

В.В. Краевский

Методология педагогического исследования

Учебное пособие для курсов повышения квалификации научно-педагогических кадров

Самара 1994

Печатается по решению
Редакционно-издательского совета
Самарского государственного педагогического института

В.В. Краевский

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ:
Пособие для педагога-исследователя. Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. 165 с.

ISBN 5-8428-0038-1

Пособие предназначено преподавателям и аспирантам педвузов и университетов, педагогам-исследователям - всем ведущим научную работу по педагогике. Оно содержит как общие ориентиры для такой работы, так и конкретные рекомендации, относящиеся к логике исследования, в первую очередь диссертационного, формулированию основных его характеристик: темы, объекта и предмета, цели, задач, гипотезы и защищаемых положений и т.п. Возможна и использование его в занятиях со студентами, при подготовке курсовых и дипломных работ. Дается перечень одобренных экспертным советом Высшей аттестационной комиссии конкретных ориентиров для соискателей ученых степеней по педагогическим наукам. В основу книги положен многолетний опыт работы автора по повышению квалификации научных работников и преподавателей педагогических дисциплин, а также лекционных и семинарских занятий со студентами.

Коллективный рецензент — кафедра
педагогики Самарского
государственного педагогического
института).

ISBN 5-8428-0038-1

© Краевский В.В., 1994.

Введение

Предлагаемое пособие адресовано педагогам, ведущим научную работу, аспирантам, а также тем, кто ищет пути использования педагогической науки для осмысления и совершенствования своей практической деятельности. В нем нашли отражение результаты многолетней работы автора, часть которых опубликована в изданных в разное время книгах и статьях. Эти результаты дополнены, переосмыслены, представлены здесь в нормативной форме и нацелены на непосредственную помощь желающим разобраться в вопросах проведения и использования результатов педагогических исследований. Мы надеемся, что публикация этой книги будет содействовать повышению качества и эффективности научной работы по педагогике.

Уровень научно-исследовательской работы по педагогике, который и раньше нельзя было назвать высоким, теперь, когда преодолеваются многие догмы и застарелые стереотипы в общественном сознании, настолько отстает от потребностей радикального обновления системы образования в нашей стране, что складывающаяся в этой сфере ситуация не может не отразиться отрицательно на обучении и воспитании граждан демократического государства. Это, в свою очередь, скажется на темпе и качестве перемен.

Одна проблема проходит сейчас сплошной линией через всю систему непрерывного педагогического образования: как в условиях обновления общества, пересмотра ценностей, распада привычных связей расковать мысль людей, их инициативу, творческую активность? Как сделать самих педагогов самостоятельными людьми, компетентными работниками, способными вырастить поколение, готовое к свободному выбору, независимое в суждениях, не терпящее насилия над собой и другими и в то же время терпимое к мыслящим по-другому? От того, насколько это удастся, зависит успех гуманизации образования, следовательно, в самом точном смысле - будущее народа.

Главные факторы, тормозящие движение к цели - непрофессионализм, приверженность к отжившим идеологическим штампам, отсутствие самостоятельного подхода к науке и практике в исследовательской и учебной деятельности со стороны тех, кто занимается научной работой в области педагогики и подготовки учителей. Во многих научно-исследовательских и учебных педагогических институтах не изжиты формализм, характерная для прошлого атмосфера внешнего благополучия.

Десятилетиями педагоги-исследователи были вынуждены "онаучивать" директивы вышестоящих инстанций. Лишь немногим удавалось в какой-то степени противостоять таким установкам. Это приводило педагогическую науку - основу педагогического образования - к бесплодию, утрате авторитета как в педагогической среде, так и в

глазах широкой общественности. Неоднократно отмечались такие недостатки педагогических исследований, ставящие под вопрос их принадлежность к науке вообще, как недостоверность выводов, абстрактные рассуждения по поводу уже установленных наукой истин, низкая практическая эффективность. Если взять только положение в области диссертационных исследований, окажется, что из года в год подвергаются критике одни и те же недостатки: неопределенность формулировки гипотез, отсутствие ясных выводов, неопределенность их теоретического и прикладного характера, шаблонность и очевидность, засоренность языка диссертаций словесными штампами.

Сравнительно недавно на одном из совещаний представителей специализированных советов по педагогическим наукам говорилось о неактуальности части работ, ограниченности теоретической и практической значимости результатов исследований, отсутствии четкой методики, малоубедительности выводов и рекомендаций.

Размышляя о причинах такой ситуации, приходится констатировать недостаточный уровень методологической культуры педагогов и в связи с этим, необходимость специальной работы по формированию такой культуры, а в большинстве случаев - элементарной методологической грамотности. Имеющиеся пособия по педагогике, пассивное следование которым привычно для многих и многих преподавателей, в их настоящем виде способны дезориентировать тех, кто ими пользуется, и во всяком случае не могут быть основой современных курсов.

Пути преодоления слабых мест в педагогической науке не всегда очевидны. Ясно, что прежде всего необходимо переосмысление самих основ современной педагогики, утверждение в глазах педагога человека как самоценности, как цели, а не средства общественного развития. Но не менее важно наведение порядка в самой науке, переключение внимания с общих фраз к упорядочению конкретного методического обеспечения педагога-исследователя, его научного инструментария. Однако это движение методологии к исследователю не даст нужных результатов, если оно не будет сопровождаться встречным движением - стремлением самого исследователя овладеть этим инструментарием, чтобы осмысливать и корректировать свою работу в соответствии с четкими методологическими ориентирами. Все знают и употребляют слова "актуальность", "новизна", "значение для науки", "значение для практики", но понимают их по-разному, а подчас даже и не стремятся понять. Всем известные, упомянутые выше, недостатки педагогических исследований, в целом описательный, утилитарно-эмпирический уровень педагогической науки, самоочевидность ее гипотез и выводов, находятся в прямой связи со слабой методологической компетентностью научно-педагогических кадров. В большой степени то же относится к курсам педагогики, преподаваемым в вузах.

Положение усугубляется тем, что у значительной части педагогов-исследователей отсутствует интерес к методологии и тем самым,

фактически, к повышению своей профессиональной компетентности. Причины этого многообразны. Среди них не на последнем месте стоит в чем-то понятная предубежденность против самого слова "методология", ассоциируемого в сознании многих педагогов с чем-то сугубо абстрактным, заумным, сводящимся к множеству цитат из философских текстов и директивных документов, зачастую весьма слабо связанных с педагогикой вообще и с текущими нуждами педагогической теории и практики, в частности.

Однако вопреки застойным тенденциям последних десятилетий именно в это время методология педагогики накопила подлинно научный потенциал, разработала комплекс нормативного, инструментального знания о формах и способах связи педагогической науки с практикой, с другими науками, о том, как вести педагогическое исследование, о критериях оценки его качества, последовательности его этапов и о многом другом. Это знание прямо направлено на помощь исследователю, на формирование у него специальных умений в области исследовательской работы. Опираясь на комплекс таких знаний, можно существенно повысить научный уровень педагогики, усилить ее воздействие на практику. Это особенно важно и нужно в условиях, когда педагог-исследователь имеет возможность по-настоящему, ничего не утаивая, заняться изучением реального состояния образования в стране и самых острых его проблем.

Такую методологию нужно систематически и основательно изучать, сделать ее учебным предметом.

В данном пособии синтезированы и изложены в нормативной форме знания методологического характера, как полученные в результате научной и педагогической работы автора, так и привлеченные в переосмысленном виде из других работ по общей и конкретно-научной методологии. Главный замысел, лежащий в основе книги - дать педагогу-исследователю как систему широких методологических подходов, расширяющих его научный кругозор, так и конкретные ориентиры для научной работы. Даны ответы на такие, например, вопросы: как определить проблему исследования, его тему, выделить объект и предмет, сформулировать гипотезу; чем отличается научное знание в области педагогики от стихийно-эмпирического, художественно-публицистического, психологического и т.д.; какие признаки позволяют отнести тот или иной труд в области педагогики к числу научных работ?

Важно иметь в виду, что такие знания нужны не только "чистому" исследователю - научному работнику, но также преподавателю педагогического вуза, готовящему будущих учителей.

Известны пробелы и недостатки в формировании творческой позиции студентов педагогического вуза, которым предстоит работать в школе. Ориентация на усвоение логически завершенного "готового" знания, преобладание нормативного в подготовке будущих учителей

приводит к формированию у них потребительского отношения к педагогической науке, легко переходящее в педагогический нигилизм.

Средства преодоления подобных пробелов - организация познавательной деятельности студентов, развитие у них умения пользоваться наукой для осмысления и совершенствования их практической деятельности. Успех в этом деле прямо зависит от степени развитости у преподавателя творческого, нестандартного мышления. А насколько у него развито такое мышление, зависит от того, сколь основательно он занимается научной работой. Только тот, кто сам, своими руками делает науку, может научить будущих и сегодняшних учителей понимать и ценить педагогическую науку в ее движении, становлении и при этом научное педагогическое знание принимать не абстрактно, а как средство совершенствования своей работы. Преподаватель педагогики, который не ведет настоящей исследовательской работы, сам ни в чем не сомневается и, следовательно, не видит проблем, вряд ли может считаться творческой личностью. Вот почему формирование методологической культуры должно быть ведущей задачей для преподавателей педагогических дисциплин в организации их самообразования и повышения квалификации. Из всех компонентов методологической культуры ведущим является методологическая рефлексия, дающая исследователю возможность критически осмысливать и совершенствовать свою научную работу, а преподавателю педагогики в вузе - проблемно, на уровне современной науки вести подготовку будущих учителей. В нашем пособии, в сущности, представлено содержание методологической рефлексии педагога-исследователя.

Логика курса методологии педагогического исследования сверена в ходе многолетней работы с научными сотрудниками и работниками кафедр педагогики. Разрабатывая систему методологических знаний, ориентированную на изложение в процессе подготовки и переподготовки педагогов-исследователей, мы принимали во внимание необходимость заполнения пробела, обычно допускаемого в определении методологической проблематики и нашедшего отражение также и в программе по педагогике: от наиболее общих положений (определения методологии, характеристики связей педагогики с другими науками) переходят сразу же на уровень методов, то есть в сущности техники педагогического исследования. При этом собственно методология исследования, его логика, общие гносеологические характеристики выпадают из поля зрения.

Структура изложения методологии определяется его конечной целью - усвоение педагогами, вступающими на путь исследовательской работы, конкретных знаний и умений научно-познавательной деятельности в данной области. Однако собственно исследовательской работе посвящена лишь последняя глава, предыдущие - различным достаточно общим вопросам методологии педагогики, рассматриваемым в связи с изучением педагогической деятельности и ее преобразовани-

ем. Такое построение материала определяется тем, что методология педагогического исследования представлена в нем как курс, как учебный предмет. А учебный предмет не то же самое, что наука. Изложение строится дедуктивно: сначала дается общий подход, где об исследовании говорится в общем контексте, затем излагаются общие же, хотя и достаточно конкретные методологические знания (например, концепция соотношения педагогики и психологии) в такой форме, в какой они могут быть использованы в педагогическом исследовании и лишь подготовленному всем предыдущим текстом читателю предлагаются непосредственные ориентиры для научной работы.

Усвоению конкретных ориентиров для научной работы предшествует ознакомление исследователя с общеметодологическими вопросами педагогики, возникающими в связи с изучением педагогической деятельности и ее преобразованием. Главный из таких вопросов - определение методологии педагогики, ее задач и функций (глава I). Дается общая характеристика и раскрываются уровни методологии (общефилософский, общенаучный, конкретно-научный и уровень методов и техники исследования), вводится понятие нормативной методологии. Затем следует характеристика методологии педагогики как системы знаний и как области научно-познавательной деятельности.

Большое место занимают методологические вопросы соотношения педагогической науки и педагогической практики (глава II). Такое соотношение выражает сущность предмета методологии педагогики. Оно выступает как взаимосвязь двух видов деятельности, единство которых реализуется в том, что оба направлены на реализацию одной и той же социальной функции - подготовку подрастающего поколения к участию в жизни общества. Другой аспект единства находит отражение в том, что, взятые вместе, педагогическая наука и практика образуют единую систему. Различия между ними характеризуются по их объектам, средствам и результатам. Если объектом практической педагогической деятельности является человек с его психикой, то для исследователя - это само воспитание, "педагогический факт, явление" (А.С.Макаренко). Средства практической работы - методы обучения и воспитания, технические средства обучения, наглядные пособия и т.п., научной - методы научного познания. Результат педагогического процесса - обученность и воспитанность как качества личности, результат науки - знания.

Следующий важный вопрос - педагогическая наука и практика как единая система, в которой выделяются такие структурные звенья: педагогическая деятельность; результаты наблюдений, описания педагогического опыта; закономерности; принципы, правила, рекомендации; методическая система; проект педагогической деятельности; деятельность педагога-практика внутри педагогической деятельности. Это не застывшая,

"ставшая" система знаний в сочетании с такой же системой практической деятельности, а цикл научно-исследователь-

ской деятельности, осуществляемый в единстве с практикой и ориентированный на нее.

Далее следует определение места и функций педагогического опыта в системе связи педагогической науки и практики.

Общая для всех видов педагогического опыта функция - служить источником эмпирического материала для педагога-исследователя. Другая его функция, проявляющаяся при удачном опыте, - служить для многих педагогов образцом хорошей работы. Передовой опыт реализует несколько функций. Одна из них заключается в активном взаимодействии опыта с наукой. Другая - функция эмпирической проверки учебных материалов и педагогических концепций. Специфический критерий такого опыта - соответствие запросам общественной практики и современным достижениям педагогической науки.

Общий раздел методологических знаний относится к проблеме связи педагогики с другими науками (глава III). Без понимания связи дифференциации и интеграции научного знания в области педагогики, знания форм использования в педагогике знаний и методов других наук невозможна правильная организация исследовательской работы, в частности комплексных исследований.

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

В настоящее время сосуществуют две исторически обусловленные тенденции в трактовке соотношения педагогики и философии: стремление свести педагогику к "прикладной философии" и, напротив, попытки рассматривать педагогику в отрыве от философии, связанные с позитивистскими установками. Последствия этих крайних позиций: с одной стороны, непродуктивность прямого переноса положений, соотносящихся к общему пути человеческого познания, на уже имеющиеся в педагогической, практике конкретные формы учебной работы, с другой - эмпиризм, подчинение науки обыденному сознанию, абсолютизация естественных наук как "единственного подлинно научного знания", внешнее подражание этим наукам, преждевременная, без теоретического анализа на качественном уровне, формализация гуманитарного знания, каким является знание педагогическое.

Еще одна исключительно актуальная проблема - соотношение педагогики и психологии. Различение этих наук необходимо не только для определения логики и характера предлагаемых результатов отдельных исследований, но и в целях расширения масштаба комплексной научной работы, к которой привлекаются, в числе других, представители психологической науки. Основываясь на конкретно-историческом подходе к науке и практике, следует различать, с одной стороны, психологизм как методологическую позицию, с другой - психологию как специальную

научную дисциплину. Психологизм, отрицающий право педагогики на собственную теорию, обрекает ее на роль

интерпретатора психологических исследований. Психология же была и остается важнейшим источником научного обоснования практики обучения и воспитания.

Книга завершается главой IV, носящей нормативно-методологический характер. Здесь даются ориентиры, непосредственно направляющие деятельность исследователя. Научное исследование представлено как особая форма познавательной деятельности в области педагогики, отличающаяся от стихийно-эмпирического познания и от отображения педагогической деятельности в художественно-публицистической форме. Рассматриваются признаки, позволяющие отнести ту или иную работу в области педагогики к числу научных: характер целеполагания, выделение специального объекта исследования, применение специальных средств познания, однозначность терминов. Подробно, на конкретных примерах описаны характеристики педагогического исследования, по которым тот, кто им занимается, 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. Он может также по тем же методологическим параметрам судить о качестве работы других.

Материал этого раздела можно использовать в научной работе, а также в семинарских и практических занятиях, посвященных обсуждению и оценке уже завершенных, ведущихся в настоящее время или только еще планируемых исследований. Практическая применимость этого материала подтверждена опытом лекционных и семинарских занятий, которые ведет автор.

В основе текста книги лежит содержание курса методологии педагогического исследования, который в течение ряда лет преподается в Институте переподготовки и повышения квалификации научно-педагогических и кадров при Российской Академии образования, а ранее - в Московском государственном педагогическом университете.

За лекционным курсом следуют семинарские занятия, носящие практический характер. Слушатели, преподающие педагогику в педвузах, представляют свою научную работу для обсуждения в соответствии с упомянутыми методологическими характеристиками. Корректируются определения проблемы, объекта и предмета, новизны и т.д. в обсуждаемой работе, выверяется логика исследования.

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

В пособие включено приложение в виде перечня конкретных ориентиров для соискателей ученых степеней по педагогическим наукам, одобренных экспертным советом по педагогике и психологии Высшей

аттестационной комиссии и опубликованных в 1990 г. в брошюре, озаглавленной "Требования к диссертациям по педагогическим наукам". Текст требований разработан авторским коллективом в составе В.С.Леднева (отв.), В.В. Краевского, В.М. Полонского, Э.А. Штульмана. Еще одно приложение - классификационные признаки диссертации для информационной системы ВАК, в соответствии с которыми специальный совет дает краткую оценку кандидатской диссертации по окончании процедуры защиты.

Глава I. МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ, ЗАДАЧИ, ФУНКЦИИ

§ 1. СТРОЕНИЕ, ФУНКЦИИ И УРОВНИ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

В наше время к проблемам методологии привлечено внимание специалистов всех отраслей научного знания. Философы разрабатывают теоретико-познавательные и логико-методологические вопросы. Опубликованы труды по методологии специальных наук: биологии, физики, истории, экономики и др. Внимание к методологии в конечном счете обусловлено потребностями социального и научно-технического развития, изменением характера и методов современной науки, значительным повышением ее роли в жизни общества, усложнением научных проблем, необходимостью применения новых средств и методов, адекватных изменившейся ситуации.

Педагогика не стоит в стороне от этого процесса. Создано немало количество трудов, посвященных методологическим проблемам этой науки в целом и ее отраслей. Организованный Академией педагогических наук семинар по методологии педагогики за многолетний период своей работы собрал вокруг себя в масштабах всей страны специалистов, активно разрабатывающих педагогическую теорию, проведен ряд методологических исследований в области педагогики на уровне кандидатских и докторских диссертаций.

В связи с осуществлением глубоких и всесторонних социальных реформ в нашей стране первостепенное значение приобретает изучение и разработка нормативного аспекта педагогической науки, непосредственно воздействующего на практику. Усиление внимания к этому аспекту требует нового осмысления ряда вопросов педагогики. Все более высокие требования предъявляются к обоснованию исследова-

тельских программ, способов получения достоверных и практически эффективных педагогических знаний. При этом характер и направленность такого обоснования должны соответствовать установке на объективное отражение действительности, укрепление связи педагогической науки с жизнью, ее направленности на преобразование и совершенствование практики.

Все изложенные выше обстоятельства определяют подход к проблемам методологии педагогических исследований, прежде всего, к пониманию в контексте упомянутых задач самого понятия "методология".

Это понятие трактуется неоднозначно. В наиболее широком смысле методологию трактуют как систему принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также как учение об этой системе¹. Другое, тоже широкое определение: методология - "учение о методе научного познания и преобразования мира"². В современной литературе под методологией понимают прежде всего методологию научного познания, т.е. учение о принципах построения, формах и способах научно-познавательной деятельности. Методология науки дает характеристику компонентов научного исследования - его объекта, предмета анализа, задачи исследования, совокупности исследовательских средств, необходимых для решения задачи данного типа, а также формирует представление о последовательности движения исследователя в процессе решения задачи³.

Эти определения методологии не противоречат друг другу. Скорее они отражают процесс постепенного развития области методологической рефлексии, осознания деятелями собственной деятельности, вынесения такой рефлексии за рамки индивидуального опыта.

Иногда в трудах по методологии приводится шуточная притча о сороконожке, которая однажды задумалась над тем, в каком порядке она при ходьбе передвигает свои ножки. И как только она задумалась над этим - закрутилась на месте, и движение прекратилось, так как нарушился автоматизм ходьбы.

Первым методологом, "методологическим Адамом", был человек, который в разгаре своей деятельности остановился и спросил себя: "А что же это такое я делаю?!" Самоанализ, размышления о собственной деятельности, индивидуальная рефлексия становится недостаточной.

¹ Философский энциклопедический словарь. М., 1983, С. 365.

² Философский словарь / Под ред. М.М.Розенталя. М., 1975.

³ Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. М., 1978, С. 31.

Наш "Адам" все чаще попадает в положение сороконожки из притчи, поскольку осмысление собственной деятельности только с позиций собственного опыта оказывается непродуктивным для деятельности в других ситуациях.

Если вести разговор в образах нашей притчи о сороконожке, можно сказать, что полученных ею в результате самоанализа знаний о способах передвижения, например, по ровному полю, недостаточно для передвижения по пересеченной местности, для переправы через водную преграду и т.п. Иными словами, становится необходимым методологическое обобщение. Образно говоря, появляется потребность в сороконожке, которая сама в движении не участвовала бы, но лишь наблюдала бы за движением многих своих собратьев и разрабатывала бы обобщенное представление об их деятельности. Возвращаясь к нашей теме, отметим, что такое обобщенное представление о деятельности, взятой в ее социопрактическом, не психологическом срезе, и есть учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности в области теории и практики, т.е. методология в первом, самом широком смысле этого слова.

Однако с развитием науки, становлением ее как реальной производительной силы, проясняется характер соотношения между научной деятельностью и деятельностью практической, все в большей степени основывающейся на науке. Это находит отражение в представлении методологии как учения о методе научного познания, направленного на преобразование мира.

Нельзя не учитывать того обстоятельства, что с развитием общественных наук появляются частные теории деятельности. Например, одной из таких теорий является педагогическая: теория воспитания, теория обучения, теория управления системой образования - это теории деятельности воспитания, обучения, управления и т.д. Можно, конечно, назвать дидактику - теорию деятельности обучения, методологией. Но это приведет к смешению методологии педагогической науки с теорией педагогической практической деятельности и обоснованием средств и процедур познания этой деятельности.

По-видимому, подобные соображения и привели к еще более узкому пониманию методологии как учения о принципах, построении, формах и способах научно-познавательной деятельности.

В таком же смысле мы будем говорить о методологии в данном курсе? Вероятно, из предыдущего уже ясно, что наиболее широкое определение нам не подходит. Поскольку речь будет идти о педагогическом исследовании, о научном исследовании, методологию мы по-

нимаем в узком смысле, как методологию научного познания в данной области.

При этом более широкие определения не следует опускать из поля зрения, поскольку сегодня нужна такая методология, которая ориентировала бы педагогическое исследование на практику, на ее изучение и преобразование. Однако делать это нужно содержательно, на основе глубокого анализа состояния педагогической науки и практики, а также основных положений методологии науки. Простое "наложение" тех или иных определений на область педагогики не может дать необходимых результатов. Так, например, вряд ли плодотворно утверждение, что методология педагогических исследований "включает в себя учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности в области теории и практики"⁴. Возникает вопрос: "Если методы и средства деятельности в области педагогической практики изучает методология педагогических исследований, то что же остается на долю самой педагогики - теории воспитания, дидактики и методики?"

Не претендуя на исчерпывающее определение и полное раскрытие содержания понятия "методология педагогики", мы все же беремся утверждать, что методология педагогических исследований в отличие от дидактики или методик обучения школьным предметам, призвана исследовать методы и средства не практической, а исследовательской деятельности в области педагогики.

Рассмотрим еще ряд вопросов, относящихся к общей характеристике современного состояния методологии научного познания, поскольку такая характеристика необходима для ориентации в области педагогических исследований.

Первый из таких вопросов - о нормативном характере современной методологии.

Различают два типа методологии как учения о методах научного познания. Всякая методология выполняет регулятивные, нормативные функции. В этом, собственно, и состоит ее назначение. Но методологическое знание может выступать либо в дескриптивной (описательной), либо в прескриптивной (нормативной) форме, т.е. в форме предписаний, прямых указаний к деятельности. Заметим, что говоря об описании, мы имеем в виду научно-познавательное описание - со-

⁴ Малькова З.А., Атутов П.Р., Кузин Н.П., Скаткин М.Н. Теоретико-методологические проблемы педагогики // Советская педагогика. 1982. № 3. С. 62; Никандров Н.Д. Методологическое знание в педагогике // Советская педагогика. 1984. № 8. С. 39.

вокупность знаний о данной области явлений, включая сюда также и теоретическое объяснение, когда речь идет не только о данном в опыте, но и о внутреннем содержании (сущности) изучаемых процессов. Deskриптивное 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 положительных рекомендаций и правил осуществления научной деятельности. Deskриптивный же анализ имеет дело с ретроспективным описанием уже осуществленных процессов научного познания⁵.

Как уже отмечалось в начале главы, особое внимание сейчас обращено на нормативный аспект педагогики, находящий отражение в таких материалах, как конкретные рекомендации, учебные пособия и методические руководства. Естественно, что методология педагогической науки, которая обслуживает свой собственный вид деятельности - деятельности научного исследования в области педагогики - тоже должна укрепить свою нормативную часть, воплощать свои результаты в определенных нормах, предписаниях, относящихся к логике и процедурам педагогического исследования.

Такая постановка вопроса соответствует общему ходу развития методологии научного познания. Еще в прошлом веке исследователь должен был обосновывать лишь полученный им результат. От него требовалось показать, что этот результат достигнут в соответствии с принятыми в данной области знания правилами и что он вполне определенным образом вписывается в более широкую систему знания. В настоящее время исследование, как правило, должно быть обосновано еще до его реализации. Должны быть обозначены исходные положения, логика исследования, предполагаемый результат (тип знания, которое предполагается получить) и способ получения этого результата. Разработка путей такого обоснования - прямая задача частно-методологического исследования, в частности, в области педагогики.

Таким образом, методология педагогики приобретает нормативную направленность и ее первостепенной задачей становится разработка способов методологического обеспечения педагогических исследований.

⁵ Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. М.: Наука, 1978, С. 40.

Другой важный вопрос, связанный с исходными позициями методологического анализа - проблема места методологии педагогики в общей системе методологического знания. Возможности для определения этого места представляет различие в методологии нескольких качественно различных уровней.

Тезис о неоднородности методологии, о выделении различных уровней методологического анализа - философского и специально-научного - одними из первых выдвинули В.А.Лекторский и В.С.Швырев⁶. В разделе, посвященном проблемам взаимоотношения философии, методологии и социальных наук, они 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"⁷.

Однако главное содержание этой идеи формировалось в течение ряда лет и продолжает развиваться в настоящее время. Так, еще в 1963 г. В.Н.Садовский отмечал: "По своему существу методология науки представляет собой совокупность гносеологических проблем, выделившихся из общей теории познания и имеющих своей целью специальный анализ научного знания"⁸. П.В.Копин пишет, что "логика научного исследования не является простым приложением метода материалистической диалектики, а специальной теоретической областью знания, имеющей свой объект и свои основные понятия"⁹. Достаточно широко признано, что не всякое частнометодологическое исследование является собственно философским. Разграничение общеподлинной методологии, с одной стороны, и частной методологии, с другой, позволяет предотвратить чрезмерное расширение проблематики философии за счет методологических проблем, относящихся к специальным областям исследования.

⁶ Лекторский В.А., Швырев В.С. Методологический анализ науки: Философия, методология, наука. М., 1972.

⁷ Там же. С. 14-16

⁸ Садовский В.Н. Проблемы методологии дедуктивных теорий // Вопросы философии. 1963. № 3. С. 64.

⁹ Копин П.В. Диалектика, логика, наука. М.: Наука, 1973. С. 121.

Одна из наиболее четких концепций уровней методологии принадлежит Э.Г.Юдину. Он различает четыре таких уровня. Приводим их краткую характеристику¹⁰.

Содержание первого, высшего, уровня - философской методологии составляют общие принципы познания и категориальный строй науки в целом. Методологические функции выполняет вся система философского знания.

Второй уровень - общенаучная методология. Это уровень содержательных общенаучных концепций, воздействующих на все или на достаточно большую совокупность научных дисциплин. Сюда относятся, например, системный подход или теоретическая кибернетика, представляющая собой, по определению Э.Г.Юдина, разновидность системного подхода.

Третий уровень - конкретно-научная методология, т.е. совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине. Методология специальной науки включает в себя как проблемы, специфические для научного познания в данной области, так и вопросы, выдвигаемые на более "высоких" уровнях методологии, такие, как, например, проблемы системного подхода или моделирования в педагогических исследованиях. Однако привлечение методологических средств с вышележащих уровней не может носить характера механического переноса: чтобы дать действительный, а не мнимый эффект, эти средства непременно должны получить соответствующую предметную интерпретацию и разработку.

Четвертый уровень методологии образуют методика и техника исследования, т.е. набор процедур, обеспечивающих получение единообразного и достоверного эмпирического материала и его первичную обработку, после которой он только и может включаться в массив наличного знания. На этом уровне мы имеем дело с высокоспециализированным методологическим знанием, которое в силу присущих ему функций непосредственной регламентации научной деятельности всегда носит четко выраженный нормативный характер.

Все уровни методологии образуют сложную систему, в рамках которой между ними существует вполне определенное соподчинение. При этом философский уровень выступает как содержательное основание всякого методологического знания.

¹⁰ Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. М.: Наука, 1978. С. 41-45.

К общенаучному уровню методологии относятся общенаучные проблемы, а также те понятия и категории, без которых невозможно исследование и даже само выдвижение таких проблем, их адекватное формулирование на языке науки. Структура общенаучного уровня методологии может быть представлена в следующем виде: 1) общенаучные проблемы; 2) общенаучные понятия и категории; 3) общенаучные методы и подход к познанию; 4) общенаучные познавательные процедуры; 5) общенаучные теории, гипотезы и дисциплины; 6) общенаучные принципы и законы; 7) общенаучная картина мира¹¹.

Все эти категории, подходы и методы находят отражение на частнонаучном уровне методологии, в методологии педагогической науки.

§ 2. МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ КАК СИСТЕМА ЗНАНИЙ И КАК ОБЛАСТЬ НАУЧНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

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

Практика в широком смысле понимается как деятельность людей, обеспечивающая существование и развитие общества. Педагогическая практика в общей структуре деятельности представлена как один из ее видов. 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. Между тем, наука уже давно не отождествляется с систематизированным знанием. Например, 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

¹¹ Готт В.С., Семенов Э.П., Урсул А.Д. Категории современной науки, 1984. С. 220.

созидание, производство; иначе говоря, в науке следует видеть особую отрасль духовного производства - производство научного знания¹.

Методология как одна из отраслей науки, не является исключением. Она также 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. Оно интерпретируется в ряде работ общего характера². Таким образом, методология - это и область познавательной деятельности. Существует ряд вопросов, на которые с позиций знания, а не деятельности ясные и однозначные ответы еще не получены: что значит заниматься методологией педагогики, кто должен ею заниматься? Каковы способы получения методологического знания в области педагогики? Каковы источники, объекты и процедуры методологического обоснования педагогических исследований? Как формировать методологию педагогики, причем такую, которая соединила бы широкое и узкое понимание научной методологии как учения о методах познания и преобразования и как учения о научно-познавательной деятельности?

Все это не означает, что имеющиеся определения методологии педагогики неверны. Они лишь нуждаются в расширении. Четкое определение в свое время было дано М.А.Даниловым: "Методология педагогики есть система знаний об исходных положениях, об основании и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих ... педагогическую действительность..."³. Чтобы отразить другой аспект методологии, следовало бы добавить: "... а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества специально-научных педагогических исследований".

Чтобы ответить на приведенные выше и подобные им вопросы необходимо разобраться в ряде понятий, так или иначе связанных с об-

¹ Майзель И.А. Научная деятельность как предмет исследования // Проблемы методологии науки и научного творчества / Под ред. В.А.Штоффа и А.М.Мостепаненко. Л.: Изд-во ЛГУ, 1977. С. 4-5.

² См.: Розов М.А., Розова С.С. К вопросу о природе методологической деятельности // Методологические проблемы науки. Вып. 2. Новосибирск, 1974; Митрофанов В.С. Методологическая деятельность и системная организация науки // Системный метод и современная наука. Новосибирск, 1983.

