и осознается исследователями с общих позиций. Эта дисциплина будет уже вполне самостоятельной, сохраняющей, по образному выражению Э. М. Мирского, лишь в своей истории память о междисциплинарных грехах юности [14]. 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 наук — и социологии, и логики, и психологии, поскольку они касаются процессов обучения и воспитания... при таком подходе строится единый предмет педагогики...» [26, с. 2].

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

Проблемы образования или предмет науки? Примером может служить позиция, предлагающая ориентацию на проблемы в сфере образования, а не на предмет науки. Однако в интересах науки и практики важно 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 четко сформулированной научной проблемы, изучаемой в окружении других проблем той же науки и в связи с ними. Во многом причина противопоставления проблемной и предметной ориентации кроется в фактическом отождествлении практической задачи и научной проблемы. На самом же деле одно является условием другого.

С одной стороны, монодисциплина, изучающая образование, — педагогика — не может замыкаться в себе, не может не использовать во всей полноте богатства человеческого опыта, имеющегося в содержании различных 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: ее внутренние дела. В реальной исследовательской практике существуют также и внутринаучные связи, т.е. связи между самими педагогическими дисциплинами. К ним можно отнести, например, анализ развития 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.

Поскольку *связи дидактики с другими отраслями педагогики* изучены достаточно полно, 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. Так возникает вопрос *о связи дидактики с методиками обучения отдельным учебным предметам.*

Более сложным представляется вопрос *о соотношении теории обучения и теории воспитания.* Обе теории изучают единый учебно-воспитательный процесс. В связи с этим попробуем разобраться: 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, будем иметь в виду, что для обеспечения и укрепления единства двух частей, из которых состоит целостный учебно-воспитательный процесс, их необходимо разделить в научном представлении. Подобным образом вода, выступающая перед неискушенным взором как нечто целостное, ученому-химику 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 существуют 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 — неперемнное условие развития педагогической мысли. Философские знания входят в состав научного обеспечения педагогиче-

ского 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 осязаемыми, когда мы имеем дело с конкретной исследовательской работой. Здесь очень многое зависит от явно выраженной или подсознательно принимаемой позиции исследователя. Много, 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 относится 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 частью философских систем. Выделение ее как науки началось вместе с «отпочкованием» от философии других отраслей знаний. Однако поскольку именно философские науки — этика, логика, 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 отказаться от философии в педагогике предпринимались в конце XIX в. 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 влияют на ход, результаты и оценку педагогических исследований, рассмотрим более детально 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 лишь как «прикладной философии». Любопытно, что в том же ряду для них стоит и психология, которую с этой точки зрения тоже нельзя отделять от философии. По 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» [17, с. 7].

Исходная 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 далее 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» [34. Р. 48].

Легко видеть близость этого утверждения тому, о чем вели речь немецкие ученые. Фактически к тому же сводятся попытки непосредственного применения общих философских постулатов в педагогической действительности. 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 риторику, 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].

Педагогика без педагогики. Впервые годы существования советской педагогики предпринимались попытки в духе вульгарного социологизма (кстати, не вполне выветрившегося и до сих пор) дедуцировать, прямо выводить педагогику из философии. В те годы, например, С.Я.Вольфсон писал, что система педагогики должна составлять так: «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 наши 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. И. Ф. Сवादковский (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 применения 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 к знаниям ни о самом обучении, ни о том, как следует обучать.

В наши дни стремление уйти 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» (филосо-

фия образования). Это обычно сопровождается отказом от достигнутого в педагогической науке и отрицанием достоинств 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, оказывается, 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 обратиться к философии образования взамен «устаревшей» педагогики, а по мнению некоторых, она непонятно что собой представляет — то ли искусство, то ли технологию, то ли некую междисциплинарную 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» [19, с. 49].

Можно с этим соглашаться или не соглашаться. Вряд ли стоит спорить с автором по поводу 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 как целостность во взаимосвязи с объектами других наук.

Такой же вопрос возникает, когда предлагают 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. 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 в педагогике *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 исходному положению педагогики: педагогический процесс предполагает взаимодействие воспитателя и воспитанника, а его эффективность определяется единством действий педагога и воспитуемых. Со студенческой скамьи педагоги знают: образовательный процесс — многофакторный. На него оказывают влияние семья, отдельные педагоги, школа в целом и все общество. Эпитет «синергетический» («синергетическое единство», «синергетическое взаимодействие») ничего здесь 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[36. Р. 11].

Вопрос об отношении к философии образования и перспективам ее разработки у нас закономерно возник в период смены идеологических ориентиров. Стали актуальными проблемы, не укладывающиеся в парадигму педагогической науки: это 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 данного направления. Например, 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 [32. 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 незамеченным 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 полностью или частично заменить философией образования теоретическую педагогику. Но ни педагогическая наука в целом, ни какая-либо отдельно взятая ее часть не равны философии образования. Случающееся иногда отождествление философии и методологии, особенно если это относится к методологии конкретной науки, сегодня выглядит как недоразумение, о чем будет подробно сказано в главе 4.

Что такое философия образования? Если мы обратимся к реально ведущейся работе в этой области, то 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, неслучайно 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*) [37].

Даже беглый обзор проблематики, внешне объединенной названием «философия образования», позволяет говорить об отсутствии в ней системы. Вот некоторые темы, обсуждавшиеся на 45-й конференции Американского общества философии образования (г. Сан-Антонио, США, 1989): «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 ее 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 могли бы принести, допустим, ликвидация конкретно-научных дисциплин вообще, т. е. 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 попытка 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 ее 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 — это педагогика, теоретическая и прикладная. 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 книги. По словам известного британского специалиста в этой области Дж. Уайта, происходит движение *from mush to mesh* («от каши к сети»), т.е. 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.

Еще раз о содержании образования. Обратимся к опыту рассмотрения уже разработанных педагогических концепций с ши-

роких философских позиций. В качестве примера можно привести тему публикации, характерную для проблематики философского анализа: «Социальные функции человека и концепции содержания образования». Материал такого анализа был приведен в главе 1 этой книги. Рассматривалась 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, 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 сформулировать специфический предмет философского анализа в области образования: *это связь наиболее широких представлений о мире, обществе и месте человека в нем с педагогической действительностью и ее отражением в науке об образовании — педагогике*. Вопрос о целесообразности создания отдельной научной дисциплины для 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 вместе 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]. Эта 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.

Внимание к антропологии — это внимание к человеку, очень важное направление гуманизации образования. Педагогическая антропология может быть источником ценных знаний об объекте и цели образовательной деятельности. Но она не должна *заменить* педагогику как отдельную, особую научную дисциплину, имеющую собственный объект и предмет исследования. Скажем еще раз: вместе, но не вместо!

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», т. е. «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 в. 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 лат. 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 многообразием человеческих отношений, не поддающихся «сплошной формализации», тонка и неоднозначна. Характеризуя в главе 1 функции педагогической науки, мы уже от-

мечали, что хотя процесс получения педагогического знания подчиняется общим закономерностям научного познания, проблематика и ход педагогического исследования в значительной степени определяются влиянием установок ценностного практического сознания, и построить педагогическую науку полностью по образу и подобию дисциплин естественно-научного 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 главе 2 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 считает не любое педагогическое исследование, а лишь основанное на сциентистских установках, и 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, что 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 уловить смысл всего этого, поскольку американские ученые отказываются думать о теоретическом значении фактов» [30. 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 10 тыс. 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 выполняются без попыток показать, на какой почве и в рамках какой теории можно доказать, что характеристики данного учебного процесса связаны с характеристиками результатов уче-

ния 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» [29. Р. 62]. Ограниченность методологических ориентиров препятствует разработке педагогической теории, способной объединить в 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? Этот строгий вопрос любят задавать теоретикам практики, не видящие связи между собственным живым опытом и теоретическими знаниями, полученными в процессе исследований, результаты которых непосредственно не проецируются на конкретную педагогическую действительность. Вопрос этот риторический, не вопрос даже, а утверждение. Многое этими словами сказано. Тут и насмешка по поводу замысловатых, как считается, далеких от жизни, теоретических «хитросплетений», и недоверие к самой педагогической науке, к тому, что нельзя увидеть собственными глазами, примерить и, главное, без лишних мудрствований применить здесь и сейчас, не сходя с места.

Но ведь есть разделы педагогики, которые прямо на практику не выходят. Таковы сравнительная педагогика, теория педагогики, дидактическая проблематика, относящаяся к построению теоретической концепции содержания образования, и т. п. Было бы странно требовать от таких исследований всепроникающей, как теперь принято 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. Но какой бы обширный практический опыт исследователь ни имел, в научных результатах он будет содержаться в «снятом» виде. Не обязательно конструктору космических кораблей быть космонавтом, а начальнику цеха тракторного завода — 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 сфере социальной жизни. Именно в широком контексте социальной практики разрабатывается общая стратегия образования в стране, создаются 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 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, т. е. 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* [20, 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 еди-

нении с глубокой теорией конкретного явления. Об этом важно помнить, чтобы не сбиваться на простую игру в формулы, за которой не стоит никакого реального содержания» [15, с. 14]. И. Грехова 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 ученых к абсолютизации математических методов и непродуманному введению их в научный обиход педагогики в свое время оказались скомпрометированными 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) [21, 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, неслучайно. Они яснее видят границы и возможности применения методов наук, которые творчески разрабатывают.

Социально-гуманитарное знание — особое. Специфика педагогики по сравнению с естественно-научными дисциплинами отчетливо проявляется в разработке ею 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 та-

кое 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.

«*Естественно-научные теории и теории практической деятельности*, например образовательной, радикально различаются по своему характеру», — отмечает П.Хёрст [35, Р. 40]. Дж. Брунер приписывает *теории* обучения нормативную (prescriptive) функцию [31, 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 [28, с. 40].

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

Когда речь идет 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 наличием характеристиками объектной области отражаются также возможности ее изменения и преобразования* [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 пособия по философии образования [37] пишут о полемике, которая в свое время шла вокруг вопроса об этимоло-

гии 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 и является одной из необходимых научных процедур, но он не может служить универсальным методом познания. Неправоммерно 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 — *мокроступы* вместо *калоши*.

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 с тюленями и морскими львами. 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 *педагогику* (*детовожделение*) на том основании, что ныне педагоги «водят» не только детей, да и детей не только водят, но и свободно развивают. Однако название *андрагогика* — науки об образовании взрослых — не получило широкого признания. Предлагаемые рядом авторов замены: вместо привычной *педагогика* другое иностранное слово — *эдукология* (от *education*) или скроенное на русский манер слово *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 все же отличить музейную педагогику 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 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 как наиболее общие регулятивы входят 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 соотношении с проблематикой педагогики поможет избежать крайностей и ошибок.

3.3. Педагогика и психология

Психология и психологизм — не одно и то же. Психология по традиции и по существу — спутник педагогики, поскольку почти в любом педагогическом исследовании обязательно приходится учитывать психологические характеристики объекта педагогических воздействий, каким является обучаемый и воспитываемый человек. Неслучайно в этой книге именно в связи с вопросом о различении объектов научной и практической деятельности уже приходилось обращаться 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 нужно 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.

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» [33. Р. 33 — 34]. Таким образом, «педагог-«концептуалист» для Дьюи — не более чем посредник, перелагающий психологическую теорию для учителя-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 жизни души, 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 отождеств-

ление 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 педагогики 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. [34. Р. 32].

Заслуживает внимания в этом отношении работа Дж. Брунера «На пути к теории обучения». В предисловии автор отмечает, что содержащиеся в ней очерки — это результат «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» [31. 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 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 рамках разных наук. Дело, таким образом, сводится к первой из упомянутых выше концепций научного статуса педагогики, — взгляду на нее как на 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» [22, с. 6].

Значит, и в этом случае педагогика выступает лишь как 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 предложение разобраться в специфике каждой из двух наук, чтобы полнее и рациональнее наладить их сотрудничество, не содержит посягательства на права и возможности психологии.

Четкое различие понятий провел 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 для самой психологии» [26, с. 2].

Одно из проявлений психологизма — упоминание о фантомной «психолого-педагогической науке», которая время от времени то появляется, то исчезает. Исчезает понятно почему — она вообще не существует. Можно спокойно назначать из личных средств премию любого размера тому, кто найдет в каком-либо солидном источнике (энциклопедическом словаре, например) упоминание о такой науке. Не найдет. Но нечто психолого-педагогическое в природе есть. Это психолого-педагогическая *подготовка учителя*, в которой участвуют и педагогика, и психология.

Подобная неаккуратность в обращении с терминологией — тоже вклад в «размывание» педагогической науки, правда, иногда неосознанный.

Еще одно недоразумение. Для того чтобы упорядочить представления о реальном соотношении и соподчинении этих отраслей науки, необходимо разъяснить еще *одно* недоразумение, лежащее в основе многих неясностей и необоснованных суждений. Оно состоит в *смешении объектов и предметов педагогики и психологии*, о котором уже шла речь. Если педагогика принимает на себя задачу изучения объекта психологии — детской психики, на деле получается, что не педагогика расширяет свою объектную область, а сама педагогическая теория вытесняется психологией.

И еще одно. К этому же приводит еще одно недоразумение. Если в предыдущем случае педагогика берет на себя функции психологии, здесь 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 включать в себя не только понятие психики, но и понятие субъекта. Психологическое исследование, отмечает она, рассматривает деятельность 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 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.

Достаточно четко эта позиция нашла отражение в одной из работ А. Н. Леонтьева [12]. По смыслу его утверждений можно за-

ключить, 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 исследователь должен включить в предмет психологического изучения само внешнее действие субъекта; он должен изучать процесс, порождающий психический образ, т.е. процесс внешний и практический.

В логике, заданной А.Н.Леонтьевым, мы приходим к необходимости не просто учитывать, а специально изучать внешний, практический процесс деятельности, изучать само действие, а через него и деятельность, так как 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, а это не только личностно обусловленные виды деятельности.

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

Внешняя деятельность не является для психолога предметом изучения. 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 (т.е. 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 — 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 ее 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* [16, с. 122].

Психологическое и социопрактическое. Различие между психологическим и социальным (социопрактическим) подробно рассмотрено Э. С. Маркаряном [13]. 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 понимают *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 в педагогике. Различение психологического и педагогического подходов к деятельности определяется различием аспектов ее 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 один из видов деятельности — 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, т.е. 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 — *целена-*

правленное 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 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. На 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 том, что учебно-дисциплинарная модель заменяется личностно ориентированной в процессе гуманизации образования. Однако в сознании многих новая ситу-

ация в сфере образования связана с представлением о замене парадигмы педагогической науки, которая как раз и призвана конструировать теоретические модели, иными словами, со 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 можно утверждать, что личностно ориентированный подход должен сменить подход авторитарный, выросший в недрах административно-командной системы. Но следует ли из этого, что меняется парадигма педагогической науки и меняется ее объект?

Что такое парадигма и надо ли ее менять? Идея смены парадигмы педагогики, возникшая в связи с изменениями в образовании, заслуживает специального анализа. Термин «парадигма» и производные от него (парадигмальный, полипарадигмальный, парадигмальные направления, гуманистическая парадигма) все чаще употребляются в разговорах об образовании и педагогической науке. Пора выяснить, что на самом деле имеется в виду.

Обязательно ли перемены в образовании должны повлечь за собой смену парадигмы науки, в которой они отражаются и обосновываются? Все трактовки понятия парадигмы в общей методологии науки объединяет то, что оно относится не к объекту науки, а к самой научной деятельности: *парадигма — модель научной деятельности как совокупность теоретических стандартов, методологических норм, ценностных критериев*. Другие определения конкретизируют это общее представление: «теория (или модель постановки проблем), принятая в качестве образца решения исследовательских задач» [25, с. 447]; «признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают модель постановки проблем и их решений научному сообществу» [11, с. 11].

Учет этих характеристик парадигмы как методологической категории поможет дать достаточно определенный ответ на сформулированный выше вопрос. *Главная проблема — в способе и характере субстанционального наполнения парадигмы, а не ее структурной реорганизации*. Выше были перечислены главные направления изменений в образовании. Конкретные формы их реализации не являются чем-то совершенно новым для педагогики. Имеются в виду усиление внимания к ребенку, уважение к его личности; создание благоприятных условий для развития способностей детей и

возможностей самоопределения; последовательная индивидуализация учебного процесса; повышение статуса гуманитарных учебных дисциплин и т. п.