³ Данилов М.А. Взаимоотношение всеобщей методологии науки и специальной методологии педагогики // Проблемы социалистической педагогики. М., 1973, С. 73.

ластью методологии и не имеющих пока в педагогике строго однозначной трактовки.

Во-первых, нужно отличать объекты методологического анализа от объектов социально-научного анализа. Когда мы занимаемся методологическим анализом в педагогике, нужно 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 изучение педагогической деятельности - на изучение обучения, воспитания, управления школой и т.д. Изучение проблемы методов, проблема содержания образования, проблема построения современного урока - все это область специально-научного анализа.

Но есть еще область методологического анализа. Здесь мы смотрим на то, как мы все это исследуем: правильно ли, например, применяются методы научного познания в исследовании этих вопросов, правилен ли категориальный аппарат, которым мы пользуемся. Исследуется в данном случае не урок, а то, как мы исследуем урок. Это как бы следующий этап исследования.

Во-вторых, методологические проблемы нужно отличать от специально-научных проблем. О специально-научных проблемах уже говорилось. Это, например, проблемы классификации методов обучения, целостности учебно-воспитательного процесса, определения элементов содержания образования.

Методологические проблемы - вопросы использования дидактических знаний в школьной практике, виды дидактических знаний, связь дидактики с методиками обучения школьным предметам, соотношение педагогики и психологии, проблемы педагогического факта, логики педагогического исследования, границы и условия применения формализации в педагогических исследованиях, обобщение опыта школы как метод педагогического исследования. Здесь наше внимание направлено на нашу собственную научную деятельность.

Необходимо далее сделать ряд различий в области методологического обеспечения⁴ исследовательской работы в области педагогики. Этим понятием обозначается совокупность знаний особого ряда, находящихся в сложном иерархическом соподчинении и выполняющих роль регулятивов, контролирующих процесс исследования. Обеспе-

⁴ С нашей точки зрения, этот термин предпочтительнее термина "обоснование", поскольку обоснование предполагает проведение специальной исследовательской работы, выделяемой в данной системе понятий как отдельный вид деятельности.

читать исследование методологически - значит привлечь такие знания к обоснованию программ исследовательской деятельности, ее логики и методов.

Первым и главным среди регулятивов, входящих в состав методологического обеспечения, выступают положения философии в ее методологической функции, такие, например, как тезис о единстве теории и практики, предполагающем их различия. На этой основе разработаны представления о единстве и различиях объектов, средств и результатов практической и научной педагогической деятельности, о единстве аспектов, в которых обучение выступает перед дидактикой как объект изучения и объект конструирования.

Другим источником методологического обеспечения являются знания, полученные в результате научной работы особого рода - методологических исследований.

Признание нескольких уровней в методологии, о чем речь шла выше, определяет правомерность включения в состав методологического обеспечения наряду с общефилософскими положениями также и основанных на них знаний и подходов, разработанных на уровне общенаучной методологии (например, системного подхода), а также знаний, получаемых на той же общей основе в результате частнометодологических исследований в области педагогики. 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. Такие исследования дают ориентиры для проведения специально-научных исследований в области педагогики, имеющих своей задачей выявление закономерностей и конструирование систем практической педагогической деятельности.

К этим двум видам исследований в области педагогики относится то, что можно сказать о специфике методологического и специально-научного анализа. Они имеют разные объекты, разную направленность и различаются по проблематике. В обобщенной форме можно утверждать, что специально-научное исследование (например, принципов обучения или методов воспитания) направлено непосредственно на педагогическую действительность, в то время как исследование методологическое (например, изучение способов научного обоснования практики обучения) - на процесс и результаты научного отображения этой действительности. Это различие не исчезает от того, что в ходе методологического исследования возникает необходимость обра-

щаться 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 обучения. Именно недостатки в практике, в конечном счете

- в деятельности учителей - заставляют ученых обращаться сначала к науке, к возможным пробелам в научном знании, а затем - к методологическому анализу причин, приведших к этим пробелам и недостаткам. Большое практическое значение имеет наведение порядка в понятийном составе педагогики, а для эффективной организации комплексных исследований - изучение механизма связи педагогики с другими науками.

Важно подчеркнуть, что различие данных видов педагогического исследования в их существенных характеристиках сказанным и исчерпывается, т.е. оно в главном сводится к различиям объектов, проблематике, направленности, с одной стороны, методологического исследования, с другой - исследования специально-научного. В остальном, в том, что касается логики и процедур их проведения, характера их результатов существует аналогия в том смысле, что методологическое исследование должно быть именно исследованием, т.е. удовлетворять требованиям, предъявляемым к любому научному исследованию и, разумеется, не сводиться к общим рассуждениям и обильному цитированию. Конкретное методологическое исследование в области педагогики имеет собственный специфический предмет и опирается на особый эмпирический материал, отражающий реальное состояние тех или иных разделов педагогической науки, характер и качество обоснования нормативных материалов, направляемых в практику школы, факты разработки тех или иных педагогических концепций и внедрения их в эту практику. Примером такого использования методологической эмпирии может служить исследование Т.В.Новиковой, посвященное проблемам внедрения⁵. В этой работе основные характеристики процесса движения педагогических идей от науки к практике изучались, в частности, путем анализа реального опыта внедрения исследовательского метода в практику школы на разных этапах развития системы образования в нашей стране, начиная с 1920-х годов.

⁵ Новикова Т.В. Условия готовности результатов педагогических исследований к реализации их в школьной практике: Дис. ... канд. пед. наук М, 1976.

На этом материале был установлен методологический факт: общий ход процесса развития идеи исследовательского метода на пути к учителю заключался в том, что сначала идея нашла свое выражение в концепциях и методических предложениях, затем, получив распространение в опыте и определенное общественное признание, - в конкретных предписаниях: программах, методических разработках и т.д.

Для методологического исследования, посвященного анализу состава, функций и структуры научного обоснования обучения⁶, эмпирическим материалом служит сложившийся в педагогике слой знаний, фиксированных в виде педагогических концепций, дидактических и методических принципов и других положений, которыми обосновывалась практика обучения, научное содержание методик обучения отдельным предметам, рекомендации и т.п. В рамках методологического исследования отдельные педагогические теории, положения, понятия, фиксированные в педагогической литературе, рассматриваются как реально существующие индивидуальные предметы.

Методологические проблемы педагогики могут исследоваться как на теоретическом уровне, так и на эмпирическом. Обобщение опыта научно-исследовательской деятельности в той или иной области педагогики ценно как само по себе, так и в качестве материала для последующего теоретического анализа в области методологии педагогики.

Методологические знания эмпирического характера (методологическая эмпирия) формируются также в процессе конкретного специально-научного исследования как результат методологической рефлексии - размышлений исследователя о применяемых им способах научного познания. Поскольку с помощью такой рефлексии он корректирует свое движение по избранному объекту, знания этого рода непосредственно включаются в состав методологического обеспечения. Особенность таких знаний состоит в том, что, не являясь плодом специально планируемой методологической работы, они выступают как побочный продукт исследования, нацеленного на другой (специально-научный) объект, как бы привязаны к нему и не имеют поэтому общего характера. Например, собственный опыт исследователя, полученный им при проведении констатирующего эксперимента, в ходе разработки способов формирования у учащихся познавательной самостоятельности, вряд ли пригодится другому исследователю при теоретическом анализе проблемы формирования содержания. Последнему

⁶ Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения (Методологический анализ), М.: Педагогика, 1977.

понадобятся общие методологические ориентиры, относящиеся к таким методам теоретического исследования, как моделирование, конструирование идеальных объектов, применение системного подхода и т.п. Возможности непосредственного переноса опыта работы одного исследователя на изучение другого объекта другим исследователем невелики.

Наконец, частью методологического обеспечения могут стать и более общие специально-научные теории, выполняющие методологическую функцию по отношению к частным теориям. Например, дидактика имеет 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. Например, ориентация на общие принципы обучения и принципы формирования содержания образования необходима любому ученому - методисту, какой бы учебный предмет он ни представлял. Нужно подчеркнуть, что при этом дидактика не становится "методологией методики", она сохраняет статус специально-научной педагогической теории обучения.

Подведем итог сказанному в виде краткого перечня различий, существенных для любой работы методологического характера.

Необходимо отличать область методологии от специально-научной области педагогики: объекты методологического анализа от объектов специально-научного анализа, методологические проблемы педагогики от специально-научных проблем, исследование методологическое от специально-научного.

Далее, важно различать два вида методологической деятельности: 1) формирование методологического обеспечения каждого конкретного исследования; 2) методологическое исследование. Первым призваны заниматься все научные работники, использующие имеющиеся методологические знания или результаты собственной методологической рефлексии для получения нового знания в специально-научной области. Вторым видом деятельности занимается численно ограниченная группа людей, ставящих своей целью получение одного из видов знаний, предназначенных для включения в состав методологического обеспечения.

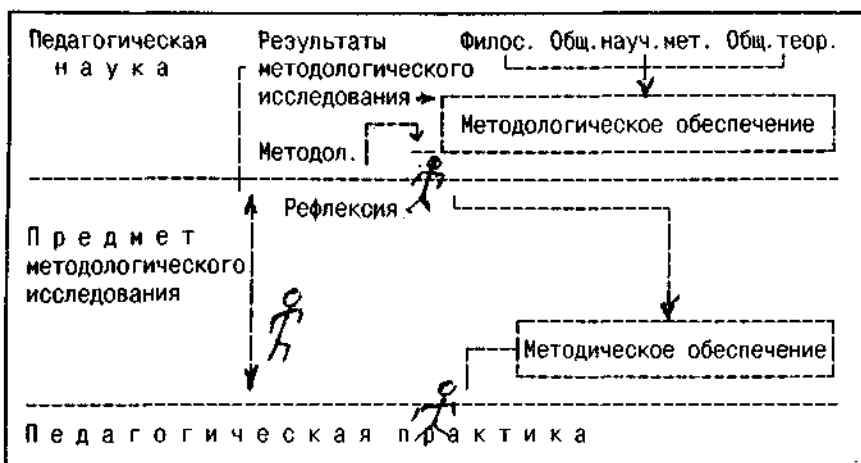
Поскольку ориентация специально-научных педагогических исследований на практику в своих истоках определяется характером методологического обеспечения, необходимо так определить предмет методологии педагогики, чтобы уже в самом этом определении не была

упущена направленность любого вида методологической деятельности в конечном счете на преобразование практики.

В соответствии с этой задачей предмет методологии педагогики можно определить как соотношение между педагогической действительностью и ее отражением в педагогической науке. Последовательная конкретизация и углубление этого определения, как это станет ясно из последующего изложения, дает возможность включить в него понятие практической педагогической деятельности и, таким образом, в исходном пункте построения педагогической теории ориентировать эту теорию на отображение и преобразование педагогической практики.

Чтобы сделать более наглядными изложенные представления и различия, обозначим схематически то место, где порождается методологическая проблематика в контексте связи педагогической науки и педагогической практики. Вне этого контекста любые методологические (и специально-научные) представления неизбежно окажутся умозрительными, оторванными от действительности.

Покажем связь и различия между методологическим исследованием,



с одной стороны, и методологическим обеспечением, с другой, на примере формирования двух концепций: методологической концепции научного обоснования обучения и специально-научной теоретической концепции содержания общего среднего образования.

Исходным практическим ориентиром для методологического анализа была необходимость научного обоснования материалов, в соот-

ветствии с которыми разворачивается деятельность обучения: учебных программ, учебников, рекомендаций для педагогов. Сама практическая деятельность обучения должна изучаться и обосновываться с позиций различных наук: психологии, социологии, педагогики, преподаваемой науки и т.п. Практический вопрос состоял в том, как это лучше делать, в каком иерархическом соподчинении должны выступать эти науки в системе научного обоснования? Что является системообразующим фактором в разработке научного обоснования?

Специальным объектом исследования при построении методологической концепции 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 выявлены методологические ориентиры для построения педагогической теории обучения в отличие от психологической и кибернетической. Дано определение целостного предмета дидактики, ориентированного на преобразование и совершенствование практики обучения⁷. Это определение, в котором предмет дидактики выступает как системообразующее начало при построении системы научного обоснования, вошло в методологическое обеспечение дальнейшей специально-научной работы.

Разработанные в ходе методологического исследования методологические ориентиры должны были с самого начала обеспечить в педагогических исследованиях направленность на обоснование практики⁸. Главная мысль, лежащая в основе предложенного подхода, заключается в том, что отражение педагогической действительности в системе педагогических знаний должно быть адекватно задаче научного обоснования практической педагогической деятельности. Представление о предмете дидактики, разработанное в рамках данной методологической концепции, воплотило подход с точки зрения практики, при котором наряду с наличными характеристиками объектной области отражаются и тенденции, возможности ее изменения и преобразования.

⁷ Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения (Методологический анализ). М., 1977.

⁸ Краевский В.В. О предмете логико-методического исследования в области педагогики // Советская педагогика. 1970. № 2; Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения (Методологический анализ). М.: Педагогика, 1977; Краевский В.В. Соотношение педагогической науки и педагогической практики. М.: Знание, 1977.

Так были получены методологические ориентиры, вошедшие (наряду с более общими философскими и общенаучными положениями) в состав методологического обеспечения разработанной позже специально-научной теоретической концепции содержания и процесса обучения в советской школе. На основе выявленных в ходе методологического исследования характеристик предмета дидактики - социальной сущности обучения, единства аспектов, в которых обучение выступает перед изучающей его педагогической наукой как объект изучения и как объект конструирования - был разработан собственно дидактический подход к построению теории содержания образования и общие принципы формирования содержания⁹. В свою очередь, реализация этих принципов направлена, в частности, на радикальное совершенствование непосредственно применяемых в школьной практике и неоднократно подвергавшихся критике учебных программ и учебников, на приведение их в соответствие с реальными условиями этой практики¹⁰. Особое значение в этом отношении имеет принцип, опирающийся в конечном счете на анализ функций научного обоснования обучения и общих методологических условий его разработки. Одним из таких условий является целостность познавательного основания, разработка его в предмете, охватывающем обучение в единстве всех его компонентов, в частности, в единстве содержания и процесса. Отсюда - вошедший в состав специально-научной концепции принцип учета единства содержательной и процессуальной сторон обучения, противостоящий односторонней предметно-научной ориентации, которая приводила к рассмотрению содержания в отрыве от педагогической реальности, от той практической деятельности, где оно существует в действительности, а не в абстракции. Суть предложенной позиции можно кратко сформулировать так: содержание образования не может реально существовать вне процесса обучения. Это значит, что, проектируя содержание учебного предмета, необходимо учитывать имеющиеся методы, закономерности, принципы и возможности обучения в целом, а также обозначать в явном виде (в программах и учебниках) не только предметное содержание (понятия, законы, способы деятельности), но и способы передачи учащимся и усвоения ими этого содержания, уровни проектируемого усвоения и связанные с ними действия.

⁹ Краевский В.В. Дидактический подход к построению теории содержания общего среднего образования // Советская педагогика. 1982. № 3.

¹⁰ Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера. М., 1983.

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

В заключение отметим, что в этой главе предметом рассмотрения, как это ясно из самой постановки вопроса, была сама методология в широком и узком смысле этого термина. В последующих разделах пособия пойдет речь уже не о методологии педагогики, а о самой педагогике в рамках того предмета, который был нами обозначен как соотношение между педагогической действительностью и ее отражением в педагогической науке. При этом в конечном счете все излагаемые в этом ракурсе представления будут ориентированы на задачу совершенствования научно-исследовательской деятельности в области педагогики.

Глава II. Методологические вопросы соотношения педагогической науки и педагогической практики

§ 1. ЕДИНСТВО И РАЗЛИЧИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Проблема соотношения педагогической науки и педагогической практики, как это было показано в первой главе, является исходной, главной для методологии педагогики, выражающей сущность предмета методологии. Это в то же время и наиболее общая, в определенном смысле единственная методологическая проблема, поскольку все остальные вопросы методологического характера подчинены ей, могут рассматриваться как ее часть. Это хорошо видно по тематике проводившегося Академией педагогических наук в течение многих лет семинара по методологии педагогики: педагогический эксперимент, его природа, методика и роль в исследовании явлений и процессов воспитания, обучения и развития учащихся; структурные исследования педагогических явлений и процессов; проблемы повышения эффектив-

ности педагогических исследований и реализация достижений науки в процессе обучения и воспитания; прогнозирование развития школы и педагогической науки; вопросы повышения эффективности теоретических исследований в педагогической науке; методологические и теоретические проблемы изучения, обобщения и использования передового педагогического опыта; исследование методологических проблем комплексного подхода к воспитанию; методологические проблемы развития педагогики в условиях осуществления реформы школы.

О чем бы ни шла речь на сессиях методологического семинара, в сущности, обсуждались разные аспекты одного вопроса: как отражаются практические задачи в научной проблематике педагогики, и как сделать педагогическое исследование более результативным по отношению к педагогической практике.

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

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

Даже на первый взгляд ясно, что связь между педагогической наукой и педагогической практикой не является и не должна быть прямой. Раскрытие механизма их взаимосвязи должно привести в конечном счете к повышению эффективности педагогических исследований, что позволило бы педагогической науке достоверно предсказать результаты практической педагогической деятельности, постоянно улучшать и направлять эту деятельность.

Проблема имеет два аспекта - логико-методологический и организационный.

В методологическом аспекте нужно рассмотреть вопросы научно-исследовательской деятельности в области педагогики в единстве составных частей этой деятельности, вопросы логической структуры научного знания в ее соотношении с объектом педагогики - воспитанном

как областью педагогической практики, соотношение практических задачи и научных проблем, способы теоретического и нормативного отображения педагогической действительности и т.д.

К организационному аспекту относятся вопросы организации педагогических исследований, система разделения труда в области педагогики, формы и процедуры внедрения результатов педагогических исследований в педагогическую практику в соответствии с характером знаний, получаемых на разных этапах их получения в педагогике.

Разработка организационного аспекта должна опираться на результаты, полученные в ходе методологического исследования данной проблемы.

С первых же шагов методологического анализа мы сталкиваемся с необходимостью обращения к разным уровням методологии, обозначенным в I главе.

Наиболее общим методологическим ориентиром, определяющим характер и логику рассмотрения всех вопросов, имеющих отношение к данной методологической проблеме, является основополагающий тезис теории познания о единстве теории и практики. При всех возможных отклонениях от прямой линии в поисковом методологическом исследовании, возможных интуитивных "доводках" развиваемых логически представлений, этот тезис, принадлежащий первому, общепедагогическому, уровню методологии, "витают" перед умственным взором исследователя.

Однако, просто констатировать, что единство теории и практики существует также и в сфере педагогики, было бы недостаточно. Диалектический подход к проблеме требует содержательного рассмотрения этого единства на материале самой действительности, умения видеть в единстве различия, а в различиях - единство.

В чем реализуется единство и в чем состоят различия? Чтобы конкретно ответить на эти вопросы, придется обратиться к следующим уровням методологии.

Следующий уровень методологии - общенаучный. Дальнейшая конкретизация тезиса о единстве теории и практики в педагогической сфере предполагает применение системного и деятельностного подходов как методологических ориентиров этого уровня. Это обусловлено не только самой природой педагогической науки и практики, но и современными представлениями о науке в целом. Далее мы увидим, что более точным был бы термин системно-деятельностный подход, интегрирующий представления системного и деятельностного спосо-

бов рассмотрения явлений педагогической науки и педагогической практики.

Наука принадлежит к числу системных по своей природе общественных явлений. Это - один из тех сложных объектов, которые в наше время не могут рассматриваться иначе, как с позиций системного подхода. В ней проявляются все признаки и свойства систем. Наука характеризуется тем набором признаков, которые отличают систему от любой другой совокупности элементов: система - целостный компонент взаимосвязанных элементов; она обладает определенной структурой, допускающей вычленение иерархии элементов; взаимодействуя со средой, она может рассматриваться как элемент высшей, по отношению к ней, более широкой системы; структура данной системы такова, что ее элементы обладают по отношению к ней свойствами подсистем. Системность организации науки обусловлена принципиальной и неременной системностью научного знания, для генерирования, хранения и передачи которого она предназначена.

Однако нашей задачей является исследование не науки самой по себе, а связи одной из специальных наук с одним из видов практической деятельности - педагогической. Эта связь осуществляется в контексте более широкой системы, по отношению к которой сама данная наука и данный вид практики выступают как подсистемы. Такой широкой системой является общество в целом, которое в рамках данной концептуальной схемы должно быть представлено как реально функционирующее и развивающееся целое. В качестве элементов этой системы предстают отдельные сферы человеческой деятельности. Специфическими подсистемами системы "общество" являются человек, коллектив и т.д., а элементами общественного целого могут быть производственная, этическая, научная и т.д. деятельность¹.

Совершенно ясно, что в этом ряду стоит и педагогическая деятельность как подсистема общественной деятельности. Этим и определяется необходимость системно-деятельностного подхода к раскрытию связи педагогической науки и практики.

Важной частью такого подхода является рассмотрение самой науки как деятельности. В самом деле, содержательный анализ связи педагогической науки и практики был бы невозможен, если бы педагогическая практика рассматривалась как деятельность, а педагогическая наука - как система знаний. Для того, чтобы выявить конкретные формы осуществления как единства, так и различий науки и пра-

¹ Оруджев З.М. Диалектика как система. М., 1973. С. 80-81.

ктики в данной области, необходим некий "общий знаменатель", который позволил бы сопоставить эти два объекта по одним и тем же элементам. В качестве такого общего "термина для сравнения" выступает деятельность.

Правомерность представления о науке как о деятельности подтверждается многими современными исследованиями по методологии науки. Образное определение деятельностного аспекта науки дает А.И.Ракитов: "Наука - это не только арсенал готового оружия, но в гораздо большей степени кузница, где куется новое"². Аналогичным образом трактуется наука в ряде других работ: "Наука - это не только сумма знаний, так сказать, совокупность плодов древа познания, но и само древо, на котором они произрастают"³; "Наука - это не знания сами по себе, а деятельность общества по производству знаний"⁴; "Наука - это не только знание, и тем более не только готовое знание, но и деятельность, направленная на достижение знания"⁵. В § 2 первой главы в связи с методологией мы упоминали также работу И.А.Майзеля.

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

Главной частью самосознания науки стало представление о характере деятельности, направленной на формирование и развитие научного знания, а тезис о том, что научное знание всегда есть результат деятельности познающего субъекта является исходным для любой методологической работы. Такое качество современного научного мышления, как его методологичность, В.С.Швырев характеризует как осознанное отношение к средствам и предпосылкам деятельности по формированию и совершенствованию научного знания⁶.

Таковы главные методологические ориентиры, составляющие основу дальнейшего анализа, который теперь предстоит перевести на уровень конкретно-научной методологии, т.е. методологии педагогики. Здесь будут учитываться специфические для педагогики реалии и проблемы.

² Ракитов А.И. Анатомия научного знания. М., 1969. С. 3.

³ Микулинский С.Р., Родный Н.И. Наука как предмет специального исследования// Вопросы философии. 1966. № 5. С. 26.

⁴ Волков Г.Н. Социология науки. М., 1968. С. 121.

⁵ Штофф В.А. Введение в методологию научного познания. Учебное пособие. Л.: Изд-во ЛГУ, 1972. С. 12.

⁶ Швырев В.С. Научное познание как деятельность. М., 1984. С. 6, 25, 99.

Первым шагом на этом пути будет новое, более широкое определение понятия "педагогическая деятельность" с позиций системно-деятельностного подхода, в свете ориентации на единство педагогической науки и практики.

Педагогическая деятельность, понимаемая как подсистема общественной деятельности, в одном ряду с деятельностью производственной, политической, экономической и т.д., сама состоит из ряда подсистем деятельности, в своей совокупности реализующих функцию приобщения человеческих существ к участию в жизни общества. Мы различаем следующие виды деятельности, составляющие в своей совокупности систему педагогической деятельности:

1) работа педагогов-практиков - учителей и воспитателей; в непосредственном общении с учащимися они передают им культурное достояние общества, формируют их способности, содействуют становлению личности;

2) административная деятельность, организующая и направляющая педагогический процесс; ею занята множество руководящих работников, организаторов народного образования;

3) научно-исследовательская деятельность в области педагогики, которой заняты ученые-педагоги - работники педагогических научно-исследовательских институтов и высших учебных заведений; она в то же время является частью той сферы общественного производства, конечная цель которой - получение научного знания, т.е. частью науки;

4) передача результатов педагогической науки учительству и работникам народного образования; сюда относится работа методических кабинетов, институтов усовершенствования учителей, которые оказывают учителям методическую помощь, организуют обмен опытом, повышают их квалификацию; большое значение имеет деятельность издательств, радио, телевидения.

Конкретизация представления о педагогической деятельности на уровне конкретно-научной методологии не сводится к простому переносу понятий "вышестоящих" уровней в методологию педагогики. Речь идет, в частности, не просто о связи двух сфер человеческой деятельности: той, где люди добывают знания и той, где происходит приобщение молодого поколения к накопленному обществом опыту. Дело обстоит сложнее. Когда мы переходим от обозначения разных сфер человеческой деятельности в системе общественной жизни, взятой как целое, к анализу одной из таких сфер, оказывается, что в качестве ее элемента может выступать та сфера, которая на предшествующем уровне располагалась рядом с ней. Так, деятельность научного позна-

ния входит внутрь системы педагогической деятельности, рассматривается на конкретно-научном уровне, в то время как на общенаучном уровне это были две рядоположенные подсистемы деятельности. Наглядно это можно представить так:



Понятно, что общие характеристики каждого вида педагогической деятельности не могут идти вразрез с характеристиками соответствующей сферы общественной деятельности (например, научной). Но принадлежность одной и той же общественной подсистеме придает им специфику.

Сказанное вовсе не означает отрицания того, что в рамках представления о педагогической деятельности на уровне конкретно-научной методологии соотношение педагогической науки и практики предстает как соотношение двух видов деятельности - научной и практической. Они реализуют одну и ту же важную общественную функцию подготовки подрастающего поколения к участию в жизни общества. В этом и состоит одна из форм проявления единства науки и практики в области педагогики. Другая форма проявления единства - единая система связи педагогической науки и практики, наличие которой является необходимым условием связи педагогической науки с жизнью, влияния науки на практику.

Эта система будет раскрыта в дальнейшем изложении, после анализа различий между двумя видами деятельности в области педагогики: научной и практической.

Сопоставим эти виды деятельности по следующим элементам, присущим любой деятельности: а) по объектам; б) по средствам; в) по результатам.

Объектом практической педагогической деятельности является человек, которого мы обучаем и воспитываем. В то же время он, конечно, и субъект. Однако он выступает как субъект в другой системе отношений, прежде всего, поскольку речь идет об обучении - как субъект познавательной деятельности. Педагогическое воздействие, формирование определенных качеств личности у воспитанника, остается за педагогом. Другое дело, что педагогическое руководство не должно быть авторитарным. Распространенной, чаще всего у представителей смежных дисциплин, ошибкой является отождествление любого педагогического воздействия с авторитарным руководством, построенным на механическом исполнении детализированных до мелочей указаний воспитателя, но воздействие - не то же самое, что манипулирование. Нет ничего предосудительного в утверждении, что, например, ученик является объектом преподавания. В конце концов, не ученик учит учителя. В то же время ученик - субъект учения. Воспитанник - субъект существующих в рамках педагогического руководства эмоционально-ценностных отношений. Когда говорят о взаимодействии учителя и ученика в процессе обучения, вовсе не имеют в виду полную равноценность их разнонаправленных отношений. Ученик воздействует на учителя не в том смысле, в каком тот воздействует на него. На учителя оказывает воздействие то, как ученик учится: в зависимости от его успеха или неуспеха в учении преподаватель строит свою дальнейшую систему воздействия. Совершенно ясно, что ученик не может выступать как субъект во всем многообразии педагогических отношений. На него не возлагается функция педагогического руководства. Эта функция принадлежит педагогу, который готовит детей к жизни и включает их в жизнь. Ученик, находясь внутри системы педагогических воздействий, не имеет программы целенаправленного формирования личности учителя. У него нет цели научить педагога чему-либо. При хорошо поставленном педагогическом руководстве ребенок не должен ощущать, что им кто-то руководит. Являясь объектом педагогического руководства, он уже по-настоящему живет, хотя для педагога сама школьная жизнь воспитанника является средством подготовки его к "большой" жизни, протекающей за стенами школы.

Формируя познавательную и иную самостоятельность школьников, хороший педагог делает нити педагогического руководства невидимыми, неощутимыми. Но это не значит, что они перестают существовать. В рамках единства деятельности воспитателя и воспитанника управляющей стороной всегда является воспитатель. Именно он воздействует на того, кого он обучает и воспитывает в соответствии с программой своей деятельности. Без педагогического воздействия, без педагогического руководства нет и педагогического процесса. Важно отчетливо представлять себе, в каком отношении наш воспитанник выступает как субъект, и в каком - как объект. В практической педагогической деятельности по отношению к тем, кто ее организует и осуществляет, он является объектом, а в других отношениях (например, тех, о которых говорилось выше) - субъектом. Точнее говоря, объектом практической педагогической деятельности можно считать множество всех, кого мы обучаем и воспитываем.

Не менее сложен вопрос об объекте научной педагогической деятельности. На первый взгляд кажется, что это тоже ученик, воспитанник, что объект педагогического воздействия и объект изучения со стороны педагогической науки один и тот же. Но такой взгляд ведет ко многим недоразумениям. Отождествляя объект педагогического исследования с объектом педагогического воздействия т.е. с психикой ребенка (и вообще любого человека, которого обучают и воспитывают), мы одновременно допускаем смешение объектов и предметов двух наук - педагогики и психологии, изучающей то, что для педагогики служит объектом практики. Поскольку объект педагогической практики - это объект психологии как науки, получается, что отождествление объектов педагогической науки и практики означает отождествление задач и функций педагогики и психологии: обе науки изучают одно и то же - психику. Легко видеть, что при такой расстановке сил одна из двух наук остается ни при чем, и на ее долю остается одно - служить практической, прикладной частью, "практическим приложением" к другой науке. Таким образом, эта наука (педагогика, как легко догадаться) лишается собственного объекта исследования.

Методологическая концепция, основанная на таких представлениях, действительно существовала, а временами напоминает о себе и сейчас в форме психологизма как методологической позиции.

Анализ соотношения педагогики и психологии, включающий характеристику психологизма, дается в разделе, специально посвященном этому вопросу (глава III, § 3). Здесь же приведем лишь главную присущую психологизму позицию: психология относится к педагогике

как теория к практике, она "направляет и освещает" педагогическую практику, служит ее единственным научным основанием.

Когда подобные взгляды высказываются сегодня педагогами, можно утверждать, что их источником является сознательное или неосознанное отождествление объектов практической и научной педагогической деятельности. Различие между этими объектами очень ясно представлял себе выдающийся педагог - ученый и практик, которого никак нельзя заподозрить в пропаганде "бездетной" педагогики, А.С. Макаренко. Еще в 1922 г. он четко сформулировал мысль о специфике объекта педагогической науки: "В настоящее время считается азбукой, что объектом педагогического исследования является ребенок. Мне это кажется неверным. Объектом исследования со стороны научной педагогики должен считаться педагогический факт (явление)"⁷. Конечно, при этом ребенок не исключается из поля зрения педагога-исследователя. Педагогика остается одной из наук о человеке. Только она изучает человека в своем собственном предмете - в аспекте целенаправленной деятельности по формированию его личности. Специально, в качестве собственного объекта педагогическая наука изучает не самого ребенка, не индивида с его психикой (это задача психологии), а систему педагогических воздействий с включенными в нее явлениями. Она изучает и ученика, и учителя в их взаимодействии, методы обучения и воспитания, организационные формы, содержание образования и способы его включения в деятельность обучения и т.д.