Отображение в науке этих позиций, изучение возможности их реализации в педагогическом процессе и обоснование педагогических систем, ориентированных на личность ученика, не требуют смены самой модели, т. е. структуры и логики педагогического исследования, так же как, например, при замене одного костюма другим не требуется каждый раз менять шкаф. Остаются неизменными методологические характеристики: проблема, тема, обоснование актуальности, объект и предмет исследования, его цель и задачи, гипотеза и защищаемые положения, новизна, значение для науки и практики.

Таким образом, смены парадигмы педагогической науки в том смысле, в каком она понимается в современной методологии науки, т. е. как *модели научной деятельности*, не происходит. Однако нужно разобраться в том, *что именно моделируется*. В данном случае меняется не модель науки, не парадигма педагогики, а *модель практической образовательной деятельности*, можно сказать, модель образования.

Посмотрим, к чему приводит такое смещение методологических представлений. В явной или неявной форме выдвигается предположение, что *объектом педагогической науки теперь должна стать личность воспитанника*, а не образовательный процесс, не содержание и методы образования. Но подобное смещение методологической ориентации по отношению к тому, о чем говорилось в разделе 2.1, не может способствовать повышению качества и эффективности работы.

Сложившаяся сегодня ситуация, на наш взгляд, не дает оснований для смены парадигмы науки об образовании в том смысле, в каком понимается парадигма по определению, приведенному выше, хотя парадигма науки вообще и педагогической науки в частности не может быть неизменяемой *в принципе*. Как и все на свете, она развивается.

Все дело, однако, в том, что имеется в виду под словом «педагогика». Мы уже отмечали, что нередко им обозначают и науку, и практику. Между тем существует очень большое различие между лично ориентированной педагогической практикой и лично 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 *лично ориентиро-*

ванных целей обучения и воспитания. Цели образования задаются *социально*, т.е. 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 *способах* получения. Например, в главе 1 диссертации А.В.Зеленцовой (г. Волгоград) (см. [б] к главе 1) 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 породить 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 (т.е. 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 «логического выведения» 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 историю «натурального» и «прямого» методов обучения иностранным языкам, в которой проявилась недостаточность одностороннего психологического обоснования. Из закономерностей совершенного, т.е. 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 с какой целью 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 системы и вследствие этого к уменьшению влияния науки на практику.

Психолог может, выйдя за рамки своего предмета, провести педагогическое исследование. Но переход на позиции другой науки влечет за собой необходимость учета всей совокупности ее результатов. Предмет и задачи науки остаются теми же, но изменяется позиция ученого, берущего на себя новые функции и задачи в соответствии со спецификой другой научной дисциплины.

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

Это недоразумение, как и ряд других, о которых шла речь раньше, связано с тем, что педагог-исследователь и учитель *не различают применение психологических знаний в научной работе ив 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 виде, выстраиваются, ориентируясь на педагогическую науку, в иерархической системе, которая может иметь много уровней. Иначе обстоит дело в практической деятельности, составляющей для 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, а 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 рас-*

хождения между идеальным представлением об обучении и реальным положением дел. Создание конкретных рекомендаций для учителей потребует учета *психологических характеристик учащейся 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 формулируются *на языке психологии* как характеристики качеств личности, которыми будет обладать образованный человек.

Завершая разговор о соотношении педагогики с науками, наиболее близкими ей — философией и психологией, приходится признать, что, как видно по приведенному здесь материалу, 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.

3.4. Условия формирования педагогической теории

Зачем педагогике теория? Научный статус и социальный престиж той или иной отрасли науки во многом зависят от уровня разработанной в ней теории как высшей, самой развитой формы организации научного знания, дающей целостное представление о закономерностях и существенных связях определенной области действительности — объекта теории. Значение ее для практики обозначено в определении: *теория — это система обобщенных знаний, ориентированных на объяснение тех или иных сторон действительности и составляющих основу практических действий*.

Педагогика не является в этом отношении исключением. Целостное представление об учебно-воспитательном процессе служит необходимым ориентиром для научной и практической работы. Теория, представляющая педагогическую действительность целостно, в единстве всех ее компонентов, — это основа проектирования и преобразования реально протекающего на практике учебно-воспитательного процесса. Поэтому развитие и углубление тео-

ретического знания важно для повышения научного уровня педагогики и ее влияния на образовательную практику, особенно в период преобразований. Теория — это эталон для оценки инноваций, как положительных, так и негативных. Совершенствование педагогом-практиком своей собственной деятельности требует ее осмысления с теоретических позиций. Теория дает ему материал для размышлений, для самоанализа, следовательно, может воздействовать на практику не только опосредованно.

Однако сфера влияния педагогической теории не должна ограничиваться ее применением к деятельности учителя. В главе 2 было показано, что термин «педагогическая деятельность» охватывает многие виды работы в этой обширной сфере социальной жизни. Именно в этом контексте разрабатывается общая стратегия образования на государственном уровне, создаются проекты педагогических процессов, готовятся учебные материалы и т.д. Задачей теории должно быть обоснование всех этих материалов и соответствующих действий в их целостности. А степень обобщенности знаний, входящих в такое обоснование, должна быть достаточно высокой, и именно поэтому необходима *теория практической деятельности*.

Как с ней обстоит дело? Неудовлетворенность состоянием педагогической науки вообще и особенно ее теоретической частью объясняется слабым влиянием теории на практику, истоки которого находятся как в организационно-административной сфере, так и в области самой науки. Можно выделить три основные причины сложившейся ситуации.

1. Непонимание теми, от кого зависит принятие решений в области образования, а также частью исследователей, насколько важна теория для практики. Отсюда — преувеличение роли эмпирически наблюдаемого опыта, обобщение которого не может быть конечной целью научного познания в области педагогики. Это лишь первый этап исследования, дающий в распоряжение научного работника некоторый фактический материал. Игнорирование всего, что выходит за пределы наблюдаемого, поспешность в объявлении теоретических построений «схоластикой» не только губительны для теории, но и не полезны для практики, поскольку она лишается твердого научного основания. Усугубляет ситуацию стремление извлечь из педагогической науки немедленные практические результаты.

2. Иногда *собственно педагогическую* теорию подменяют психологической или социологической, используют к педагогическим явлениям общефилософский подход.

Сторонники концепции педагогики как прикладной дисциплины признают значение теории, но отрицают право педагогики на собственное теоретическое знание. Они также склонны подменять его совокупностью положений, взятых из других наук. Такое

понимание педагогики явно проступает в психологизме как методологической позиции. Еще раз подчеркнем: отрицание права педагогики на собственную теорию обрекает ее на неэффективность и поэтому отрицательно влияет на практику.

3. Недостаточная теоретическая подготовка педагогов. Понимая значение педагогической теории и фундаментальных исследований, многие из них не знают, как их следует осуществлять. Серьезный теоретический анализ зачастую подменяется цитированием источников, не имеющих прямого отношения к делу. Исследования, в результате которых разрабатываются *реальные ориентиры* для научной работы, в последние годы ведутся, но нередко их просто не замечают. В то же время наряду с полезными и глубокими работами теоретического характера появляются труды, не соответствующие требованиям к исследованиям теоретического уровня.

Типичные недостатки таких трудов: эклектичность, отсутствие целостного подхода к педагогическим явлениям и закономерностям, нарушение системности изложения, неопределенность предмета изучения, подмена его предметами других наук, неоднозначность определений и терминов в одной и той же работе. Например, обучение рассматривается то как двусторонняя деятельность, то как деятельность лишь одного из участвующих в процессе обучения лиц. Путь к улучшению дела лежит в повышении методологической культуры научных работников, в ознакомлении с уже имеющимися разработками по нормативной педагогической методологии, в которых даются характеристики исследования, раскрывается логика его проведения, предлагаются критерии качества научной работы и т.д.

Теория не возникает из ничего. Совокупность оснований целенаправленного развития теоретического знания в области педагогики складывается из результатов анализа состояния педагогической науки (в том числе выявления причин, замедляющих становление ее теоретической части), определения научного статуса педагогики и условий формирования педагогической теории. Этот набор концептуальных положений может быть преобразован в непосредственные ориентиры для создания такой теории. Тогда они примут форму условий, которые необходимо соблюдать в ходе работы. Сформулируем эти условия.

Что делать?

1. *Необходимость определения собственного объекта и предмета педагогической теории в отличие от тех, которыми занимаются другие науки.* Предмет теории рассматривается как система отношений, порождаемых в процессе педагогической деятельности. Такую теорию можно назвать теорией педагогической практики, однако лишь в том случае, если соблюдается следующее условие.

2. *Сохранение специфических характеристик педагогической действительности на всех уровнях теоретического абстрагирования.*

Например, в дидактической теории на всех уровнях ее формирования и реализации сохраняются основные характеристики ее объекта— обучения: единство преподавания и учения, единство содержательной и процессуальной сторон.

3. *Реализация интегративной функции педагогической теории, использование знаний, заимствованных из других наук.* Аккумулированный в них социальный опыт дает возможность теории заглядывать вперед, опережать тот участок практики, который она специально изучает. Таким образом, сохранение специфики педагогической теории вовсе не означает ее изоляции от психологии и других наук.

4. *Ориентация на переход от теоретического знания к нормативному и тем самым к преобразованию педагогической действительности.*

Этот переход можно представить как движение познающей мысли: а) от теоретической модели, отражающей представление о сущем, о том, что есть в педагогической действительности, к нормативной модели, воплощающей общее представление о должном, о том, какими должны быть содержание и процесс учебно-воспитательной деятельности, как осуществлять и преобразовывать их; б) от нормативной модели к проекту, реализующему эту модель в конкретных формах деятельности.

5. *Соответствие педагогической теории современным требованиям к любой теории как системе обобщенного знания тех или иных сторон действительности.* Эти требования определяются установленными современной наукой характеристиками теоретического знания. Приведем наиболее общие из них: общность и абстрактность; системность, непосредственность связи не с данными опыта, а с некоторыми философскими знаниями и идеями. Теоретическое знание, отражая сущность определенной области явлений, рисует более глубокую картину действительности, чем знание эмпирическое.

Переходя к построению теоретической модели целостного объекта педагогической действительности, нужно иметь в виду и такую существенную характеристику теоретического знания. Применяя приемы и процедуры научного познания к тем или иным объектам, в данном случае — к педагогической действительности, мы превращаем объекты с принципиально бесконечным множеством свойств в объекты, имеющие конечное, фиксированное число свойств, связей и отношений. Это вовсе не значит, что у таких объектов нет иных свойств, кроме фиксированных. Речь идет лишь о том, что все остальные свойства не принимаются в расчет, находятся временно вне поля нашего внимания.

Несоблюдение хотя бы одного из пяти перечисленных условий формирования теории нарушает ее целостность и по существу лишает знание теоретического статуса. Например, отсутствие си-

стемности сразу же переводит педагогическое знание на эмпирический уровень. Односторонняя ориентация исследовательской работы лишь на изменение педагогической практики без ее теоретического анализа не позволяет отнести такую работу к теоретической, даже если использовались *теоретические* знания из других наук. Именно такая ориентация и порождает недостатки в работах, претендующих на фундаментальность, и в конечном счете обрекает их на неэффективность.

Покажем возможность оценки исследования с этих позиций на примере разработки теоретической концепции содержания общего среднего образования, которая была изложена в разделе 16 этой книги.

Специфический объект теоретического анализа с педагогическими позициями был определен так: это содержание образования, представленное как многоуровневая модель социально детерминированных целей образования, отображающая в дидактическом аспекте содержательную сторону обучения.

В процессе создания педагогической концепции содержания образования использовались знания из других наук: философии, общей методологии науки, психологии и т.д. Эти знания интегрированы в общей структуре теории.

В концепции отображен переход от теории к практике — от методологических оснований к собственно теоретическим положениям; в конечном счете формируются конкретные требования к материалу учебных программ и учебников. Концепция характеризуется следующими признаками, общими для любой теории.

Содержание образования представлено как системный объект с точки зрения его состава, структуры и функций. Теоретическое знание опосредовано иерархически расположенными уровнями, соответствующими уровням формирования содержания образования.

Теоретическая модель формирования содержания образования состоит из количественно ограниченного числа компонентов: трех характеристик содержания как системы (по составу, структуре и функциям), четырех элементов содержания образования (знания, способы деятельности, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностных отношений) и пяти уровней его формирования (уровни теоретического представления, учебного предмета, учебного материала, процесса обучения, структуры личности учащегося).

Кроме перечисленных существует множество других условий успешной теоретической деятельности, выходящих за ее рамки, субъективных и объективных, социально-психологических и организационных. Самые важные из них: способность исследователя к теоретическому мышлению, свобода теоретического поиска, понимание широкой общественностью значения разработки педагогической теории для модернизации образования.

Эти условия определяют успех работы всех педагогов-исследователей вместе и каждого из них, какой бы проблемой они ни занимались.

3.5. Определение качества педагогической теории

Практика и познание. Впредыдущих разделах рассматривались признаки теоретических знаний. Но определение принадлежности знаний к теории — это еще не все. Нужно оценить их качество и эффективность.

С незапамятных времен из текста в текст переходит изречение: «Нет ничего более практичного, чем хорошая теория». Таким образом, речь идет о том, чтобы определить, насколько «хороша» та или иная теоретическая концепция. При обсуждении проблемы оценки педагогической теории немало путаницы внесло упрощенное понимание известного тезиса о практике как критерии истинности познания. Если имеется в виду человеческое познание вообще, а под практикой понимается исторический опыт человечества, это утверждение справедливо. Однако, как резонно отмечал Г. П. Щедровицкий, это общее положение неправомерно было бы «накладывать» на любой частный случай оценки теоретического знания: «теоретическая идея не есть познание, а частная практическая проверка не есть общественная практика» [27, с. 74].

Более общим основанием для такой позиции может служить то обстоятельство, что хотя первоосновой познания в педагогике, как и в других социальных сферах, остается общественная практика, необходимо иметь в виду, что не всякая деятельность есть практика, и практика — не синоним человеческой деятельности вообще. Педагогическая практика — это лишь один из участков общественной практики, одна из многочисленных форм осуществления общественно-исторического опыта. Поэтому сохраняет актуальность мысль, высказанная известными учеными А. М. Арсеньевым и Ф. Ф. Королевым, о том, что истинность педагогического знания проверяется в конечном счете общественно-историческим опытом, а не опытом данной школы или данного района. Педагогическая практическая деятельность, как бы ее ни называть (воспитание в широком педагогическом смысле, образование, учебно-воспитательный процесс, педагогическая действительность и т. д.), является объектом педагогической науки и, в том или ином аспекте, — каждого педагогического исследования. А объект научного исследования *сам по себе* не может быть критерием истинности или качества его результатов. Покажем это на следующем примере.

Характеризуя объект науки химии в самом широком виде, можно сказать, что это — вещество. Понятно, что не само вещество, а *действия с ним* позволяют оценить истинность знаний, полученных в результате исследования. При этом различаются два вида практических действий с веществом: его трансформация, соединение с другими элементами и т. д. в ходе эксперимента и использование в обыденной практике, например, моющих средств и т. д.