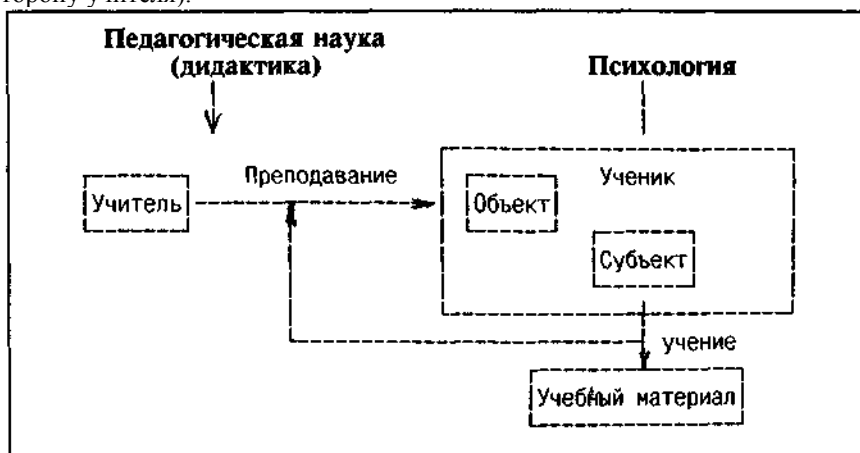
Если не учитывать всего этого и считать, что объект психологии, изучающей факты, закономерности и механизмы психики, совпадает с объектом педагогической науки (а не практики), то за самой педагогикой остается лишь прикладная функция - использование психологических знаний для конструирования системы практических воздействий. Поскольку объект педагогики в таком его понимании "покрывается" объектом психологии, сама категория педагогических научных знаний оказывается излишней и педагогика в этом случае действительно никогда не будет иметь собственного научного содержания.

Подведем итог. Итак, можно утверждать, что различие двух видов деятельности в области педагогики - научной и практической определяется, в частности, спецификой их объектов. Если объектом практического педагогического воздействия является индивид с его психикой, то объектом педагогического исследования следует считать об-

⁷ Макаренко А.С. Сочинения. Т. VII. М., 1958. С. 402.

ласть педагогических факторов, явлений, которые возникают в практической деятельности, в процессе педагогического руководства. Поскольку объектом педагогики принято считать воспитание - понятие, означающее отнюдь не психику человека, а особый вид практической деятельности, можно в обобщенной формулировке дать такое определение объекта педагогической научной деятельности: объект изучения педагогической науки - это сама педагогическая практика, а педагогическую теорию при определенных условиях можно считать теорией педагогической практики, или педагогической деятельности.

Таким образом, объектом психологии является ученик как субъект познавательной деятельности, а в объектную сферу дидактики ученик входит как объект преподавания, в силу этой своей функции выступающий также и как субъект учения, учитываемого учителем (см. стрелку, направленную в сторону учителя).



Средства, применяемые, с одной стороны, в научно-педагогической, с другой - в практической педагогической деятельности, соотносятся как средства научного познания и непосредственной практической деятельности людей. Для научной деятельности - это наблюдение, описание, моделирование, создание гипотез, теории, проверка их путем эксперимента и т.д., для практической - методы и приемы обучения и воспитания, наглядные пособия, технические средства и пр. Можно отнести к числу средств и такие, как принято говорить, "идеальные", как, например, содержание образования, которое в системе педагогической деятельности становится средством подготовки учащихся к жизни, к профессиональной деятельности.

Хотя это различие кажется очевидным, оно очень часто не осознается педагогом-практиком, вступающим на стезю научной деятельности. Переход от практической деятельности к научной нередко понимается как плавное движение, в котором хороший учитель, пополнив свои педагогические знания, автоматически становится хорошим научным исследователем. Подобные иллюзии опасны тем, что могут привести начинающего исследователя (часто - это аспирант) 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.

Чтобы избежать подобных 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 за своей работой, которые учитель осуществляет с научных позиций, приводят к накоплению педагогических знаний, а осмысление фактов, которые возникают перед ним, - к пополнению и совершенствованию системы этих знаний. В первую очередь это относится к методике обучения тому предмету, который учитель преподает. Однако для того, чтобы стать квалифицированным участником другого вида деятельности, специальное назначение которой - производить научное педагогическое знание, педагог-практик должен получить соответствующую подготовку. Эта подготовка заключается в овладении средствами научного познания, методами научного исследования. Переход к собственно (научной деятельности) требует специальных знаний - знаний уже не по педагогике, а о педагогике, т.е. о закономерностях функционирования самой педагогической науки, а также науки вообще, о том, как выделить и сформулировать предмет исследования, научную проблему, гипотезу, как поставить эксперимент, каковы способы получения объективного научного знания, и т.д. Все это - область методологии педагогической науки и методов педагогического исследования.

Кратко сформулировал суть дела В.Д.Шадриков, один из участников заседания Высшей аттестационной комиссии, поставившей на обсуждение вопрос о научном содержании диссертаций по специальностям педагогических наук: "У нас несколько деформировалось мнение о том, что такое диссертация по педагогике. Считается, если человек отработал метод, с помощью которого можно более эффективно

обучать, например, учеников в средней школе, то этот человек уже заслуживает степени кандидата наук"⁸.

Вполне правомерно предъявленное этой комиссией в 1988 г. аспирантам требование - овладеть методологией проведения научных исследований⁹.

Ни знание самой педагогической науки, ни практический опыт не могут заменить специальной подготовки к новой профессии - научно-исследовательской, хотя и являются необходимой предпосылкой для такой подготовки. Переходя к этой профессии, педагог не перестает быть педагогом (по объекту исследования), но он одновременно встает в ряды ученых - вместе со всеми, кто занимается наукой профессионально: физиками, историками, биологами, философами. Он получает новое оружие - методы научного познания, и должен специально научиться пользоваться им.

На первый взгляд кажется, что все это в особых доказательствах не нуждается. Но, к сожалению, и в этом вопросе нет гарантий от заблуждений, порождаемых многолетней привычкой к одноколейному мышлению, действующему по простой схеме: "кто не с нами, тот против нас", "все или ничего, всегда или никогда". Может возникнуть и возникает представление, что будто бы теория узаконивает противопоставление деятельности ученого-педагога и деятельности учителя¹⁰. Но в действительности учитель и ученый противопоставляются друг другу вовсе не теорией, а как раз подобными утверждениями. С теорией же дело обстоит наоборот: предлагается не противопоставление, а различие с одной целью - понять и улучшить связь разных видов педагогической деятельности. Никто не отстраняется от участия в любом педагогическом деле, что подчеркивалось в одной из работ еще в 1977 г.¹¹ Единственное и вряд ли чрезмерное пожелание учителю, собирающемуся заняться исследовательской работой и имеющему на то полное право - чтобы он изучил ее специфику и овладел методами научного познания.

Сказанное относится ко всем выделенным выше видам педагогической деятельности. Один и тот же человек может быть участником нескольких из них или даже всех. Например, директор школы (администратор) может работать и как учитель (педагог-практик), вести

⁸ Бюллетень Высшей аттестационной комиссии. 1990. № 1. С. 6.

⁹ Там же. 1988. № 2. С. 9.

¹⁰ Волков Б. Кто делает открытия // Учительская газета. 1991. № 47 (18 янв.).

¹¹ Краевский В.В. Соотношение педагогической науки и педагогической практики, М.,

научное исследование (быть научным работником) и читать лекции в институте усовершенствования учителей (передавать научное знание в практику). Но в каждой из этих своих функций он должен применять средства, соответствующие данному виду деятельности, и осознавать, что в каждом случае объект его деятельности будет сменяться другим. Вряд ли он добьется успеха, если на уроке будет действовать как директор, а на родительском собрании или школьном педагогическом совете начнет разрабатывать теорию или экспериментировать. Научная деятельность требует умения отвлекаться от "текучки", посмотреть со стороны на собственную работу и на работу других. Это нелегко, не всегда возможно и не во всех случаях целесообразно. Вряд ли правильно требовать обязательного совмещения функций, как это иногда делают. Часто бывает полезно сосредоточиться на чем-то одном. Учитель не обязан "Делать" науку, но пользоваться научным знанием ему нужно для совершенствования собственной работы. Эти два аспекта отношения к науке не следует смешивать.

Наконец, если результатом практической педагогической деятельности является обученный и воспитанный человек (точнее, обученность и воспитанность как качества личности), то результатом педагогической, как и любой другой, науки являются знания. Педагогические знания - это законы, принципы, правила педагогической деятельности; они "опредмечиваются" в научных трудах, программах, учебниках, пособиях для учителей и т.п.

Важным ориентиром для дальнейшего методологического анализа является для нас присущая деятельности подходу к познанию установка на "раскодирование", "распредмечивание" знания как результата, продукта деятельности¹². Но прежде чем приступить к "раскодированию", необходимо хотя бы в самой общей форме соотнести всю совокупность педагогических знаний с существующей типологией знаний вообще.

В педагогическом знании находит отражение тот компонент общественного сознания, который в философской литературе выделяется как "педагогическое сознание"¹³, выполняющее функцию духовной ориентации процессов воспитания и включающее в себя "чувства и идеи, направленные на выяснение и способы формирования (положительных) социально-личностных свойств людей (или социально

¹² Швырев В.С. Научное познание как деятельность. М., 1984. С. 81.

¹³ Демичев В.А. Общественное бытие и общественное сознание, механизм их взаимосвязи. Кишнев, 1970. С. 116-117.

значимых свойств членов общества)"¹⁴. Знания, присущие данной форме общественного сознания являются общими и для других его форм. Это - знания донаучные, житейские, художественные и научные (эмпирические и теоретические)¹⁵.

Поскольку речь идет о научном знании, охарактеризуем этот тип педагогического знания.

В основе различия теоретического и эмпирического знания в педагогике, как и вообще в науке, лежит выделение в научном познании эмпирического и теоретического исследования. Эмпирическое исследование направлено непосредственно на объект и опирается на данные наблюдения и эксперимента.

Результаты такого исследования в педагогике - знание о педагогических фактах: эффективности или неэффективности тех или иных приемов обучения и воспитания, о трудностях, которые испытывают учащиеся при изучении учебных материалов определенного типа, об успешности или неуспешности работы отдельных учителей или педагогических коллективов по новым учебникам и т.п. Теоретическое исследование связано с совершенствованием и развитием понятийного аппарата науки и направлено на всестороннее познание объективной реальности в ее существенных связях и закономерностях. В педагогике теоретическое знание - это знание о закономерных отношениях, существующих в педагогическом процессе, о сущности обучения и воспитания, о составе, функциях и структуре содержания образования, о классификации учебных предметов и т.п. Результаты теоретических исследований раскрывают, описывают и объясняют связь и взаимодействие различных факторов внутри педагогического процесса.

Однако только описать педагогическую действительность с ее связями и закономерностями недостаточно. Сама по себе педагогическая теория - не самоцель. Она нужна постольку, поскольку является основой для практической деятельности, дает возможность ее направлять, преобразовывать и совершенствовать. Педагогика изучает учебно-воспитательный процесс, как он объективно протекает в жизни, и на этой основе создает свои системы педагогической деятельности.

В знаниях, составляющих такую систему, воплощается особая форма отражения действительности - социальная норма.

Социальная норма - это один из видов алгоритмических образований, конструктивность которого выражается в том, что она является

¹⁴ Там же. С. 122.

¹⁵ Философский энциклопедический словарь. М., 1983. С. 192.

не просто гносеологическим образом, но и моделью "должного поведения, должных общественных отношений и деятельности, которые создаются субъектом на основе познания социальной действительности"¹⁶.

Нормы, регулятивы педагогической деятельности, являющиеся одной из разновидностей социальных норм, фиксируются в педагогике в форме общих и частных указаний, предписаний к деятельности: принципов, правил, рекомендаций и т.п. Нормативные знания выступают также в виде методов обучения и воспитания, требований к учебным программам и учебникам. Ввиду того, что различные дескриптивные описания норм могут быть соотнесены как с обыденным, так и с научным познанием в форме научных (эмпирических и теоретических) образцов тех или иных реальных нормообразований¹⁷, правомерно в системе педагогических научных знаний выделить особый вид знаний, соотнесенных, но не совпадающих с теоретическим и эмпирическим знанием - нормативное (прескриптивное) педагогическое знание как отражение должного в отличие от всех остальных знаний, отражающих сущее.

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

К первой группе относятся знания, отражающие педагогическую действительность в том виде, как она есть. Это знания о сущем: о педагогических фактах (явлениях), о сущности и закономерностях педагогического процесса, уже построенного, осуществленного в действительности. Такие знания заключены в описаниях опыта педагогической работы, в теоретических трудах по педагогике.

Вторая группа знаний - нормы, регулятивы педагогической деятельности. Эти знания отражают педагогическую действительность такой, какой она должна быть. Можно сказать, что это знания о должном - о том, как нужно планировать, осуществлять и совершенствовать педагогическую деятельность в соответствии с целями, поставленными обществом, и с конкретными условиями, в которых протекает учебно-воспитательный процесс. Сюда относятся общие принципы обучения и воспитания, принципы обучения отдельным предметам, педагогические правила, методические рекомендации и т.п.

¹⁶ Плахов В.Д. Социальные нормы: Философские основания общей теории. М., 1985. С. 114.

¹⁷ Там же. С. 118.

Следует заметить, что по "внешнему виду" того или иного положения в педагогике не всегда возможно определить его принадлежность к первой или второй группе знаний: "употребление предложения, а не его "внешность" определяет, является оно формулировкой нормы или же чего-то другого"¹⁸. Иными словами, функция и характер знания полностью выявляются в контексте деятельности, в ходе которой это знание формируется как результат и употребляется как средство дальнейшей работы.

"Распредмечивание" выделенных нами двух групп научных педагогических знаний осуществлено в единой системе связи научной и практической деятельности, описанию которой посвящен следующий раздел этой главы.

§ 2. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК ЕДИНАЯ СИСТЕМА

Любую систему можно охарактеризовать через ее состав (совокупность составляющих ее элементов), структуру (связь между этими элементами) и функции. По мере того, как мы будем выстраивать совокупность элементов, составляющих систему связи педагогической науки и практики, станут проясняться и остальные ее элементы.

Главный, исходный элемент этой системы - сама педагогическая практика, или практическая педагогическая деятельность. Однако включение этого понятия в гносеологический контекст, порождающий представление об отражении определенного участка действительности, вряд ли правомерно. В целях максимальной понятийно-терминологической четкости, совершенно необходимой в методологическом анализе, рассмотрим ряд синонимов, обозначающих в общем один и тот же объект действительности, но употребляемых в разных контекстах, в различных системах связей и в свете разных задач. Подобный анализ может оказаться поучительным не только для данного случая. Четкость и однозначность терминологии - неременное требование научной методологии, и для науки вовсе не безразлично, какие слова употребляются, из какой понятийной среды они изъятые.

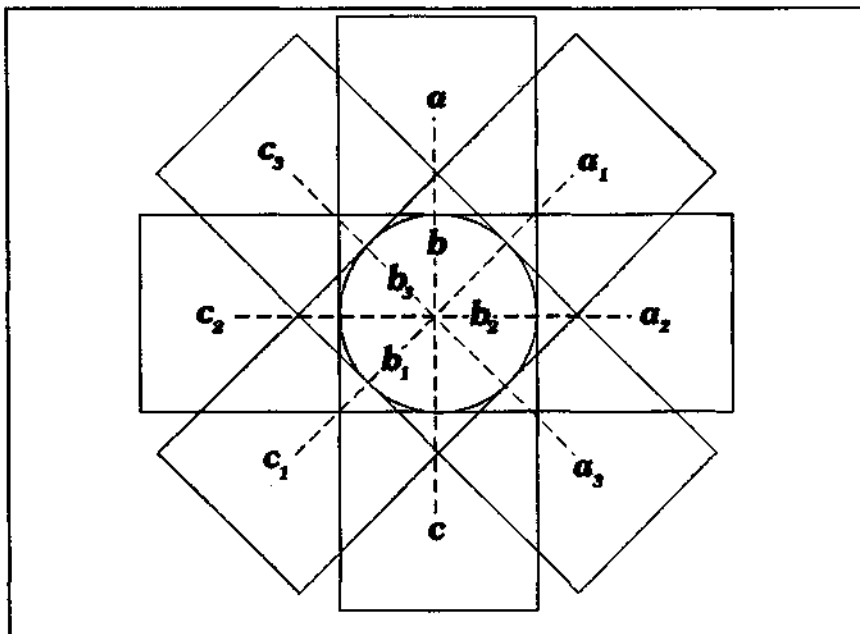
Возьмем синонимический ряд: воспитание, учебно-воспитательный процесс, практическая педагогическая деятельность, педагогическая действительность. Каждое из этих слов означает "приблизитель-

¹⁸ Ивин А.А. Логика норм. М., 1973. С. 21.

но" одно и то же, но за каждым из них кроется понятие со специфическим содержанием, соотношенное с определенными другими понятиями, объединенными определенным целостным контекстом. Одни из этих понятий соотносятся с онтологическим (в данном случае специально-научным), другие - с гносеологическим (методологическим) контекстом. Кроме того, в каждом из этих контекстов можно различить разные системы понятий в зависимости от подхода - деятельностного или процессуального.

Покажем на материале главных для нашей проблемы категорий возможность для педагогической сферы разных структурных "срезов" ее специально-научного и методологического отображений.

Графически многообразие возможных систем отображения и связь понятий внутри каждого "среза" можно изобразить схемой.



Структурно-понятийные образования:

А. Для онтологического (специально-научного) контекста:

- в деятельностном срезе: а - обучение, b - воспитание, с - методы обучения и воспитания;

- в процессуальном срезе: a₁ - целостность учебно-воспитательного процесса, b₁ - учебно-воспитательный процесс, с₁ - образовательная, развивающая и воспитательная функции процесса обучения.

Б. Для гносеологического (методологического) контекста:

- в деятельностном срезе: a_2 - научная педагогическая деятельность, b_2 - практическая педагогическая деятельность, c_2 - объекты, средства и результаты педагогической деятельности;

- в гносеологическом срезе: a_3 - педагогическое знание, b_3 - педагогическая действительность, c_3 - методы познания педагогической действительности.

На схеме видно, что каждое из понятий b , b_1 , b_2 , b_3 принадлежит "своей системе", связано с другими, тоже принадлежащими этой системе, понятиями, получает свое содержание в контексте данной системы. Каждое понятие относится к системе, в которую оно включено, и будучи из нее изъято, либо теряет смысл, либо "тянет" за собой всю ту систему, из которой оно было извлечено. Иными словами, "воспитание" входит в структурно-понятийное образование "обучение" - "воспитание" - "методы обучения и воспитания", и остается за границами образования "научная педагогическая деятельность" - "объекты, средства и результаты педагогической деятельности", в которой "своим" будет понятие "практическая педагогическая деятельность". Таким образом, хотя все четыре понятия, обозначенные знаками b , b_1 , b_2 , b_3 относятся к одному объекту действительности, в каждом конкретном случае, с учетом всех факторов, порождающих определенный способ отображения этого объекта, только одно из них адекватно этим факторам - задачам, принадлежности к специально-научному или методологическому контексту, деятельностному или процессуальному подходу и т.д. Изображение объекта, оторванное от "собственной" системы понятий, ориентированное лишь на объект действительности, но не определенную область научного знания, исследовательскую задачу, специфический контекст и способ анализа, получается эклектичным, неадекватным поставленной цели.

По всем этим основаниям соответствующим задачам методологического анализа процесса познания в области педагогики следует считать понятие "педагогическая действительность", соотнесенное с понятием "педагогическое знание" и "методы познания педагогической действительности". Это понятие и будет исходным пунктом гносеологического цикла, объединяющего науку и практику. Оно - исходное не только в логическом смысле, но также и генетически, поскольку педагогическая действительность возникла задолго до появления отображающей ее науки.

Следует специально остановиться на определении этого понятия, раскрыть его содержание.

Исходным для разработки такого определения будет представление о действительности как объективной реальности, как актуально наличном бытии¹. Наука выделяет в этой реальности свои объекты, рассматривая их через призму сформированных в данной науке понятий. Так, например, физическую реальность следует отличать от объективной реальности. Физическая реальность характеризует объективно-реальный мир через призму теоретико-физических понятий, законов и принципов. Объективная же реальность ни от каких физических теорий не зависит².

Главной "призмой" для педагогики, как было показано, является представление о деятельности. В поле зрения педагогики специальным объектом научно-педагогического анализа становится только то, что включается в педагогическую деятельность. Поэтому педагогическую действительность (или педагогическую реальность) можно определить как действительность, взятую в аспекте педагогической деятельности. Например, какое-либо растение само по себе нельзя считать элементом педагогической действительности, но его можно сделать таким элементом, если включить информацию о нем в учебник Я вместе с ним - в деятельность обучения.

Еще один пример. Салат из рыбы с помидорами и цыплята "табака", когда они в привычной житейской ситуации подаются на стол разумеется, никакого отношения к педагогике не имеют. Но авторы "Примерных программ факультативов по трудовому обучению" (1979 г.) сделали эти блюда частью педагогической действительности, включив их в программу факультатива по кулинарии. Приводим полностью контекст, в котором это происходит.

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

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

Практическая работа

Навага, жареная основным способом.

Треска в кляре с томатом, с горчицей, майонезом.

Запеченные лец, карп, сазан.

Салат из рыбы с помидорами.

Цыплята "табака".

¹ См.: Философский энциклопедический словарь. М., 1983. С. 141.

² Философский энциклопедический словарь. М., 1983, с. 724.

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

Чтобы научно проанализировать научную действительность, провести в данной области исследование, нужно сначала эту действительность описать. Поэтому первым шагом, в результате которого появляется первый элемент системы в области отражения, будет описание педагогической действительности, включающее в себя результаты наблюдения и отображения (в том числе первичного обобщения) педагогического опыта.

Состав такого эмпирического описания многообразен. Здесь могут актуализироваться любые знания, отражающие какие-либо элементы педагогической действительности, например, психологические знания о психических процессах усвоения, запоминания и т.п., протекающих в условиях педагогической деятельности. Такое знание может быть даже теоретическим по отношению к собственному предмету данной науки (например, психологии), хотя по отношению к нашей системе, отражая многообразие свойств и характеристик педагогической действительности, оно остается эмпирическим. В связи с этим целесообразно напомнить о возможности соотнесения любого уровня $n + 1$ как теоретического по отношению к уровню n - эмпирическому, хотя бы сам уровень и выступал как теоретический по отношению к предыдущему уровню³.

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

Закономерность - наиболее общая форма воплощения теоретического знания. Это - абстрактно-односторонний момент закона как конкретно-всеобщего, определенная закономерная связь. Выявленные закономерности свидетельствуют 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 конструируемой субъектами - людьми педагогической действительности? На этот вопрос следует ответить положительно. Педаго-

³ См.: Швырев В.С. Неопозитивизм и проблемы эмпирического обоснования науки. М., 1966. С. 130.

гическая деятельность (деятельность воспитания в широком смысле), как мы видели - объективно существующая, разветвленная область общественной деятельности.

В процессе теоретического анализа исследователь рассматривает эту развертывающуюся в педагогической действительности деятельность как "естественный" процесс. В этом случае он абстрагируется от целей и условий осуществления каждого отдельного акта педагогического воздействия, от конкретных педагогических ситуаций, от субъективных намерений вовлеченных в педагогическую деятельность лиц. Он выявляет инвариантные черты процесса в целом и, таким образом, раскрывает педагогические закономерности.

Закон есть отношение. И поскольку существуют педагогические (дидактические, воспитательные) отношения, например, "преподавание - учение", "ученик - учебный материал", "ученик - другие ученики", постольку существуют и педагогические законы и закономерности. Именно с позиций подхода к педагогической действительности как объективно существующей и в определенном смысле не зависящей от субъективных намерений какого-либо конкретного педагога А.С.Макаренко отмечал: "Воспитание должно направляться системой законов, подобных естественным законам"⁴.

В педагогической действительности можно обнаружить действие различных закономерностей: гносеологических, психологических, физиологических и др. Каждая группа таких закономерностей специально изучается соответствующей научной дисциплиной и учитывается педагогикой. Но педагогические закономерности не сводятся к сумме таких закономерностей. Педагогические закономерности - это инвариантные связи, специфические для педагогической деятельности. Так, например, специфически педагогическим является отношение "преподавание - учение", несводимое к сумме психологических отношений и тем самым - закономерностей. Устойчивые объективно существующие связи между содержанием и процессом обучения, между наукой и учебным предметом, между преподаванием и учением специально изучает дидактика, которая как педагогическая теория обучения только и может дать целостную картину таких связей, т.е. дидактических закономерностей.

В наиболее общей форме специфику педагогических закономерностей можно определить так: это закономерности реализации проекта педагогической деятельности в педагогической действительности.

⁴ Макаренко А.С. Сочинения. Т. VII. С. 381.

Раскрывая эти закономерности, исследование, например, в области дидактики, рассматривает формы реального существования в педагогической действительности отношений, объединенных главным дидактическим отношением - единством преподавания и учения, которое также служит главным ориентиром при научном обосновании обучения.

При выявлении закономерностей дело усложняется тем, что такие закономерности, после того, как они раскрыты и описаны, часто оказываются не педагогическими, а психологическими. Психологические закономерности обязательно нужно знать и учитывать, но основой для разработки систем педагогической деятельности могут служить педагогические же, а не какие-то другие закономерности, т.е. закономерности, например, совместной деятельности учителя и ученика, а не протекания психических процессов в голове учащегося.

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

Не всегда педагогические закономерности удается успешно выявить и сформулировать. Так, например, действительно закономерной является "обусловленность содержания, логики, методов педагогического процесса потребностями развития общества". Но "целостность и взаимосвязь структурных элементов педагогического процесса", его "соответствие возрастным особенностям и уровню развития коллектива учащихся и его отдельных членов" - не закономерности, поскольку целостность и соответствие возрастным особенностям лежат не в области сущего, а в области должного, того, что еще требуется установить, обеспечить и целенаправленно поддерживать.

Из числа частных закономерностей упомянем следующую, сформулированную в методике обучения иностранным языкам: соотношенность языковых систем родного и иностранного языков во взаимодействии обучающего и обучаемого. Это именно закономерность, поскольку такая соотношенность существует независимо от намерений учителя или ученика. Родной язык нельзя "обойти" в обучении школьников иностранному языку. Классическим для этой методики примером служат попытки сторонников "прямого", или "натурального", метода изгнать из обучения перевод на родной язык. Из этого ничего не получилось. Оказались бесполезными ухищрения преподавателей, направленные на то, чтобы избежать употребления хотя бы одного слова на родном языке, и слишком много учебного времени ушло

на это. Приходилось приносить на урок множество различных предметов, макетов, рисунков, в течение всего времени урока пытаться (как правило, безуспешно) раскрыть значение абстрактных понятий когда с помощью перевода Это можно было бы сделать за доли минуты. При всем этом ученики все равно про себя переводили сказанное на родной язык, поскольку думали они на этом языке. Важно заметить, что упомыная закономерность проявлялась в самой педагогической действительности - в необходимости дополнительных форм работы учителя, которая возникала не по его воле, а скорее вопреки ей.

Мы рассмотрели два основных вида научного педагогического знания, в которых педагогическая действительность отображается как сущее. Процесс получения в педагогике подобных знаний не отличается принципиально от того, что происходит в таких естественных науках, как физика или химия, а также, например, история. Но педагогическая наука не может ограничиться лишь отображением действительности, хотя бы и самым достоверным. От нее требуют влиять на педагогическую действительность, преобразовывать, совершенствовать ее. Поэтому в ней совмещаются две функции, которые в других научных областях обычно поделены между разными научными дисциплинами. Речь идет о научно- теоретической и конструктивно-технической (нормативной, регулятивной) функциях педагогики. 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. Педагогику нельзя характеризовать только как теоретическую или только как прикладную науку. Эта наука, с одной стороны, описывает и объясняет педагогические явления, с другой - указывает, как нужно обучать и воспитывать. Реализуя свою научно - теоретическую функцию, которую мы сейчас рассмотрели на материале получения эмпирических и теоретических знаний, исследователь отображает педагогическую действительность как она есть, как сущее. Осуществляя конструктивно-техническую функцию, он отражает педагогическую действительность такой, какой она должна быть. Это знания о должном - о том, как нужно планировать, осуществлять и совершенствовать педагогическую деятельность в соответствии с целями, поставленными обществом, и с конкретными условиями, в которых протекает учебно-воспитательный процесс. Сюда относятся общие принципы обучения и воспитания, принципы обучения отдельным предметам, педагогические правила, методические рекомендации и т.п.

Генетически первичной была конструктивно-техническая функция, непосредственно направленная на практику. В течение тысячелетий педагогический процесс осуществлялся почти без изменений, поскольку накопленный человечеством социальный опыт долгое время был элементарным. Но по мере того, как общественная жизнь усложнялась, возрастал и объем содержания социального опыта, который нужно было сохранить и передавать следующим поколениям. Педагогу стало необходимо уже специальное и достаточно полное представление о том, чему и как нужно обучать. Такое представление долгое время оставалось индивидуальным достоянием каждого педагога. Но наступил момент, когда стало невозможным просто "держать его в уме". И вот появляются первые педагогические "проекты" (назовем так все те материалы - учебники, рекомендации, программы, планы обучения и воспитания, которыми пользуется педагог в своей работе). Первоначально такие проекты имели форму книг для учеников (учебники). Появляются и педагогические идеи, концепции, входящие пока в состав более широких философских систем.

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. Именно в это время и возникает необходимость в специальном изучении педагогической действительности, ее научном объективно-истинном отображении. Как известно, в основе многих правил деятельности лежат знания о причинах тех или иных явлений, об их закономерной связи. Этим и обусловлена объективная необходимость зарождения 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 с позиций диахронного их анализа. В плане синхронного рассмотрения соотношение этих функций - противоположное. В наше время создание научно обоснованных усовершенствованных систем обучения и воспитания, новых методов и учебных материалов возможно на основе познания сущности педагогических явлений в ходе теоретических исследований. Только на основе таких исследований можно осуществить опережающее отражение педагогической действительности, сделать науку действительной производительной силой по отношению к педагогической практике. Трудный опыт разного рода педагогических новаций неоднократно подтверждал справедливость общего положения: "Импровизации, основанные

на эмпирическом знании, никогда не вносили тех изменений, например, в общественную жизнь, которые необходимы⁵.

От педагогической науки во многих случаях требуется разработать новое, то, чего еще нет в опыте практической деятельности. Так, например, выдвинутый и сформулированный Я.А.Коменским принцип наглядности опережал современную ему практику обучения; этот принцип не мог бы появиться в результате простого обобщения опыта средневековой школы.

Можно привести примеры, относящиеся к современности. Выполнение осознанной в контексте социальных требований к средней школе задачи прививать учащимся умение самостоятельно пополнять свои знания потребовало от педагогической науки такого содержания и методов обучения, которые позволяли бы формировать это умение. Если бы содержание и методы существовали в готовом виде в школьной практике, по-видимому, в такой научной работе не было бы необходимости. В последнее время это направление практической и научной работы нашло нормативное отображение в дидактическом принципе перехода от обучения к самообразованию⁶.

Так мы подошли к рубежу перехода от отображения сущего к формулированию норм должного, т.е. от научно-технической функции педагогики к конструктивно-технической. Можно также обозначить это как переход от познавательного (в том числе и теоретического) описания к нормативной сфере педагогики. Этот переход осуществляется на высоком уровне обобщения и конкретно выявляется как переход от закономерностей к нормативным обобщениям наиболее высокого ранга - к принципам педагогической деятельности.

Ввиду наличия разных мнений по поводу сущности и номенклатуры педагогических принципов придется на этом вопросе остановиться особо.

В логическом смысле принцип есть центральное понятие, представляющее обобщение и распространение какого-либо положения на все явления той области, из которой данный принцип абстрагирован. Другой смысл термина - принцип действия, под которым подразумевается, например, этическая норма. Именно второй смысл по традиции и по существу следует считать адекватным содержанию и задачам педагогической науки. В-первых, педагогика имеет дело с дея-

⁵ Вахтомин Н.К. Генезис научного знания: Факт, идея, теория. М., 1973.

⁶ См.: Дидактика средней школы. 2-е изд. / Под ред. М.Н.Скаткина. М., 1982. С. 71.

тельностью. Она изучает особую область общественной деятельности, нацеленную на подготовку подрастающих поколений к полноценной жизни. Во-вторых, педагогика должна давать в конечном счете нормативное знание, предписывать, как нужно строить, осуществлять и совершенствовать обучение и воспитание. Педагогические, в частности, дидактические принципы - это принципы деятельности, представляющие собой наиболее общее нормативное знание, которое педагогика получает, когда она реализует свою конструктивно-техническую функцию. Это - наиболее общие указания к деятельности, чем они и отличаются от, например, психологических принципов. Принцип наглядности как педагогический означает: следует применять в обучении средства наглядности.