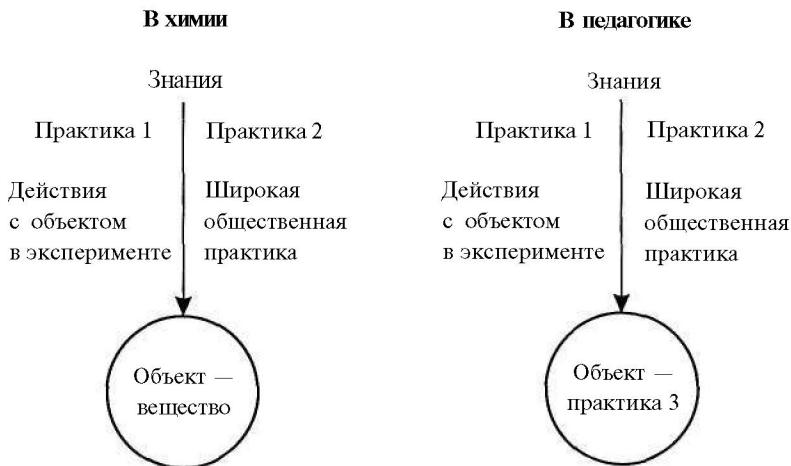


Рис. 7. Практика как критерий оценки научного знания

Эти виды практических действий — эксперимент и конкретная образовательная деятельность — существуют в сфере педагогики. Но в отличие, например, от химии в педагогике кроме упомянутых двух видов деятельности, в которых проверяется научное знание (экспериментальной и широкой практики), есть третий вид — деятельность как объект исследования. В химии объект — вещество, и понятно, что оно не может быть критерием в оценке знаний, а в педагогике объект — практическая деятельность («опыт данной школы или данного района»). Требуется усилие, чтобы осознать, что не эта практика (объект исследования), а *действия с ней*, т. е. специально организуемое изменение ее в эксперименте, и затем массовое использование нового знания, воплощенного в проекте, являются критериями истинности знаний об избранном объекте (рис. 7).

Очевидно, «практика 3» (объект) в педагогике не может служить критерием оценки научного знания, так же как «вещество» (объект) не может выполнять эту функцию в химии.

Теория связана с опытом не напрямую. Когда речь идет не о научно-педагогическом знании вообще, а о знании теоретическом, дело обстоит еще сложнее.

В современном научном познании все большее значение приобретает тот факт, что теория далеко отстоит от непосредственного опыта, связана с действительностью не прямо, а опосредованно. Системный характер современного научного знания, увеличение доли формальных методов в общей массе средств исследования приводят к усложнению взаимоотношения между эмпирическим и теоретическим уровнями знания. Это усложнение порождает такие ситуации в науке, когда ориентировка только на согласие с

эмпирическими данными может оказаться недостаточной и приводит к заблуждению. Все чаще в обосновании истинности теории используются *методологические регулятивы*, в той или иной степени контролирующие процесс познания, а в данном случае выполняющие роль внеэмпирических критериев.

Г. П. Щедровицкий так описывает цепь опосредования в процессе применения данных теории на практике: сначала надо разработать методы теории и систему методологических понятий, потом применить их в ряде конкретных исследований, получить определенную совокупность знаний разного рода. Затем необходимо соотнести эти знания друг с другом и построить большую или меньшую теоретическую систему, дальше на основе этой системы знаний разработать систему содержания и «пригнанную» к ней систему методов обучения. Лишь после всего этого можно будет задать ряд критериев, которые характеризовали бы эффективность разработанной системы, и провести цикл исследований, оценивающих ее по этим параметрам. Только проделав все это, мы получим первый действительно практический результат. А теперь нужно поставить вопрос: удастся ли на основе этого практического результата оценить новую структуру и новые методы теории? Да, если результат будет абсолютно успешным по всем выделенным параметрам. Но это случай идеальный, и на практике такого никогда не бывает. Если же результат будет только частично успешным или отрицательным, то оценить структуру теории и ее методы мы уже не сможем [27, с. 72 — 74].

Если даже предположить, что все условия опосредованной проверки теории выполняются и можно судить об эффективности или неэффективности разработанных понятий и методов педагогической теории на основе данных практики, совершенно нереальной окажется затрата времени и сил, для того чтобы провести всю эту многозвенную многоэлементную процедуру проверки.

Сделаем теоретический проект, посмотрим, как он работает на практике, если плохо, то выбросим, эта установка — анахронизм, оставшийся от тех времен, когда люди в своей созидательной деятельности имели дело только со сравнительно простыми системами. Теперь в работе с большими системами можно действовать только одним способом — заранее все рассчитать и проверить, а на практике действовать уже наверняка.

По отношению к различным предложениям, касающимся плана построения педагогической науки, нужно выяснить, удовлетворяют ли они, во-первых, общим логическим принципам, а во-вторых, общим представлениям об объекте педагогики — системе обучения и воспитания [27, с. 72-74].

Справедливость этих положений выявляется в анализе возможностей оценки концепции содержания образования, которая была рассмотрена в главе 1 (см. также [24] и другие публикации о содержании образования).

Посмотрим, какова возможность проверки на практике истинности и эффективности теоретических результатов, полученных лабораторией общих проблем дидактики при создании концеп-

ции содержания образования. Еще раз обратимся к уровням формирования содержания образования (см. рис. 1).

1. Уровень общего теоретического представления. На этом уровне содержание фиксируется в виде обобщенного системного представления о составе (элементах), структуре (связях между элементами) и общественных функциях передаваемого подрастающим поколениям социального опыта в его педагогической интерпретации.

2. Уровень учебного предмета. Здесь развернуто представление об определенных частях содержания, осуществляющих специфические функции в общем образовании. Этой спецификой определяются особые для каждого учебного предмета, но соотносимые с общим теоретическим представлением, состав и структура содержания.

3. Уровень учебного материала. На этом уровне даны конкретные, фиксированные в учебниках, учебных пособиях, сборниках задач и т.п. элементы содержания (знания, умения, навыки и т.д.), входящие в курс обучения учебному предмету.

4. Уровень процесса обучения. Здесь действуют учитель и ученик. Содержание образования существует *реально*, внутри самой практической деятельности обучения. Социальный опыт «распредмечивается» и принимает форму личного опыта ученика. Но и личный опыт включается в содержание образования. Оно не просто «передается», а является средством становления и развития личности.

5. Уровень структуры личности. На этом уровне содержание выступает как конечный результат обучения и становится достоянием личности обучающегося. Это — итог всей работы, критерий эффективности обучения.

В какой степени можно в этом случае судить по практическому результату о качестве теории, положенной в основу практики? Прежде чем ответить на этот вопрос, представим более полную картину теоретической и практической деятельности и их результатов.

Попробуем развернуть процедуру оценки теоретической концепции содержания образования, чтобы проверить ее на практике. Для этого придется пройти все этапы формирования содержания — от 1-го до 5-го уровня. Какую работу нужно проделать, каких усилий это потребует и какое время займет?

Итак, мы разработали теоретическую концепцию, охарактеризовали содержание образования как систему и предложили в наиболее общей форме некий минимум содержания образования, т.е. завершили работу на 1-м уровне (на уровне общего теоретического представления).

Непременной предпосылкой дружной работы на 2-м уровне (учебного предмета) должно быть согласие методистов — специалистов по всем учебным предметам принять общую теоретическую концепцию для претворения ее в жизнь. На этой основе далее должны быть разработаны и опубликованы новые научные методики по всем типам школ, по всем классам и по всем предметам.

На 3-м уровне в соответствии с результатами проделанной ранее работы должны быть созданы учебники, наглядные пособия и другие материалы по всем предметам и классам.

Чтобы успешно использовать все это в процессе обучения (на 4-м уровне), необходимо подготовить учителей к работе по новой методике, с использованием новых материалов.

Затем, при условии, что все учителя успешно работают по новому, можно по истечении полного срока обучения в средней школе, т. е. не менее чем через 10—11 лет (а теперь, может быть, — и 12 лет) получить возможность на 5-м уровне определить эффективность обучения по системе, основанной на проверяемой теории. Общий же срок всей процедуры проверки определить нелегко ввиду неопределенности и изменчивости многих обстоятельств. Неясно почти все. Как примут методисты общедидактическую теорию содержания? Какие модификации они могут в нее внести при формировании собственных, уже методических, концепций? Как отнесутся авторы учебников к этим концепциям и к новым стандартам и программам образования? Как воспримут все это учителя и сколько им понадобится времени для перестройки своей работы?

Будем оптимистами. Допустим, что все со всем согласны. Однако и при этом условии просто физически невозможно сделать всю работу сразу. Предположим, чисто теоретически, что на проработку новых стандартов, программ, методик (на 2-м уровне) понадобится 5 лет самой интенсивной работы. На выпуск новых учебных материалов — тоже 5 лет. На переподготовку учителей — минимум 2 года. И на ожидание практически результатов, как уже сказано, не менее 10, а то и 12 лет. Итак, по самым оптимистическим (и поэтому вряд ли реальным) подсчетам на все это уйдет 22 года. Многие за это время изменится, в том числе и сами основания, на которых строились общедидактические и методические концепции. На эффективность обучения будут все время влиять весьма разнообразные, не только научно-теоретические, факторы. И когда дойдет дело до конкретной оценки теории, невозможно будет сказать, в какой степени и в каких частях именно теория определила хороший или плохой результат обучения.

Можно представить себе, например, такую ситуацию. На 1-м уровне была создана хорошая теория, но она не была должным образом воспринята на 2-м уровне методистами, которые создали «плохие» методические концепции и соответственно стандарты и программы. Но авторы учебников (на 3-м уровне) оказались талантливыми, более восприимчивыми к новому и создали хорошие учебники. Однако учителя не сумели реализовать в процессе обучения (на 4-м уровне) преимущества этих учебников, и в конечном счете на 5-м уровне были получены плохие результаты. Это тот случай, когда оценка теории, созданной, как мини-

мум 22 года назад, по практическим результатам (плохие результаты — плохая теория) оказывается неверной.

Как же все-таки быть? Сказанное вовсе не отменяет необходимость и возможность проверки теории практикой, но только практику не надо понимать упрощенно. Если мы будем иметь в виду не ту конкретную практику, которая скажет свое невнятное слово спустя десятилетия, а практику, воплощающую опыт человечества в целом, все встанет на свое место. В научном знании фиксируется, откладывается именно такой опыт. И поэтому о «правильности», истинности теории можно судить по ее соответствию требованиям, полученным на основе многолетнего опыта теоретической деятельности. Это опыт успехов и неудач, ошибок и достижений в движении человеческой мысли. Каждый из пяти уровней имеет в науке свой эталон для оценки. Некоторые из характеристик теории приведены в предыдущем разделе. Структура учебника изучена и описана в ряде специальных исследований. Для оценки процесса обучения можно использовать соответствующие дидактические знания и т.д. О достоверности результатов эксперимента в диссертационном исследовании совет по защите диссертаций судит по соответствию гипотезы, методики и процедур его проведения тем требованиям, которые предъявляются к этому разделу исследовательской работы. Таким образом, *конечным критерием остается практика, отмеченная в научных знаниях.* В сумме всех научных знаний, применение которых может оказаться необходимым как для формирования, так и для проверки качества теории, находит свое отражение и воплощение совокупность общественного опыта в целом, а не только наличный конкретный опыт практической педагогической деятельности. Поэтому сам принцип проверки теории практикой не отменяется, но получает более глубокую трактовку.

Поэтому отпадает вопрос, кажущийся на первый взгляд правомерным: если по результатам конкретной, сиюминутной практики нельзя судить о качестве теории, зачем нам эта теория вообще нужна? О качестве теории, как мы видим, можно судить достаточно обоснованно по ее характеристикам и требованиям к ней. А нужна она как системообразующее начало и средство для движения научной и в конечном счете практической мысли в познании и конструировании педагогической деятельности в соответствии с требованиями современности.

Упомянутая выше концепция содержания образования оказалась в настоящее время востребованной. На ней основано определение содержания образования, базовое для опубликованного в 2001 г. Министерством образования Российской Федерации документа, конкретизирующего новые цели, поставленные в стратегических документах, определяющих развитие образования [23, с. 15]. Это произошло в связи с потребностью в модернизации образования (см. главу 1). Работа в этой области является частью

обновления всей системы общественных отношений, экономики и производства в нашей стране. Так необходимость определенной конкретной теории для решения крупных задач социальной практики становится одним из критериев ее оценки.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Охарактеризуйте формы связи педагогики с другими науками.
2. В чем состоит интегративная функция педагогики и означает ли ее наличие, что педагогическую науку следует отнести к числу прикладных дисциплин?
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 — базовая наука 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 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.
13. Охарактеризуйте место теории в науке и ее значение для образования.
14. В чем состоит специфика и в чем проявляется интегративная функция педагогической теории?
15. Каковы общие характеристики теории, применимые также и к теории педагогической?
16. На какие группы делятся все научные понятия?
17. Охарактеризуйте главные категории педагогики: образование, воспитание, обучение.

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 Б. С.* Философия образования: (Статус, проблемы, перспективы). — М., 1992.
5. *Глинский В. А. и др.* 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. *Джемс У.* 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. *Кун Т.* Структура научных революций. — М., 1975.
12. *Леонтьев А. Н.* Деятельность и личность // Вопросы философии. — 1974. — № 5.
13. *Маркарян Э. С.* Системное исследование человеческой деятельности // Вопросы философии. — 1972. — № 10.
14. *Мирский Э. М.* Междисциплинарные исследования как объект науковедческого изучения // Системные исследования: Ежегодник. — М., 1972.
15. *Митропольский Ю. А.* О роли математики в научно-техническом прогрессе // Математика и научно-технический прогресс. — Киев, 1973.
16. *Непомнящая Н. И.* К проблеме целостности предмета исследования в психологии // Системные исследования: Ежегодник. — М., 1972.
17. *Паульсен Ф.* Педагогика. — М., 1913.
18. Педагогическая антропология: Учеб. пособие / Авт.-сост. Б. М. Бим-Бад. — М., 1998.
19. *Розин В.* Философия образования: Предмет, концепция, направления изучения // Alma mater. Вестник высшей школы. — 1991. — № 1.
20. *Рузавин Г. И.* Математизация научного знания. — М., 1984.
21. *Сохор А. М.* Логическая структура учебного материала. — М., 1974.
22. *Стоунз Э.* Психопедагогика. — М., 1984.
23. Стратегия модернизации содержания общего образования / Министерство образования РФ. Национальный фонд подготовки кадров. — М., 2001.
24. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В. В. Краевского и И. Я. Лернера. — М., 1983.
25. Философский энциклопедический словарь. — М., 1983.
26. *Щедровицкий Г. П.* Построение науки педагогики // Открытое образование. — 1993. — № 4.
27. *Щедровицкий Г. П.* Система педагогических исследований: (Методологический анализ) // Педагогика и логика. — М., 1993.
28. *Юдин Э. Г.* Системный подход и принцип деятельности. — М., 1978.
29. *Bellack A. A.* Contrasting approaches to research on teaching // Studying Teaching and Learning. Trends in Soviet and American Research. — N.Y., 1981.
30. *Biddle B.* Ideology, social planning, and research on teaching in the United States // Studying Teaching and Learning. Trends in Soviet and American Research. — N.Y., 1981.

31. *Bruner J. S.* Toward a Theory of Instruction. — Cambridge (Mass.), 1966.
32. *Dearden R. F.* Philosophy of Education. 1952 —1982. — British Journal of Educational Studies. — 1982. — № 1.
33. *Dewey J.* Psychology and Social Practice // Contribution to Education. — Chicago, 1901. — № 11.
34. *Dewey J.* The Sources of a Science of Education. — N.Y., 1929.
35. *Hirst P. H.* Educational Theory//J. W.Tibbie (ed.). The Study of Education. — L., 1966.
36. Paideusis. — Journal of the Canadian Philosophy of Education Society. -1989. -V. 2.
37. *Woods R. G., Barrow R.St. C* An Introduction to Philosophy of Education.- L., 1977.

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Понятие «методология педагогической науки». Предмет методологии педагогики. Необходимость методологии. Методологическая культура учителя и педагога-исследователя. Источники методологического обеспечения педагогического исследования. Методологическое исследование. Методологическая рефлексия.

Научное исследование как систематическое и целенаправленное изучение объектов, в котором используются средства и методы наук и которое завершается формированием знаний об изучаемых объектах.

Отличие научного познания от художественно-образного отражения действительности и от стихийно-эмпирического (обыденного) познания по признакам характера целеполагания, выделения специального объекта исследования, применения специальных средств познания, однозначности понятий. Методологические характеристики педагогического исследования, по которым ученый может сверять и оценивать свою работу: проблема, тема, актуальность, объект исследования, его предмет, цель, задачи, гипотеза и защищаемые положения, новизна, значение для науки, значение для практики.

Значение и место моделирования в педагогике. Логика педагогического исследования, его главные структурные элементы: эмпирическое описание, теоретическая модель, нормативная модель, проект. Классификация педагогических исследований.