Чтобы сформулировать принцип как общую норму педагогической деятельности, нужно обладать многими знаниями. Теоретической основой для выработки норм практической деятельности являются закономерности, которые сами по себе не содержат указаний для такой деятельности. Связь между теми и другими устанавливается не путем логических операций, а в ходе деятельности по научному обоснованию практики обучения и воспитания. В закономерностях заложено указание на общее направление и конкретные ориентиры (в том числе ограничения) разработки принципов, предполагающей педагогическую интерпретацию социального заказа, с учетом условий и факторов, определяющих конкретные формы педагогической деятельности. Они объективно обусловлены общественными потребностями, и в то же время вариативны, подвижны. В принципах фиксируется знание о том, что не существует без наших специальных усилий. Например, единство обучения и воспитания не устанавливается само собой. Положение о таком единстве формулируется как дидактический принцип (а не закономерность) именно потому, что необходимы специальные целенаправленные усилия педагогов-теоретиков, составителей учебных материалов, учителей, чтобы сделать обучение воспитывающим. Любое обучение приводит к формированию у учащихся определенных отношений к обществу, природе, собственной личности и деятельности, определенных черт характера. Но не всякая обученность влечет за собой воспитанность, поскольку, например, не всегда черты характера учащихся получаются такими, какие мы рассчитывали бы получить при специально организованном обучении.

Задача осмысления и регуляции любого вида деятельности, а особенно - столь разветвленной и многофакторной, как деятельность педагогическая, требует выделения и разработки достаточно широкого

круга относящихся к такой деятельности норм разной степени общности. Так, например, наряду с общими принципами обучения выделяются принципы обучения отдельным учебным предметам - методические принципы. Покажем это на примере реализации общедидактического принципа сознательности в методике обучения иностранным языкам.

Специфика иностранного языка как учебного предмета по сравнению с такими предметами, как физика или география, заключается в том, что цель изучения языка в средней школе „не теоретическая, а практическая. Это значит, что ученики должны овладеть не системой научных (в данном случае лингвистических) знаний, а умениями и навыками речевой деятельности. Это обстоятельство накладывает определенный отпечаток на реализацию принципа сознательности в обучении данному предмету. В этом случае от учащихся не требуется основательного и полностью осознанного знания фактов, определений, законов языка, всей совокупности грамматических правил и т.п. Поэтому сознательное обучение иноязычной речи определяется как такое, при котором школьники не только понимают содержание речи, но также осознают единицы, из которых она состоит, в период их усвоения, и способы использования этих единиц. Специфическими для методики обучения этому предмету являются принципы активного преодоления речевых привычек родного языка и осознания единиц речи в период их усвоения и способов их использования в речевой деятельности. Легко видеть, что эти принципы опираются на соответствующие общедидактические принципы сознательности и активности.

Для более глубокого проникновения в специфику педагогической теории важен вопрос о научном статусе педагогических принципов: входят ли они в собственно теоретический раздел педагогики, в педагогическую теорию, или же составляют нечто вроде "технологического приложения" к ней? С нашей точки зрения, решение этого вопроса предполагает одновременное рассмотрение принципов с двух позиций: сущего и должного. С одной стороны, теоретическое знание включает и знание о существующих нормах педагогической деятельности, в том числе и о принципах. Таким образом, принцип в плане сущего, как часть отображаемой в теории педагогической действительности, входит внутрь теории. С другой стороны, в плане должного, как сама норма деятельности, он выходит за рамки теории, хотя и опирается на нее. Как бы то ни было, нет оснований исключать принципы из системы теоретических педагогических знаний.

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. Если понимать такой отход не прямолинейно, он сам по себе уже представляет это приближение.

Прямое приближение к педагогической действительности в нормативной среде начинается с принципов. Принципы по степени обобщенности лежат в одном ряду с закономерностями, но логически из них не выводятся. Дело обстоит бы слишком просто, если бы мы могли, зная закономерности, сразу же вывести из них принципы - описать и сразу же предписать. Что бы мы предписали? То же самое, что уже описали. То есть указали бы учителю: надо делать то, что уже делается. Чтобы сформулировать принцип как общую норму деятельности нужны, наряду со знанием закономерностей, также и многие другие знания. Нужно учесть цели, которые стоят сегодня перед обучением и воспитанием, конкретные условия, в которых осуществляется педагогический процесс, возрастные и другие особенности учащихся, способы конструирования учебных и воспитательных ситуаций. Если речь идет о преподавании конкретного учебного предмета, нужно учесть еще специфику этого предмета, логику и содержание науки, которая "стоит" за этим предметом, и многое другое. Учесть все это можно только 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 осуществляется не посредством логических преобразований, а через деятельность.

При этом знание педагогических закономерностей отнюдь не является лишним. Какие другие знания ни включались бы в исследование, закономерность остается основой, ориентиром в переходе от отображения к конструированию. Описанная выше закономерность обучения иностранному языку не является логическим основанием для "выведения" установленных методикой принципов активного преодоления речевых привычек родного языка и осознания единиц речи в период их усвоения и способов их использования в речевой деятельности. Чтобы сформулировать эти принципы, нужно было учесть конкретную, обозначенную в программе цель обучения данному предмету, провести множество наблюдений и экспериментов, проанализировать их результаты, обратиться к психологии и лингвистике и т.д. Но при этом исследователь все время должен был помнить об указанной

закономерности, не отклоняться в сторону от магистральной линии, заложенной в ней.

В обобщенном виде множественность источников формирования принципов (в данном случае - методических) может быть показана на следующем примере.

Наиболее общей характеристикой обучения (дидактической закономерностью) является единство преподавания и учения. Еще одна дидактическая закономерность - зависимость между, с одной стороны, обучением как взаимосвязанной деятельностью учителя и ученика, с другой - познанием действительности учащимися.

Обе эти взаимосвязи проявляются в обучении иностранному языку в форме специфической, объективно существующей закономерности - соотносительности языковых систем родного и иностранного языков в деятельности обучающего и обучающегося.

В число дидактических принципов как ориентиров для формирования принципов методических входят принципы сознательности и активности учащихся в обучении.

Принцип сознательности, соотносящийся с обеими упомянутыми общедидактическими положениями, получает в методике обучений иностранным языкам специфическую трактовку. Он как бы переосмысливается, трансформируется в свете данной методической закономерности в специфический только для данной методики принцип или принципы.

В методике разработаны по меньшей мере два таких принципа - общие положения нормативного характера, относящиеся к деятельности обучения иностранному языку. Один из них - принцип активного преодоления речевых привычек родного языка, являющийся выражением необходимости опоры на родной язык учащихся при обучении их иностранному языку, то есть на их мышление и опыт в родном языке. Другой методический принцип, соответствующий той же закономерности обучения данному предмету, - осознание единиц речи в период их усвоения и способов их использования в речевой деятельности. Но ни один из этих принципов не выводится непосредственно из дидактических принципов; при этом они оба опираются на одну и ту же методическую закономерность. Методическую закономерность можно считать тем звеном, где осуществляется опосредование дидактических принципов. Конечно, это опосредование не происходит "само собой", оно осуществляется через деятельность тех, кто исследует закономерности и определяет принципы обучения. Такое опосредование приводит к тому, что общий дидактический принцип (в приведен-

ном здесь примере принцип сознательности) конкретизируется применительно к обучению иностранному языку не прямо в процессе обучения, а в сфере отражения - в других принципах, но уже не в дидактических, а в методических, что возможно лишь на стадии формирования методики как относительно самостоятельной научной дисциплины.

Итак, закономерности и принципы в системе связи педагогической науки и практики выступают как элементы этой системы, в которых воплощаются знания наибольшей степени общности, причем первые отражают педагогическую действительность как сущее, вторые относятся к нормативным знаниям, являющимся руководством к деятельности. В закономерностях, отображающих инвариантные связи, специфические для педагогической деятельности, заложено указание на общее направление и конкретные педагогические ориентиры разработки принципов, предполагающей педагогическую интерпретацию поставленных целей, с учетом условий и факторов, определяющих конкретные формы педагогической деятельности. Принципы - наиболее общие нормы деятельности. Они объективно обусловлены общественными потребностями и в то же время вариативны, подвижны, что мы видели на примерах, приведенных выше. В принципах фиксируется знание о том, что не существует без наших специальных усилий. Например, единство обучения и воспитания не существует изначально. Положение о воспитании в процессе обучения формулируется как дидактический принцип (а не закономерность) именно потому, что необходимы специальные целенаправленные усилия педагогов-теоретиков, составителей учебных материалов, учителей, чтобы сделать обучение воспитывающим. Любое обучение приводит к формированию у учащихся определенных отношений к людям, природе, собственной личности и деятельности, определенных черт характера. Но не всякая обученность влечет за собой воспитанность, поскольку, например, не всегда черты характера получаются такими, какие мы рассчитывали бы получить при специально организованном обучении.

Принципы как общие нормы деятельности конкретизируются (опять-таки в ходе исследовательской деятельности) в правилах, рекомендациях для педагога-практика.

По мере дальнейшего приближения к практике все описанные ранее элементы выстраиваются в методической системе, представляющей собой нормативное отображение определенного участка педагогической деятельности - обучения биологии или эстетического воспитания. В этой системе в иерархической последовательности должны

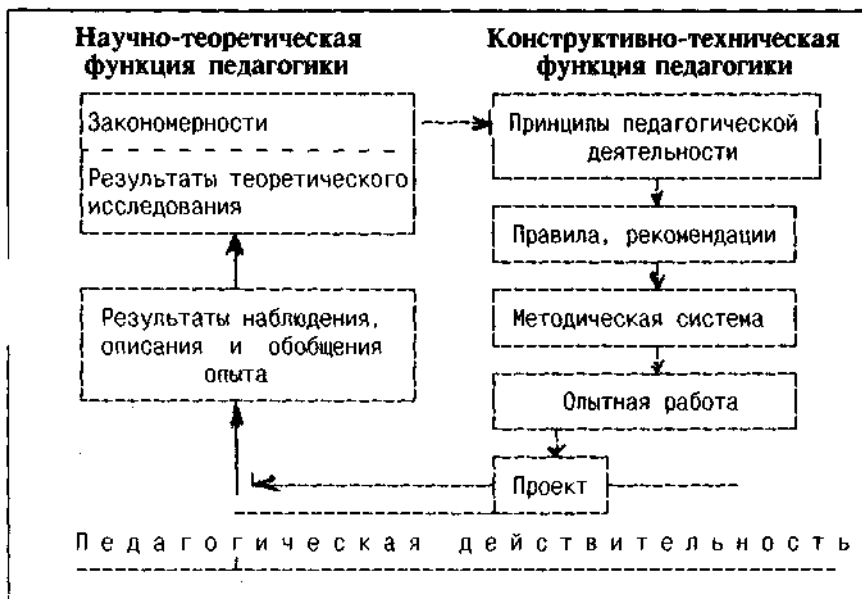
быть расположены нормативные знания разной степени общности - от общих принципов воспитания и обучения до конкретных приемов обучения какому-либо предмету или форм воспитательного воздействия.

Методическая система, в целом представляющая собой целостную модель педагогической деятельности, затем конкретизируется в проекте этой деятельности. Если речь идет об обучении, это программа обучения конкретным предметам и те материалы, в которых эти программы находят свое воплощение: учебники, сборники задач, книги для чтения, наглядные пособия, технические средства обучения и т.п. Они проверяются 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 всей научной деятельности и одновременно - начальный пункт деятельности практической. Двойственный характер таких конечных проектов педагогической деятельности нашел отражение в педагогической литературе. Отмечается, например, что учебник не только дает материал, но и определяет методику работы учителя, что он представляет собой следующую после программы форму конкретизации целей образования.

Последний элемент системы - деятельность педагога-практика, посредством которой проект реализуется в самой педагогической действительности. В этой деятельности рождается новая педагогическая действительность. Эта действительность вновь становится объектом изучения: наблюдения, описания, теоретического анализа, в результате которого выявляются новые закономерности, конкретизируются и пополняются ранее полученные знания. Уточняются принципы обучения или воспитания, формулируются новые принципы, разрабатываются принципы обучения или воспитания, разрабатываются рекомендации, создаются новые проекты и т.д.

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

Структурно-функциональная модель цикла связи педагогической науки и педагогической практики



Общая направленность научно-исследовательской деятельности, как это видно на схеме - от науки к практике, от изучения к конструированию. Могут спросить: а разве исключается обратный путь, 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 на что именно направлено его внимание. И нельзя ли идти от принципов к закономерностям?

Действительно в каждом отдельном исследовании возможен и обратный ход. Знание теории дает возможность целенаправленно наблюдать действительность, а знание уже сформулированных принципов позволяет более глубоко раскрыть закономерности. Но это будет происходить не на том же самом "витке" спирали познания, который отображен на данной схеме, а на следующем: новые закономерности рассматриваются в свете ранее сформулированных принципов, а не

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 по перпендикуляру к плоскости схемы.

Когда же речь идет о всей совокупности исследований, о всей деятельности в целом, общая направленность цикла должна быть такой, как здесь показано. Только в этом случае можно говорить о прогностической функции науки, о научной обоснованности рекомендаций, о влиянии науки на практику, обязательно связанном с опережением этой практики наукой: сначала изучить, а потом действовать. Тогда наука в самом деле становится производительной силой, а не просто зеркалом, отражающим то, что есть. К педагогической науке с полным зеркалом можно отнести слова Е.А.Симоняна, автора труда, посвященного философскому анализу единства теории и практики: "Теория активно воздействует на практику, в противном случае она не имела бы никакого значения"⁷. Педагогическая наука, чтобы выполнять свою прогностическую и преобразующую функцию, должна быть в состоянии заглядывать вперед, опережать практическую деятельность учителей и воспитателей.

При этом первоосновой познания также и в области педагогики остается общественная практика. Необходимо иметь в виду, во-первых, что не всякая деятельность есть практика, и практика - не синоним человеческой деятельности вообще. Необходимо различать, с одной стороны, общественную практику в целом, а с другой - педагогическую практику как один из конкретных видов практической деятельности. Педагогическая теория, как и теория социологическая, не может возникать вне обобщения практики общественного целого, но она может стать и действительно становится первичной, опережающей по отношению к отдельным элементам практики, к отдельным механизмам и способам осуществления какого-либо вида конкретной, в данном случае педагогической, деятельности⁸.

Во-вторых, гносеология признает и объясняет "способность человеческого познания на основе отображения того, что есть, раскрывать объективные возможности преобразования действительности и тем са-

⁷ Симонян Е.А. Единство теории и практики (Философский анализ). М., 1980. С. 102.

⁸ См.: Кантор К. К проблеме общественной природы дизайна // Вопросы технической эстетики. Вып. 2. М., 1970. С. 61.

мым открывать дорогу ее реальному практическому преобразованию в соответствии с человеческими целями"⁹.

Чтобы опередить и преобразовать в нужном направлении наличный практический опыт, педагогическая наука должна использовать все богатство человеческой культуры, общественной практики, социального опыта в целом и отражение этого опыта в научном знании. В первую очередь необходимо учесть реальные возможности и закономерности практической педагогической деятельности. Но потребуется еще и многое другое.

Нужен учет всего научного содержания, накопленного в течение веков самой педагогической наукой. Необходимы философские знания, поскольку теоретическое исследование связано с изучением действительности опосредованно, и для получаемого в его результате теоретического знания характерна непосредственность его связи не с данными опыта, а с некоторыми определенными философскими знаниями и идеями¹⁰.

Понадобятся, далее, основанные на гносеологии знания о способах построения самой теории и о методах научного познания вообще, т.е. методологические знания, выполняющие роль регулятивов, в той или иной степени контролирующих процесс познания.

Педагогика не может обойтись без знаний социологических, психологических, физиологических. Наконец, необходимо знание содержания и логики научных дисциплин, которые выступают в качестве источников формирования содержания образования и должны учитываться в теоретических концепциях содержания образования и обучения определенным учебным предметам.

В сумме всех этих знаний (а также и любых других, применение которых может оказаться необходимым в ходе педагогического исследования), преломляясь через призму педагогической науки, находит свое отражение и воплощение совокупность общественного опыта в целом, а не только наличный конкретный опыт практической педагогической деятельности. Все это плюс научное творчество ученых-педагогов и дает ту прибавку к педагогическому опыту, которая позволяет этот опыт, этот конкретный участок практической деятельности опережать. При этих условиях педагогическая наука действительно выступает как преобразующая сила.

⁹ Горский Д.П., Смирнов С.Н. Актуальные проблемы диалектико-материалистического учения о практике и познания // Практика и познание. М., 1973. С. 13.

¹⁰ См.: Мостепаненко М.В. Философия и методы научного познания. Л., 1972. С. 153.

Но каковы конкретные причины "вращения" цикла, за счет чего происходит его возобновление? Очевидно, образ "вечного двигателя" к этому случаю не подходит.

Можно выделить в обобщенном виде три фактора, обуславливающих динамику этой системы.

Эти факторы лишь частично лежат внутри самой системы. Необходимость дальнейших исследований частично обусловлена логикой развития самой педагогической теории. Но теория - не самоцель. В конечном счете она нужна практике и практикой же обусловлена. Поэтому изначальное и главное значение имеют внешние, а не внутренние факторы.

Первый из таких факторов - новые требования общества к образованию и воспитанию, новые условия. Меняются эти требования и условия - меняются и методы, и содержание педагогической практики, объекты научного анализа и многое другое.

Ближайший и актуальный пример - связанные с обновлением всей жизни нашего общества установки гуманистического мышления, требующие внимания к личности ребенка, уважения к внутренней жизни ученика, воспитанника со стороны учителя, связанные с этим изменения методов и содержания практической педагогической деятельности. Но этого недостаточно. Необходима научная разработка и обоснование таких методов и содержания. Потребовалась, в частности, разработка педагогической теоретической концепции содержания образования, приобщающего ученика к общечеловеческим ценностям, к опыту творческой деятельности и опыту эмоционально-ценностных отношений, сформированных в социальном опыте в ходе общественного развития¹¹. Нужно заметить, что разработка такой концепции велась еще в годы "застоя", что может служить примером опережающей функции педагогической науки, способной уловить назревающие, а не только уже совершившиеся, социальные изменения.

В рамках концепции излагается широкое понимание содержания образования как педагогически адаптированного социального опыта вместо трактовки такого содержания как суммы умений и навыков. В связи с необходимостью преодоления чрезмерного интеллектуализма в обучении, утверждением примата человеческих ценностей по-новому осмысливается проблематика дидактики, выдвигаются на первый

¹¹ Дидактика средней школы / Под ред. М.Н.Скаткина. 2-е изд., М., 1982; Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера. М., 1989.

план задачи разработки концепции целостного учебно-воспитательного процесса¹² и изучения вопросов реализации воспитательной функции обучения применительно к разработке таких дидактических категорий, как содержание, методы и организация обучения. Разумеется, одновременно соответствующая работа ведется и в практике. Было бы странно дожидаться решения всех вопросов сначала в теории и только затем - в практике. Один из источников педагогического исследования - анализ изменений в педагогической практике, вызванных непосредственным воздействием общества, учетом требований времени передовыми педагогами-практиками. Демократический стиль педагогического общения, гуманное отношение к детям не возникают вдруг - по приказу министерства или по настоянию ученых.

Когда меняется цель, а педагогическая система остается прежней, оказывается, что результаты педагогической деятельности не совпадают с целями. Образуется разрыв между целями и результатами. Конкретно он выражается в том, что общество "на выходе" из системы обучения и воспитания получает людей, подготовка которых не соответствует новым условиям. Поэтому разрыв ощущается всем обществом и порождает претензии к педагогам - теоретикам и практикам: педагогическая наука отстает от жизни, а школа плохо обучает и воспитывает. Наличие пробелов в педагогической науке и "узких мест" в практике побуждает педагогов заняться разработкой научных средств, позволяющих преодолеть эти недостатки.

При изменении требований общества к обучению и воспитанию особенно ясно проявляется способность педагогической науки к прогнозированию и тем самым проверяется уровень и качество педагогической теории. Перед наукой встает задача с наименьшими издержками на "пробы и ошибки" предсказать, как будет вести себя наличная педагогическая система в новых условиях и как ее нужно изменить, чтобы она в наибольшей степени этим условиям соответствовала, чтобы достичь максимального совпадения целей и результатов педагогической деятельности.

Однако, как правило, достичь полного совпадения цели и результата не удастся. Это характерно и для других видов человеческой деятельности хотя бы в силу того, что действительность всегда богаче нашего сколь угодно полного на данном этапе представления о ней.

¹² См.: Краевский В.В. Общепедагогические и дидактические характеристики целостного учебно-воспитательного процесса // Теоретические основы процесса обучения в советской школе / Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера. М., 1989.

Так возникает другой фактор, действующий и в том случае, когда цели и условия остаются на какое-то время неизменными, - неожиданный, непредвиденный результат педагогической деятельности. Тогда становится необходимым исследовать причины, порождающие этот непредвиденный результат. Создается новое представление об эффективной педагогической системе, на основе которого разрабатывается новый проект деятельности. Проект реализуется, вновь появляются непредвиденные результаты, которые требуется изучать и т.д. Цикл возобновляется, функционирует.

Наконец, третий фактор - это уже упомянутая выше логика развития педагогической теории, точнее, теоретической деятельности в данной области. Решение какой-либо научной проблемы, как правило, влечет за собой постановку множества других проблем. Накопление множества эмпирических факторов порождает необходимость осмыслить их, совместить в целостном представлении, в единстве многообразного. Так, необходимость целостного подхода к изучению педагогических явлений вызвана не только потребностями практики. В самой педагогической науке возникла ситуация, на базе которой, как указывают специалисты по методологии науки, становится возможным и необходимым изучение целостных объектов. Такая ситуация характеризуется тем, что уже имеется некоторая совокупность знаний об этом объекте, однако этих знаний оказывается недостаточно, чтобы отобразить присущие данному целому закономерности; этот разрыв между тем, что уже познано, и тем, что еще не познано, и фиксируется посредством представления о целостности исследуемого объекта¹³.

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

¹³ См.: Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Понятие целостности и его роль в научном познании. М., 1972. С. 21.

§ 3. МЕСТО И ФУНКЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА В СИСТЕМЕ СВЯЗИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

Анализ практического педагогического опыта, определение состояния практики обучения и воспитания - главный источник эмпирического материала для педагогического исследования. Анализ практической деятельности - это обращение к педагогической действительности как объекту изучения в педагогике. Именно в педагогической практике возникают ситуации и проблемы, которые невозможно предвидеть заранее и которые становятся предметами научного исследования.

Обращение с позиций науки к практическому опыту педагогов-практиков и дает педагогу-исследователю эмпирический материал. Но это лишь одна из функций педагогического опыта по отношению к педагогической науке. Ценность для науки представляет не только положительный опыт, но и отрицательный. Ошибки, неудачи в педагогической работе, например, факты несоответствия учебных материалов реальным условиям обучения обязательно изучаются и дают материал для выводов и обобщений теоретического характера.

Другая функция опыта, которая проявляется в том случае, если этот опыт удачен - служить для многих педагогов образцом хорошей работы. Такие образцы, выявляемые в ходе научного исследования, показывают, чего можно добиться, если работать творчески, вкладывая все силы и талант в свое дело. Работать по лучшему образцу - значит поднять уровень обучения и воспитания в классе, в школе, в конечном счете во всех школах.

Однако значение подобных образцов хорошей работы, взятых так, как они есть, без научного осмысления, ограничено. Непосредственное перенесение педагогического опыта только в таком виде, как он осуществляется в определенных конкретных условиях конкретными учителями, в другие школы и другим учителям, как правило, не дает хороших результатов. В связи с этим полезно вспомнить слова К.Д.Ушинского: "Практика, факт - дело единичное, и если в воспитании признать дельность одной практики, то даже и такая передача советов невозможна. Передается мысль, выведенная из опыта, но не са-

мый опыт..."¹. Имеется в виду, что опыт всегда остается достижением лишь того, кто этот опыт пережил: передается лишь логический вывод из опыта, т.е. известная, основанная на опыте теория.

Современная наука располагает мощными средствами "выведения" мысли из опыта.

Теоретическое знание обладает высокой степенью общности, и это позволяет, переработав эмпирию в "машине" педагогической науки, на основе полученного теоретического "концентрата" создать проекты педагогической деятельности, содержащие в снятом виде то, что дает практика. Таким образом можно довести мысль, выведенную из опыта, до каждого учителя.

Но это только одна сторона дела. Другая состоит в том, что реальным, непосредственным творцом учебно-воспитательного процесса, создателем множества конкретных учебных и воспитательных ситуаций, является учитель. Его профессия - творческая по своей сущности. Никак нельзя рассчитывать на то, что материалы, которые педагогическая наука кладет на письменный стол учителя - программы, учебники, рекомендации - сработают "сами собой". Наука, представляющая общее в педагогике, не должна, да и по самой своей природе не может, предвидеть все единичные действия учителя и предписывать ему каждый отдельный его шаг. В связи с этим вспоминается случай, описанный Н.В.Кузьминой². Методист, присутствуя на одном неудачном уроке, не узнал свою разработку в данном исполнении, несмотря на то, а может быть и потому, что работа велась так, как было предписано, однако - без учета конкретных обстоятельств, возникших на уроке.

В то же время было бы неправильно полагаться только на собственный опыт. В научно обоснованных нормативных материалах воплощены как общие цели, так и коллективный опыт познания педагогических явлений. Однако это не свод неких незыблемых предписаний, а ориентиры, которые каждый педагог или педагогический коллектив учитывает в своей работе по-своему. Учебно-воспитательный процесс - не простое выполнение рекомендаций, а творческое претворение в жизнь научно обоснованных представлений о том, что такое учебно-воспитательный процесс и как нужно его осуществлять. Учитель и творит этот процесс, и в то же время реализует проект педаго-

¹ Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы // Собр. соч. Т. 2. 1948. С. 19.

² Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. Л., 1967.

гической деятельности. Одно не должно мешать другому. Диалектика связи общего с единичным, отдельным проявляется в том, что всякое отдельное есть так или иначе общее, а общее существует в отдельном, через отдельное. Инициатива и творчество отдельного педагога при правильной постановке дела в науке и практике не могут вступать в противоречие с общими нормами, рекомендациями и другими материалами. В этих нормах отражаются в научно переосмысленном виде результаты педагогического творчества и уже поэтому они не могут ему противостоять.

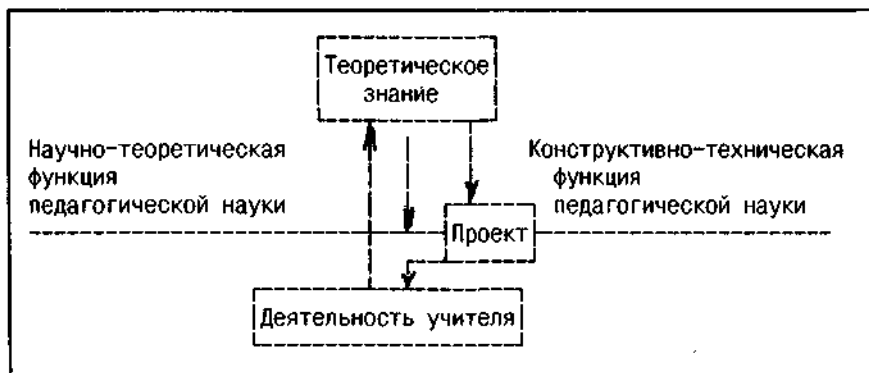
Чтобы опыт успешной педагогической работы можно было воспроизвести, использовать в других случаях, он должен быть научно осмыслен. Например, учитель нашел удачный пример изучения в данном классе какого-то конкретного вопроса программы. Далее он пытается уяснить себе возможность применения этого приема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

Итак, чтобы творчество учителя могло быть "уловлено" и передано другим, необходимо осмыслить его в категориях педагогической теории. Размышляя о причинах удач или неудач в педагогической работе, необходимо научиться делать это не только в "терминах проекта", но и в "терминах науки". Это значит: не только констатировать, что, например, такой-то материал не удалось пройти, что опрос учащихся прошел неудачно, ученики не поняли объяснения, но и говорить о том, что такой-то прием, как оказалось, не обеспечивает формирования в сознании учащихся причинно-следственных связей, что оказался нереализованным принцип сознательности или научности обучения и т.п.

Таким образом, учитель получает от педагогической науки средства для своей деятельности двумя путями. Один из них - долгий путь от описания педагогической действительности через теорию к научно обоснованному проекту. Учитель в этом случае пользуется конечным продуктом всей совокупности педагогических исследований. Второй путь - прямое и непосредственное использование учителем теоретического педагогического знания для осмысления его собственной практической деятельности³.

Можно представить этот второй путь на следующей схеме.

³ См.: Краевский В.В. Соотношение педагогической науки и педагогической практики. М., 1977.



Пунктирными стрелками обозначены каналы связи учителей с наукой. Так внутри общей связи науки и практики появляется подсистема, в рамках которой влияние науки на деятельность учителя осуществляется непосредственно.

Любой практический опыт можно отнести к одной из следующих категорий: неуспешный опыт, хороший опыт и передовой опыт. Каждый из них имеет свои признаки и истоки и особым образом соотносится с педагогической наукой.

Неудачный опыт может быть обусловлен неудачно составленными или же плохо обоснованными проектами, например "перегруженной" учебной программой. Такая неудача заставляет представителей педагогической науки искать слабые места в нормативных материалах и в их научном обосновании. Неуспешный опыт может появиться в результате недостаточной подготовленности учителей или недостаточной обеспеченности их методическими материалами. Тогда это - вопрос организационный, хотя, чтобы выявить эту причину, может понадобиться научное изучение.

Специального рассмотрения требует вопрос о разграничении опыта просто хорошего и передового. Практика показывает, что различия здесь довольно неопределенны. Бывает, что передовым опытом считают такой, когда учителя добиваются выполнения поставленных ими целей, но сами эти цели неполны, не вполне соответствуют современным требованиям, предъявленным обществом и отраженным в науке. Тогда получается парадоксальное положение, характеризующее тем, что работа идет хорошо, но результаты ее нас не удовлетворяют. Например, можно хорошо организовать передачу учащимся готовых знаний, но вряд ли можно считать такой опыт передовым, если дело этим

и ограничивается, а у учащихся не сформирована самостоятельность мышления и их не научили пополнять свои знания без помощи учителя. В то же время такой опыт можно считать действительно хорошим в границах поставленных и достигнутых целей, хотя бы эти цели и были неполными. Готовое знание составляет существенную часть содержания образования, и любая практика не может эту часть игнорировать.

Однако оценивать опыт только по его результатам было бы неправильно. Не обязательно дожидаться, пока результаты, особенно если эти результаты неудовлетворительны, станут явными, а учащиеся окажутся обделенными в отношении образованности и воспитанности. Научные представления о необходимой организации педагогического процесса, его содержании и методах помогают судить о качестве практической работы не только по результатам, а по качеству самого процесса обучения и воспитания. В то же время в опыте осуществляется проверка качества учебных материалов и тех положений, на которых они основаны. Большое значение при этом имеет массовый характер опыта. В опыте одного учителя и даже одной школы одни и те же материалы могут оказаться эффективными, в опыте другого - неэффективными.

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

Естественно, наибольшую ценность как для практики, так и для науки представляет передовой педагогический опыт. Такой опыт, как ясно из самого названия, должен представлять собой шаг вперед по сравнению с тем, что уже достигнуто в науке и практике. Следовательно, чтобы определить опыт как передовой, нужно хорошо знать наличное состояние учебно-воспитательной и научно-исследовательской работы. Передовой опыт может появиться и стихийно, но наверняка дело пойдет лучше, если сами учителя будут в состоянии судить о том вкладе, который они вносят в общее дело. Иначе может случиться то, о чем говорилось выше: они будут добросовестно и успешно работать в соответствии с установками, уже не адекватными современному положению дел в педагогической науке и практике.