Эмпирические и теоретические методы педагогических исследований: наблюдение, интервью, анкетирование, рейтинг и самооценка, педагогический консилиум, проведение диагностирующих контрольных работ, эксперимент, моделирование, сравнительно-исторический анализ, монографический метод.

Исследовательская работа студентов педагогического вуза.

4.1. Понятие «методология педагогической науки»

Что такое методология и зачем нужно ее знать? В кругу понятий, с которыми приходится иметь дело педагогу, «методология» — одно из самых неопределенных, многозначных и даже 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 однознач-

ного понимания. 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.

Истоки этого недоразумения 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 речь идет 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.

Приходится выбирать, и выбор подходящего определения в соответствии с требованиями логики должен опираться на специфику задачи, которая решается с помощью данного определения. Возможности для решения этой проблемы предоставляет выделение нескольких качественно различных уровней в методологии. Эта позиция противостоит простому сведению методологии к философии (разумеется, марксистско-ленинской), которое пришлось преодолевать в недавнем прошлом ученым, указывавшим на неоднородность методологии и необходимость выделения различных уровней методологического анализа.

Среди ученых, отстаивавших эту позицию, можно назвать П. В. Копнина, В.А.Лекторского, В.Н.Садовского, В.С.Швырева. Так, В.А.Лекторский и В. С. Швырев пишут: «Надо подчеркнуть, однако, что философия является формой самосознания науки с определенной стороны. Философия отнюдь не претендует на то, чтобы быть неким теоретическим науковедением... нет никакого умаления роли философии в исследовании науки и научного познания, если мы говорим, что логика научного познания и современная формальная математическая логика... являются в настоящее время специальными, конкретными научными дисциплинами» [9, с. 14].

Главное содержание этой идеи формировалось в течение ряда лет. Еще в 1963 г. В.Н.Садовский отмечал: «По своему существу методология науки представляет собой совокупность гносеологических проблем, выделенных из общей теории познания и имеющих своей целью специальный анализ научного знания» [19]. В.П. Копнин: «Логика научного исследования является не простым приложением метода материалистической диалектики, а специальной теоретической областью знания, имеющей свой объект и свои основные понятия» [5]. В то время не всякое частнометодологическое исследование признавалось собственно фило-

софским. Разграничение общепедагогической методологии, с одной стороны, и частной методологии, с другой, позволяло предотвратить чрезмерное расширение проблематики философии за счет методологических проблем, относящихся к специальным областям исследования.

Однако и до сего времени остатки прежних догм продолжают сказываться на развитии этой отрасли научного знания. Иногда они претендуют на новизну, но на самом деле препятствуют движению вперед. Уже в наши дни появляются работы, отрицающие специфику методологии педагогики. Опираясь на концепцию А. А. Богданова девятидесятилетней давности, автор одной из них предлагает рассматривать методологию как учение «об организации деятельности вообще, не касаясь содержания деятельности» [12, с. 301]. Остальное, по его мнению, — «излишние наслоения». Избавляясь от таких «наслоений», он ставит в один ряд любые исследования, не считая необходимым учитывать специфику областей, в которых они осуществляются.

Такие характеристики педагогической науки и ее методологии возвращают нас в XIX в. и выносят далеко за границы Отечества, к воззрениям Дьюи и Клапареда. Эта позиция сводится к тому, что методологии педагогики не должно быть, а методология на всех одна и кончается на втором уровне (по классификации Э.Г.Юдина и др.), т.е. на уровне общенаучной методологии. Еще нас учат, что науки все одинаковы и никакой специфики гуманитарного знания не существует, а образовательную деятельность должна изучать не педагогика, а всеобщая безразмерная методология, понимаемая как «учение об организации деятельности», все равно какой — научной или практической.

Это, по существу, означает ликвидацию педагогики как науки и замену ее «методологией практической (образовательной) деятельности». При этом антисциентизм понимается как «антинаучность». Получается, что сциентизм и есть «научность». В действительности (об этом уже говорилось) сциентизм вовсе не «научность», а мировоззренческая ориентация, проявляющаяся в абсолютизации роли науки в системе культуры человеческого общества, в абсолютизации стиля и методов построения знания, свойственных естественным и точным наукам, которые рассматриваются в качестве парадигмы, образца научного знания вообще. «Антисциентизм», если принять этот термин, противостоит не научности, а такой установке. Подобное уже говорилось в прошлом, а теперь волна по второму кругу катится на педагогов, педагогику и ее методологию. Правда, без особого успеха.

Смещение 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, мето-

дология 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, т.е. 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 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. Дескриптивный же анализ имеет дело с описанием уже осуществленных процессов научного познания [22, с. 40].

Еще несколько десятилетий назад исследователь должен был обосновывать лишь полученный им результат. От него требовалось показать, что 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 начала работы. Нужно обозначить исходные положения, логику исследования, предполагаемый результат и способ получения этого результата

Для того чтобы определить место методологии педагогической науки в общей системе методологического знания, нужно учесть, что различают несколько уровней методологии.

Содержание первого из этих уровней — *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*, т.е. совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине, например в педагогике. Методология специальной науки включает в себя не только вопросы предыдущих уровней, например, системный подход или их моделирование в педагогике, но и проблемы, специфические для научного познания в данной области. Например, для методологии педагогики это проблема соотношения педагогики и психологии,

показатели научности той или иной работы в области педагогики и т.п. 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.

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 решение возникающих в этом процессе проблем, и здесь нельзя обойтись без рефлексии, т.е. размышлений о собственной деятельности.

Методология для ученого и для учителя. Учитель и ученый пользуются методологическими знаниями по-разному. Если учитель хочет заняться настоящей исследовательской работой, то методологической культуры, о которой шла речь выше, недостаточно. Научная работа и практика обучения и воспитания — это разные виды деятельности, о чем подробно говорилось в главе 2.

Различие между методологической культурой ученого и учителя обусловлено тем, что первый *производит* научные педагогические знания, 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 процесса;

- 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 барьера. Общим и для того, и для другого является решение интеллектуальных задач в области педагогики, обоим 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 предпосылка 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.

Различия, а также точки соприкосновения методологической культуры учителя-практика и педагога-исследователя раскрыты Е. В. Бережновой [1], показаны на рис. 8.

Если иметь в виду не методологическую культуру как достояние каждого педагога, исследователя и практика, а всю научную область, носящую название «методология педагогики» (3-й уровень методологии), возникает ряд сложных вопросов методологического характера, относящихся как бы к «методологии методологии». 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. В начале этой книги мы приводили высказывания ученых — методологов науки А. И. Ракитова и И. А. Майзеля, которые подчеркивают динамичный, деятельностный характер науки, представляющей собой живой организм, существующий в той мере, в какой имеет место порождение знания, его созидание.

Одно из свойств современного научного мышления — *методологичность*, характеризующаяся как осознанное отношение к средствам и предпосылкам деятельности по формированию и совершенствованию научного знания [21, 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 [10; 18].

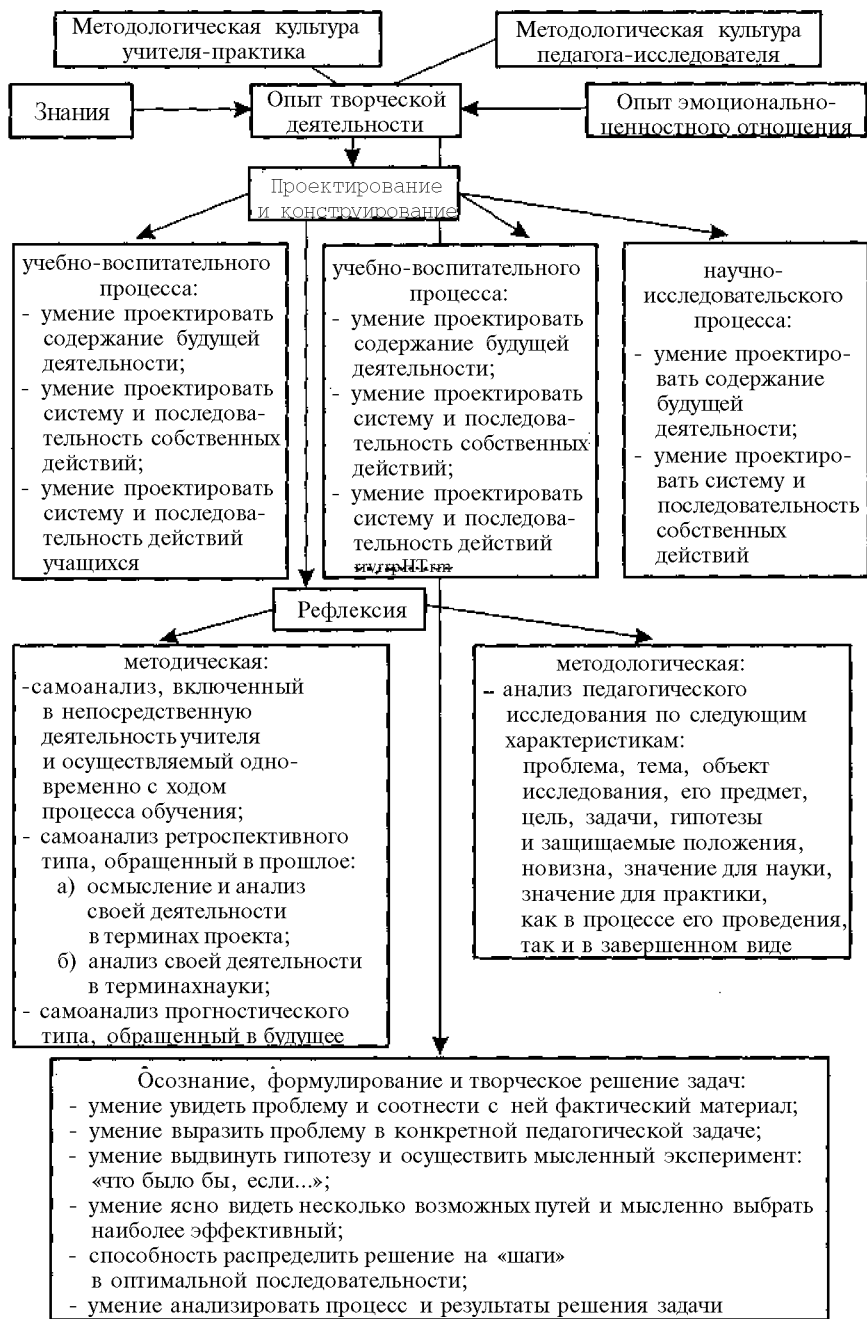


Рис. 8. Сходство и различия методологической культуры учителя-практика и педагога-исследователя

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

Обращаясь к 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. Четкое определение 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...»* [4, с. 73]. Но поскольку 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».*

Таким образом, в методологии педагогики мы различаем как бы два лица — «знаниевое» и «деятельностное». Это, впрочем, не означает, что она двулична, 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 методологической деятельности на преобразование практики.

В соответствии с этой задачей *предмет методологии педагогики — это 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 ее изменения и преобразования.

4.2. Методология как система знаний и как деятельность

Методология для одного и методология для всех. Итак, речь шла о том, что понятие «методология» имеет два аспекта: один из них связан со знанием как результатом познавательной деятельности, а второй — с самой этой деятельностью. Но это не все.

В последнее время в связи с личностной ориентацией в образовании и вообще в духовной жизни иногда возникает вопрос

о сущности и принадлежности 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», т.е. у каждого — своя, и критерий научного творчества у каждого должен быть свой [15, 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 закрутилась на месте. Первым методологом был доисторический человек, спросивший себя: «Да что же это я такое делаю?!». Это был первый акт методологической рефлексии. Но с течением времени одна лишь индивидуальная рефлексия становится недостаточной. Сегодня наш далекий предок 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.

Так, задумавшейся сороконожке полученных 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, необходимо методологическое обобщение. Образно говоря, появляется потребность в сороконожке, которая сама в движении не участвовала бы, но наблюдала за многими своими собратьями и составляла бы обобщенное представление об их деятельности. Такое представление и выступало бы как «объективная методология», т.е. как учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности в области теории и практики, т.е. методология в самом широком смысле этого слова.

С развитием социально-гуманитарного знания появляются частные теории деятельности. Одной из них является 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 осуще-

ствления этой деятельности, т.е., например, методов обучения. 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, 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, т.е. 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: способы 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, занимающие определенное место в структуре связи педагогической науки и прак-

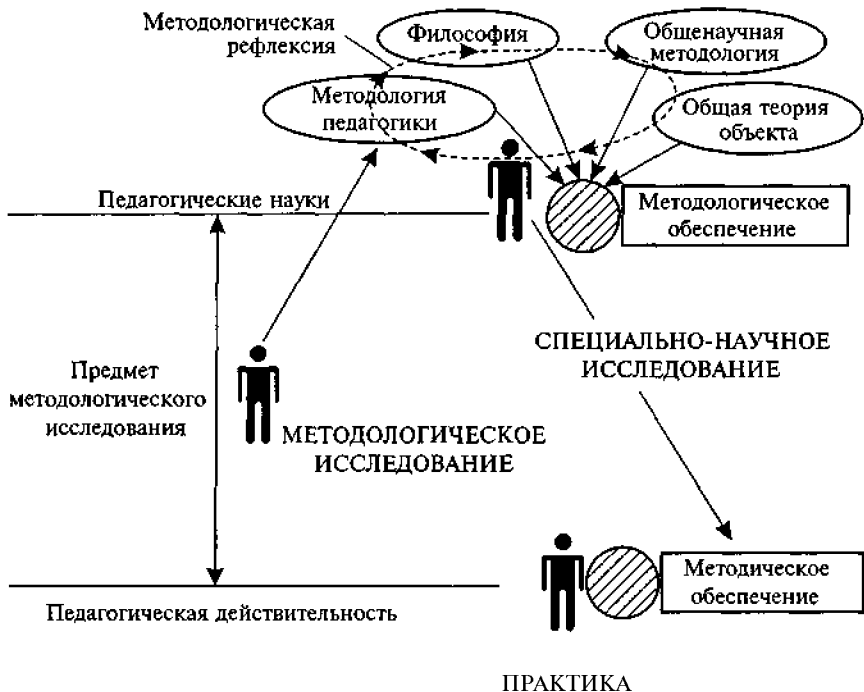


Рис. 9. Источники методологического обеспечения педагогического исследования

тики (рис. 9). Методологическое обеспечение исследовательской работы по педагогике — это совокупность знаний, находящихся в иерархическом соподчинении и выступающих в качестве ориентиров для исследователя.

Важнейшими среди ориентиров являются 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. Однако необходимо учитывать, что речь идет не о философии как методологии, а именно об одной из функций философии. Это важно для того, чтобы избежать незаметной подмены методологии философией. Итак, *философия не есть методология*, хотя она имеет методологическую функцию по отношению к научно-исследовательской деятельности.

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

Еще один 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 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.

Таким образом, различие методологического и специально-научного педагогических исследований сводится к различиям объектов, проблематики, направленности, с одной стороны, методологического, с другой — специально-научного исследования. Что касается логики и процедур их проведения, а также характера

результатов, — различий нет. Методологическое исследование должно быть именно исследованием, т. е. 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.

Приведем пример. 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 обосновывались 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 могут вестись и на уровне кандидатских диссертаций. Так, были защищены диссертации, посвященные однозначности терминов в научном исследовании [6], гипотезе [11], реализации результатов исследований в практике [13] 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, т. е. методологической рефлексии. Поскольку 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.

К примеру, 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, отно-

сящиеся к таким методам науки, как моделирование, конструирование идеальных объектов, применение системного подхода и т. п. Возможно-сти 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 в связи с его собственной научной работой. Таким образом, *методологическая рефлексия* выступает как пятый источник методологического обеспечения.

Подводя итог сказанному, отметим, что 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 составила основу методологического обеспечения.

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 на-

уки 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 [7]. 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 ней 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 и 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 ориента-

ции. Такая ориентация приводит к рассмотрению содержания в отрыве от педагогической реальности, от практической деятельности, где оно существует в действительности, а не в абстракции.

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

4.3. 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 с другими научными дисциплинами. Это знание о том, как вести педагогическое исследование, о критериях его качества, о последовательности этапов и о многом другом. Оно прямо направлено на помощь исследователю, на формирование у него специальных умений в области научной работы.

В главе 1 говорилось о методологической культуре педагога-исследователя, о ее содержании, в котором главную роль играет *методологическая рефлексия*, т.е. размышления ученого о собственной научной деятельности. Сказано было и о том, что методологическая культура нужна не только исследователю, но и педагогупрактику. 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 важна для повы-

шения качества их учебной работы. Развитие педагогического мышления студентов, преодоление привычных педагогических стереотипов, формирование гибкого, творческого подхода к воспитанию и обучению прямо зависят от степени развития научного 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 приводят 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: «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 очевидно, что набор такой невозможен. Недовольство учителей наукой стало хроническим, так же как и потребительское к ней отношение (Е.Иллеш).

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. А как 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 ее 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. Человека 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. Он 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. Первый — педагогическая наука в ее *концептуальной форме*, представленная в виде теоретических концепций как знание в процессе его формирования. Второй — педагогическая наука в *нормативной форме* как система основных общепризнанных положений, представленных как следствия педагогической теории и служащих прямыми или опосредованными регулятивами практической педагогической деятельности. Третий — 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 невозможны, 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* ее в ходе исследовательской работы и, в-третьих, *трансформирует* в учебном курсе через призму собственных результатов и позиций.

Эти функции обуславливают друг друга; преобразование педагогических знаний, включаемых в учебный курс, нельзя осуще-

ствить без конструктивно-деятельностного подхода к науке, а значит, без методологической рефлексии. Использование науки, ее создание и ее 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, т. е. 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 четкими 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 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 защите, 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 ведра получаются дырявыми, никто не скажет, что виноваты требования к ним и тем более сами ведра, 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 протяженности. 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 в этом разделе, обозначим два условия обеспечения высокого качества научной работы. В о-п е р в ы х, 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 главе 1. В о-в т о р ы х, 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.

4.4. Научное исследование в педагогике

Что такое научное исследование и что оно исследует. В самом начале этой книги было дано определение науки как сферы деятельности, в которой происходит выработка и теоретическая систематизация объективных знаний о действительности. А деятельность в сфере науки — это *научное исследование*. Так называется *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*.

В предыдущих разделах упоминалась педагогическая действительность, которую изучает педагогическая наука. Говорилось, что это 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.

Но наука — это еще не все. Педагогическая деятельность может найти отражение не только в ней. *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 свое. При всем уважении к науке нельзя считать, что она может все. Опрометчиво 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. Макаренко. 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: были бы открыты законы Архимеда или Ньютона, если бы эти великие ученые вообще не появились на свет. Понятно, что 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. В начале книги была дана краткая характеристика еще одной формы духовного освоения действительности — *стихийно-эмпирического (обыденного) познания*. Рассмотрим более подробно главные различия между научным и стихийно-эмпирическим (обыденным) познанием.

Стихийно-эмпирическое знание первично. Оно существовало всегда и существует ныне: *получение знаний не отделено от практической деятельности людей.* Источником знания являются раз-

нообразные 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 они 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 и 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 узнает, 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 научной работой занимаются специальные группы людей, а стихийно-эмпирическое познание осуществляют все, занятые практической деятельностью. Это как бы побочно, не специально полученные знания. В науке же ставятся специальные познавательные цели, и научное исследование носит систематический и целенаправленный характер, оно нацелено на решение научных проблем. Его результаты заполняют определенный пробел в научном знании. В ходе исследования применяются специальные средства познания: моделирование, создание гипотез, экспериментирование и т.д.

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 дает история, опубликованная в нашей периодической печати в 1970-х гг.

В 822 г. один персидский лекарь поведал миру, что безоаровые камни (отвердевшие кусочки шерсти, которые находят в желудках горных козлов и других парнокопытных) могут служить отличным противоядием. Впоследствии английская королева Елизавета, 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 тож-

дественны 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. Достоинства стихийно-эмпирического знания — в непосредственной включенности в практику, дающей возможность его *немедленного применения*. Недостатки — в ограниченности той ситуации, в которой такое знание было получено (помните притчу о сороконожке?), и в слабости обоснования, в отсутствии объяснения и раскрытия механизма воздействия: делали так и получалось хорошо. Достоинства научного знания — в широте возможностей практического применения, высокой степени достоверности, объективном и непроверяемом 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 разделе 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 о 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 можно 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», т.е. 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 учитель ведет 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 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 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). Они 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, т.е. постоянно

закономерно повторяющихся. При этом каждый идеализированный образ имеет ограниченную сферу предметного соотнесения, 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 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 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 их 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. Однако и естественный язык приобретает качество научности, если соблюдается однозначность словоупотребления.

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-практик ведет целенаправленно и систематически, с научных позиций и применяет определенные средства научного познания, он получает эмпирический материал и может включить его в исследование, 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 [2, с. 59, 60; 3] (табл. 3).

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, т. е. к непосредственно наблюдаемым фактам педагогической действительности, может существенно снизить практический эффект таких рекомендаций. Теория не освобождает от практики, наблюдений, эксперимента. Но экономя силы и время, она, как образно сказано в книге по методологии науки, написанной в научно-публицистическом жанре [17], избавляет нас от необходимости перекапывать все поле и указывает, где зарыт клад, который мы ищем. Вот почему одинаково справедливы оба известных высказывания: «Факты — это все» и «Нет ничего практичнее хорошей теории». Глубокая разработка теории нужна именно тогда, когда предстоит существенная трансформация практики.

Сравнительная характеристика стихийно-эмпирического и научного познания

Стихийно-эмпирическое познание	Научное познание
<p>1. Познавательную деятельность осуществляют все, занятые практической деятельностью. Получение знаний не отделено от их использования</p> <p>2. Не существует специальных средств познания</p> <p>3. Знания фиксируются на естественном языке в виде разнообразных суждений и утверждений, пословиц и поговорок. Не существует специальных критериев для формулирования и проверки знаний</p> <p>4. Познавательная деятельность не носит систематического и целенаправленного характера</p>	<p>1. Познавательную деятельность осуществляют специальные группы людей. Форма ее осуществления — научное исследование. Возрастает объем изучения объектов, непосредственно не включенных в практическую деятельность людей</p> <p>2. Применяются специальные средства математические, логические; моделирование, создание теорий, гипотез, экспериментирование</p> <p>3. Знания (законы, теории) фиксируются на основе определенных критериев. Используются не только естественный язык, но и специально создаваемые символические и логические средства</p> <p>4. Научное исследование носит систематический и целенаправленный характер; оно направлено на решение проблем, которые сознательно формулируются как цель</p>

Признаки научности. Представление о различии, с одной стороны, обыденного, стихийно-эмпирического, и, с другой — 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 подытожить 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 оно принадлежит. 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 ее методологического обеспечения.

1. *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 данных обстоятельствах дают 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.

2. *Выделение специального объекта исследования*. В главе 2 говорилось о неправомерности сведения объекта педагогической науки к объекту педагогического воздействия — ребенку. Объект нашей науки там определяется как образование, т. е. 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.

3. *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.

4. *Однозначность терминологии.* Это непереносимое 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) 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», как уже говорилось, имеют несколько толкований. Невозможно о чем-либо договориться, если, например, рассуждая о единстве обучения и воспитания, один из собеседников употребляет «воспитание» во втором значении этого слова, «обучение» — в первом, в то время как его собеседник вкладывает в понятия «воспитание» и «обучение» другой смысл.

Уместно в связи с этим привести общие логические правила научного изложения, которые, в сущности, так или иначе соотносятся с требованием однозначности: *основные понятия, утверждения должны быть явно определены независимо от знания их читателем, собеседником или оппонентом; при оценке истинности суждений 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 [14].*

4.5. Методологические характеристики педагогического исследования

4.5.1. Система характеристик

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

Как оценить качество? В содержании рефлексии исследователя по поводу его научной работы можно выделить 11 методологических 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, различений и категорий. Некоторые из них еще не вполне 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 надежные 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 предполагает каждая 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 характеристики 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 при-
сущие 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 и 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 обобщенным показателем его качества.

Рассмотрим перечисленные характеристики подробнее.

4.5.2. Проблема

Исследование для себя и для всех, для науки и для практики. Исследование начинается с определения проблемы, которая выделяется для специального изучения. Существуют различные, соответствующие задачам изложения и аспекту рассмотрения, определения этой важнейшей категории. Ограничимся напоми-

нением, что проблема — это белое пятно на карте науки, «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, чего 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 научного знания, и проблем в ней не существует. Все в ней ему кажется ясным. Часто это случается, когда рассуждают о педагогике или медицине, гораздо реже — если речь идет о математике или ядерной физике.

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 проблемы в знаниях одного человека — понятно, это только его проблемы. Несмотря на очевидность этого суждения, 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 том 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 выяснить, 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 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 связи науки и практики. 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.

4.5.3. Тема

Проблема должна найти отражение в теме исследования. Вопрос о том, как назвать научную работу, отнюдь не праздный. Сформулировать тему очень непросто. Нужно так ее обозначить, чтобы в ней нашли 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 поверх-

ности, нечто самоочевидное. Необходимо углубление в проблему, чтобы отразить ее в названии работы.

Например, диссертационная работа 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 были предназначены 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 (В. П. Панько) 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 было порождено намерением изучить, как эти же методы можно применить 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 раздел учебного пособия, но не научную работу.

4.5.4. Актуальность

Все характеристики, которые здесь рассматриваются, взаимосвязаны, 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: «Методы формирования у старшеклассников интереса к гуманитарным предметам» или «Способы включения личностного опыта в структуру содержания образования».

Актуальность *направления*, как правило, не нуждается в сложной системе доказательств. Она как бы задана. Иное дело — обоснование актуальности *темы*. Необходимо убедительно показать, что именно она среди других (некоторые уже исследованы) — 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 носит 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, ее 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 исследованиях обосновывается актуальность направления, а актуальность темы сформулирована нечетко. 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 считается как бы 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 отражается на состоянии подготовки самих учащихся, т.е. 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, в том числе и в педагогике. Это относится в первую очередь к прикладным исследованиям, результаты которых должны «работать» на преодолении каких-то недостатков, слабых мест в практической или, может быть, в исследовательской деятельности. В последнем случае нужно обосновать необходимость методологического исследования. Например, мы уже говорили о наличии трудностей в постановке гипотез педагогами-исследователями. 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 пединститутов 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 не занимался) этой проблемой. Остается неизученным вопрос о том, почему разработанная в науке тема «не дошла» 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 недостаток: 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 иметь 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, мож-

но и нужно совершенствовать, но по такой, чисто практической, формулировке не 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: 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 не способны к методической рефлексии, столь необходимой для их профессионального роста. Более половины опрошенных студентов признали, что они не умеют пользоваться педагогической наукой для осмысления своей работы.

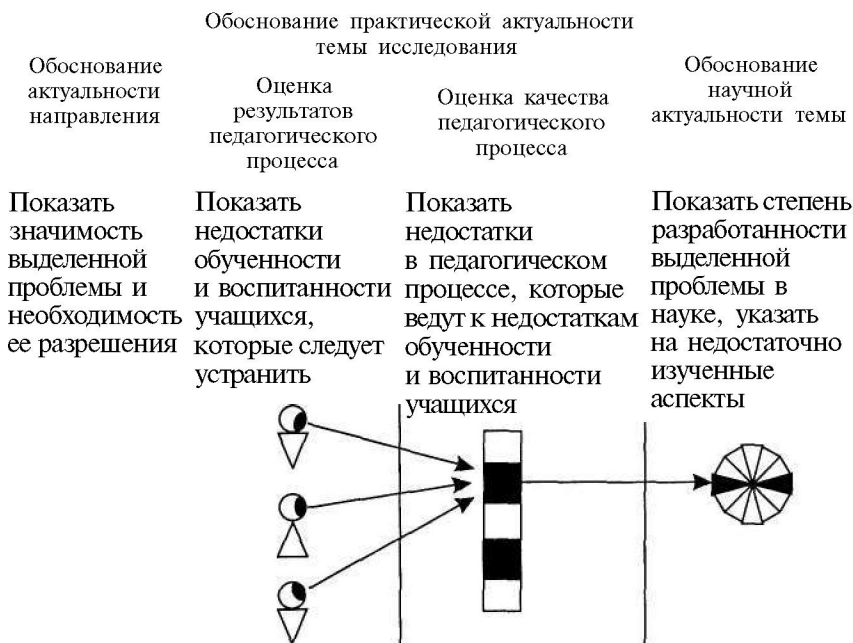


Рис. 10. Обоснование актуальности исследования

Среди причин такого положения 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 (не то же самое, что актуальность *направления**.); обоснование *научной* актуальности темы (рис. 10).

4.5.5. 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 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 являются 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 в. фундаментальным устоям общественной жизни России. Этот аспект, или предмет, выделен малозаметным на первый взгляд словом «как», означающим, что автор рассматривает этот 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 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, т.е. *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 касаться лишь чего-то одного, выделяемого 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 нового знания определяет в исследовании все 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 тех или иных знаниях, а место и специфику недостающего знания устанавливает, выдвигая проблему. Предмет, как отмечалось, обозначает тот аспект объекта исследования, относительно которого будет получено такое знание. Наконец, по завершении исследования нужно 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 имен-

но 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 завершенном виде и коллектив 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*.

Продуктивным представляется выделение в качестве предмета границ применения тех явлений и процессов, которые выступают как объект исследования, например *«границы применения стандартизованного предъявления учебного материала»*.

В этих примерах проступает субъективный характер предмета, отражающего собственный, присущий только этому исследователю и только в данной работе способ видения объекта. Например, «взятые [исследователем] в границах...», значит рассматриваемые им определенным образом: «в границах дидактической целесооб-

разности», определяемой исследователем. «Границы эффективно-го применения» — ограничения, накладываемые на применение данного способа тоже самим 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 все, 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 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, т.е. если та сторона объекта, которую «взял» для изучения исследова-

тель, рассмотрена им так, как обозначено в формулировке предмета, цели и задачи.

Реальная практика определения методологических характеристик и в особенности предмета исследования приводит к неоригинальной мысли 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, различие 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 еще 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 личностного опыта как...» и т.п. Объект рассматривается *весь, целостно*, в определенном ракурсе. Эта мысль хорошо выражена, в определении категории предмета, предложенном Ф.А.Кузиным: «Предмет исследования — всё то, что находится в границах объекта исследования в определенном аспекте рассмотрения» [8, с. 141].

Поэтому нельзя принять обозначения вроде: «Объект — воспитательная система школы, 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 в., предмет — процесс становления и развития теории и практики гуманистических школ XX в.». 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, летчика, 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, что 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, т. е. 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 систе-

мы 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 О. 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.

По 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 концептуальности работы, к аморфности изложения и отсутствию системности получаемых знаний. Это не может не снижать уровень 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 кружозора подростков (на самом деле это объект практики и, возможно, педагогической психологии, а не педагогического исследования), предмет — процесс формирования музыкального кружозора 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 исследо-

вания — 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.

Еще раз напомним, что требование различать и четко формулировать объект и предмет исследования — не пустая формальность, как склонны думать, говорить и писать нетерпеливые натуры, желающие без промедления получить искомым результат. Характер и способ определения этих методологических характеристик служат 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, уточненных представлениях исследователя о его работе.

4.5.6. 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 ее в отрыве от общего движения познающей мысли, от исследовательской деятельности, а главное — ее логики. Формулируя задачи, ученый ставит 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, каждое из них выполняет, хотя и в разной степени, в различных сочетаниях, и научно-теоретическую, и конструктивно-техническую функции. Это очевидно в отношении исследований по нормативной методологии, дидактике, 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 общая логика познания, которая дает определенные ориентиры, необходимые исследователю, чтобы не сбиться с курса, проложенного поколениями людей, которые занимались тем же до него. В связи с этим подчеркнем: направленность исследования должна отображаться в самой формулировке цели. По крайней мере, это касается прикладных работ, намечающих на «выходе» разработку методик, рекомендаций, спецкурсов и других материалов нормативного характера.

Приведем примеры.

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 научно-теоретической функции этого 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.

Односторонней, не охватывающей концептуальную сторону научной работы, выглядит такая формулировка цели: *разработать систему подготовки учащихся общеобразовательных школ взрослых к самообразованию*, с ее ведущими компонентами, взаимосвязями и дидактическим комплексом, который обеспечит эффективное функционирование данной системы. Скорее, это цель практическая, а не научно-познаватель-

ная. Не предусмотрены 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. Все ясно уже в исходном пункте.