Передовой практический опыт реализует несколько функций. Одна из них заключается в активном взаимодействии опыта с наукой. В передовом опыте могут получить решение актуальные практические

задачи, которые средствами науки пока еще решены быть не могут. И все же педагогическая наука непременно должна опережать практическую деятельность, поскольку от нее требуется разработка нового, того, чего еще нет в практике школы. Если бы она этого не делала, а только констатировала то, что происходит в педагогической действительности, вряд ли она представляла бы большую ценность для общества. Диалектика взаимосвязи педагогической науки и педагогической практики проявляется, в частности, в том, что они взаимно опережают друг друга, если научная и практическая деятельность удовлетворяют требованиям, которые предъявляются к ним обществом.

С этой функцией связана другая, совпадающая с функцией вообще любого опыта педагогической деятельности: педагогическая наука, описывая и обобщая такой опыт, получает эмпирический материал для теоретического исследования и вместе с ним - новые проблемы. Важная функция передового опыта - функция эмпирической проверки учебных материалов и педагогических концепций. Но чтобы такая проверка давала надежные результаты, нужно, чтобы опыт был массовым.

Наконец, еще одна функция состоит в том, что передовой опыт (как и любой удачный опыт вообще) служит образцом хорошей работы. Конечно, это не образец для слепого подражания. И здесь возникает задача - добиться такой подготовки учителей, чтобы они могли самостоятельно, не дожидаясь, пока это сделает наука, "выводить мысль из опыта". Решение этой задачи нужно начинать со студенческой скамьи. Теоретические и методические знания нужны любому учителю с самого начала его работы в школе.

Из множества предложенных авторами педагогических работ критериев передового опыта наиболее полными представляются следующие, если их брать в системе:

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

⁴ См.: Загвязинский В.И. Учитель как исследователь. М., 1980.

Если педагогический опыт соответствует этим условиям, его можно считать передовым. Изучение такого опыта принесет пользу науке и непосредственно - практике. При этом нужно различать цели его изучения. Изучать передовой опыт можно с позиций науки, с целью выявления определенных закономерностей обучения и воспитания. Тогда он выступает как объект педагогического исследования, и описание его дает эмпирический материал для теоретического анализа. Можно изучать его с позиций учителя, чтобы описать такой опыт как образец хорошей работы. Это различие необходимо провести потому, что от цели изучения опыта зависит сам подход к нему, а также способы выделения и изучения тех или иных объектов. Если опыт изучается с научной целью, главное значение имеет определение инвариантных закономерных связей, которые проявляются в педагогической деятельности. На основе такого изучения создаются нормы деятельности, например, принципы, правила, рекомендации и т.д., в которых этот опыт отражается не в прямом, а в опосредованном, "снятом" виде. Если опыт описывается как образец, на первый план выступает индивидуальное, неповторимое в работе учителя, его личное творчество. Тогда педагогика выступает в другом своем аспекте, не как наука, а как искусство. Эта форма отражения педагогической действительности в известном смысле богаче научного отражения, ибо в ней сохраняется единичное в этой действительности, сохраняется индивидуальность учителя. С другой стороны и в другом отношении богаче научное отражение, использующее всю силу теоретического мышления, представляющее педагогическую действительность в единстве многообразных факторов и явлений, как нечто целостное.

Изложенное здесь представление помогает разобраться и в проблеме внедрения результатов педагогических исследований в практику.

Под внедрением нередко понимают вообще любой путь от педагогической практики - длинный или короткий, в том числе популяризацию, рассмотрение педагогических идей, наконец, использование учителем научных знаний в практике. Между тем все это вещи разные, которые можно объединить одним широким понятием: влияние науки на практику. Внедрение - не просто влияние, а специально организованная система переработки результатов фундаментальных и прикладных исследований и их воплощение, в конечном счете, в системе норм педагогической деятельности, например, в учебных программах или в рабочих тетрадах для учащихся.

Процесс внедрения имеет свои закономерности и этапы. Чтобы научная идея могла быть освоена учителями и применена на практике, она должна пройти ряд этапов подготовки к внедрению⁵.

Развитие идеи начинается с разработки научных концепций. Результаты исследований, полученные на начальном этапе при осуществлении педагогикой ее научно-теоретической функции, хотя они и не направлены прямо и непосредственно на помощь учителю, могут оказывать определенное влияние на школьную практику. Эти результаты, представленные в монографиях, статьях теоретического характера, диссертациях, используют в своей работе учителя и педагогические коллективы. Но получение таких результатов само по себе не обеспечивает еще возможности внедрения. Чтобы организованно и целенаправленно довести их до каждого учителя, т.е. внедрить, необходимо отобразить и преобразовать их в нормативных материалах, в проекте. В этом и состоит дальнейшее развитие педагогической идеи - в переходе от научных концепций к нормативной области. В результате исследований на этом этапе педагогическая идея должна быть органически "вписана" в систему педагогических знаний.

Разработка идеи в научных концепциях, методических предложениях и конкретных предписаниях к деятельности учителя является необходимым условием готовности результатов педагогических исследований к использованию в массовой практике. А для того, чтобы результаты были полностью готовы к внедрению, необходимо отразить в научном обеспечении учителей, т.е. в методиках, в методических пособиях, те изменения, которое вызывает реализация идей. Таким образом, внедрение - очень сложное и, главное, специальное дело, охватывающее весь комплекс педагогических знаний в их системе.

Ускорение процесса внедрения целесообразно осуществлять не за счет "короткого замыкания" цепи "наука-практика", а путем отработки всех звеньев этой цепи. Когда планируется теоретическое исследование, важно заранее представить серию опосредований, которые в дальнейшем потребуются осуществить, чтобы довести его результаты до практики. Эта серия не всегда бывает короткой. Вряд ли возможно быстро внедрить в практику результаты исследования, дающие принципиально новый подход к делу.

В заключении данной главы нужно подчеркнуть, что независимо от типа исследования и применяемых в нем методов научный работник должен иметь ясное представление о месте исследования, которое

⁵ См.: Новикова Т.В. От идеи до внедрения // Советская педагогика. 1986. № 8.

он ведет, и его результатов в системе связи педагогической науки и практики. Только в этом случае его работа будет по-настоящему целенаправленной и эффективной.

Глава III. Связь педагогики с другими науками

§ 1. ФОРМЫ СВЯЗИ ПЕДАГОГИКИ С ДРУГИМИ НАУКАМИ

Необходимость специального рассмотрения этой проблемы вызвана потребностями практики, необходимостью усиления прогностической функции педагогических исследований, их воздействия на практику обучения и воспитания. Из всего комплекса связей, которые в принципе возможно было бы анализировать (связи порождения, преобразования, строения, функционирования, развития, управления) целесообразно сосредоточить внимание на связях функционирования и развития, поскольку общественные потребности состоят в первую очередь в том, чтобы система образования и педагогическая наука развивались в интересах личности, общества и государства.

Педагогика, разумеется, не может стоять в стороне от присущей в наше время всем отраслям науки тенденции к интеграции. Однако именно эта тенденция делает проблему выявления специфики педагогики, ее собственного научного статуса и собственного научного содержания особенно актуальной, поскольку не может интегрироваться то, что не отдифференцировано. Для объединения усилий в комплексном решении задач, стоящих сейчас перед школой и педагогикой, нужно, чтобы каждый участник этой работы определил свое место в общей работе и характер предполагаемых результатов своей деятельности. Таким образом, дифференциация и интеграция - две стороны единого процесса.

Только интегративная наука, целостно отображающая определенный участок общественной практики, может обеспечить прямой и эффективный выход в эту практику. Целостность же означает внутреннее единство объекта, его отдифференцированность от окружающей среды. Интеграция не должна приводить к "размыванию" педагогической теории. Привлечение и использование материала и методов других наук должно 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 предыдущей главе говорилось: чтобы опережать и преобразовывать в соответствии с потребностями человека и общества наличный практический опыт, педагогическая наука должна использовать все богатство социального опыта в целом и отражение этого опыта в научном знании. Наряду с учетом отраженных в педагогической науке возможностей и закономерностей педагогической деятельности необходимы общепедагогические знания, знание о методах научного познания, результаты специальных методологических исследований, социологические, психологические знания и т.д. Простое сопоставление готовых педагогических знаний с такими же знаниями из смежных научных областей не может дать понимания истинного соотношения педагогики с другими науками.

Раскрыть такое соотношение можно только путем анализа реальной специфики и механизма использования знаний из различных отраслей науки 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. Для этого необходим конкретный методологический анализ связей педагогики с другими науками в их динамике, в системе научно-исследовательской работы, направленной на обоснование педагогической практики.

В литературе выделяют четыре основных формы такой связи¹. Наиболее важной из них является использование педагогией основных идей, теоретических положений, обобщающих выводов других наук.

Прежде всего педагогика ориентируется на философию и на социологическую теорию, которая выполняет методологическую функцию по отношению к педагогике.

Вторая форма связи педагогики с другими науками - использование методов исследований, применяемых в этих науках. Фактически любой метод теоретического или эмпирического исследования может найти применение в научной работе по педагогике, поскольку в условиях интеграции наук методы исследования очень быстро становятся общенаучными. Специфическим для педагогики может быть сочетание методов, последовательность их применения в соответствии с логикой педагогического исследования.

¹ См.: Гурова Р.Г. Педагогика и другие науки // Общие основы педагогики / Под ред. Ф.Ф.Королева, В.Е.Гмурмана. М., 1967.

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

Подробнее следует остановиться на очень важной, приобретающей все большее распространение форме взаимодействия педагогики с другими науками - комплексных исследованиях. В организации таких исследований действуют все формы взаимосвязи разных наук.

Под комплексным исследованием понимается: а) исследование, которое охватывает ряд проблем (объектов, явлений), сходных по своей сущности или целям изучения; б) исследование, в котором один и тот же объект рассматривается с разных точек зрения, с позиций разных научных дисциплин. Комплексная научно-исследовательская работа во втором значении этого термина - это изучение проблемы, проводимое коллективом или совокупностью коллективов ученых различных специальностей, работающих по единой программе и координирующих совместные усилия для достижения общих целей.

Чтобы устранить двойственность в трактовке этого термина целесообразно различать два вида комплексных исследований: монодисциплинарное комплексное исследование (проблем, сходных по своей сущности) и междисциплинарное комплексное исследование (одного и того же объекта с позиций разных наук)². При этом монодисциплинарное исследование может быть как индивидуальным, так и коллективным. Не следует смешивать коллективное монодисциплинарное исследование с междисциплинарным, тоже разумеется, коллективным.

Педагогические исследования следует рассматривать как монодисциплинарные в том смысле, что любой "ряд проблем" в педагогике решается в рамках этой науки. Использование данных других наук в педагогическом исследовании (как, впрочем, и данных педагогики в какой-либо другой науке) само по себе не делает исследование междисциплинарным. Не становится исследование междисциплинарным и в том случае, если, ощущая, допустим, недостаточность наличных психологических знаний для решения определенной проблемы, педагог-исследователь проводит психологическое исследование внутри педагогического или заказывает такое исследование специалисту-психо-

² Мирский Э.М. Междисциплинарные исследования как объект науковедческого изучения // Системные исследования: Ежегодник. М., 1972.

логу. Изменяется позиция ученого, но не предмет и задачи науки и данного исследования в целом.

Монодисциплинарное коллективное исследование характеризуется следующими признаками:

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

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

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

Междисциплинарной областью, относительно которой проводится междисциплинарное исследование, могут быть такие объекты, как космос, мировой океан, личность, наука. Различные науки выделяют в этой объектной области свои предметы. Сам же объект в его конкретности, во множестве его характеристик задан как цель междисциплинарного исследования. Так, различают философскую структуру личности и психологическую ее структуру. Способы целенаправленного создания ситуаций, содействующих становлению личности человека изучает педагогика, используя социологические, психологические и другие знания. Междисциплинарное исследование личности - не педагогическое (точнее, не только педагогическое), а именно междисциплинарное, в котором педагогика выступает как одна из участвующих в этом исследовании дисциплин.

Междисциплинарное исследование может завершиться превращением его в новую научную дисциплину. Это происходит в том случае, если проблематика, выявленная в ходе исследования междисциплинарной области, обнаруживает перманентный характер, осознается методологически. Новая дисциплина будет уже вполне самостоятельной, сохраняя, по образному выражению Э.М.Мирского, "лишь в своей истории память о междисциплинарных грехах юности"³. По-видимому, именно это и происходит в педагогике. Ее исследования пре-

³ Мирский Э.М. Междисциплинарные исследования... // Там же. С. 22.

вращаются из междисциплинарных в монодисциплинарные. Известно, например, что возникновение дидактики и вместе с ней самой научной педагогики совпало с началом общего процесса дифференциации наук, выделения специальных наук из комплекса философских знаний. Следующий шаг в развитии дидактики характеризовался непосредственным психологическим обоснованием дидактических положений. Наконец, в настоящее время достаточно определен статус дидактики как одной из педагогических научных дисциплин - педагогической теории обучения.

Коллективное педагогическое исследование может быть комплексным и междисциплинарным в той мере, в какой уже выделились отдельные педагогические дисциплины. Такое исследование может объединять, например, усилия специалистов по дидактике, по методике, по теории воспитания. Но и оно в более широком смысле будет монодисциплинарным, поскольку, во-первых, оно объединено предметом педагогики, во-вторых, в конечном счете результаты исследования будут получены в предмете одной из педагогических дисциплин. Комплексный подход к учебно-воспитательному процессу со стороны ряда наук без единой, интегративной педагогической позиции был бы бессодержательным. 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.

§ 2. ПЕДАГОГИКА И ФИЛОСОФИЯ

Связь с философией является необходимым условием развития педагогической мысли. В предыдущих разделах отмечалось, что положения философии выступают первыми и главными среди регулятивов, входящих в состав методологического обеспечения педагогического исследования. Философские знания необходимы при построении педагогической теории, поскольку теоретическое исследование связано с изучением действительности опосредованно; теоретическое знание непосредственно связано не с данными опыта, а с философскими знаниями¹.

Вместе с тем было бы неправильно считать, что в вопросе соотношения педагогики и философии все ясно. Проблемы становятся ощу-

¹ См.: Мостепаненко М.В. Философия и методы научного познания. Л., 1972. 153.

тимыми, когда мы имеем дело с конкретной исследовательской работой. Здесь очень многое зависит от явно выраженной или подсознательно принимаемой общей позиции исследователя. До наших дней, в том числе и в самых последних педагогических исследованиях можно в той или иной форме проследить проявление двух исторически обусловленных взглядов на место философских обобщений в педагогике.

Во-первых, это стремление свести педагогику к "прикладной философии", и, во-вторых попытки рассматривать педагогику в отрыве от философии².

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 в духе позитивизма отказаться от философии в педагогике предпринимались еще в конце XIX века, когда еще не была преодолена первая тенденция. В том или ином виде обе эти позиции и в настоящее время сосуществуют в педагогике, время от времени вступая в конфликт.

Ввиду того, что все это существенно влияет на ход и результаты педагогических исследований, нужно более детально рассмотреть в нашей отрасли науки проявление этих позиций.

В первые годы существования советской педагогики предпринимались попытки в духе вульгарного социологизма дедуцировать, прямо вывести педагогическую науку из философии. Так, например, С.Я.Вольфсон писал, что система педагогики должна состояться таким образом: "надо взять основные теоретико-познавательные и методологические положения марксизма и ввести их в сферу педагогики. Взять наши общие формулы и из алгебраических - подстановкой соответствующих конкретных элементов - сделать их арифметическими. Взять наши философские и социологические принципы и, переведя их на язык педагогики, подвергнуть их затем проверке в области чисто педагогической"³. Эта упрощенная точка зрения вызвала возражения.

² См.: Гурова Р.Г. Педагогика и другие науки // Общие основы педагогики. М., 1967.

³ Вольфсон С.Я. Марксизм и педагогика. Минск, 1924. С. 16.

И.Ф.Свадковский утверждал: "Наиболее распространенной логической ошибкой, вытекающей из механистического понимания диалектики, является утверждение, что при помощи дедуцирования из общих положений диалектической логики и законов исторического материализма можно решить вопросы педагогики... Пока не показано своеобразие диалектического процесса развития предмета данной науки, пока общие категории диалектики не конкретизированы в своеобразных категориях данной науки, всякое "дедуцирование" из общих категорий диалектической логики будет представлять пустую софистику, а конкретное содержание науки - оставаться во власти эмпиризма"⁴.

Случается, что и по сей день философские положения используются в педагогике не по назначению, прямолинейно, становятся орудиями простого доказывания, в то время как в них нужно видеть прежде всего метод для отыскания новых результатов, для перехода от известного к неизвестному. В педагогической литературе можно найти справедливые возражения против практики обоснования специально-научных положений педагогики ссылками на философию, на ее законы⁵. Педагогика исходит из определенного философского мировоззрения, пользуется, как это отмечалось выше, философией в ее методологической функции при организации научных исследований. Однако педагогическая наука не может прямо вывести закономерности воспитания из философских положений, она должна выявить эти специфические закономерности.

С этой точки зрения непродуктивными выглядят неоднократно предпринимавшиеся попытки прямого переноса положений, относящихся к общему пути человеческого познания, на уже имеющиеся в педагогической практике конкретные формы учебной работы. В теории познания такие категории, как живое созерцание, абстрактное мышление, практика характеризуют общественно-исторический опыт человечества в целом, и речь идет о практике больших общественных групп. Это - не то же самое, что практическая деятельность учителя или отдельного ученика. Поэтому, когда отмечают, например, что под живым созерцанием надо понимать то, что учащиеся непосредственно воспринимают на уроке, а под практикой - показ учащимся применений изучаемых явлений и законов в практической деятельности человека, объяснение тех или иных явлений и свойств тел на основе полу-

⁴ Свадковский И.Ф. Методологические основы марксистско-ленинской педагогики. М., 1931. С. 7.

⁵ Алексеев М.Н. К вопросу о методологии педагогики // Советская педагогика. 1974. № 4.

ченных теоретических знаний - происходит подмена понятий, методология редуцируется к уровню методики, а методические приемы трактуются как методологические категории. Если даже оставить в стороне вопрос об истинности подобных представлений, нельзя не заметить, что такой способ обоснования не прибавляет нового ни к знаниям о самом обучении, ни о том, как следует обучать.

В интересующем нас аспекте обратимся к еще более давней истории, чтобы сопоставить предпринимавшиеся раньше попытки философского обоснования педагогической практики с теми, которые предпринимаются сейчас, в эпоху радикального обновления представлений о мире, человеке, образовании. Такие попытки делаются на фоне интереса, который педагоги в нашей стране проявляют к широкой научной отрасли - философии образования, пограничной между философией, психологией и педагогикой, получившей развитие за рубежом, главным образом в США, Великобритании и Канаде.

В одной из наиболее обстоятельных работ по этой тематике выдвигается утверждение, что классическая модель образования, сложившаяся под влиянием идей Коменского, Фребеля, Гербарта, Дистервега, Дьюи изжила себя и больше не отвечает новым требованиям, предъявленным к школе и образованию со стороны общества⁶. Можно с этим соглашаться или не соглашаться. Но вряд ли можно оспорить указание автора на необходимость выработки идей иного уровня, создающих интеллектуальную основу для новой школы. Вопрос в другом - надо ли "иные понятия об образовании, школе, формах преподавания и других педагогических реалиях" (там же) вырабатывать, как это предложено в статье, средствами особой научной дисциплины - философии образования, или же, подвергая все это философскому анализу, осмысливать результаты такого анализа в предмете педагогической науки, специально изучающей педагогические реалии в единстве всех составляющих их компонентов и во взаимосвязи с объектами других наук. Для решения этого вопроса полезно сопоставить способы обоснования педагогической практики представителями современной философии образования, с одной стороны, и Я.А.Коменским, с другой.

Не касаясь несомненного значения работ Коменского для становления и развития педагогической науки и непреходящей ценности его гуманистических идей, отметим лишь, что, рассматривая характер

⁶ См.: Розин В. Философия образования: Предмет, концепция, направления изучения // ALMA MATER: Вестник высшей школы, 1991, № 1. С. 49.

обоснования некоторых рекомендаций, содержащихся в "Великой дидактике", ряд авторов справедливо указывают на отсутствие логической связи между общефилософскими положениями, которые Коменский приводит в качестве основания, и педагогическими выводами.

А.А.Красновский в предисловии к сочинениям Я.А.Коменского⁷ и авторы одного из фундаментальных трудов методологического характера⁸ отмечают, что аргументация строится так, будто Коменский выводит положения дидактики из наблюдений над природой, хотя в действительности сущность его дидактических принципов берется им не из области, внешней по отношению к человеку, вовлеченному в педагогический процесс. Функции научного обоснования в этом случае сводятся лишь к подтверждению целесообразности, истинности уже имеющихся представлений о том, как нужно осуществлять обучение.

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.⁹

Сегодня мы можем констатировать, что опыт показал возможность и целесообразность многопредметности и тем самым выявил слабость аргументации, направленной на оправдание существовавшей в то время практики. То же можно сказать о другом тезисе: ввиду того, что "природа тщательно избегает всего противоречивого и вредного... неразумно сообщать юношеству в самом начале какого-либо занятия нечто противоречивое, т.е. возбуждать сомнение в том, что должно быть изучено"¹⁰. Из того, что "природа действует во всем единообразно", делается вывод, что поэтому нужно позаботиться, чтобы "один и тот же метод был принят для преподавания всех наук",

⁷ Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. М., 1955.

⁸ Общие основы педагогики / Под ред. Ф.Ф.Королева, В.Е.Гмурмана. М., 1967.

⁹ Коменский Я.А. Указ.соч. С. 266.

¹⁰ Там же. С. 259.

чтобы "насколько это возможно, были одни и те же издания книг по одному и тому же предмету"¹¹.

Такой способ обоснования был объективно обусловлен состоянием науки и педагогической практики того времени и не мог быть иным. Однако этого нельзя сказать о современных попытках прямого наложения философских категорий на педагогическую действительность без обращения к педагогической действительности. Однако именно так и поступают многие представители философии образования, которая выступает как эклектическая область приложения определенных философских знаний, проблем и категорий к педагогической действительности в обход сформировавшейся в наше время педагогической науки и педагогической теории.

Этот вывод следует как из высказываний видных представителей данной научной отрасли, так и из практики реализации ее основных идей. В статье по этим вопросам, которую считают классической, П.Херст¹² утверждает, что науки об образовании как единой научной дисциплины не существует, и что философия является одной из нескольких дисциплин, каждая из которых особым образом соотносится с принципами и практикой образования. Еще один видный английский педагог-теоретик Р.Ф.Деарден, развивая ту же позицию, вносит дальнейшие уточнения: "Я не считаю, что философия образования нуждается в какой-либо единой парадигме. Ее структура и стратегия обоснования должны каждый раз перекраиваться применительно к обсуждаемому предмету, который обычно представляет собой какие-либо общие концепции, принципы, позиции или определенные практические вопросы"¹³.

Действительность соответствует этим позициям. Даже беглый обзор проблематики, внешне объединенной названием "философия образования", дает основание прийти к заключению об отсутствии в ней системы, объединяющего ее изнутри начала. Вот некоторые темы работ в этой области¹⁴: "Этика, нравственное развитие и опыт", "Зачем нужен рационализм: о критическом мышлении по поводу критического мышления". Эти работы, числящиеся по разделу философии

¹¹ Там же. С. 270-271.

¹² Hirst P.H. *Philosophy and Educational Theory* // *British Journal of Educational Studies*. 1963. № 12. P. 1.

¹³ Dearden R.F. *Philosophy of Education in 1952-82* // *British Journal of Educational Studies*. 1982. № 1. P. 68.

¹⁴ Приводится тематика докладов на 45-й конференции Американского общества философии образования (г. Сан-Антонио, США, 1989 г.).

образования, на самом деле относятся к области "чистой" философии, хотя в принципе этот материал поддается педагогическому осмыслению (как, в сущности, и любой другой). Ряд тем носит чисто психологический характер: "Музыка и понимание", "Учение как воспоминание". Есть и такие, которые можно отнести к собственно педагогическим: "Профессионализм и моральный риск преподавания", "Обучение чтению и общее образование". Многие работы посвящены философскому анализу педагогической проблематики, например: "Проблема рационализма в преподавании", "Семантическая физиология: Витгенштейн о педагогике", "Преподавание, учение, их онтологическая зависимость".

В изданном в Великобритании пособии по философии образования, предназначенном для студентов - будущих педагогов¹⁵, рассматриваются последовательно и однопорядково, вне общей системы, следующие вопросы (заглавия глав): понятие образования; учебная программа; понимание; индоктринация; рациональность; самостоятельность; образование, ориентированное на ребенка; творчество; культура; теория и практика.

Если исключить из приведенной выше проблематики ту, которая не имеет отношения ни к педагогике, ни к образованию, останется то, что в нашей педагогической науке распределено по различным ее отраслям и педагогическим научным дисциплинам: методологии педагогики, дидактики, методикам, теории воспитания. 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 выстроить определенную единую теоретическую и прикладную дисциплину, которая имела бы собственный объект и предмет, использовала бы знания, заимствованные из других отраслей науки, в первую очередь из философии, для решения собственно педагогических проблем. Вся история педагогики, тенденции ее развития и просто здравый смысл свидетельствуют в пользу второго варианта, ни в какой степени не принижающего значения философии, хотя бы потому, что теория непосредственно связана с философией и опосредованно - с действительностью. Не прибегая к философскому знанию, невозможно выполнить методологические условия формирования педагогической теории, о которых пойдет речь в заключительном разделе этой книги. По сло-

¹⁵ Woods R.G., Barrow R.St.C. An Introduction to Philosophy of Education. London, 1977.

вам известного специалиста в этой области Дж.Уайта (Лондонский университет), происходит движение from mush to mesh ("от каши к сети"), т.е. от аморфного состояния к структуре. Правда, по реальному состоянию дел это мало заметно, но если такая тенденция существует, она рано или поздно пробьет себе дорогу, и ученые преодолеют трудности, если откажутся от мнения о ненужности для философии образования единой парадигмы и четко определят различия и взаимосвязь между философским и педагогическим аспектами анализа образования. Точнее было бы назвать дисциплину, занятую философским анализом в данной области, педагогической философией - по аналогии с педагогической психологией.

Другая сторона дела заключается в том, что без определенного философского угла зрения педагогика обойтись не может. Она, как это было показано, не сводится к философии, поскольку имеет свой предмет, но не может и обойтись без нее. Попытки игнорировать философские и общетеоретические основания педагогики неизбежно приводят к неудачам. Такие попытки сознательно или неосознанно имеют своей подоплекой позитивистские представления. Позитивизм как философское направление имеет долгую историю и множество разветвлений. Однако все позитивисты сходятся в одном: они объявляют единственным источником истинного, действительного знания конкретные (эмпирические) науки и по существу отрицают познавательную ценность философского исследования.

В настоящее время широкое распространение в мировой философии получил неопозитивизм. Для неопозитивистского отношения к науке характерно, с одной стороны, стремление к взаимоизоляции науки и философии, а с другой - подчинение науки обыденному сознанию. Отрицание философской проблематики как лишенной познавательного значения неопозитивизм соединяет с абсолютизацией естественных наук как единственного подлинно научного знания. Такая позиция характерна для одного из ответвлений неопозитивизма - сциентизма. Сциентизм (в английской транскрипции сайентизм) как мировоззренческая ориентация заключается в абсолютизации роли науки в системе культуры человеческого общества. При этом 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 философ-

ско-мировоззренческим и социально-гуманитарным рассуждениям формы, характерной для точных наук.

В педагогике грань между необходимой степенью научной достоверности и многогранностью человеческих отношений, которые далеко не всегда поддаются формализации, достаточно тонка и неоднозначна. Хотя процесс получения педагогического знания подчиняется общим закономерностям научного познания и внедрение в этот процесс точных, строгих методов исследования совершенно необходимо, характер и результаты педагогического исследования в значительной степени определяются влиянием установок ценностного практического сознания, как это всегда имеет место в социально-гуманитарной области¹⁶. Поэтому построить педагогическую науку полностью по образцу дисциплин естественно-научного цикла не удастся. Например) не во всяком педагогическом исследовании 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, к бессодержательным гипотезам и самоочевидным выводам.

Сциентистские установки в педагогических исследованиях не приносят ожидаемых результатов и нередко подвергаются критике. Представляют интерес в этом отношении тезисы, подготовленные в 1982 г. для одного из заседаний семинара в Институте педагогики при Лондонском университете профессором Новозеландского университета М. Дегенхартом. Этот материал озаглавлен: "Педагогическое исследование как источник педагогического вреда". Автор оговаривает, что вредным он считает не любое педагогическое исследование, а лишь основанное на сциентистских установках. Он следующим образом характеризует такое исследование: оно наивно эмпирично; человек ставится на одну доску с неодушевленными объектами; единственно ценной процедурой считается наблюдение, и то лишь в том случае, если результаты его можно измерить; человеческая природа трактуется механически; исследователь проявляет склонность к технологическому жаргону и неоправданной самоуверенности. Сциентистское исследование, отмечает М.Дегенхарт, может принести вред в следующих отношениях: оно пренебрегает личностью и всем, чего нельзя изме-

¹⁶ См.: Швырев В.С., Юдин Э.Г. Мировоззренческая оценка науки: критика буржуазных концепций сциентизма и антисциентизма. М., 1973.

речь; 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, исследование сциентистского типа побуждает нас недооценивать другие, притом ценные, источники познания педагогических явлений: изучение проблемы ценностей в педагогике; внимание к тому, что нельзя непосредственно наблюдать и измерять; анализ вопросов содержания; здравый смысл и практический опыт.

В докладе на советско-американском семинаре по теории педагогики (Москва, 1978 г.) проф. Б.Биддл критиковал засилье эмпиризма в американской науке: "Американские научные журналы насыщены фактами, с нескончаемыми деталями, статистическими данными, таблицами. Европейские ученые сталкиваются с большими трудностями, пытаются извлечь смысл из всего этого, поскольку американские ученые отказываются думать о теоретическом значении фактов"¹⁷. В том же докладе говорилось, что авторы многих работ по "исследованию преподавания" (т.е. дидактических) считают, что путем описания достаточного количества фактов из области конкретной деятельности учителей они могут улучшить преподавание. Эта позитивистская по существу позиция, сводящая педагогическое исследование к систематическому наблюдению за деятельностью учителя на уроке и регистрации фактов, приводит к бесплодности этой работы. В докладе Б.Биддла содержится следующая характеристика результатов "исследований эффективности работы учителей".

В 1950-60 гг. было проведено около десяти тысяч исследований, в которых характеристики деятельности учителей измерялись и соотносились с результатами учения школьников. Но результаты этих исследований, говорилось в докладе, 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 предпринимаются специальные усилия к созданию теоретической педагогической концепции.

¹⁷ Bidtte, Bruce. Ideology, social planning, and research on teaching in the United States // Studying Teaching and Learning. Trends in Soviet and American research. New York: Praeger Publishers, 1981. P. 46.

Поучителен тот факт, что дело не улучшилось и впоследствии, несмотря на применение более совершенной исследовательской техники. В докладе отмечается, что вся совокупность проведенных в последние годы (нескольких сот) исследований типа "процесс-результат", в которых изучалось влияние фактов обучения, не привела к разработке эмпирически обоснованной теории обучения, и что исследователи почти не пытаются дать объяснение установленным ими фактам.

О том же шла речь и в докладе А.Беллака, в котором содержалось указание на "концептуальные недостатки исследований типа "процесс-результат", большинство которых, по определению автора, выполняются без попыток показать, на какой почве и в рамках какой теории можно доказать, что характеристики данного учебного процесса связаны с характеристиками результатов учения данного ученика. А.Беллак отмечает, что "работы описанного типа, посвященные происходящему в классной комнате, мало продвигают наше понимание педагогических явлений, поскольку в таких работах отсутствует широкий теоретический контекст, который помог бы нам уловить смысл эмпирических находок"¹⁸.

Так ограниченность методологических установок препятствует разработке педагогической теории, которая объединила бы в единой системе все обилие полученных фактов. Путем простого экспериментирования и сообщения фактов оказалось невозможным обеспечить педагогике статус науки, не нуждающейся ни в философском обосновании, ни в теории. Оценка подобных попыток позитивистского характера была в свое время дана А.М.Арсеньевым и Ф.Ф.Королевым: "... стремление ограничить педагогические исследования нахождением истин, сводимым к количественно измеренным "данным опыта", часто ведет к тому, что содержательная, особенно мировоззренческая и нравственная, сторона педагогического процесса остается в тени... Попытки превратить педагогику в точную опытную науку, содержащую лишь верифицируемое, т.е. эмпирически подтверждаемое, знание, совершенно не учитывают особенностей педагогики как социальной науки, проверяемой в конечном итоге общественно-историческим опытом, а не опытом данной школы или данного района"¹⁹.