4.5.7. 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 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* (concretus) 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 эпизоди-

ческое восприятие целого, а как живое единство сущности и ее 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, вычленении 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 расчленяются, теряют свою целостность, внутреннюю связь сторон. Абстрагирование — это неперемнная часть научного познания. Без абстракций наука просто не существует. Но «застрывать» на стадии абстрагирования опасно, поскольку *абстрактное мышление по своей природе не может дать полного, не искаженного в том или ином отношении, представления о действительности, о жизни*. На эту опасность в весьма энергичных выражениях указывал Г.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 в одном из научно-популярных изданий, приведя в качестве одного из аргументов притчу Гегеля в собственном переводе. Вот ее текст.

Эй, старая, ты торгуешь тухлыми яйцами, — сказала покупательница торговке. «Что? — вспыхнула 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 (*Гегель Г. Работы разных лет. Соч.: В 2 т. — М., 1970. — Т. 1. — С. 393*).

Э. В. Ильенков дает точную характеристику этому типу мышления: 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 все 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 анализа, позволяющие вписать эмпирические данные в мысленную конкретность, объяснить и разрешить те несоответствия, которые возникают между теоретической схемой и 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. раздел о различиях 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 ученым-профессионалом, чтобы ясно себе это представлять. Вспоминается стихотворение А. С. Пушкина [16, 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, т.е., 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 соответ-

ствие (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, т.е. 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 тождественна ему, поскольку отражает только то его свойство или свойства, которые мы сами выбираем. Ее используют как 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 важных для реального самолета «подробностей», таких, как, допустим, сиденья для пассажиров или двигателя. 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 слабым, 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 шири-

ны. 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 нее 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. 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 неучтенных факторов, 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, т. е. 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. Можно рассматривать метод обучения как модель системы методических приемов, а содержание образования как педагогическую модель социального опыта.

Если иметь в виду конкретное педагогическое исследование, легко заметить, что процедура идеализации и построения модели объекта изучения — это веха на пути от чувственно-конкретного знания о нем к мысленно-конкретному. Выше был приведен при-

мер такой процедуры: мысленное конструирование «чистого» образа (идеализированной модели) школьника или класса, якобы не испытывающего никаких других влияний, кроме допущенных или введенных самим исследователем, позволяет в дальнейшем основательно изучить те обстоятельства, от которых в данном случае отвлекся ученый. А искусственная конструкция — «идеализированный ученик» — будет отброшена подобно ракете-носителю, выполнившей свое предназначение.

Общее представление о том, как изменить педагогическую действительность, 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.

Немного о таре для бутылок. 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. Происходит это подчас в занимательной форме, хотя предмет анализа может быть совсем нешуточным. На эту тему — пример из жизни.

Шел разговор о научной работе, посвященной способам формирования у школьников умений ситуативной речи на иностранном языке, т.е. 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 (модель 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. Ее 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 *молотодержания*.

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 нем 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 ее 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 про-

межучочных результатов. Эти задачи в 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 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 деятельности 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.

Логике педагогического исследования можно представить как последовательность этапов научного познания в данной области (рис. 11).

Первый шаг в отображении педагогической действительности — **эмпирическое описание.** В нем отражаются факты. Такое описание в упомянутой ранее (в разделе 4.4.3) работе об исследовательском и эвристическом методах обучения как средстве умственного воспитания содержит обзор фактического состояния дел. Констатируется наличие недостатков в осуществлении принципа единства обучения и воспитания, приводящих к разрыву между образованностью и воспитанностью школьников. Эмпирическое описание дает 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 созда-

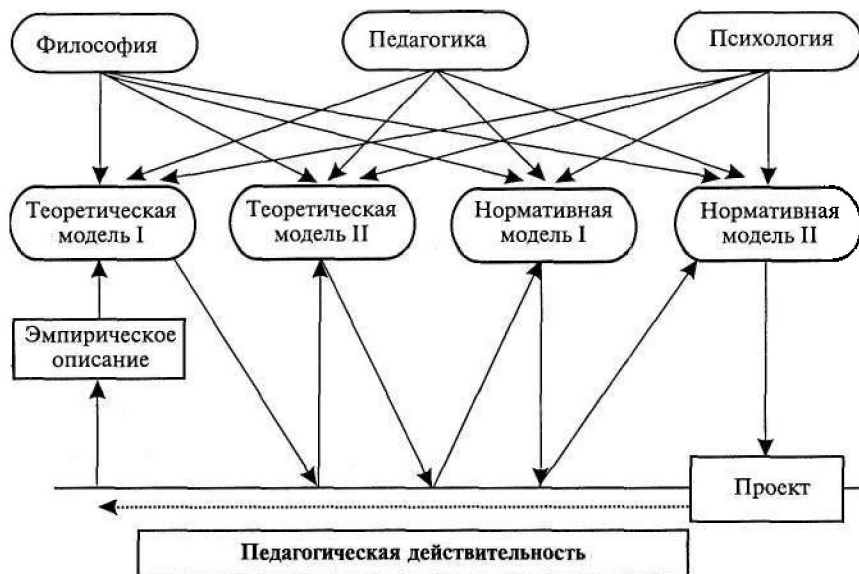


Рис. 11. Логика педагогического исследования

ется 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 (рис. 11). Этот процесс может многократно повторяться, возможны модели III, IV и т.д.

Покажем, пользуясь этим рисунком, логику упомянутого выше исследования, посвященного содержанию и способам формирования методологической культуры у будущих учителей в процессе преподавания педагогики.

Необходимость специального изучения проблемы формирования методологической культуры у студентов педвузов вызвана тем, что значительная часть учителей не подготовлена к осуществлению рефлексии, актуальной для их профессионального роста. Многие 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 — фор-

мирование 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 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, т.е. 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 приве-

денном 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...», «*провести неполный факторный анализ...*». Упомянуты способы получения результата, но нет характеристики самого ожидаемого результата — зачем, собственно, проводится анализ? Не для того мы садимся в автобус, чтобы прокатиться на нем. 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 определении и оценке последовательности этапов исследовательской работы.

В разделе 3.3 отмечалось, что парадигма науки не может оставаться в принципе неизменной, в ней заложена возможность развития. Это относится и к этапам перехода от науки к практике в педагогических исследованиях. В последнее время предложено и обосновано введение в логику прикладного педагогического исследования наряду с теоретической и нормативной моделями также и модели аксиологической (оценочной), что влечет за собой процедуру оценки разработанного ранее теоретического представления (см. [2, 3] в списке «Рекомендуемая литература для самостоятельной работы»). Благодаря этому рационально-логическая схема приобретает субъективный личностный аспект. Имеющаяся парадигма перехода от науки к практике не отменяется, но происходит ее развитие, то, что называют «сдвигом парадигмы».

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 посвя-

шено, например, содержанию гимназического образования в России конца XIX в., его результаты могут использовать другие исследователи в разработке аналогичной проблематики, относящейся к этому виду образовательных учреждений применительно к нашему времени.

4.5.8. Гипотеза и защищаемые положения

Гипотеза. Одним из методов развития научного знания, а также структурным элементом теории является *гипотеза* — *предположение, позволяющее на основе ряда фактов сделать 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. Это такое высказывание, истинность или ложность которого не установлена. Процесс установления истинности или ложности гипотезы и есть процесс познания. Одно и то же по содержанию предположение, 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 разворачивается 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 практикой в сфере педагогических исследований. 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 еще 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 ученый 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 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 неочевидно 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 истину, что если много и хорошо работать, результаты будут лучше, чем если работать «традиционно», а как именно — неизвестно.

Все это 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.

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 анализированию фактов несовпадения 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 такой работы нет. При подобном подходе остается в тени также важный вопрос: не оказался ли в результате расширения объема работы над одной темой, над одним аспектом обучения сокращенным объем работы над другими темами и аспектами?

В настоящее время есть основания отметить, что положение 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 совсем недавней работы: «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 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, 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 являются не гипотезой, а лишь как бы введением, предисловием к ней. Предстоит еще сформулировать и доказать, в том числе, возможно, экспериментально, утверждения, которые конкретизировали бы исходные положения, представленные 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 неопределенного, чем «определенные» 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 по 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, обеспечивающие в ходе педагогической работы формирование готовности, а в другом — сама эта готовность выступает как условие обеспечения педагогической работы. Условие само оказывается условием. В логике такая ошибка называется кругом.

Заслуживает упоминания еще одно обстоятельство. Кажется очевидным, что гипотеза должна относиться к тому, что рассматривается в данной работе, т.е. к объекту исследования. Однако иногда ее формулируют так, как если бы объектом была не педагогическая действительность, а способ ее рассмотрения. Можно сказать: происходит подмена онтологического уровня анализа гносеологическим.

Автор 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...». Все это относится к работе исследователя, а не к применению этих схем в процессе обучения, т.е. 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 пра-

вильности — 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 — все 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 самими авторами диссертаций в виде кратких аннотаций того нового, что вносится в исследование проблемы и какие положения выносятся на защиту.

Такие положения действительно могут служить показателями качества исследовательской работы, если они представляют собой по отношению к гипотезе тот ее преобразованный фрагмент, который нуждается в защите, и поэтому его нельзя спутать с общепринятыми исходными положениями.

Анализ реально предлагаемых формулировок позволяет выделить три типа положений, которые нуждаются в доказательстве и защите.

Тигр — хищное животное? П е р в ы й т и п — самоочевидные положения, которые в действительности не нуждаются в защите. Между тем, как известно, процедура приема в научное сообщество претендента на ученую степень называется защитой. Следовательно, 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 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 встречается.

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 этого автор и не сделал.

Выносят на защиту kota в мешке. Этот фольклорный образ относят к тем случаям, когда предлагается нечто такое, о чем нет конкретных сведений и что нужно принять не глядя. В педагогике такая ситуация проявляется во втором 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 имеют в виду, когда выносят на защиту (среди других) такие 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 не изложены. Правда, в другом месте работы упомянуты девять принципов, из которых, по меньшей мере, пять вряд ли нуждаются в защите: связь теории с практикой, моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе, профессиональная мобильность, систематичность и последовательность, экономическая целесообразность. В этой части приходится вспомнить о первом 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, т.е. 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» науки, т.е. 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 другом разделе этой книги было показано, что исследование подобных объектов — задача психологии, одна из прикладных областей которой, педагогическая психология, 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? Назовем то, что нуждается в доказательстве, положениями третьего типа. Они содержат утверждения о необходимых и достаточных условиях протекания педагогических процессов, о структурных элементах какого-либо вида педагогической деятельности, 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 — 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 закладываются 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.

Четко 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)».

4.5.9. Новизна результатов, их значимость для педагогической науки и практики

О новизне, системе и велосипеде. Сущность, функции, способы определения результатов исследования подробно рассматриваются в разделе 2.1. 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, заполнить соответствующую рубрику можно только после того, как научная работа завершена. Однако исследователь вспоминает о новизне не только в конце пути. Наоборот, необходимости получения нового знания подчинен весь ход исследования, на него ориентированы все остальные методологи-

ческие характеристики. Собственно, цель и смысл научной работы и состоит в получении такого знания. В первом приближении вопрос о новизне возникал еще 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 результатов нужно дать конкретный ответ на вопрос об их новизне: что сделано из того, чего не достигли другие, какие результаты получены впервые? Если нет убедительного ответа, 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 не только необходимое, но и *недостаточное* условие успеха. Можно на велосипеде и 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» — просто старым. Однако все же преобладает лишь 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 намек на 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.

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.

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 — Л. К. Павлова); «предложено включать 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 разнородных картин объекта и предмета познания» (О. Д. Федотова); «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» (Г. Е. Рудзитис).

Одним из результатов работы Г. М. Меркиса было определение целостной структуры гипотезы экспериментального педагогического исследования. Все по этому поводу сказать в краткой характеристике новизны было невозможно. Однако главные вехи отмечены: «Определена целостная структура гипотезы ЭПИ, включающая: 1)сылки (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 социогенетическая 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 все же не стоит отступать от общего правила — по возможности конкретизировать все положения, разрабатываемые исследователем. Соблюдение этого правила облегчит оценку и самооценку его деятельности 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 в первой части 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 все, 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 изобретем, 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 [20, с. 166—171].

Зачем нужно новое знание? Это вопрос не риторический. Новое знание, полученное в результате исследования, если оно в самом деле научное и достоверное, 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 практики! Об этом и пойдет речь в завершающей части 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 с 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 пора подумать о том, как ими можно 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 играет решающую роль в его оценке. Представим себе, что наша работа не имеет значения для науки. Тогда и научной назвать ее 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. Но вот какое значение они имеют для науки в целом или, в частности, для решения каких *других* научных проблем могут пригодиться — об этом задумываются не всегда. Часто объединяются разнонаправленные характе-

ристики, как будто это одно и то же — новизна и значимость полученных результатов для науки.

В 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 применя-

лись 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, прослежены 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 продвигнут 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».

Четко 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-но 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 задачу 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 в данном случае будет конкретным. Нужно обозначить раздел практической деятельности, где конкретный результат исследования поможет исправить определенный недостаток в работе. Поэтому простого упоминания об этом разделе 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, на 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, на 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 различий¹. Действительно, мы уже видели, что ничего хорошего не получается от

¹ Вернер Эрхард, учредитель и руководитель известного цикла семинаров EST (Erhard Seminar Training) со штаб-квартирой в Сан-Франциско, считает различие важнейшей познавательной процедурой. На своих занятиях в России он просил, чтобы английское distinction (различение, разграничение) употреблялось без перевода, как термин, наравне с definition (дефиниция, определение). По аналогии появилось слово «дистинкция».

смещения 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 своем 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 употребить 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 определенном 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 достаточного 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, к самим себе, к другим людям дают возможность обеспечить не только решение собственно воспитательных задач, но и повышение эффективности образования и развития учащихся».

Обзор методологических характеристик педагогического исследования завершим напоминанием, что, взятые вместе, они составляют систему, все элементы которой в идеале должны соответствовать друг другу, взаимно друг друга дополнять. По степени их согласованности можно в первом приближении судить о качестве научной работы.

Не следует, однако, забывать, что наличие всех перечисленных признаков и характеристик не дает абсолютной гарантии качества и эффективности исследовательской работы. Много 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 их формальный характер будет сам по себе показателем, полезным для оценки качества. Иногда говорят: работа сделана, теперь надо ее оформить, т. е. 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. Нарушение же их служит сигналом неблагополучия.

4.6. Методы исследования

Под методом исследования понимается нормативная модель деятельности, направленной на выполнение определенной научной задачи и реализуемой в совокупности приемов и процедур. Чем богаче арсенал методов той или иной науки, тем успешнее деятельность ученых. По мере возрастания сложности научных задач повышается зависимость полученных результатов от степени разработанности исследовательского инструментария.

Приступая к работе, исследователь должен выбрать определенную совокупность методов, подходящих для решения проблемы, которую ему предстоит решать. Для решения одной проблемы применяются несколько методов, а не один. При этом их совокупность должна соответствовать природе изучаемого предмета. Выбор методов определяется спецификой избранной темы исследования, его целью и задачами. По характеру и сочетанию применяемых в каком-либо конкретном случае методов можно судить о специфике и научном уровне исследования.

Эмпирические методы.

Метод педагогических наблюдений. Он характеризуется непосредственным восприятием явлений и процессов в целостности и динамике их изменения. Наблюдение лишь тогда верно отражает изучаемые явления и процессы, когда имеется четкий план его проведения, в котором обозначены объект наблюдения, его цель и задачи, время наблюдения, длительность и предполагаемый результат, ожидаемые изменения в обученности и воспитанности, самом учебно-воспитательном процессе и пр. План наблюдения, таким образом, отвечает на вопросы: что наблюдать, для чего наблюдать, когда и сколько времени наблюдать и чего можно ожидать в результате проведенных наблюдений. Наблюдают учащиеся постоянно, но в данном случае речь идет о *специализированном наблюдении*, которое должно дать ответ на интересующий исследователя вопрос в течение определенного периода.

Ценную информацию дает *включенное наблюдение*, когда педагог активно участвует в деятельности воспитанников, не привлекая к себе их внимания.

Самый слабый момент организации наблюдения — недостаточная продуманность системы признаков, по которым можно фиксировать проявление того или иного факта, отсутствие единства требований в применении этих признаков всеми участниками наблюдений.

Метод беседы, интервью. Необходимо четко наметить цель беседы или интервью, которая вытекает из задачи исследования. Далее намечается круг вопросов, которые позволяют выяснить сущность интересующих исследователя проблем. По ходу беседы важно поддержать нужное ее направление, пытаясь постепенно приближаться к выяснению интересующей исследователя проблемы. Важно предусмотреть удобные формы фиксации информации по ходу беседы и интервью, которые позволяли бы быстро вести запись и не отвлекать ею своих собеседников.

Метод анкетирования дает возможность получить информацию о типичности тех или иных явлений, свидетельствующих об уровне обученности и воспитанности большой группы школьников для изучения, например, их запросов, пожеланий, отношения к отдельным предметам.

Вопросы должны быть четкими и однозначными, позволяющими наиболее точно охарактеризовать изучаемое явление.

Используются как прямые, так и косвенные вопросы (нравится ли профессия учителя; согласны ли вы с утверждением, что профессия учителя самая лучшая, и пр.).

Недопустимы подсказки в формулировках вопросов.

Результативны не только закрытые анкеты с подобранными заранее вариантами ответов, но и открытые, позволяющие опрашиваемому высказать свое собственное мнение.

Полезно провести предварительную проверку степени понимания вопросов анкеты на небольшом числе испытуемых и внести коррективы в содержание анкеты.

Должна быть обеспечена репрезентативность выборки, позволяющая считать полученную информацию типичной для современных условий.

Методы рейтинга и самооценки. *Рейтинг* — оценка тех или иных сторон деятельности компетентными судьями (экспертами). К подбору экспертов в социологии предъявляются такие требования: компетентность; креативность (способность решать творческие задачи); положительное отношение к экспертизе; научная объективность, отсутствие склонности к конформизму (чрезмерному следованию авторитета в науке); аналитичность, широта, конструктивность мышления.

Самооценка осуществляется по программе, предполагающей указание степени затруднений, которые испытывают учителя в том или ином виде деятельности. Эта программа должна охватывать все основные звенья управления процессом обучения и воспитания — планирование, организацию, стимулирование, контроль и учет.

Метод педагогического консилиума — разновидность метода рейтинга. Он предполагает коллективное обсуждение результатов изучения воспитанности школьников по определенной программе и по единым признакам, коллективное оценивание тех или иных сторон личности, выявление причин возможных отклонений в сформированности тех или иных черт личности, а также совместную выработку средств преодоления обнаруживаемых недостатков.

Метод диагностирующих контрольных работ — письменных или лабораторно-практических — позволяет получить оперативную информацию о фактических знаниях учащихся, о специальных умениях и навыках учебного труда и сделать объективные выводы об уровне их подготовленности на той или иной ступени обучения.

Задания, включаемые в содержание контрольных работ, должны содержать вопросы, наиболее сложные и трудные для усвоения, а также актуальные для дальнейших этапов обучения. Совокупность выполненных заданий способствует построению целостного представления об особенностях умственной деятельности ученика, отражает степень сформированности наиболее универсальных и интегрированных приемов учебного труда, сложных для овладения и актуальных для основных этапов обучения.

Диагностирующие работы могут классифицироваться:

по цели — комплексные, проверяющие весь путь основных параметров учебных возможностей, и локальные, проверяющие отдельные параметры;

по месту в учебном процессе — тематические, четвертные и годовые;

по форме организации — контрольная письменная, текущая письменная, экспериментальная работа; упражнения для школьников;

по объему и структуре содержания — работы по одной теме, по ряду тем, программированного типа, непрограммированного типа;

по оформлению ответов — работы с описанием хода рассуждений, с лаконичными ответами, с решениями без описания хода рассуждений;

по расположению заданий — работы с нарастанием и убыванием сложности задания, с разнообразным чередованием заданий по сложности.

Применение комплекса приемов по определению уровня знаний и умений у школьников позволяет: выявить характер и степень пробелов в их знаниях и умениях; определить причины этих пробелов и обстоятельства, мешающие их преодолению; осуществить меры по нейтрализации факторов, вызывающих новые пробелы; организовать систему мер по восполнению недостающего с одновременным овладением новым учебным материалом.

Метод педагогического эксперимента. Эксперимент — это научно поставленный опыт обучения и воспитания, позволяющий наблюдать исследуемые педагогические явления в контролируемых и учитываемых условиях, обеспечивающих высокое качество подготовки учащихся и учителей.

Эксперимент решает познавательную задачу, служит для проверки определенного положения и может поставить новую проблему, которую нужно исследовать. Такое понимание эксперимента предъявляет к нему строгие научные требования, соответствующие уровню современной науки.

Нельзя проводить эксперимент так: в экспериментальном классе применяется множество специально разработанных дидактических средств и приемов воспитания, а в контрольном работа ведется традиционно, но как именно — неизвестно. Нужно работать так, чтобы все классы были экспериментальными. Педагогический процесс в каждом из них отличается каким-то одним элементом, воплощающим разрабатываемое научное положение. Различные варианты проверяются в одинаково хорошей и контролируемой работе с однородными группами школьников.

Эксперимент проводится в том случае, если нет возможности доказать то или иное утверждение другим способом и, конечно, тогда, когда это утверждение действительно нужно доказывать, когда существуют сомнения, выбор, альтернатива.

Педагогический эксперимент — это комплексный метод, он включает в себя наблюдения, беседы, интервью, анкетные опросы, диагностирующие работы, создание специальных ситуаций и др.

Педагогический эксперимент помогает решить ряд задач исследования:

- установить зависимость между определенным педагогическим воздействием (системой их) и достигаемыми при этом результатами в обучении, воспитании, развитии школьников;
- выявить зависимость между определенным условием (системой условий) и достигаемыми педагогическими результатами;
- определить зависимость между системой педагогических мер или условий и затратами времени и усилий педагогов и учащихся на достижение определенных результатов;
- сравнить эффективность двух или нескольких вариантов педагогических воздействий или условий и выбрать для них опти-

мальный вариант с точки зрения какого-то критерия (эффективность, время, усилия, средства и т.д.);

- доказать рациональность определенной системы мер по ряду критериев одновременно при соответствующих условиях;
- обнаружить причинные связи.

Сущность эксперимента состоит в том, что он ставит изучаемые явления в определенные условия, создает планомерно организуемые ситуации, выявляет факты, на основе которых устанавливается неслучайная зависимость между экспериментальными воздействиями и их объективными результатами.

В отличие от изучения педагогического явления в естественных условиях путем непосредственного наблюдения эксперимент позволяет:

- искусственно отделять изучаемое явление от других;
- целенаправленно изменять условия педагогического воздействия на испытуемых;
- повторять отдельные изучаемые педагогические явления примерно в тех же условиях.

Педагогический эксперимент — это своеобразный комплекс методов исследования, предназначенный для объективной и доказательной проверки достоверности педагогических гипотез. Он позволяет глубже, чем другие методы, установить характер связи между различными компонентами педагогического процесса, между факторами, условиями и результатами педагогического воздействия. В эксперименте можно проверить эффективность тех или иных педагогических нововведений; сравнить действенность различных факторов или изменений в структуре процесса и выбрать оптимальное их сочетание; выявить необходимые условия для реализации определенного комплекса задач; обнаружить особенности протекания процесса в новых условиях и т.д.

Эффективность эксперимента во многом зависит от того, насколько тщательно проведен предварительный теоретический анализ явления, представлен его исторический обзор, изучена массовая практика с целью определения максимально точного поля эксперимента и его задач.

Гипотеза эксперимента должна отражать его новизну, необычность, указывать на противоречие с существующими точками зрения на рассматриваемую проблему. В этом смысле гипотеза не просто постулирует, что данное «средство» улучшит результаты «процесса» (порой это очевидно и без доказательств), а высказывает предположение, что оно окажется наилучшим для определенных условий.

Гипотеза вытекает из предварительного анализа теории и практики решения проблемы, опирается на определенные аргументы, а не декларируется в виде личного мнения. Настоящая гипотеза требует серьезного, трудоемкого обоснования и тщательной детальной проверки. Лучше на начальной стадии работы не называть гипотезой закономерно появляющиеся и неизбежно еще 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 такое предположение не гипотезой, а рабочим предположением.

Эффективность эксперимента зависит от умения четко сформулировать его задачи, разработать признаки и критерии, по которым будут изучаться явления, средства, оцениваться результаты. Одним из этапов экспериментальной работы является конкретное определение минимального числа экспериментальных объектов.

Опытная работа. Но вот наше предположение проверено в эксперименте или подтверждено как-либо иначе. На этой основе создается проект педагогической деятельности или его часть (например, экспериментальный учебник или система познавательных задач по какому-либо предмету).

Теперь проект нужно испытать на практике. Такая работа — часть реализации конструктивно-технической функции педагогики. Это своеобразная «обкатка» готового продукта. Подобную процедуру следует отличать от собственно эксперимента. Ее называют опытной работой и проводят в возможно более массовых масштабах. Здесь проверяются уже не отдельные положения, а то, что разработано на их основе и предназначено для непосредственного использования на практике. Результаты опытной работы дают возможность судить лишь в общем виде о качестве проведенного эксперимента и всей предшествовавшей ему работы. Если экспериментальный учебник оказался неудачным, это могло случиться и потому, что теоретические положения, на которых он был основан, неверны, или потому, что в учебнике правильная теория была неверно реализована. Неудача ставит новые проблемы, связанные с доработкой слабых мест как в научном обосновании, так и в составлении учебника.

Опытная работа проводится и в тех случаях, когда в силу особенностей исследования в социально-гуманитарной области нельзя соблюсти все требования к точным, формализованным процедурам эксперимента. Часто это случается в сфере воспитания, когда степень сформированности эмоционально-ценностных отношений не может и не должна быть измерена «с линейкой в руках». Тем не менее опытная работа, связанная с обращением к педагогической действительности, — это полноценный метод педагогического исследования.

Контент-анализ — метод, позволяющий получить объективную информацию о состоянии вопроса на основе анализа определенных смысловых единиц содержания и формы информации. Изучаются психологические характеристики учащихся, состояние школьного и вузовского образования, качество и эффективность обучения. Осуществляется систематический замер частоты упоминаний

нений этих единиц в определенной совокупности текстов и других носителей информации.

При изучении документов необходимо определить их сравнительную ценность для исследования, достоверность и адекватность проблеме, знать методы, которыми были получены фиксированные в документах данные, выявить предпочтение общественным или личным, целевым или естественным, первичным или вторичным документам.

Обобщение педагогического опыта полезно на этапе эмпирического описания, если исследователь ясно представляет себе, что это лишь первый шаг в изучении проблемы (эмпирическое описание), а не самодостаточная процедура. Обобщение опыта начинается с его описания на основе наблюдения, бесед, опросов, изучения документов. Далее проводятся классификация наблюдаемых явлений, их истолкование, подведение под известные определения и правила. Более высокий уровень анализа предполагает установление причинно-следственных связей, механизма взаимодействия различных сторон учебного процесса, выявление внутренних закономерностей, обусловивших успех или неудачу в образовательной деятельности. Особое внимание следует уделять таким связям между явлениями, которые не укладываются в рамки существующих теоретических представлений. Их анализ может привести к выявлению новых закономерностей.

Научная экспедиция. Этот общенаучный метод также находит применение в педагогике. Он позволяет получить информацию для глубокого и всестороннего изучения учебно-воспитательной работы с учащимися на местах: в массовой школе, в условиях, максимально приближающихся к реальности. Экспедиция позволяет за короткий срок собрать большой и разносторонний материал, а также оказать методическую помощь школе. Как правило, в экспедиции участвуют специалисты по разным отраслям педагогики, что дает возможность всесторонне и целостно изучить учебно-воспитательный процесс.

Теоретические методы педагогического исследования. Методы теоретического характера опосредованно и непосредственно выходят на анализ реальных педагогических процессов (их причин, источников развития, системы условий, обеспечивающих их эффективное функционирование).

Прежде всего это **моделирование, построение идеализированных объектов (идеализация)**. В разделе 4.4.7 моделирование подробно рассматривалось в связи с логикой педагогического исследования. Напомним лишь, что это очень важный метод, который применяется в любой исследовательской работе. Способ построения теоретической модели помогает отнести то или иное исследование к числу фундаментальных или прикладных, хотя в педагогике это можно сделать лишь условно. Мы уже говорили, что эта научная дисципли-

на сочетает в себе фундаментальный и прикладной аспекты. В прикладном исследовании теоретическая модель конструируется с использованием уже имеющегося теоретического знания, а в фундаментальном такое знание исследователь получает самостоятельно, и это служит одним из признаков новизны полученных результатов.

В педагогической литературе можно найти примеры применения *сравнительно-исторического анализа*. Обращение к истории обогащает научную работу ранее неизвестными фактами, стимулирует исследовательскую мысль, позволяет избежать ошибок прошлого или «открытия» давно открытого. В качестве специального метода выделяют *причинно-следственный анализ*, необходимость которого очевидна.

Монографический метод позволяет рассматривать в качестве основного объекта исследования целостную, относительно самостоятельную педагогическую систему.

Он дает возможность сосредоточиться на изучении отдельных проблем, анализе конкретных фактов. Этот метод характеризует единство (монолитность) структуры исследовательской деятельности и описания ее результатов, фундаментальность и обобщенность, теоретическую направленность содержания. (О результатах такой работы см., например: Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В. В. Краевского и И. Я. Лернера. — М., 1983; Дидактика средней школы / Под ред. М. Н. Скаткина. — М., 1982.)

Могут быть использованы и другие общенаучные методы, потребность в которых заранее нельзя предусмотреть. Выбор методов исследования определяется не формальным стремлением придать «научность» получаемым результатам и не их количеством — «чем больше, тем лучше», — а спецификой темы и задач данной работы, ее логикой и объективной необходимостью. Для правильного выбора нужно знать общие и частные возможности метода, его место в системе исследовательских процедур в соответствии с особенностями изучаемого материала и уровнем изучения педагогической действительности.

При планировании научной работы необходимо определять конкретную цель применения каждого метода. Так сделано, например, в работе Т.Е.Макаровой, посвященной формированию у будущих учителей умений педагогического диагностирования (1998). Автор указывает, что теоретический анализ специальной литературы, имеющий отношение к теме исследования, осуществлялся с целью выявления различных точек зрения на изучаемую проблему и определения необходимых дидактических условий формирования умений педагогического диагностирования. Эмпирические методы (беседа, анкетирование, наблюдение, изучение документации) помогли получить количественные данные о признаках сформированности умений и о способности студентов

использовать данные, полученные в результате диагностирования, для решения задач учебно-воспитательного процесса. Метод моделирования использовался для построения концептуальной модели формирования культуры педагогического диагностирования учителя на основе выделенных содержательных представлений о ней. Опытная работа позволила определить эффективность предложенной автором системы обучения, а метод математической статистики использовался для обработки полученных данных.

Количественные и качественные методы. Выше уже говорилось о недостаточности количественного подхода в педагогике и о необходимости построения качественной теории педагогических процессов, прежде чем станет возможным и полезным применение математических методов. Вообще, применение «жестких» методов в педагогике ограничено спецификой гуманитарной сферы научного познания, делающей во многих (но не во всех!) случаях недостижимой полную количественную определенность получаемых результатов. В сфере гуманитарного познания в последнее время все большее распространение получают качественные методы исследования. На это указывают такие известные специалисты в области методологии социологии, как В.А.Ядов, В.Н.Семенова. Эти методы позволяют отразить взаимодействие объективных и субъективных факторов, действующих в этой сфере. При качественном подходе человек представляет для исследователя интерес не только как объект изучения и источник информации, но и как личность со своим миром образов и переживаний.