¹⁸ Bellack, Arno A. Contrasting approaches to research on teaching // *Studying Teaching and Learning*. N.Y. 1981. P. 62.

¹⁹ Арсеньев А.М., Королев Ф.Ф. Методологические проблемы социалистической педагогики // *Проблемы социалистической педагогики*. М., 1973. С. 38.

В основу многих концептуальных построений в области зарубежной педагогики положена еще одна распространенная ветвь неопозитивизма - "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.Херст считает, что основой разработки принципов педагогической деятельности должен быть анализ повседневной речи учителей. Авторы упомянутого выше пособия по философии образования пишут о полемике, которая в свое время шла вокруг вопроса об этимологии английского слова education. Решение важного вопроса о сущности педагогической деятельности ставилось в зависимости от того, происходит ли этот термин от латинского educere или же от educare. Первое означало помощь ребенку в развитии качеств личности, принимаемых за врожденные, второе предполагает целенаправленную деятельность по формированию таких качеств, педагогическое руководство.

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

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

В последние десятилетия неоднократно предпринимались попытки описывать природу обучения и воспитания современными математическими средствами. Но если количественные модели педагогических объектов создаются до того, как сущность этих объектов однозначно выявлена на качественном уровне, они не носят реального содер-

жательного характера. Как отмечает Г.И.Рузавин²⁰, 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. 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.

Легко видеть, что речь фактически идет о позитивистском, точнее, сциентистском подходе к сложнейшим, многофакторным явлениям педагогического, а следовательно социального порядка. На бесплодный характер попыток применять методы точных наук без учета специфики объектов такого применения указывают многие крупные ученые. Полезно привести некоторые их высказывания по этому поводу. Академик Ю.А.Митропольский отмечает: "Применение математики к другим наукам имеет смысл только в единении с глубокой теорией конкретного явления. Об этом важно помнить, чтобы не сбиваться на простую игру в формулы, за которой не стоит никакого реального содержания"²¹. И.Грекова пишет в статье о прикладной математике: "Надо прямо смотреть в глаза фактам и признать, что применение математических методов не полезно, а вредно до тех пор, пока явление не освоено на гуманитарном уровне"²². Не менее резко выступает-

²⁰ Рузавин Г.И. Математизация научного знания. М., 1984. С. 3; 189-192.

²¹ Митропольский Ю.А. О роли математики в научно-техническом прогрессе // Математика и научно-технический прогресс. Киев, 1973. С. 14.

²² Грекова И. Методологические особенности прикладной математики // Вопросы философии. 1976. № 6. С. 113.

ют против подобной практики академики А.Д.Александров и А.Н.Крылов²³. А.Д.Александров: "Математизация должна основываться на конкретном диалектическом анализе явления. Иначе она может оказаться беспочвенной, ничему не соответствующей". А.Н.Крылов: "Математика подобна мельнице: какое зерно насыплешь, такую муку и получишь. Если жернова математического метода применить к глупости, то получится глупость, как правило, еще большая".

Из-за подобных увлечений, абсолютизации математических методов, в свое время оказался скомпрометированным в педагогике метод и само понятие моделирования, которое понималось только как математическое или кибернетическое. Попытки преждевременной формализации педагогических представлений предпринимаются и сейчас. Выступая как один из мнемонических приемов, такая формализация способна спутать представления о педагогических явлениях, а в сознании изучающих педагогику - утвердить стереотипы, применяемые как готовое знание, без самостоятельного осмысления. Предпринимаются и попытки выразить математическими формулами характеристики тех или иных качеств личности и бесконечно сложный процесс ее развития и формирования.

То, что именно специалисты высшей квалификации по естественно-математическим дисциплинам возражают против подобных перегибов сциентистского толка, не случайно. Они яснее видят границы и возможности применения методов наук, которые они творчески разрабатывают. В этой связи интерес представляет выступление против издержек "повальной компьютеризации" серьезного ученого, давно работающего с вычислительной техникой - доктора физико-математических наук И.Радкевича, опубликованное под заглавием "О компьютере - без дифирамбов"²⁴. Он напоминает о том, что компьютер и сама математика - инструмент в руках исследователя, помогающий человеку найти истину, а не делающий это за него, и приводит в связи с этим слова Гексли, очень похожие на то, что процитировано выше: "Математика подобно жернову переламывает то, что под него засыпают, и как, засыпав лебеду, вы не получите пшеничной муки, так, исписав целые страницы формулами, вы не получите истины из ложных предпосылок". Дело не в том, пишет он дальше, чтобы обучить пого-

²³ Цит. по ст.: Араб-Оглы Э. В лабиринте футурологических пророчеств // Литературная газета. 1973. 10 янв.

²⁴ Радкевич И. О компьютере - без дифирамбов // Литературная газета. 1986. 17 сент.

ловно всех людей пользоваться компьютерным дисплеем, научить их программированию. Чему действительно нужно учить - и учить на самом современном уровне, - так это верному пониманию тех явлений природы или человеческого общества, которые будущий работник собирается исследовать или использовать в рамках своей профессии.

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

§ 3. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Педагогика по традиции и по существу является спутником педагогики, поскольку в любом педагогическом исследовании обязательно приходится учитывать психологические характеристики объекта педагогических воздействий, каким является обучаемый и воспитываемый человек. Не случайно, что в данной книге именно в связи с вопросом о различении объектов научной и практической деятельности уже пришлось обращаться и к проблеме соотношения этих наук.

Актуальность этой проблемы определяется многими обстоятельствами. Различение предметов педагогики и психологии необходимо не только для определения логики и характера предполагаемых результатов отдельно взятых исследований, но и в целях расширения масштаба комплексных исследований, к которым привлекаются представители психологической науки. Педагогам необходимо на уровне современной методологии науки разобраться в своем предмете, чтобы лучше использовать результаты смежных наук в педагогических исследованиях. Психологам, принимающим участие в решении педагогических проблем, полезно выяснить, как лучше это делать с учетом особенностей психологии. Присущая в наше время всем областям науки тенденция к интеграции делает проблему выявления специфики этих наук еще более актуальной, поскольку не может интегрироваться то, что не дифференцировано. Для объединения усилий в комплексном решении задач, стоящих перед школой и педагогикой, нужно, чтобы каждый участник этой работы определил свое место и характер того вклада, который он вносит в общее дело.

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 тем более необходимо, что вокруг него за многие годы накопилось немало неясностей и недоразумений. Пока еще не проведено фундаментальное методологическое исследование этой проблемы, которое объективно и обоснованно раскрывало бы на конкретном материале специфику и механизм использования психологических знаний в педагогических исследованиях разного типа. Однако имеется возможность выделить некоторые, наиболее существенные, аспекты соотношения этих двух наук, обращаясь за конкретным материалом главным образом к дидактике - педагогической научной дисциплине, изучающей обучение в единстве с включенным в него содержанием образования.

Полезно напомнить о некоторых фактах из истории педагогики. Возникновение научной педагогики, как известно, совпало с началом общего процесса дифференциации наук, выделения специальных наук из философии и было частью этого процесса. Следующий шаг в развитии этой науки характеризовался усилением внимания к психологическому обоснованию ее положений (например, в трудах И.Г.Песталоцци, И.Ф.Гербарта и др.). Этому в дальнейшем способствовало отпочкование психологии как самостоятельной науки из общего комплекса философских знаний. Такое развитие было естественным и неизбежным. Понятно (об этом говорилось во II главе), что педагогу совершенно необходимо знать психологические характеристики ученика, чтобы правильно и эффективно его воспитывать. Пока педагогика не накопила в достаточной степени собственное научное содержание, психология выступала как наука, дающая теоретическое обоснование педагогической практике. Самые крупные ученые-педагоги прошлого были в первую очередь философами и психологами.

Столь же естественно и закономерно в процессе дифференциации научного знания возник вопрос, который и по сей день остается предметом размышления для педагогов и психологов: в каком отношении находится психология к педагогике и можно ли выводить педагогические принципы и рекомендации непосредственно из психологии?

Чтобы найти правильный ответ, нужно различать, во-первых, прошлое и настоящее состояния дидактики и психологии. Прямое психологическое обоснование практики обучения было не только возможно, но и необходимо, пока дидактика еще не стала теоретической педагогической дисциплиной. Во-вторых, основываясь на конкретно-историческом подходе к науке и практике, следует различать, с одной стороны, психологизм как методологическую позицию, с другой -

психологию как специальную научную дисциплину, которая была и остается важнейшим источником научного обоснования практики обучения и воспитания.

Психологизм в его применении к педагогике не раз находил прямое выражение в достаточно отчетливой форме. Так, в книге "Психология ребенка и экспериментальная педагогика" 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 "Педагогика и социальная практика" писал: "В то время как психологическая теория должна направлять и освещать практику, деятельность, основанная на теории, должна непосредственно проверять ее, обеспечивая ее пересмотр и развитие. В широком и общем значении слов, которые здесь употребляются, психология предстает как рабочая гипотеза, обучение - экспериментальная проверка и иллюстрация гипотезы; результатом будет как совершенствование практики, так и постоянное развитие теории"²⁵. Здесь Дьюи делает психологию единственным научным основанием, инстанцией, "направляющей и освещающей" педагогическую практику.

В той же работе Дьюи предлагает создать триумвират 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"²⁶. Таким образом, "педагог -концептуалист" для Дьюи - не более, чем посредник, перелагающий психологическую теорию для педагога-практика.

У.Джемс, хорошо сознавая опосредованный характер воздействия психологии на педагогическую практику, все же не видит другого источника педагогических рекомендаций, предлагая подобно Дьюи, ставить между психологом и учителем посредника. Его взгляды на характер приложения психологии к обучению изложены в следующем отрывке: "...Вы глубоко, очень глубоко заблуждаетесь, если думаете, что из психологии, т.е. из науки о законах душевной жизни, можно

²⁵ Dewey John. Psychology and Social Practice // Contribution to Education. № II. Chicago: University of Chicago Press. 1901. P. 33-34

²⁶ . bid. P. 17.

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"²⁷.

Таким образом, и в этом случае педагогическое мышление ограничено рамками непосредственной практической деятельности и не может претендовать на статус научного, и тем более теоретического. Дело принципиально не меняется, когда, несколько позже, отождествление всякой теории, на которую может опираться педагогическая деятельность, с теорией психологической, начинает выступать в менее явном виде, и с проникновением точных методов в педагогическое исследование педагогическая наука начинает рассматриваться как эклектическая область приложения знаний, полученных "чистыми" науками. Так, например, последующий отход Дж.Дьюи от концепции одностороннего психологического обоснования вовсе не означал признания права педагогической науки на самостоятельный научный статус. 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, а относятся к психологии, социологии, статистике и т.д.

Главная мысль Дьюи по этому вопросу изложена им в разделе, заглавие которого дано в форме постулата: "Педагогическая наука не имеет собственного содержания". Эту мысль он подтверждает следующим образом: "Не существует материала, который можно было бы выделить, так сказать, пометить клеймом, как содержание педагогической науки. Здесь пригодятся любые методы, любые факты и принципы, заимствованные у любой дисциплины, которые помогут решить проблемы обучения и руководства"²⁸.

Эти исходные посылки исключают какие бы то ни было попытки выделить специфические педагогические понятия и категории, выявить педагогические закономерности и тем более - сформировать педагогические дисциплины, имеющие собственное научное содержание, свой предмет исследования. В соответствии с этими представлениями педагогическое исследование распадается на множество отдельных исследований, выполняемых в предметах разных наук.

²⁷ Джемс Уильям. Беседы с учителями о психологии. М., 1918. С. 8.

²⁸ Dewey John. The Sources of a Science of Education. N.Y. 1929. P. 48.

В аспекте проблемы соотношения педагогики и психологии заслуживает внимания работа Дж.Брунера "На пути к теории обучения" (1966 г.)²⁹. В предисловии к книге автор отмечает, что содержащиеся в ней очерки являются результатом "попыток исследователя процессов познания заняться проблемами педагогики". Далее выясняется, что теория обучения в трактовке Брунера - психологическая, а не педагогическая теория. В нашей печати отмечались сильные стороны концепции этого ученого, оказавшей влияние на либеральную педагогическую общественность США и других стран. Брунер отказывается от примитивного вульгарно-механистического толкования процесса развития интеллекта, характерного для прагматизма и бихевиоризма. В то же время он как бы не догадывается о существовании и возможностях педагогического исследования и педагога-исследователя, когда он предлагает в качестве единственного средства, дающего возможность охватить различные факторы, действующие в процессе обучения, "постоянное сотрудничество учителя, специалиста в данной области науки, и психолога"³⁰. Для педагога-ученого в этой триаде не находится места, как, впрочем, и в аналогичных "содружествах", предложенных в свое время Дж.Дьюи и В.Джемсом (см. выше). Есть и различие. На место посредника-концептуалиста, который, по представлениям этих ученых, все же должен был хорошо знать потребности школьной практики, чтобы быть в состоянии истолковывать для учителя положения психологии применительно к конкретным ситуациям школьного обучения, Брунер ставит специалиста по преподаваемой науке.

Нельзя сказать, чтобы подобные представления полностью принадлежали прошлому. Сравнительно недавно вышел в свет перевод с английской книги Э.Стоунза под знаменательным названием "Психопедагогика", в которой психологическая интерпретация педагогической практики перемежается с выведенными эмпирически педагогическими рекомендациями³¹.

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 (здесь и ниже выделено нами.-В.К.), дидактики, частных методик и практики обучения" решается в пре-

²⁹ Bruner J.S. Toward a Theory of Instruction. Cambridge (Mass), 1966.

³⁰ Ibid. P. 70.

³¹ Стоунз Э. Психопедагогика: Психологическая теория и практика. М., 1984.

дисловии вполне в духе изложенных выше взглядов "...достижения педагогической психологии не могут использоваться в практике обучения напрямую. Прежде их необходимо превратить в дидактические принципы, отразить в методах обучения, затем следует учесть специфику изучаемого предмета, т.е. спуститься на уровень частных методик, которые также опосредуют связь педагогической психологии с практикой обучения"³².

Значит, и в этом случае педагогическая научная дисциплина - дидактика выступает лишь как некоторое связующее звено между педагогической практикой и психологией, которая диктует и педагогической науке, и практике свои законы. Получается, что дидактика не формулирует принципы сама, а лишь "превращает" психологические знания в принципы. Уместно привести в связи с этим резонное высказывание психолога В.В. Давыдова: "Психология должна учитываться, но она здесь не диктатор, поскольку жизнь и педагогов, и детей обусловлена социально-педагогическими ситуациями, которыми определяются в конечном счете и психологические законы усвоения. Эти законы, как показали последние исследования, носят конкретно-исторический характер, и при изменении социально-педагогических условий пребывания ребенка в школе меняются и сами законы усвоения"³³.

Живучесть представлений о "диктаторских" полномочиях психологии по отношению к педагогике порождает иногда отрицательное отношение к попыткам преодолеть односторонность психологизма - считается, что в этих попытках проявляется желание принизить значение психологии для педагогики и тем самым сделать педагогику "бездетной". Истоки этого недоразумения лежат в неосознанном отождествлении психологизма с психологией. На самом деле нет никакого посягательства на права и возможности психологии в предложении разобраться в специфике каждой из двух наук, чтобы полнее и рациональнее наладить их сотрудничество.

Для этого необходимо преодолеть недоразумение, о котором шла речь в § I второй главы, состоящее в смешении объектов и предметов двух наук. Объект педагогического исследования отождествляется с объектом практического педагогического воздействия, т.е. с психикой ребенка и вообще любого человека, которого обучают и воспитывают. Тем самым допускается и смешение объектов педагогической науки и

³² Там же. С. 6.

³³ Педагогическая наука и современный урок // Сов. педагогика. 1986. № 8. С. 138.

психологии, поскольку психология изучает (т.е. выдвигает в качестве объекта) то, что для педагогики служит объектом практики. Если это - то же самое, что педагогика изучает, исчезает различие между функциями, задачами и предметами педагогической науки и психологии. На деле же получается, что педагогическая теория вытесняется психологической.

Другой источник недоразумений подобного рода - расширительное толкование деятельностного подхода применительно к предмету психологии. В связи с распространением "деятельностной" трактовки положения о психике как результате присвоения внешних объективных образований возникают новые сложности в расчленении педагогического и психологического подходов к обучению и воспитанию, вызванные слишком конкретным, "вещественным" толкованием этого правильного положения. На трудности, возникающие в связи с такой трактовкой принципа для самой психологии, указывает Н.И.Непомнящая в статье, посвященной предмету исследования в психологии³⁴. Основу этих трудностей она видит в том, что отношения, которые могут рассматриваться лишь внутри сложного предмета (включающего такие элементы, как социальная деятельность, культура, обучение, развитие личности и др.), упрощаются и сводятся к одному: внешняя деятельность - психическая деятельность. К сожалению, к структуре внешней деятельности при таком подходе нередко сводится характеристика сознания. Понятие деятельности, введенное в философию и психологию прежде всего в значении активности субъекта, затем стало применяться как покрывающее не только понятие психики, но и понятие субъекта. "Самость" психики, пишет Н.И.Непомнящая, сме-нилась "самостью" деятельности: деятельность действует, деятельность мыслит, деятельность развивается. Психологическое исследование, отмечает она, ограничивается рассмотрением деятельности, взятой по сути дела вне ее носителя, или субъекта деятельности, иными словами, вне самой личности. Но если психическое отождествляется с внешней деятельностью, то с большой легкостью можно отождествлять и предмет психологии с предметом педагогики, специально изучающей именно внешнюю деятельность (воспитание). Таким образом, происходит та же в конечном счете, только осуществляемая с другой стороны, подмена педагогики предметом психологии. Если раньше многие педагоги принимали за свой предмет психику ребенка,

³⁴ Непомнящая Н.И. К проблеме целостности предмета исследования в психологии // Системные исследования: Ежегодник: 1972, М., 1972.

то теперь психологи нередко считают, что в предмет их науки входит вся педагогическая деятельность. Общее для обоих подходов - неразличение функций педагогов и психологов. И в том и в другом случае педагогике как науке фактически не остается места. Ясно, что обе эти позиции не могут содействовать развитию комплексных исследований, предполагающих разделение труда, а не смешение направлений деятельности их участников.

Насколько тонкой является та черта, за которой начинается смешение двух наук, можно показать на примере одной из работ А.Н.Леонтьева³⁵. По смыслу утверждений автора можно заключить, что внешняя практическая деятельность является именно предметом психологического исследования. Ход его рассуждений в главных пунктах сводится к следующему.

Само психическое отражение порождается предметной деятельностью субъекта. Именно во внешней деятельности происходит размыкание круга внутренних психических процессов навстречу объективному 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, а сохраняет принципиальную и притом двустороннюю связь с ней. Человеческая деятельность существует не иначе как в форме действия или цепи действий, например, учебная деятельность - в учебных действиях.

Таковы послышки для следующего вывода, к которому приходит автор: независимо от намерений исследователя он должен включить в предмет психологического исследования само внешнее практическое действие субъекта; чтобы понять природу психического образа, он должен изучать порождающий его процесс, а этот процесс является внешним и практическим.

Поскольку, однако, предмет науки есть отражение, в котором воплощается связь субъективного с объективным, очевидно, возможны и другие следствия из изложенных выше посылок.

В логике, заданной автором, мы приходим к необходимости не учитывать, а специально изучать сам порождающий внешний, практический процесс деятельности, изучать само действие, а через него и деятельность, поскольку деятельность состоит из действий, что и приводит в пределе к той смене "самости" психики "самостью" деятельности, о которой говорилось выше.

³⁵ Леонтьев А.Н. Деятельность и личность // Вопросы философии. 1974. № 5.

Так предмет психики может быть расширен в пределе до размеров объекта, поскольку придется изучать всю деятельность - ведь нет деятельности, не связанной с психикой. Имеет психологический аспект деятельность производственная, научная, педагогическая и т.д. Именно такая логика приводит в конечном счете к замене предмета, например, дидактики предметом психологии: психолог делает предметом изучения само обучение, внешнюю практическую деятельность обучения, которая на деле представляет собой единство двух социально обусловленных деятельностей - преподавания и учения³⁶.

Рассмотрим теперь следствия из тех же посылок в другой логике.

Внешняя деятельность не является предметом изучения со стороны психолога. Он изучает не порождающий процесс, а процесс порождения психического образа. Таким образом, он не переходит на позицию других наук, изучающих тот или иной вид общественной деятельности (педагогической, научной, экономической, эстетической и т.п.), а учитывает сам факт наличия внешней, практической деятельности. Эта внешняя деятельность предстает перед специально изучающей ее наукой в социопрактическом аспекте, т.е. не так, как перед психологией. В свою очередь, эти науки (например, педагогика), так или иначе должны учитывать психологический аспект деятельности, но не делать его предметом специального изучения.

Различие в подходе к деятельности, определяющее различие предметов психологии и какой-либо из общественных наук, в частности, педагогики, можно представить так.

Разные науки, изучающие деятельность, рассматривают ее по-разному, различным образом ее расчленяют. Отражая этот объект социальной действительности, они строят разные структурные ряды, в которых он предстает для каждой из этих наук как ее предмет. Психологи, говоря о структуре деятельности, понимают под этим связь между последовательными этапами осуществления деятельности. В этом плане принято деление на мотивационную, целевую и исполнительную сторону деятельности. В социологической же литературе под структурой деятельности понимается связь и соотношение между различными участками приложения кооперированной человеческой активности, абстрагируемыми в соответствующие виды и сферы деятельности людей³⁷. Построение этих двух структурных рядов дея-

³⁶ См.: Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения (Методологический анализ). М., 1977. С. 42-57.

³⁷ См.: Маркарян Э.С. Системное исследование человеческой деятельности // Вопросы философии. 1972. № 10.

тельности одинаково правомерно, так как они взаимно дополняют друг друга. При этом структурные единицы каждого из рядов качественно различны по своей природе. Поэтому, хотя любая из наук, занимающихся деятельностью, может (и в определенных случаях, очевидно, должна) учитывать оба аспекта, оба структурных ряда деятельности, новое знание она может получить в рамках предмета, построенного лишь на одном из возможных расчленений.

Прежде всего, выделяются два качественно различных аспекта рассмотрения деятельности: аспект актуализации механизмов, посредством которых осуществляется активность субъектов действия, и аспект, выделяющий различные целостные участки направленных усилий этих субъектов (соответствующие виды и сферы деятельности) . Э.С.Маркарян в связи с этим приводит в упомянутой выше статье 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.), мотивирующие деятельность, задающие ей цели и служащие 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 соотнести его с другими руслами деятельности, из которых и складывается общий процесс функционирования системы.

В первом аспекте, где деятельность предстает с мотивационной, целевой и исполнительной сторон, она входит в предмет психологии как компонент психологической структуры личности. Во втором аспекте, в социопрактическом срезе, она учитывается психологией, но непосредственно не входит в ее предмет. Абстрагирование "русла общих усилий" осуществляется другими науками, рассматривающими деятельность именно саму по себе, как определенную общественную сферу. Такое понимание существа дела опирается на представление о психологической структуре личности как предмете целостного психологического исследования. Эта структура рассматривается как целостность, включающая связь сознания, деятельности и субъективно-личностных образований³⁸.

³⁸ См.: Непомнящая Н.И. // Там же.

Деятельность при таком способе рассмотрения предстает перед психологом не "в своем абстрагированном от индивида виде". Она интересует психолога постольку, поскольку связана с двумя другими компонентами и воздействует на них. Поэтому, например, если исследуется процесс формирования (процесс порождения) в сознании учащегося средней школы грамматических понятий - это исследование психологическое, а не педагогическое (т.е. не дидактическое, не методическое), хотя такое формирование может происходить в условиях обучения и осуществляться как результат деятельности учения, соотносенного с преподаванием. Это частный случай формирования понятий в сознании индивида, порождения психического образа. Поскольку оно "привязано" к индивидуальному сознанию, в таком исследовании вскрывается механизм связи определенного состояния сознания с действиями индивида (не обязательно учебными и даже не обязательно познавательными) и его субъективно-личностными характеристиками. Результаты такого исследования, как и вообще знание о психологической структуре личности, представляют большую ценность для ученого-педагога. Если таких знаний не хватает, он может сам 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, - деятельности, представляющей собой, как было показано, один из видов кооперированной общественной активности людей.

Сказанным не исчерпывается круг вопросов, связанных с различием педагогического и психологического подходов в сфере педагогического сознания и, в частности, педагогического исследования. Фундаментальное методологическое исследование этой проблемы - дело будущего. Сейчас же можно обозначить некоторые основания для такого различия как краткий итог изложенного и исходный пункт дальнейшего обсуждения.

Педагогика и психология в отображении педагогической действительности пользуются многими общими для обеих наук понятиями: деятельность, человек, субъект деятельности, структура личности и т.п. Смещение акцентов в данной совокупности понятий означает смену аспектов рассмотрения (например, психологического и социопрактического "срезов" деятельности, индивидуального и коллективного субъектов) и выделение разных предметов в той же объектной области. Важно также иметь в виду момент целеполагания. Принадлежит к числу наук о человеке, педагогика рассматривает человека в аспекте целенаправленного формирования его личности.

В качестве примера покажем, что означает это различие для отображения обучения в дидактике и психологии.

В предмете психологии деятельность обучения выступает как элемент связи сознания, деятельности и субъективно-личностных образований. В дидактике обучение рассматривается как целостная деятельность, главные компоненты которой - тоже деятельности - преподавание и учение³⁹. Все эти деятельности в исходной точке анализа абстрагированы от субъективно-личностного. Обучение в дидактике представлено как общественная деятельность, субъекты которой - социальные. Перед психологом, когда он занимается вопросами обучения, всегда перед глазами индивид с его индивидуальным (хотя и социально обусловленным) сознанием. В психологии обучение - воздействие на индивида, как бы оно ни понималось, - помощь со стороны педагога его психическому развитию или формированию структуры знаний в сознании учащегося. В этой науке с ее ориентацией на индивидуального субъекта обучение распадается на два отдельно существующих компонента - то действия учителя, то действия ученика. Отсюда вытекает возможность на самом высоком теоретическом уровне выделять методы преподавания и методы учения как отдельные и, соответственно, развивать отдельные теории: теорию обучения (как преподавания, например, по Брунеру) и теорию учения, которые затем согласовываются между собой. В дидактике преподавание и учение, временно абстрагированные от их индивидуальных агентов, с самого начала, в исходном пункте теоретического анализа, существуют в единстве, это два основных компонента обучения. Главное дидактическое отношение - единство преподавания и учения - присутствует в любой форме учебной деятельности, как в действительности, так и в отражении. Переход от чувственно-конкретного через абстрактное к мысленно-конкретному обогащает дидактику знаниями о формах проявления этого отношения в педагогической действительности. Оно, таким образом, не исчезает на любой ступени абстрагирования. Под углом зрения этого отношения дидакт, если он работает в предмете своей науки, рассматривает любое явление педагогической действительности, в том числе конкретнее действия учителя и действия ученика.

С изложенных здесь позиций представляется мало обоснованным явно и неявно бытующее мнение, что психология может порождать как бы "из самой себя" предписания, нормы педагогической деятель-

³⁹ См.: Дидактика средней школы / Под ред. М.Н.Скаткина. Изд. 2-е, М., 1982. С. 10-15.

ности. Это задача педагогики. При конструировании норм педагогической деятельности эта наука пользуется многими источниками, и психологическое знание - один из них.

Дело не меняется в том случае, когда предлагается те же психологические знания опосредовать через педагогику, например, "превращать" их в недрах дидактики в дидактические принципы (как это предлагается в упоминавшемся выше предисловии к книге Стоунза "Психопедагогика").

Попытки непосредственно или опосредованно (через педагогику) выводить педагогические нормы (т.е. принципы, правила, рекомендации) из психологических закономерностей порождают ограниченное понимание 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. Так, в литературе и методике обучения русскому языку можно встретить утверждение, что закономерности усвоения родного языка служат естественной основой методики его изучения в школе, а методические принципы логически вытекают из этих закономерностей. Впрочем, можно констатировать, что "логическое выведение" на самом деле 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 в связи с этим вспомнить также историю "натурального" и "прямого" методов обучения иностранным языкам, в которой проявилась недостаточность одностороннего психологического обоснования, когда из закономерностей совершенного (беспереводного) владения иностранным языком пытались вывести принципы обучения ему.

Сказанное, конечно, не означает отрицания необходимости учитывать психологические закономерности при разработке педагогических принципов. Знание таких закономерностей (наряду с другими знаниями) абсолютно необходимо, но оно не может служить единственным источником формирования принципов и более конкретных предписаний к педагогической деятельности. Вопрос не в том, нужны

или не нужны психологические знания педагогу, а в том, где, как и для чего нужно их использовать.

Этот вопрос можно решить конкретно лишь в том случае, если будут учтены функции и задачи каждой науки в обосновании и совершенствовании педагогической практики. Например, в контексте научного обоснования обучения проясняется соотношение дидактики и психологии, взятых в цикле научной деятельности, в динамике, а не в виде застывших систем знаний.

В цикле научного обоснования обучения выделяется ряд переходов от одного элемента к другому. Наиболее важен в этом цикле переход от теоретической модели обучения к нормативной области, непосредственно направляющей совершенствование и преобразование практики⁴⁰. Такая модель строится посредством следующих процедур: 1) описания педагогической действительности с помощью всех имеющихся понятийных средств; 2) описание обучения на уровне явлений средствами языка, которым пользуется педагогика, а также с помощью понятий психологии, кибернетики, вообще любых наук, в каком-либо отношении рассматривающих обучение; 3) формирование на этой основе теоретического представления о педагогической сущности обучения, позволяющего свести многообразие эмпирических знаний к их теоретическому единству. Для описания на уровне сущности используются основные дидактические категории: обучение, преподавание, учение, метод обучения и др.

Легко видеть, что психологическое знание служит одним из источников построения такой модели. При этом описание на уровне явлений, эмпирическое с точки зрения дидактики, может быть теоретическим для психологии, относящимся к сущности, но сущности психологической, отражаемой в таких понятиях, как "мыслительная деятельность", "мотивация", "восприятие", "усвоение".

В процессе формирования теоретического представления о педагогической сущности обучения психологическое знание служит одним из средств категориального синтеза, в котором это знание подводится под педагогические категории. В рамках такого представления, например, ученик выступает не как отдельно взятый субъект познавательной деятельности, он рассматривается в системе объективно существующих дидактических отношений. В обратном движении от абстрактного дидактического знания к конкретному психологическое

⁴⁰ Подробнее об этом см. в кн.: Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения (Методологический анализ) М., 1977.

знание выполняет аналогичные функции. В самом этом движении, осуществляемом посредством категориального синтеза сущности и явления становится возможным главный переход - к нормативной сфере и тем самым - к практике.

Итак, психологическое знание присутствует во всех элементах и процедурах научного обоснования. Если каких-либо знаний такого рода не хватает, педагог-исследователь может сам провести психологическое исследование внутри педагогического или "заказать" такое исследование специалисту-психологу. Важно только сознавать, в каком предмете и с каких позиций ведется исследовательская работа. Психологический анализ может оказаться необходимым для выявления причин расхождения между "идеальным" представлением об обучении и реальным положением дел. Создание конкретных рекомендаций для учителя потребует учета психологических характеристик учащихся определенной возрастной группы. Такие характеристики необходимо учитывать и во всех других случаях, например, при определении условий реализации учебного материала в процессе обучения. Но в любом месте и на любом уровне обоснования определяющий фактор - ориентировка на педагогическую теорию, учет всей системы дидактических отношений, факторов, характерных для педагогической действительности (т.е. как отмечалось выше, действительности, взятой в аспекте педагогической деятельности). Результаты других наук преломляются, опосредствуются 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, разумеется, в свою очередь может, выйдя за рамки своего предмета, провести педагогическое, а не психологическое исследование. Но и в этом случае важно понимать, что переход на позиции другой науки влечет за собой необходимость учета всей совокупности результатов этой науки, ее задач, системы понятий, характеристик ее эмпирической области, истории ее развития и т.п. Иными словами, при таком переходе предмет и задачи науки остаются теми же, но изменяется позиция ученого, берущего на себя новые функции и задачи в соответствии со спецификой другой науки. Когда это условие соблюдается, участие психологов в решении педагогических проблем дает весьма плодотворные результаты.