Выделим некоторые, наиболее характерные особенности качественных методов исследования. Если в рамках количественного подхода инструменты измерения разрабатываются и проверяются заранее, обычно формализуются, то в качественном исследовании они формулируются уже в ходе самой научной работы, часто являются специфическими, отражают индивидуальный исследовательский подход. Исследовательские процедуры при количественном подходе стандартизированы, предполагается их дублирование, а на качественном уровне они дублируются редко. В первом случае анализ осуществляется статистическими методами, во втором он производится путем обобщения идей из собранных эмпирических данных; организация данных направлена на получение целостной картины.

Однако учет специфики в любом случае не должен заслонять главного: наука остается наукой, а исследование — исследованием. Социологи об этом не забывают. Отмечая, что «качественное» исследование напоминает работу журналиста, они подчеркивают, что только ученый-профессионал «достаточно подготовлен к тому, чтобы концептуализировать живую реальность в понятиях теоретического знания. Поэтому и в процедуре исследования он обязан следовать определенной логике и придерживаться правил научного подхода» [23].

Соблюдение баланса между количественным и качественным в конкретном исследовании — в конечном счете дело самого исследователя, его таланта и интуиции. Не все в научной работе можно предусмотреть и предписать заранее, особенно в таком тонком деле, как педагогическое. Иногда, как говорят (правда, по другому поводу), — наука бессильна.

4.7. О курсовых и дипломных работах

В заключение, учитывая основную направленность данной книги, предназначенной в первую очередь студентам, приведем некоторые советы, касающиеся подготовки курсовых и дипломных работ по педагогике. Они заимствованы из книги Е. В. Бережновой, в которой излагаются требования к курсовым и дипломным работам (см. список рекомендуемой литературы).

В процессе познания, кто бы его ни осуществлял, действуют общие закономерности, и студенческая работа *по замыслу, по логике и средствам проведения* аналогична научной работе любого исследователя (отличаются они масштабностью, широтой охвата эмпирического материала, глубиной анализа и, разумеется, объемом). Дипломная работа, конечно, не диссертация, и студент нуждается в неизмеримо большей помощи руководителя, чем тот, кто занимается, например, научной работой в системе подготовки специалистов высшей квалификации. Есть различия также между курсовой и дипломной работами, хотя они имеют много общего.

В результате выполнения курсовой работы студент должен показать готовность к владению основными исследовательскими умениями. С этой целью будущим педагогам необходимо:

- научиться пользоваться библиографическими указателями по педагогике, психологии, философии, социологии и т.д.;
- изучить определенный минимум литературы по теме и уметь записать нужную информацию;
- грамотно изложить состояние изучаемого вопроса в современной литературе на основе ее анализа;
- проанализировать педагогический опыт, имеющийся в различных типах образовательных учреждений (если это определено темой);
- выполнить фрагмент опытно-экспериментальной работы, обработать полученный эмпирический материал, проанализировать, систематизировать, интерпретировать его и сделать выводы.

Конкретная тематика студенческих работ должна отвечать следующим требованиям:

- соответствовать задачам подготовки специалистов;
- учитывать направления и проблематику современных научно-педагогических исследований;

- приобщать студентов к работе над проблемами, которые исследуют отдельные преподаватели и сотрудники кафедры педагогики в целом;

- учитывать разнообразие интересов студентов в области педагогической теории и практики, а также результаты работы в научном студенческом обществе;

- разрабатывать актуальные проблемы воспитания и обучения детей.

По содержанию между курсовой и дипломной работой, как правило, должна существовать связь: дипломная работа становится дальнейшим развитием курсовой путем углубления и детализации проблемы. Однако чисто механически, дословно, включать курсовую работу в дипломную нельзя. Основные выводы курсовой могут служить исходным материалом для творческой разработки проблематики дипломной работы.

План действий по выполнению дипломной работы можно представить следующим образом.

(В качестве примера в табл. 4 рассматривается тема индивидуализации обучения английскому языку.)

Таблица 4

Методологическая характеристика	Вид работы	
	курсовая	дипломная
Тема	Осуществление принципа индивидуализации обучения на уроках английского языка	Способы осуществления лично ориентированного подхода к учащимся в процессе обучения иностранному языку (на материале преподавания английского языка)
Объект	Процесс обучения английскому языку с использованием индивидуального подхода к учащимся	Процесс лично ориентированного обучения иностранному языку
Предмет	Индивидуализация как средство повышения эффективности процесса обучения английскому языку	Индивидуальные формы работы учителя с учащимися как способ реализации принципов лично ориентированного обучения. (Возможно сформулировать предмет иначе, например: «Границы применения учителем индивидуальных форм работы с учащимися как способа осуществления лично ориентированного обучения»)

1. Выбор одного из направлений курсовой работы для углубленного анализа. Уточнение темы дипломной работы.
2. Составление списка литературы по теме исследования.
3. Выделение проблемы и анализ ее состояния в науке и практике.
4. Выделение и анализ базовых понятий по теме исследования.
5. Составление плана работы.
6. Обоснование актуальности темы с указанием основных характеристик работы (объект, предмет, цель, задачи и т.д.).
7. Составление содержательного обзора теоретических источников по теме исследования.
8. Написание раздела «Анализ литературы по теме исследования», в котором представлены:
 - а) история исследуемой проблемы (идеи, вопроса);
 - б) общепедагогические и другие научные положения, характеризующие объект исследования;
 - в) *дидактические положения*¹;
 - г) *методические положения*;
 - д) *психологические положения*.
9. Написание раздела: «Выводы по результатам анализа литературы по теме исследования».
10. Разработка различных способов решения выделенной проблемы.
11. Определение оптимального пути разрешения проблемы.
12. Подготовка к осуществлению констатирующего эксперимента (планирование; разработка методики; подготовка оборудования; разработка планов-конспектов уроков, воспитательных дел, дидактических тестов и т.д.).
13. Констатирующий эксперимент с целью получения представления об уровне исследуемого предмета.
14. Анализ результатов эксперимента; составление таблиц, схем иллюстраций, формулирование выводов.
15. Написание раздела «Констатирующий эксперимент».
16. Обучающий эксперимент с целью проверки предположения.
17. Подготовка к осуществлению обучающего эксперимента (планирование, разработка методов и средств проведения и наблюдения за ходом эксперимента, разработка способов фиксации наблюдений и т.д.).
19. Проведение и анализ обучающего эксперимента (протоколы наблюдений, письменные работы, рисунки, записи бесед и т.д.).
20. Оформление результатов анализа в таблицах, схемах, диаграммах, рисунках и т.д., формулирование выводов и рекоменда-

¹ Курсивом выделены пункты, которые могут быть включены в структуру работы.

ций (если позволяет материал) по данным обучающего эксперимента.

21. Написание раздела «Опытно-экспериментальная работа», в котором отражаются подготовка к осуществлению обучающего эксперимента, условия, в которых он протекал, характеристика участников и их позиция в начале и в конце эксперимента, название и последовательность проведения разработанных занятий (учебных или воспитательных), анализ результатов, выводы и рекомендации.

22. Повторное проведение обучающего эксперимента (если возникает необходимость).

23. Компоновка подготовленных текстов в главы.

24. Написание выводов к главам.

25. Составление заключения.

26. Составление списка литературы.

27. Оформление приложений (таблиц, схем, анкет, иллюстраций, планов-конспектов уроков или воспитательных дел и т.д.).

28. Уточнение оглавления дипломной работы.

29. Оформление титульного листа.

Существенным отличием курсовой работы от дипломной, если возможно и целесообразно проведение эксперимента, является организация опытно-экспериментальной работы. Для выполнения курсовой студент может ограничиться констатирующим экспериментом. Для его осуществления он использует методы, связанные с опросом учащихся (анкетирование, интервьюирование, беседа), наблюдение и др.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Зачем нужно знать методологию?
2. Что изучает методология?
3. Каковы уровни методологии?
4. Определите различие между методологической культурой ученого и педагога-практика.
5. Назовите основные формы отражения действительности в общественном сознании.
6. Укажите различия между научным и художественно-образным отражением педагогической действительности.
7. Укажите различия между научным и стихийно-эмпирическим познанием.
8. Перечислите признаки, позволяющие отнести к сфере науки процесс и результат познавательной деятельности в области педагогики.
9. Чем различаются научная проблема и практическая задача?
10. Охарактеризуйте соотношение между объектом исследования и его предметом.
11. Каково главное требование к педагогической гипотезе и формулированию защищаемых положений?

12. Назовите принципиальное различие между описанием новизны результатов проведенного исследования, с одной стороны, и определением его значения для науки — с другой.

13. Охарактеризуйте логику педагогического исследования, его основные этапы.

14. Должна ли модель того или иного педагогического объекта, например урока, полностью соответствовать реальному объекту? Аргументируйте свой ответ.

15. В каких случаях конструирование математических моделей педагогических объектов, связанное с применением математических методов, возможно и полезно, а в каких — нецелесообразно?

16. Объясните функции теоретических и нормативных моделей изучаемых объектов в прикладных педагогических исследованиях.

17. Охарактеризуйте основные требования к курсовым и дипломным работам студентов педвуза и этапы их выполнения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бережнова Е.В.* Формирование методологической культуры учителя // Педагогика. — 2001. — № 4.
2. *Герасимов И. Г.* Научное исследование. — М., 1972.
3. *Герасимов И. Г.* Структура научного исследования. — М., 1985.
4. *Данилов М.А.* Взаимоотношение всеобщей методологии науки и специальной методологии педагогики // Проблемы социалистической педагогики. — М., 1973.
5. *Копнин П. В.* Диалектика, логика, наука. — М., 1973.
6. *Коршунова Н.Л.* Методологические условия однозначности терминов в педагогическом исследовании. — М., 1990.
7. *Краевский В. В.* Проблемы научного обоснования обучения: (Методологический анализ). — М., 1977.
8. *Кузин Ф.А.* Методика написания диссертации, правила оформления и порядок защиты: Дис.... канд. пед. наук. — М., 1998.
9. *Лекторский В.А., Швырев В.С.* Методологический анализ науки: Философия, методология, наука. — М., 1972.
10. *Митрофанов Б. С.* Методологическая деятельность и системная организация науки // Системный метод и современная наука. — Новосибирск, 1983.
11. *Наушабаева С.* Гипотеза как средство развития дидактического знания: Дис.... канд. пед. наук. — М., 1987.
12. *Новиков А. М.* Методология образования. — М., 2002.
13. *Новикова Т. В.* Условия готовности результатов педагогических исследований к реализации их в школьной практике. — М., 1976.
14. *Петров Ю.А.* Логика и методология научного познания // Вестник Московского университета. Серия 7, Философия. — 1987. — № 2.
15. *Прикот О. Г.* Педагогика отождествления и педагогическая системология. — СПб., 1995.
16. *Пушкин А. С.* Соч.: В 3 т. - М., 1985. - Т. 1.
17. *Ракитов А. И.* Анатомия научного знания. — М., 1969.

18. *Розов М.А., Розова С. С.* К вопросу о природе методологической деятельности // Методологические проблемы науки. — Новосибирск, 1974. - Вып. 2.
19. *Садовский В.Н.* Проблемы методологии дедуктивных теорий // Вопросы философии. — 1963. — № 3.
20. Теоретические основы процесса обучения / Под ред. В.В.Краевского и И.Я.Лернера. — М., 1989.
21. *Швырев В. С.* Научное познание как деятельность. — М., 1984.
22. *Юдин Э.Г.* Системный подход и принцип деятельности. — М., 1978.
23. *Ядов В.А.* Стратегия социологического исследования: Описание, объяснение, понимание социальной реальности. — М., 2001.

ТЕМЫ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ

1. Научный статус педагогики как теоретической дисциплины.
2. Моделирование как метод педагогического исследования.
3. Теоретическое, эмпирическое и нормативное знание в педагогике.
4. Методы исследований в педагогике.
5. Способы верификации знания, полученного в результате педагогического исследования.
6. Экспериментальная работа в структуре педагогического исследования.
7. Методологический аппарат исследования по педагогическим наукам.
8. Успехи и неудачи реформирования современного образования.

Рекомендуемая литература для самостоятельной работы

- Закон Российской Федерации «Об образовании». — 1992.
- Бережнова Е. В.* Аргументация в прикладном педагогическом исследовании // Педагогика. — 2001. — № 9.
- Бережнова Е. В.* Прикладное исследование в педагогике. — Волгоград, 2003.
- Бережнова Е. В.* Требования к курсовым и дипломным работам по педагогике. — М., 1999.
- Бережнова Е. В.* Формирование методологической культуры учителя // Педагогика. — 1996. — № 4.
- Бережнова Е. В.* Фундаментальное и прикладное в педагогических исследованиях // Педагогика. — 2001. — № 4.
- Герасимов И. Г.* Структура научного исследования. — М., 1985.
- Коришунова Н. Л.* Зачем нужна однозначность научных понятий? // Педагогика. — 1992. — № 3, 4.
- Краевский В. В.* Воспитание или образование? // Педагогика. — 2001. — № 3.
- Краевский В. В.* Качество педагогики и методологическая культура педагога // Магистр. — 1991. — № 1.
- Краевский В. В.* Методология педагогики: прошлое и настоящее // Педагогика. — 2002. — № 1.

Краевский В. В. Методология педагогической науки: Учебное пособие. - М., 2001.

Краевский В. В. Педагогика между философией и психологией // Педагогика. — 1994. — № 6.

Краевский В. В. Сколько у нас педагогик? // Педагогика. — 1997. — № 4.

Полонский В. М. Критерии актуальности педагогических исследований // Советская Педагогика. — 1982. — № 5.

Полонский В. М. Методы определения новизны результатов педагогических исследований // Советская педагогика. — 1981. — № 1.

Смирнов В. И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. — М., 2000.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава 1. Педагогика как наука	7
1.1. Объект и предмет педагогической науки	7
1.2. Задачи педагогической науки	13
1.3. Система педагогических научных дисциплин	8
1.4. Категориальный аппарат педагогики	24
1.5. Образование как общественное явление и как педагогический процесс	35
1.6. Содержание образования	40
Глава 2. Взаимосвязь педагогической науки и практики	63
2.1. Единство и различия педагогической науки и практики	63
2.2. Педагогическая наука и практика как единая система	77
2.3. Связь науки и практики в движении	88
2.4. Учитель и педагогическая наука	93
Глава 3. Связь педагогики с другими науками	108
3.1. Суверенность педагогики и прозрачность ее границ	108
3.2. Педагогика и философия	116
3.3. Педагогика и психология	134
3.4. Условия формирования педагогической теории	148
3.5. Определение качества педагогической теории	153
Глава 4. Методология педагогики и методы педагогических исследований	162
4.1. Понятие «методология педагогической науки»	162
4.2. Методология как система знаний и как деятельность	169
4.3. Методологическая рефлексия научного работника	177
4.4. Научное исследование в педагогике	181
4.5. Методологические характеристики педагогического исследования	190
4.5.1. Система характеристик	190
4.5.2. Проблема	192
4.5.3. Тема	194
4.5.4. Актуальность	195
4.5.5. Объект и предмет исследования	199
4.5.6. Цели и задачи	207

4.5.7. Логика педагогического исследования	208
4.5.8. Гипотеза и защищаемые положения	220
4.5.9. Новизна результатов, их значимость для педагогической науки и практики	227
4.6. Методы исследования	237
4.7.0 курсовых и дипломных работах	246
<i>Темы для самостоятельного изучения</i>	252
Рекомендуемая литература для самостоятельной работы	252

Учебное издание

Краевский Володар Викторович

Общие основы педагогики

Учебное пособие

Редактор *С.А.Шаренкова*
Технический редактор *Н. И. Горбачева*
Компьютерная верстка: *Г. Б. Новикова*
Корректоры *Э. Г. Юрга, Е. В. Кудряшова*

Диапозитивы предоставлены издательством

Изд. № А-886-П. Подписано в печать 31.03.2005. Формат 60^х90/16.
Бумага тип. № 2. Гарнитура «Тайме». Печать офсетная. Усл. печ. л. 16,0.
Тираж 3000 экз. Заказ № 14744.

Издательский центр «Академия».

Санитарно-эпидемиологическое заключение № 77.99.02.953.Д.004796.07.04 от 20.07.2004.
117342, Москва, ул. Булterова, 17-Б, к. 360. Тел./факс: (095)334-8337, 330-1092.

Отпечатано в ОАО «Саратовский полиграфический комбинат».
410004, г. Саратов, ул. Чернышевского, 59.