В связи с проблемой научного обоснования нужно рассмотреть еще один вопрос - о различии между применением психологических

знаний в научной работе и использованием таких знаний учителем в его практической деятельности.

В научном обосновании знания, принадлежащие разным научным дисциплинам, используются в опосредствованном виде, выстраиваются, ориентируясь на педагогическую науку, в иерархической системе. Иначе обстоит дело в практической деятельности, ради обоснования которой, в сущности, и ведется вся научная работа по педагогике. Если научные знания используются не для формирования теории и не для обоснования педагогических норм, а для осмысления учителем конкретных моментов собственной повседневной работы, они выступают как рядоположные. Удобно в любое время могут потребоваться знания, принадлежащие какой угодно науке: физиологии, дидактике, социологии, лингвистике, психологии и т.д. Такие знания он будет использовать непосредственно, применительно к конкретным ситуациям, возникающим в ходе его деятельности.

Мы затронули лишь немногие, но, думается, важные вопросы, от решения которых в немалой степени зависит качество исследовательской работы и влияние науки на педагогическую практику. Психология по традиции и по существу остается постоянным спутником и помощником педагога. Поэтому нужно представлять себе не только в общем, но и в деталях способы и объекты применения психологических знаний в разных отраслях педагогики, а также и в каждом отдельном педагогическом исследовании. Сейчас самое время перейти от высказывания мнений к специальным исследованиям, которые объективно и обоснованно раскрыли бы на конкретном материале специфику и механизм использования психологических знаний в педагогических исследованиях разного типа.

Проблема связи педагогики с другими науками, как видно по материалу, приведенному в этой главе, чрезвычайно сложна и связана со всей методологической проблематикой педагогики. В то же время это - проблема сугубо практическая. От позиции исследователя, его понимания научного - фундаментального или прикладного - статуса педагогики зависит логика задуманного им педагогического исследования и характер 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 и степень практической эффективности исследования. Специфике педагогического исследования, его логике и методологическим характеристикам посвящена следующая глава этой книги.

Глава IV. Научное исследование как особая форма познавательной деятельности в области педагогики

§ 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЯ-ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ЕГО НАУЧНОЙ И ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Повысить качество обучения и воспитания, обеспечить более высокий уровень преподавания каждого предмета, успех в трудном деле воспитания можно лишь на основе глубоких и всесторонних исследований. Просчеты в теории, внедрение в практику недостаточно обоснованных рекомендаций могут привести к перегрузке учащихся, чрезмерной усложненности учебного материала и другим нежелательным последствиям. От качества научных исследований, достоверности и эффективности предлагаемых практике рекомендаций во многом зависят содержание учебных программ, методы и формы воспитания и обучения.

Во второй главе была раскрыта связь научной и практической деятельности в области педагогики. По-видимому уже не нужно доказывать, что повышение качества научных исследований - неперемнное условие совершенствования практики. Но есть и более широкие и глубокие связи педагогической науки с разными видами педагогической деятельности. Улучшение научно-исследовательской работы в области образования связано с задачей преобразования системы подготовки и переподготовки педагогов. Эта связь становится особенно ясной, если учесть, что значительная часть научной работы ведется преподавателями педагогических дисциплин. Смысл такой работы для них не сводится к вкладу в педагогическую науку. Она не менее важна для повышения качества их учебной работы. Развитие педагогического мышления студентов, преодоление привычных педагогических стереотипов, формирование гибкого, творческого подхода к воспитанию и обучению находится в прямой зависимости от степени развития такого же мышления у преподавателей. Чтобы быть на уровне современных требований сами наставники студенческой молодежи и просто обязаны глубоко и творчески заниматься наукой. Не практика натаскивания отовсюду готовых ответов, а организация познавательной де-

тельности студентов, развитие у них самостоятельности, вовлечение в процесс поиска - вот что требуется сегодня от учителя учителей, преподавателя вуза. Методологическая культура нужна ему не меньше, чем "чистому" исследователю.

Ориентация на усвоение логически завершенного готового знания порождает у студентов привычку к пассивному восприятию. В результате оказывается, что они не могут применить полученные знания в своей профессиональной деятельности, самостоятельно ставить и творчески решать задачи, требующие обращения к научному знанию. Методологическая культура педагога-профессионала, в которую входят методологическая рефлексия, способность к научному обоснованию, критическому анализу и творческому применению определенных концепций, форм и методов познания, управления, конструирования, не может быть передана как совокупность готовых знаний и предписаний.

Серьезным последствием преобладания нормативности в подготовке будущих учителей является потребительское отношение части учительства к педагогической науке, легко переходящее в некий педагогический нигилизм под влиянием критических выступлений общественности по поводу действительных или мнимых недостатков в области педагогического познания. Отсюда следует, что нормативную часть курса педагогических дисциплин необходимо ориентировать не столько на регламентацию будущей практической деятельности выпускника педвуза в учебно-воспитательном процессе, сколько на формирование у него умения применять полученные им в вузе научные знания для осмысления его собственных действий в ходе поисков научных способов деятельности.

Ясно, что выполнить эту задачу на должном уровне смогут только люди, практически, в ходе собственного научного исследования овладевшие методологией познания в области педагогики, а не просто запомнившие некоторую совокупность положений методологического характера с целью их воспроизведения. Усиление методологического аспекта профессиональной подготовки педагога, связанное с переходом от жесткой нормативности к эвристичности, прямо зависит от установки преподавателя на проблемность обучения, научный поиск, противостоящий информационному подходу.

Различаются три источника научного обеспечения учебной работы преподавателей, относящиеся к самой педагогике: 1) педагогическая наука в ее концептуальной форме, представленная в виде теоретических концепций, как знание в процессе его формирования; 2) пе-

дагогическая наука в ее нормативной форме, как система основных общепризнанных положений, представленных как следствия педагогической теории и служащих прямыми или опосредованными регулятивами практической деятельности; 3) результаты собственной научной деятельности преподавателя.

В индивидуальной 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, адекватное обеспечение его учебной деятельности невозможно, если он не имеет основательной подготовки, включающей не только методологические знания, но и навыки методологической рефлексии, умение осмыслить и оценить собственную исследовательскую деятельность. По отношению к педагогической науке в этой деятельности 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, и преобразование педагогических знаний, включаемых в учебный курс, невозможно без конструктивно-деятельностного подхода к науке, а значит - без методологической рефлексии. Чтобы снабдить исследователя реальным, "работающим" методологическим инструментарием, необходимо результаты работы в области методологии довести до прикладного уровня, то есть представить в нормативной форме, как раздел нормативной методологии. Усиление такой ориентации позволило бы более успешно вести борьбу с недостатками, характерными для значительной части педагогических исследований, к которым относятся недостоверность выводов, абстрактные рассуждения по поводу уже установленных наукой истин, невысокий уровень обоснования рекомендаций.

Преодолеть подобные слабые места в практике исследовательской работы в области педагогики возможно лишь при условии упорядочения конкретного методологического обеспечения педагога-исследова-

теля, его научного инструментария. Но это движение методологии к исследователю не даст нужных результатов, если оно не будет дополняться встречным движением со стороны самого исследователя, стремящегося овладеть этим инструментарием, чтобы осмысливать и корректировать свою работу в соответствии с четкими методологическими ориентирами, такими, как "объект и предмет исследования", "цель", "актуальность", "новизна". Отсутствие у многих исследователей умения по-настоящему анализировать собственную работу в свете подобных характеристик исследования в значительной мере объясняется тем, что они как правило считаются сами собой разумеющимися, причем формальными, чуть ли не излишними по существу. Это, конечно, не так. Для коренного улучшения научно-исследовательской работы необходимо обеспечить выполнение, среди прочих, следующих двух условий. Во-первых, исследователь должен понять и принять важность методологической рефлексии по поводу своей научной работы, осмысления ее в свете ориентиров, входящих в методологическое обеспечение специально-научных исследований, о чем шла речь в первой главе. Во-вторых, в самом методологическом обеспечении должны содержаться эти ориентиры в виде характеристик педагогического исследования, по которым можно было бы оценивать его качество.

Развитая методологическая рефлексия предполагает умение ученого осмысливать и оценивать собственную исследовательскую деятельность или научную работу других в соответствии с такими характеристиками исследования, которые могут служить и критериями его качества. Стимулом для развития такого умения будет повышение требований к качеству педагогического исследования, основанных на тех же критериях. В дальнейшем изложении мы дадим обзор методологических характеристик, общих для любого педагогического исследования и служащих инструментальным показателем его качества. Вместе с тем такие характеристики являются ориентирами для планируемой работы. Взятые вместе, они составляют как бы методологический каркас исследования, представляют структуру его описания.

§ 2. НАУЧНОЕ ПОЗНАНИЕ СРЕДИ ДРУГИХ ФОРМ ОТРАЖЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Наука, несмотря на все ее значение в современном мире - не единственная форма его духовного освоения. Для методологии педагогики проблема определения специфики и места научного познания в отличие от других форм отражения действительности - очень слож-

ный и притом вовсе не "чисто академический" вопрос. Среди упреков, которые адресуются педагогической науке, есть упреки по поводу ее сухости, абстрактности, наукообразности. Ученых-педагогов призывают писать проще, понятнее. В ходу такое крылатое изречение: "Педагогика - массовая наука, и все всем в ней должно быть легко и понятно".

Чтобы понять, что в подобных упреках справедливо, а что - нет, нужно принять во внимание, что педагогическая деятельность - настолько вездесущая, всепроникающая сфера социального бытия, что правомерно (о чем сказано в главе II, § 1) выделить педагогическое в особую сферу общественного сознания. В этой сфере, в свою очередь, различаются по крайней мере три формы отражения: 1) отражение педагогической действительности в стихийно-эмпирическом процессе познания; 2) художественно-образное отражение педагогической действительности; 3) отражение педагогической действительности в научном познании.

При всем уважении к науке нельзя считать, что она может все. Как мы только что видели, это лишь одна из форм отражения, и бессмысленно 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, в месте 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. Образец слияния описания личного опыта и его художественно-образного осмысления дал А.С.Макаренко в "Педагогической поэме". Эта линия продолжена в публицистических педагогических произведениях других авторов. 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. Выражение сущности в конкретно-чувственном явлении, общего в единичном и составляет главное содержание типизации¹.

¹ Новиков М.И. О специфике художественного познания // Вопросы философии. 1978. № 10. С. 121.

Наиболее общим образом науку определяют как сферу человеческой деятельности, функцией которой являются выработка и теоретическая систематизация объективных знаний о действительности². Деятельность в сфере науки - научное исследование. Это "особая форма процесса познания, такое систематическое и целенаправленное изучение объектов, в котором используются средства и методы наук и которое завершается формированием знаний об изучаемых объектах"³.

Другой формой является познание стихийно-эмпирическое⁴. Нередко в педагогике эти два вида познания - научное и стихийно-эмпирическое не различают достаточно четко, считают, что педагог-практик, не ставя перед собой специальных научных целей и не используя средств научного познания, может находиться в положении исследователя. Высказывается или подразумевается мысль, что научное знание можно получить в процессе практической педагогической деятельности, не утруждая себя теоретическими рассуждениями, что педагогическая теория чуть ли не "вырастает" сама собой из практики. Это далеко не так. Процесс научного познания - особый процесс. Он складывается из познавательной деятельности людей, средств познания, его объектов и знаний. Остановимся на отличии научного познания от стихийно-эмпирического.

Стихийно-эмпирическое познание первично. Оно существовало всегда и существует поныне. Это такое познание, при котором получение знаний не отделено от общественно-практической деятельности людей. Источником знания являются разнообразные практические действия с объектами. Из собственного опыта люди узнают свойства этих объектов, усваивают наилучшие способы действия с ними - их обработки, использования. Таким путем в древности люди 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, и многие из таких знаний не устарели по сей день. Стихийно-эмпирическое знание и в эпоху научно-технической революции сохраняет свое значение. Это не какое-то второсортное, а полноценное знание, проверенное многовековым опытом.

² Философский энциклопедический словарь. М. 1983. С. 403.

³ Герасимов И.Г. Научное исследование. М., 1972. С. 59-60.

⁴ Герасимов И.Г. Структура научного исследования. М., 1985.

В области педагогики стихийно-эмпирическое знание живет в народной педагогике. Народная мудрость оставила нам множество выдержавших проверку опытом педагогических советов в виде пословиц и поговорок. В них отражены определенные педагогические закономерности. Знание такого рода получает и сам учитель в процессе практической работы с детьми. Он узнает о том, как лучше поступить в ситуации определенного рода, какие результаты дает то или иное конкретное педагогическое воздействие на конкретных учащихся.

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

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

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, практическому применению энергии атома предшествовал достаточно длительный период изучения строения атома как объекта науки. Только идеализированными, не существующими в действительности объектами, оперирует геометрия.

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

Научные знания фиксируются 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.

В отличие от таких наук, как математика, физика или логика, педагогическая наука 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 все-

ми учеными данной отрасли. Когда слово общеупотребительной лексики становится научным термином, оно несет в 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 и можно обнаружить, если упростить изложение, пробравшись сквозь частокол терминов. Попытки таким способом намеренно или непроизвольно разукрасить мысль или прикрыть ее отсутствие лишь компрометирует правильное и необходимое употребление научной терминологии, не всегда, может быть, понятной всем подряд, поскольку ее 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 новое. Считают также, что переход на популярное изложение будет способствовать сближению педагогической науки с практикой, с жизнью. Популяризация, конечно, нужна, но к ней нельзя сводить науку. Вопреки приведенному выше мнению, педагогика - вовсе не массовая наука. Это педагогическая деятельность массовая, и она может найти отражение как в научно-теоретическом знании, так и в популярной форме. Необходимость популяризации научных результатов не отменяет научного изложения этих результатов, а предполагает его. Сама эта необходимость появляется, когда есть что популяризировать, т.е. уже есть научные "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 его читающими оно так и останется лежать мертвым грузом, малопонятным собранием ученых рассуждений.

Не следует 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 самым освободить учеников от необходимости мыслить. Усвоения нет, если учитель стремится до предела облегчить умственный труд учащихся.

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

Существенным недостатком, все более сказывающимся на развитии нашей науки, является нетребовательность к терминологической однозначности. Известно, что "выработка строгой и однозначной терминологии есть непреложное требование научной методологии"⁵. Известно и то, что категория, изъятая из целостного контекста науки, перестает быть категорией и становится простым эмпирическим обобщением. В такое положение нередко попадают основные педагогические категории "воспитание" и "обучение", которые иногда получают неоднозначную трактовку даже в рамках одной и той же научной работы. Эмпирическое многообразие в трактовке этих категорий может стать помехой в работе по теоретическому и практическому соединению обучения и воспитания. Имеющаяся педагогическая литература предлагает самые разные дефиниции: термин "воспитание" употребляется по меньшей мере в четырех значениях, обучение трактуется то как двусторонний процесс (кооперированная деятельность преподавателя и ученика), то как деятельность преподавателя, то как познавательная деятельность ученика. Подобная многозначность, допустимая в обычной речи, запрещена развитой науке, особенно если речь идет об отдельно взятой целостной концепции. Если исследователь допус-

⁵ Каган М.С. К построению философских теорий личности // Философские науки. 1971. № 6. С. 15.

кает (без оговорок) терминологическую неоднозначность в одной и той же работе - это резко снижает ее качество.

Наконец, кардинальное отличие научного познания от стихийно-эмпирического состоит в том, что научное исследование носит систематический и целенаправленный характер, оно направлено на решение проблем, которые сознательно формулируются как цель.

Эмпирическое знание, если оно включено в систему науки, теряет свой стихийный характер. Если наблюдения за своей работой или работой других педагог-практик осуществляет целенаправленно и систематически, с научных позиций, используя определенные средства научного познания, он получает эмпирический материал, который можно будет использовать для целей теоретического анализа. Однако исследователь, который стремится все теоретические построения выводить только из наблюдений опыта, обрекает себя на малопродуктивный труд, поскольку эмпирическое познание не может само по себе дать знания сущности.

Разрабатывая рекомендации относительно того, как следует действовать, чтобы получить лучшие результаты в обучении и воспитании, 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, от наблюдений, от эксперимента. Но, экономя силы и время, она, как образно сказано в одной книге по методологии науки⁶, 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". Поэтому так остро ощущается необходимость глубокой разработки педагогической теории, когда перед школой ставятся новые практические задачи.

Представление о различии, с одной стороны, обыденного, стихийно-эмпирического, с другой - научного процесса познания - лишь первый, хотя и очень важный ориентир для оценки деятельности в области педагогики с точки зрения принадлежности процесса и результатов такой деятельности к сфере науки по признакам характера целенаправленности, выделения специального объекта исследования, применения специальных средств познания, однозначности терминов. Если в ка-

⁶ Ракитов А.И. Анатомия научного знания (Популярное введение в логику и методологию науки). М., 1969. С. 148.

кой-либо работе, даже очень интересной и полезной для практики, отсутствует установка на получение знаний о том или ином педагогическом объекте и нет остальных трех признаков - значит, эту работу нельзя отнести к числу научных. Впрочем, это обстоятельство само по себе отнюдь не свидетельствует о ее "второсортности". Яркое художественное или публицистическое педагогическое произведение представляет большую, а не меньшую ценность, чем заурядная научная работа. Нужно только спокойно разобраться в том, к какому жанру принадлежит выполненная работа. Хуже, когда автор претендует на научность, а признаки принадлежности к науке в его произведении отсутствуют.

§ 3. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Когда принадлежность планируемой, осуществляемой или завершенной работы к науке подтверждена, содержанием рефлексии становится ее осмысление в свете более детальных методологических характеристик. Разумеется, исследовательская работа - дело творческое, но сама возможность научного творчества существует для исследователя постольку, поскольку он овладел основными правилами и процедурами, а также способами оценки своей деятельности, составляющими своего рода "грамматику" научной работы, методологический минимум требований к ней.

Анализ опыта и методологии научных исследований позволяет определить содержание рефлексии исследователя в виде минимального перечня методологических категорий, выступающих как характеристики педагогического исследования в процессе его проведения и в завершенном виде: проблема, тема, актуальность, объект исследования, его предмет, цель, задачи, гипотеза и защищаемые положения, новизна, значение для науки, значение для практики. Опыт показывает, что этого необходимо и достаточно также для обоснования темы и логики планируемого исследования, когда рефлексия направлена на предполагаемые, еще не осуществленные исследовательские процедуры.

Существенной частью рефлексии по поводу любого вида деятельности является привычка задавать вопросы самому себе. Поэтому, чтобы сделать перечисленные характеристики действенным средством методологической рефлексии, целесообразно представить их не в виде дефиниций, а в форме вопросов, которые имплицитно содержатся в каждом из них. Именно в таком, по необходимости упрощенном, но

зато целенаправленном виде, а не в форме многослойных определений, они только и могут "работать" на рефлексию исследователя. Рассмотрим каждую из этих характеристик.

Проблема

Исследование начинается с определения проблемы, которая выделяется для специального изучения. Ставя проблему, исследователь отвечает на вопрос: "Что надо изучить из того, что раньше не было изучено?".

Как правило, особенно в такой науке, как педагогика, изучающей особый вид практической деятельности и призванной влиять на нее, 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 поисков научных средств решения практической задачи и предполагает поэтому обращение к науке. К тому же практическая задача решается не только средствами науки. В конце 1980-х гг. в связи с демократизацией системы образования в стране возникли практические задачи: расширить права внутришкольного уровня управления, педагогического и ученического коллективов, развивать выборочные начала, деятельность представительных органов, обеспечить рост экономической, финансовой самостоятельности и частичное самофинансирование школы¹. Средствами одной только педагогической науки нельзя обеспечить демократизацию учебно-воспитательного процесса или, например, решение задачи преодоления отставания школьников в учении и второгодничества. Наука участвует в решении практических задач своими, специфическими средствами.

Одним из аспектов демократизации высшего образования является самостоятельность работы вузов. Эта задача, практическая сама по себе, предполагает решение ряда других: увеличить финансирование и техническое обеспечение, уделить особое внимание кадровому вопросу, изменить прием и отбор студентов в вуз и т.д.²

Среди научных проблем, которые возникают в связи с обновлением нашего общества, можно упомянуть соотношение процессов гуманизации и демократизации в образовании. Показательны также проб-

¹ См.: Поташник М.М. Демократизация управления школой. М., 1990.

² См.: Высшая школа в зеркале общественного мнения. М.: Гос. комитет по народному образованию, 1989. С. 87.

лемы, связанные с созданием системы непрерывного образования. Это, конечно, практическая задача. Но в процессе ее решения возникает множество вопросов, требующих исследования, например, о специфике дидактических принципов в каждом звене непрерывного образования: какие из них проходят насквозь через всю систему, и в чем состоит специфика их реализации в разных ее элементах, а также - какие являются единичными и специфическими для какого-либо звена.

Решить практическую задачу средствами науки значит - определить соотношение этой задачи с областью неизвестного в научном знании и в результате научного исследования получить знания, которые затем будут положены в основу практической деятельности, направленной на решение данной задачи. Эта область неизвестного в научном знании, "белое пятно на карте науки" и есть научная проблема. Выявить ее и сформулировать совсем не просто. Для этого нужно, во-первых, много знать, а во-вторых, знать, каких знаний не хватает. "Знание о незнании" - в этом суть научной проблемы. Выдвигая проблему, исследователь констатирует недостаточность достигнутого к данному моменту уровня знания, обусловленную открытием новых факторов или связей, обнаружения логических изъянов имеющихся научных концепций или появления таких новых запросов общественной практики, которые требуют выхода за пределы уже полученных знаний, движения к новому знанию. Педагогика ориентируется на общественную практику, на необходимость преодоления недостатков практической педагогической деятельности, проявляющихся в ее результатах, т.е. в обученности и воспитанности как качествах личности. Изъяны педагогической теории тоже, как правило, обнаруживаются и осознаются в связи с конкретными проявлениями ее практической неэффективности.

Чтобы перевести практическую задачу на язык науки, соотнести эту задачу с научной проблематикой, необходимо учесть все структурные звенья, связывающие науку с практикой, с их конкретным содержанием³.

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. Например, решение задачи преодоления второгодничества может быть найдено на основе знаний о сущности про-

³ См.: Краевский В.В. Соотношение педагогической науки и педагогической практики. М., 1977.

цесса обучения, о путях формирования познавательной самостоятельности учащихся, о способах диагностики отставания учащихся в учении и т.д.

Тема

Проблема должна найти отражение в теме исследования. Вопрос о том, как назвать научную работу, отнюдь не праздный. Тема должна так или иначе отражать движение от достигнутого наукой, от привычного к новому, содержать момент столкновения старого с новым. Например, тема одной из диссертаций "Исследовательский и эвристический методы обучения как средство умственного воспитания учащихся" отображает установку на изучение воспитательной функции этих методов в обучении в отличие от их развивающей функции, для реализации которой они, собственно, и предназначены. Поучительна трансформация первоначально предложенной темы "Пути и средства стимулирования у школьников радости познания в педагогических трудах и опыте В.А.Сухомлинского". Приобщение детей к "радости познания", выраженное именно в такой форме, этими словами - заслуга и идея Сухомлинского. Чтобы "вписать" эту идею в общий фонд педагогики, требовалось более четко обозначить как принадлежность идеи этому педагогу, так и ее место в педагогической науке. С учетом этого была предложена другая, более точная формулировка темы: "Концепция стимулирования у школьников радости познания как средства формирования познавательного интереса в педагогических трудах и опыте В.А.Сухомлинского", а в окончательной редакции - "Идея стимулирования радости познания у школьников в педагогических трудах и опыте В.А.Сухомлинского".

Актуальность

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

Следует различать актуальность научного направления в целом (например, формирования у учащихся учебных умений и навыков или способов реализации воспитательной функции обучения), с одной стороны, и актуальность самой темы внутри данного направления - с другой. Актуальность направления, как правило, не нуждается в сло-

жной системе доказательств. Иное дело - обоснование актуальности темы. Необходимо достаточно убедительно показать, что именно она среди других, некоторые из которых уже исследовались, самая насущная. При этом в работах теоретико-прикладного характера, имеющих нормативную часть (к которым относятся педагогические исследования), важно различать практическую и научную актуальность темы. Какая-либо проблема может быть уже решена в науке, но не доведена до практики. В этом случае она актуальна для практики, но не актуальна для науки и, следовательно, нужно не предпринимать еще одно исследование, дублирующее предыдущее, а принять меры к внедрению того, что уже имеется в науке. Исследование можно считать актуальным лишь в том случае, если актуально не только данное научное направление, но и сама тема актуальна в двух отношениях: ее научное решение, во-первых, отвечает насущной потребности практики, а во-вторых, заполняет пробел в науке, которая в настоящее время не располагает научными средствами для решения этой актуальной научной задачи.

Во многих случаях в имеющихся исследованиях обосновывается актуальность направления, а актуальность темы исследования обосновывается недостаточно или неудовлетворительно. Прежде всего, нередко нет указаний на практическую актуальность, или же она обозначена лишь в самом общем виде. Например, актуальность разработки определенных видов познавательных заданий для лабораторных и практических работ обосновывается "важным значением лабораторных и практических работ", т.е. формально. Актуальность темы "Педагогические условия познавательной деятельности подростков" автор обосновывает тем, что "работа по активизации познавательной деятельности школы далеко не удовлетворительна". Нередко указание на практическую актуальность темы вообще отсутствует, дело сводится к указанию на недостаточную ее разработанность 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 не выясненным. В педагогике исследование предпринимается не из "чистого" академического интереса, а ради преодоления каких-то недостатков, слабых мест в практической или, может быть, в исследовательской работе. В последнем случае нужно обосновать необходимость методологического исследования. Например, как уже отмечалось, неудовлетворительно обстоит дело с формулированием гипотез в педагогических исследованиях. В связи с этим возникает необходимость в исследовании этого воп-

роса - не потому, что вопрос о гипотезе в педагогических исследованиях "слабо освещен", а потому, что это нужно для повышения эффективности непосредственно - нашей научной работы и опосредованно - педагогической практики, которую можно будет более глубоко обосновать. Определенный вклад в решение этой методологической проблемы педагогики был сделан С.У.Наушабаевой, защитившей кандидатскую диссертацию на тему "Гипотеза как способ развития научного знания в дидактическом исследовании".

Не менее важно избегать и противоположной крайности, когда актуальность обосновывается лишь недостатками практики. Например, приводятся точные 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 не указано, кто до этого занимался (или возможно, не занимался) этой проблемой. Остается неизученной возможность того, что в науке вопрос разработан, но по тем или иным причинам "не дошел" до практики, то есть где-то не сработал механизм

внедрения.

В связи с вопросом об актуальности нужно вернуться к формулированию темы исследования, которая должна давать некоторое, в первом приближении, представление об актуальности. Иногда тема формулируется так, что можно судить лишь об актуальности направления, например, "Педагогические проблемы изучения и обобщения передового опыта учителей". Ясно, что задача изучения такого опыта актуальна, но какие конкретно проблемы исследуются и насколько эта тема актуальна внутри данного направления - сказать трудно. О теме "Пути совершенствования..." чего-либо (так озаглавлены многие диссертации) можно сказать, что любой раздел педагогической деятельности можно и нужно совершенствовать, но по такой, чисто практической, формулировке, невозможно понять, в чем состоит научная проблема и почему она актуальна. В этом случае границы исследуемого объекта размываются, ибо процесс совершенствования бесконечен, и можно опасаться, что подобное исследование в принципе нельзя завершить.

В качестве приема краткого, но точного обоснования практической и научной активности темы приведем отрывок из кандидатской диссертации М.Б.Поторочиной "Воспитание учебно-познавательных мотивов у младших школьников в процессе обучения": "Наши длительные наблюдения показывают, что в структуре мотивации учения

первоклассников учебно-познавательные мотивы не имеют решающего значения. Между тем они играют чрезвычайно важную роль в активизации обучения и достижении научных конечных результатов" ... "Научные основы их (учебно-познавательных мотивов) формирования не получили сколько-нибудь систематического освещения".

Достаточно полное обоснование получила актуальность темы работы В.П.Панько "Исследовательский и эвристический методы обучения как средство умственного воспитания учащихся" (кандидатская диссертация). Актуальность направления определяется тем, что общее направление работы соответствует установке на усиление воспитательной функции обучения, соединения обучения с воспитанием. Практическая актуальность темы обусловлена следующими обстоятельствами. В свое время внедрение в практику школы методов проблемного обучения оказало положительное влияние на формирование у школьников способности к умственному труду. Однако при всем значении этих методов для умственного развития оказалось, что их воспитательные возможности использовались не всегда и не в полную меру. Остался в тени вопрос об использовании этих методов в целях умственного воспитания. В немалой степени это было обусловлено отождествлением в науке умственного воспитания с умственным развитием, нерасчлененностью умственной развитости и умственной воспитанности. Считалось, что умственное развитие само по себе обеспечивает и умственное воспитание. Такая неразработанность научных представлений вела к нечеткости в постановке задачи умственного воспитания на практике, что, в свою очередь, приводило к пробелам в умственной воспитанности учащихся. Развивающая функция обучения и в теории, и на практике оказывалась оторванной от его воспитательной функции именно вследствие отождествления, неразличения этих функций. Необходимость восполнения этих пробелов в педагогической науке и практике именно сейчас, в свете задачи осуществления единства обучения и воспитания, и определила актуальность темы исследования.

Объект и предмет исследования

Педагогическая действительность бесконечно разнообразна. 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 связь, он может "расплываться мыслью по древу", пойти сразу во всех направлениях.

Поэтому необходимо различать, с одной стороны, всю объективную сферу, на которую направлено внимание исследователя, а с другой -то, относительно чего он обязуется получить новое педагогическое знание. Для решения конкретных задач исследования потребуется привлечь многие другие, уже не новые, знания, полученные наукой, и не только педагогической. Но новое слово будет сказано лишь о чем-то одном, выделяемом как специальный и оригинальный предмет изучения, и это будет реальный вклад в педагогическую науку. Когда это условие остается вне внимания научного работника, как раз и получается, что его выводы повторяют общеизвестные положения¹. А это означает, что исследование фактически не состоялось, ибо не достигнута конечная цель, ради которой оно, собственно, и приводилось - получение нового знания.

Необходимость получения нового знания определяет в исследовании все остальное. Поэтому, раскрывая любую характеристику педагогического исследования, непременно нужно установить отношение данной характеристики к такому знанию. Определяя актуальность, исследователь думает о том, насколько остра потребность науки и практики в новом знании определенного вида, а место и специфику недостающего знания определяют, ставя проблему. Предмет, как отмечалось, указывает на тот аспект объекта исследования, относительно которого будет получено новое знание, и т.д. Наконец, по завершении исследования нужно описать и кратко изложить новое знание, о чем будет сказано позже.

Определяя объект исследования, следует дать ответ на вопрос: что рассматривается? А предмет обозначает аспект рассмотрения, дает представление о том, как рассматривается объект, какие новые отношения, свойства, аспекты и функции объекта рассматривает данное исследование. Так, например, в объекте, каким является умственное воспитание учащихся в процессе обучения, выделяется следующий 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. Формулирование предмета исследования - результат учёта задач, реальных возможностей и

¹ Краевский В.В. Соотношение педагогической науки и педагогической практики. М., 1977.

имеющихся в науке эмпирических описаний объекта, а также других характеристик исследования. Так, например, в объекте, каким является преобразование учебного материала в процессе обучения, был выделен предмет: способы преобразования учебного материала, составляющего содержание школьного учебника, взятые в границах их дидактической целесообразности. Объект здесь подвергается тройному ограничению: не все о преобразовании учебного материала, а только о способах преобразования; о способах преобразования не любого учебного материала, а лишь составляющего содержание учебника; о способах, рассматриваемых определенным образом, в определенных границах. На способ рассмотрения объекта, каким является принцип сознательности, прямо указывает автор другой работы, формулируя предмет исследования следующим образом: принцип сознательности, рассмотренный с позиций деятельностной теории учения, в единстве его содержательной и процессуальной сторон. Достаточно продуктивно выделение в качестве предмета особенностей или границ применения тех явлений или процессов, которые являются объектом исследования: "границы эффективного применения стандартизованного предъявления учебного материала", "особенности развития государственной общеобразовательной школы США в 70-е гг."

В исследовании, посвященном научному обоснованию обучения, такое обоснование рассматривается как средство реализации наукой ее опережающей роли по отношению к педагогической практике. Так и определен предмет - не все о научном обосновании обучения, а только об обосновании, взятом в определенном качестве - как средство реализации определенной функции. Еще один пример многократного уточнения. Объект - проверка знаний учащихся в обучении. Предмет - типология заданий, способная служить критерием для отбора и конструирования проверочных заданий для всесторонней проверки понятий, законов и теорий в соответствии с целями их изучения в общественных дисциплинах. Если бы такое ограничение предмета не было сделано, автору пришлось бы взять на себя обязательство дать новое знание о всех методах и формах проверки знаний, по всем учебным предметам, по всем классам школы, во всех возможных аспектах, с позиций разных смежных с педагогикой наук. Понятно, что такая работа не по силам одному человеку, главное, она "незамкнута", т.е. бесконечна. Определяя предмет, мы одновременно открываем возможность прийти к конечному (для данного этапа) результату.

Учитывая все сказанное, нельзя признать удачным выделение в качестве предмета широкого участка действительности без указания

на аспект или способ рассмотрения этого фрагмента изучаемой объектной сферы. Слишком широко обозначен предмет исследования в следующих формулировках: содержание экологического образования, основные пути и условия его реализации в учебно-воспитательном процессе школы; содержание принципа соединения обучения с производительным трудом учащихся и дидактические условия его реализации; перспективные познавательные задачи, их дидактические функции и условия применения в процессе обучения; отраслевая система избирательного распространения научно-педагогической информации; деятельность учителя по реализации воспитательной функции процесса обучения и ее оптимизация на основе формирования у учителей умения комплексно осуществлять воспитательные задачи обучения.

Иногда допускается разрыв между объектом и предметом исследования, они выделяются в разных научных отраслях, что ведет к нарушению целостности и концептуальности работы, системности получаемых результатов, к аморфности изложения и тем самым к заметному снижению уровня теоретической и практической значимости исследования. Чаще всего подобное "расщепление" происходит в плоскостях педагогики и психологии.

Объект определяется в области психологии - учебно-речевая деятельность говорения студентов младших курсов языковых факультетов, а предмет - в педагогике: процесс совершенствования речевой деятельности на основе реализации индивидуального подхода. Аналогичным образом объект определяется как профессиональная готовность учителя к обучающей деятельности, а предмет - процесс подготовки студентов физико-математических факультетов педагогических институтов к использованию проблемного обучения в школе.

Встречается и обратное соотношение - объект в педагогике, а предмет в психологии: объект - процесс целенаправленного совершенствования познавательной деятельности старших школьников, предмет - познавательная деятельность учащихся в условиях применения системы заданий развивающего характера; объект - процесс обучения младшего школьника как источник его развития, предмет - учение как специфический вид учебно-познавательной деятельности учащихся. В одном педагогическом исследовании предмет определен так: соотношение репродуктивных и творческих действий в ходе решения студентами учебно-профессиональных задач. Смешение представлений о предмете допущено в определении: "Предметом исследо-

вания является анализ различных типов построения учебного предмета и видов познавательной деятельности студентов".

Несмотря на то, что обозначение объекта и предмета является важным шагом в развертывании педагогического исследования и служит одним из показателей качества его осуществления, представление об этих методологических характеристиках нельзя считать окончательно устоявшимся. Так, В.С.Грибов отмечает наличие четырех подходов к их толкованию². С нашей точки зрения, приведенные им подходы - не разные, они развивают один и тот же подход, но отражают последовательные стадии углубления в сущность избранного объекта. Сначала объект представляется чем-то глобальным, нерасчлененным. Соответственно и предмет выступает не очень определенным, часто он формулируется как еще один объект, например: объект - воспитательный процесс в профессионально-технических училищах, предмет - процесс формирования ценностных ориентации на труд у учащихся этих учебных заведений; объект - вузовский учебник по специальной дисциплине, предмет - способы организации и управления познавательной деятельностью студентов средствами такого учебника. Но этого недостаточно, позиция автора не отражена.

Затем начинается сужение объекта и уточнение предмета. За размытыми по началу контурами проступают все более четкие очертания. Наконец объект принимает более определенную форму, он становится менее широким, чем при первом "заходе". В соответствии с этим и определение предмета становится более близким к целевой установке, в нем гораздо яснее отражается тот аспект объекта, о котором должно быть получено новое знание. Именно такую степень углубленности отражает, например, определение этих параметров исследования в работе Т.А.Анохиной "Учебник как средство систематизации знаний учащихся": объект - учебник как средство систематизации знаний учащихся в процессе обучения, предмет - функция структурирования информации в тексте учебника, обеспечивающего систематизацию знаний учащихся. Можно без особого труда реконструировать логику движения к этим определениям. Сначала объектом выступает учебник, и в соотнесении с таким объектом в качестве предмета можно выделить учебник в одной из его функций - учебник как средство систематизации знаний учащихся в процессе обучения. При дальнейшем углублении научного поиска происходит сдвиг на одну

² Грибов В.С. К вопросу о понятийно-терминологическом аппарате // Советская педагогика. 1983. № 6.

ступень, и то, что было предметом (учебник как средство систематизации) становится теперь объектом, а предметом должен стать определенный объект или функция этого вновь сформулированного объекта. Таким предметом и будет то, что обозначено автором в окончательном виде: функция структурирования информации в тексте учебника, выступающего в качестве, заданном определением объекта.

Так характер определения объекта и предмета исследования служит показателем степени углубления исследователя в сущность объекта и продвижения в самом исследовательском процессе. В этих определениях находит отражение уровень всего исследования на данной стадии. Понятно, что первоначальное определение вовсе не является ошибочным. Оно не противостоит последующему, а лишь предполагает возможность дальнейшего движения.

Гипотеза и защищаемые положения

Одним из методов развития научного знания, а также структурных элементов теории является гипотеза - предположение, при котором на основе ряда фактов делается вывод о существовании объекта, связи или причины явления, причем этот вывод нельзя считать вполне доказанным. В процессе разработки гипотеза разворачивается в систему, или иерархию определенных высказываний, в которых каждый последующий элемент вытекает из предыдущего. Уже поэтому для того, чтобы выдвинуть гипотезу, нужно уже достаточно много знать об исследуемом объекте. Только тогда можно выдвинуть предположение или какое-либо теоретическое представление, которое нужно доказать. Задача исследователя, разрабатывающего гипотезу, состоит в первую очередь в том, чтобы показать, что не очевидно в объекте, что он видит в нем такого, чего не замечают другие. Научные истины всегда парадоксальны. Гипотеза, будучи средством перехода от старого знания к новому, неизбежно вступает в противоречие с имеющимися представлениями. Во всяком случае то, что и так всем очевидно, что не требует доказательств - не гипотеза.

Все это достаточно хорошо известно, во всяком случае - ученым. Однако не так уж редко в ходе некоторых педагогических исследований предлагаются гипотезы, которые на самом деле гипотезами не являются, и проводятся эксперименты для доказательства очевидного, что в доказательстве не нуждается. Приведем одну из таких гипотез: "Гипотеза исследования состояла в том, что научно обоснованные оп-

ределение целей обучения, отбор содержания и организация процесса усвоения существенно повысят эффективность обучения. При этом повысится качество знаний, сформируется умение самостоятельно получать знания, повысится уровень математического и логического мышления студентов, сократятся затраты учебного времени". Первая часть этой гипотезы не нуждается в доказательстве, поскольку никто не сомневается в том, что научное обоснование целей, содержания и организации усвоения не может повредить эффективности обучения и по самому своему назначению призвано эту эффективность повышать. Ко второй же части нет логического перехода. Ко всем отмеченным здесь положительным сдвигам, по-видимому, способно привести не любое научное обоснование, а лишь особым образом построенное. Но именно о характере такого, предлагаемого автором, научного обоснования в гипотезе ничего не говорится. Таким образом, системы иерархически расположенных высказываний не получилось.

Однако анализировать гипотезу в целом для определения качества исследования в его динамике, в процессе осуществления, нет необходимости, тем более, что специфика гипотезы в педагогической науке специально 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. Хорошим 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.

Чтобы такие положения действительно могли служить показателями качества ведущейся исследовательской работы, нужно, чтобы они представляли собой по отношению к гипотезе тот ее преобразованный фрагмент, который содержит "в чистом виде" то, что спорно, не очевидно, что нуждается в защите и что поэтому нельзя спутать с общепринятыми исходными положениями.

Анализ реально предлагаемых формулировок позволяет выделить три способа определения положений, которые авторы считают нуждающимися в доказательстве и защите.

I тип - самоочевидные положения, которые в действительности в доказательстве не нуждаются. Например, выносятся на защиту следующее утверждение: "Эффективность изучения и обобщения передового опыта зависит от теоретической подготовленности и уровня сформированности специальных педагогических умений в области

данной проблемы у руководящих работников народного образования, методистов". Но ведь не нужно доказывать, что эффективность любого дела, в том числе и обобщения опыта, зависит от уровня квалификации работника. Не сам факт зависимости эффективности от квалификации следовало бы выносить на защиту, а, возможно, какие-то конкретные утверждения о необходимости и достаточности определенных форм теоретической подготовки, о характере специальных умений, о показателях их сформированности и т.п.

Ко II типу относятся некоторые назывные предложения, не содержащие какого-либо утверждения. В этом случае автор, насколько можно судить по представленному им тексту, собирается доказывать нечто такое, что он не обозначает и не раскрывает в явном виде. Можно только догадываться, что именно хочет доказать автор, с чем спорить, когда он пишет: "На защиту выносятся положения в которых раскрыты: 1. Состав и направление комплексных межпредметных связей 2. Типология комплексных межпредметных связей". Но самих защищаемых положений нет, остается неясным, с чем можно согласиться или не согласиться, какой предлагается состав, какая типология.

Иногда ссылаются на то, что содержательно раскрываются такие положения в самом тексте работы. Но обычно они четко не выделяются, а подчас оказывается, что защищать их не требуется, т.е. дело сводится к ранее нами рассмотренному I типу защищаемых положений. Например, утверждается, что на защиту выносятся теоретические положения, представляющие основу построения структурно-функциональной модели управления школой с расширенной внеурочной деятельностью учащихся, внедрения этой модели в условиях опытно-экспериментальных школ и использования результатов исследования в массовой практике. При ближайшем рассмотрении, однако, обнаруживается, что эти выносимые на защиту "теоретические положения, представляющие основу" - на самом деле исходные положения, не нуждающиеся в защите, во всяком случае, в рамках данного исследования. Это - идея комплексного подхода к формированию личности, воспитания активной жизненной позиции, готовности к непрерывному самообразованию, трудовой деятельности.

Приведем теперь примеры положений III типа, которые действительно нужно защищать. 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.

В качестве одного из таких утверждений выдвигается, например, следующее: "Продуктивные методы обучения служат средством умственного воспитания учащихся в том случае, когда их использование сочетается с целенаправленным воспитанием у учащихся общественно ценной мотивации интеллектуальной деятельности". Можно представить себе спор со сторонниками представления о воспитательном воздействии продуктивных методов самих по себе, в силу закономерного единства обучения и воспитания; приходится также преодолевать отождествление умственного развития и умственного воспитания.

Еще два примера формулирования защищаемых положений из других работ: "Возможности коллективной организации работы учащихся на уроке становятся благоприятными для развития познавательной самостоятельности при соблюдении следующих условий: ... б) если в группу включен хотя бы один ученик высокого и устойчивого уровня развития познавательной самостоятельности". Могут быть разные мнения по поводу необходимости включения в группу такого ученика, причем "хотя бы одного". Еще одно положение: "Объективно оценить осознанность восприятия текста по его структуре можно на основе критериев, предполагающих умения: передать цель сообщения, кратко и в логичной последовательности с иллюстрацией примеров изложить суть основного содержания, а также выделить новые понятия и определения текста". Нужно доказать необходимость и достаточность этих умений.

В сущности все приведенные примеры III типа представляют собой часть содержательного изложения новизны исследования и соотносятся с той его характеристикой, которая сводится к описанию, но визны. В то же время подобные положения характеризуют исследование в процессе его осуществления, поскольку они выдвигаются не по его завершении, а, как и гипотеза, в ходе его, являются средствами движения к конечным результатам. Принадлежность того или иного положения к одному из выделенных типов позволит судить о глубине разработки проблемы, о степени отхода от "обманчивой видимости вещей".

Цель и задачи исследования, его логика

Непосредственными характеристиками научно-исследовательской деятельности являются цель и задачи исследования. Цель - это представление о результате. Ставя перед собой цель, человек представля-

ет себе, какой результат он намерен получить, каким будет этот результат. Намечая логику своего исследования, ученый формулирует ряд частных исследовательских задач, которые в своей совокупности должны дать представление о том, что нужно сделать, чтобы цель была достигнута.

В одной из работ по педагогике высшей школы¹ цель обозначена так: выявить дидактические условия формирования культуры учебной деятельности студентов и определить пути их создания в процессе обучения и воспитания студентов. Последовательный ряд задач отразил логику исследования: изучить состояние культуры учебной деятельности студентов; проанализировать понятие "культура учебной деятельности" и соответствие ее сущности и структуры содержанию и методам работы по совершенствованию учебной деятельности студентов; определить и проверить в процессе опытно-экспериментальной работы дидактические условия формирования культуры учения; разработать методические рекомендации для преподавателей по управлению развитием культуры учебной деятельности студентов.

Определение логики, общего пути исследования - очень важный этап работы. Это определение основных шагов, ведущих к решению проблемы, выполнению цели исследовательской работы. Разумеется, каждая проблема специфична и требует от исследователя интуиции, творчества. Однако вполне возможно обозначить общий ход педагогического исследования (а также отобразить его графически), чтобы можно было использовать полученное методологическое представление как определенный ориентир для исследовательской деятельности, по которому можно было бы сверять свой путь и судить о качестве исследования по ходу его развертывания.

Нередко в педагогических исследованиях реальные факты практической деятельности выступают как иллюстративный материал к уже известным теоретическим положениям. Но только изучать и обрабатывать фактический материал недостаточно. Исследователь должен идти от теоретических положений, исходных абстракций к конкретным фактам и от конкретных фактов к новым теоретическим построениям, т.е. сочетать путь от конкретного к абстрактному с движением от абстрактного к конкретному.

Следует различать чувственно конкретное как результат непосредственного восприятия реальной конкретности, и мысленно кон-

¹ Гарифуллина М.М. Дидактические условия формирования культуры учебной деятельности студентов: Дисс. ... канд. пед. наук. Казань, 1987.

кретное - результат воспроизведения реальной конкретности в теоретическом мышлении. Восхождение от абстрактного к конкретному - это и метод научного исследования, и принцип, характеризующий направленность научно-познавательного процесса в целом - движение от менее содержательного к более содержательному знанию². Настоящая конкретность в исследовании имеет в своей основе абстракцию, благодаря чему конкретные знания выступают не как эпизодическое восприятие целого, а как живое единство сущности и ее проявления, внутреннего содержания объекта и формы его выражения. Движение теоретической мысли от абстрактного к конкретному в тексте научной работы, которую предстоит отразить и оценить, само по себе может быть показателем доказательности данного исследования и тем самым - его качества.

Для того, чтобы представить обобщенную логику педагогического исследования в наиболее конкретном виде, изобразим его ход как последовательность переходов от эмпирического описания педагогической деятельности к ее отображению в теоретической форме (в теоретических моделях) и в нормативной форме (в нормативных моделях).

Исходные положения, лежащие в основе представления о логике педагогического исследования, сводятся к следующему.

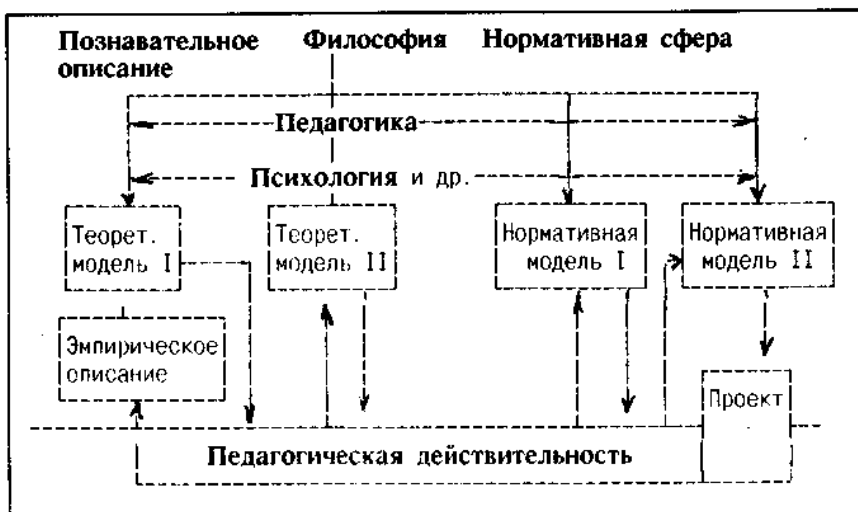
Любое педагогическое исследование является вкладом в научное обоснование практической педагогической деятельности. В системе научного обоснования реализуется связь двух функций педагогики как науки - научно-теоретической и конструктивно-технической (нормативной). Осуществляя первую из них, педагогика изучает педагогическую действительность в аспекте сущего, т.е. ее объективно-истинного отображения, получает знания о педагогических фактах, о сущности и закономерностях педагогического процесса. В результате реализации конструктивно-технической функции педагогика получает знания, отражающие педагогическую действительность в аспекте должного: о том, как следует планировать, осуществлять и совершенствовать педагогическую деятельность. 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 динамической взаимосвязи. Представленный таким образом, этот переход должен найти отражение в конкретном, единичном педагогическом исследовании.

² См.: Философский энциклопедический словарь. М., 1983. С. 93.

Научное обоснование в том случае соответствует своему назначению, если оно носит опережающий характер по отношению к педагогической практике, позволяет преобразовывать и совершенствовать ее. Чтобы опередить и преобразовать в нужном направлении опыт практической педагогической деятельности, педагогическая наука должна использовать все богатство человеческой культуры, обобщенной практики, социального опыта в целом, отражение этого опыта в научном знании. Это требование относится и к построению теоретических и нормативных моделей в отдельно взятом педагогическом исследовании.

Главным признаком модели сущего - теоретической модели является то, что она представляет некоторую четкую фиксированную связь элементов, предполагает определенную структуру, отражающую внутренние, существенные отношения реальности. Модель должного, нормативная модель, как и теоретическая модель, является идеализированной и обобщенной. Она не составляет непосредственного проекта, "сценария" педагогической деятельности, а является лишь реализуемым впоследствии прообразом таких проектов. Такая модель содержит общее представление о том, что должно быть сделано для достижения лучших результатов.

Логика педагогического исследования (методологическая модель отношения педагогической действительности к ее отображению в педагогической науке)



Последовательность процедур педагогического исследования можно с учетом сказанного представить следующим образом.

Первый шаг в отображении педагогической действительности - эмпирическое описание. Затем на основе знаний из области философии, педагогики, психологии и других наук конструируется теоретическое представление об описанном объекте (теоретическая модель I). Затем, на основе исходных абстракций создается мысленно конкретное представление об объекте (теоретическая модель II). Осуществляется переход к созданию нормативных моделей, в которых воплощается знание о должном, о том, каким должен быть улучшенный участок педагогической действительности, усовершенствованная педагогическая деятельность. Наконец, как итог всей работы разрабатывается проект будущей педагогической деятельности, конкретные материалы и указания для практики. Этот процесс может многократно повторяться, возможны модели III, IV и т.д.

Покажем эту логику на примере ранее упоминавшейся работы В.П.Панько "Исследовательский и эвристический методы обучения как средство умственного воспитания учащихся".

Исследование начинается с обращения к практике, где недостатки в реализации единства обучения и воспитания приводят, в частности, к разрыву между образованностью и воспитанностью некоторой части выпускников школы. Этот разрыв находит первоначальное отражение в эмпирическом описании объекта исследования - умственного воспитания учащихся в процессе обучения и результатов применения в этом процессе эвристического и исследовательского методов обучения. Определяются актуальность направления, практическая и научная актуальность темы исследования (см. С. 119), объект и предмет, уточняется научная проблема, формулируется цель исследования и его задачи. Производится разведение практической задачи и научной проблемы и определяется их соотношение. Практическая задача состоит в том, чтобы не допускать отрыва эмоциональной сферы личности от интеллектуальной, формирования у нее социально-нравственных мотивов поведения от умственного развития. Научная проблема состоит в различении умственного развития и умственного воспитания, а также в определении условий, при которых избранные для анализа методы обучения становятся средством умственного воспитания. Научная значимость работы в том, что такое различие способствует преодолению односторонности интеллектуализма в дидактике, повороту этой педагогической научной дисциплины к проблематике воспитания.

Затем исследователь, используя знания из области философии, методологии, психологии и, разумеется, самой педагогики, конструирует теоретическую модель своего объекта с учетом цели, предмета и других характеристик исследования. Знания из области методологии науки нужны для разработки логики исследования, способов построения теоретического представления. В состав теоретической модели включается философское представление о формировании личности, о социально значимых аспектах ее развития, об интеллекте и т.п. Психология дает знания об умственной развитости и умственной воспитанности как качествах личности. Педагогика выступает как источник знаний о методах и формах обучения и воспитания, о целостном учебно-воспитательном процессе.

Работа в целом носит прикладной характер. В ее теоретической части конкретизируются имеющиеся в педагогике представления о соотношении обучения, воспитания и развития. В ходе такой конкретизации формулируется утверждение, что умственное воспитание не может считаться полным и достаточным, если в результате достигается лишь умственное развитие и формируется лишь познавательный интерес. Человек может иметь познавательный интерес, но быть при этом нравственно невоспитанным, эгоистичным по отношению к товарищам, к другим людям и т.д. Умственная воспитанность в ее целостности и полноте формируется широким спектром отношений ученика к самому себе, к собственной деятельности, к другим ученикам, к педагогам, к людям вообще. Отсюда вытекает гипотетическое положение о целенаправленном воспитании у учащихся общественно ценной мотивации как условия реализации воспитательной функции методов обучения (см.: С. 126).

Эти представления в их системе и иерархии составляют теоретическую модель, которая вначале строится на уровне исходных абстракций, а затем наполняется конкретным научным содержанием в процессе обращения к различным сферам науки и самой педагогической действительности. Так на основе исходных абстракций (модель I) в результате восхождения от абстрактного к конкретному и применения в этом процессе категорий различных наук создается новое, мысленно конкретное (в отличие от первоначального, чувственно конкретного, эмпирического) видение объектной сферы через призму всех наук, участвовавших в категориальном синтезе. Это представление фиксируется в теоретической модели II.

Следующий большой участок исследовательской работы - переход к созданию нормативной модели. Здесь формируется представления

об условиях, которые должны быть созданы, чтобы в процессе применения эвристического и исследовательского методов обучения полностью реализовалась воспитательная функция обучения и возможности умственного воспитания осуществились полностью. В данном исследовании предложены три группы таких условий. Для первой характерно применение методов обучения, здесь пока формируется в основном познавательный интерес; во второй группе методы обучения сочетаются с методами воспитания, а в третьей методы воспитания преобладают. Возможна корректировка этой модели и, возможно, создание новой в ходе обращения к действительности, наблюдения, опытной работы. Поэтому на схеме предусмотрены не одномоментные, а повторяющиеся процедуры конструирования теоретических и нормативных моделей (I и II).

Наконец, разрабатывается конкретная система работы - проект с указанием конкретных способов создания условий, общее представление о которых было дано в нормативной модели, приводятся конкретные способы сочетания эвристического и исследовательского методов обучения с методами воспитания. После опытной проверки окончательно формулируются в форме рекомендаций нормы деятельности учителя по применению данных методов обучения как средства умственного воспитания.

Возможна дальнейшая детализация логики педагогического исследования, те или иные отступления от описанной здесь последовательности в зависимости от специфики изучаемой проблемы. Здесь лишь показана возможность использования данной методологической схемы (кстати, не единственно возможной) как ориентир в планировании и оценке последовательности этапов конкретного педагогического исследования.

Приведенная здесь логика может служить прямым ориентиром для исследований в тех областях, которые непосредственно выходят на педагогическую практику (в дидактике, методике, теории воспитания, школоведении). Что касается таких отраслей педагогической науки, как сравнительная педагогика или история педагогики, то есть основание утверждать, что в них логика движения познающей мысли будет такой же, различаясь главным образом конкретным наполнением и степенью опосредования теоретических и нормативных представлений. Исследования по истории педагогики призваны помогать разработке современной проблематики, нацеленной на преобразование педагогической практики. Обращение к педагогической действительности в таких исследованиях, разумеется, не может быть непосредст-

венным, но эмпирический материал, представленный в различных печатных источниках, архивных материалах и т.п. и в этом случае будет объектом анализа. Определение в одном из исследований специфики решения в другой стране проблем содержания образования и осмысления этой специфики является реальным вкладом в разработку соответствующих разделов нашей педагогической теории и практики.

Осмысливая логику исследования, ученый-педагог должен учитывать принятую в науковедении типологию исследований по характеру их отношения к объекту изучения и к практике. Наиболее распространено деление исследований на фундаментальные, прикладные и разработки.

Фундаментальные исследования имеют целью раскрыть сущность педагогических явлений, найти глубинные, скрытые основания педагогической действительности, дать ей научное объяснение. В результате таких исследований создается теория обучения и воспитания. Серьезным вкладом в педагогическую науку явилось, например, исследование проблемы оптимизации процесса обучения, проводившееся в течение ряда лет Ю.К.Бабанским и оказавшее заметное влияние на школьную практику. Фундаментальное исследование проблемы содержания образования лабораторией общих проблем дидактики НИИ общей педагогики АПН СССР привело к созданию теоретической концепции содержания общего среднего образования; существуют концепции проблемного обучения - тоже результат фундаментальных исследований.

Результаты фундаментальных исследований составляют теоретическое основание для прикладных исследований, которые решают вопросы, более прямо связанные с практикой; их назначение - давать научные средства для решения этих вопросов. Нужно иметь в виду, что прикладную функцию имеют и фундаментальные исследования в области общественных наук, а прикладные исследования могут решать и теоретические вопросы. Различие лежит в доминантах, в выделении одного из двух аспектов - фундаментального или прикладного как главного. К числу прикладных относится, например, большая группа исследований в области методик обучения отдельным предметам (хотя здесь и возможны и в действительности ведутся фундаментальные исследования).

В разработках представлены конечные результаты исследований в их нормативной форме, непосредственно применяемые на практике.

Качество фундаментальных исследований определяется принципиально новыми концепциями, идеями, подходами в области обучения

и воспитания, теории и истории педагогики, значимостью и влиянием полученных выводов на развитие теории и практики, перспективой, которую они открывают для развития прикладных исследований. Качество прикладных педагогических исследований и разработок определяется их практической значимостью, влиянием на процессы обучения и воспитания, актуальностью полученных знаний, новизной, возможностью использовать их для преобразования действительности.

С точки зрения логики исследования главное различие между фундаментальным исследованием и прикладным состоит в том, что первое нацелено на создание определенной новой теоретической концепции, в то время как во втором теоретические основания исследователю уже даны. Однако теоретическая модель создается в обоих случаях, хотя и по-разному. В фундаментальном исследовании она строится из новых материалов, и прежние теоретические предпосылки подвергаются критическому переосмыслению. В прикладном исследовании модель строится для того, чтобы через призму уже имеющейся, "старой" теории выявить и описать те недостатки в педагогической практике, которые нужно преодолеть (например, недостаточную эффективность имеющихся приемов обучения для выполнения определенных целей). Может быть проведен эксперимент, направленный на проверку результатов, полученных с помощью этой модели. Затем разрабатывается нормативное представление о том, как нужно исправлять обнаруженные недостатки. После этого разрабатывается проект деятельности (например, система приемов обучения), и этот конечный результат проверяется в ходе опытной работы. На этой основе предлагаются окончательные выводы.

Новизна, значение для науки и практики

На стадии завершения исследования возникает необходимость, подводя итоги, четко и конкретно определить, какое новое знание получено и каково его значение для науки и практики.

Необходимости получения нового знания подчинены весь ход исследования и все его методологические характеристики. В первом приближении вопрос о новизне возникал еще на стадии определения предмета - нужно было обозначить, относительно чего будет получено такое знание. Новое знание в виде предположения о нем выдвигалось в гипотезе. Но вот завершен определенный этап исследования или выполнена вся работа в целом. Теперь, при осмыслении и оценке проме-

жуточных и окончательных результатов, нужно дать конкретный ответ на вопрос о его новизне: что сделано из того, что другими не было сделано, какие результаты получены впервые? Если нет убедительного ответа на этот вопрос, может возникнуть серьезное сомнение в смысле и ценности всей работы. И здесь проявляется соотношенность 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. Есть такие работы, в которых о новизне говорится формально, потому только, что это требуется. Например, остается неясным, в чем действительно состоит новизна работы, если автор усматривает ее в том, что "выдвинута идея руководства познавательной деятельностью учащихся на лабораторных и практических занятиях путем постановки перед ними познавательных заданий различного вида". Эта идея не нова.

Вряд ли можно считать новым то, что "выявлено стимулирующее влияние внеклассного чтения на развитие познавательных интересов старшеклассников". Очевидно, выявлено что-то новое в характере этого влияния в зависимости от организации внеклассного чтения, но об этом в данном пункте автор не упоминает.

Нужно различать два способа представления новизны исследования: описание новизны и ее содержательное изложение. Простое описание (упоминание) полученных исследователем результатов уместно в том случае, когда новые результаты входят в состав других характеристик исследования, например, защищаемых положений или заключения о теоретической значимости работы. Примеры описания новизны: "выявлены два типа построения заданий, связанных с формированием теоретических знаний", "определена эффективность игровых приемов обучения, применяемых в контексте современной методики руководства детской изобразительной деятельностью". Для целей методологической рефлексии подобное описание может оказаться достаточным, поскольку оно "в снятом виде" включает и содержание полученных новых результатов. Без самих результатов описание их было бы невозможно.

Для экспертизы качества исследовательской работы может потребоваться содержательное изложение новых результатов, объединенное с их описанием, чтобы читатель мог ясно представить, в чем конкретно они состоят. Приведем пример такого изложения: "Определены дидактические основания требований к всесторонней проверке усвоения

теоретических знаний в общественных науках. К их числу относятся: а) конкретизированный перечень целей изучения теоретических знаний в общественных науках; б) типология знаний, обеспечивающая всестороннюю проверку теоретических знаний учащихся; в) требование усвоения знаний до готовности их к творческому применению"¹.

Что касается последних двух характеристик исследования - его значения для науки и практики, то применительно к оценке исследования в его динамике следует сказать, что характеризовать значение исследования в этих отношениях в реально ведущемся исследовании приходится дважды - в начале и в конце. На первой стадии исследования в общем виде определяется значение для науки и практики его предполагаемых результатов, и делается это в связи с ограничением практической задачи и научной проблемы при определении темы и цели работы. На заключительной стадии определяется значение уже полученных результатов. Такое определение должно быть содержательным и конкретным. Необходимо показать, для какого участка науки или практики имеет значение полученный результат, и в каком отношении новые знания совершенствуют этот участок.

Значение полученных результатов для науки определяется тем, в какие проблемы, концепций, отрасли знания вносятся изменения, направленные на развитие науки, пополняющие ее содержание. Имеется в виду вклад не просто в решение избранной проблемы, но в более широкую область. Этим значение для науки как методологическая характеристика отличается от новизны. Например, автор одной из работ, посвященных реализации воспитательной функции обучения², видит новизну в том, что в соответствии с целью и задачами исследования выявлены две группы условий, направленных на реализацию воспитательной функции обучения, определены сочетания способов организации деятельности учащихся в рамках самостоятельной работы в зависимости от уровня сформированности у них социально ценных отношений к процессу самостоятельного труда, к самому себе, к другим людям. Теоретическая же значимость исследования заключается в расширении представления о воспитательных возможностях самостоятельной работы, что является еще одним шагом в разработке проблемы реализации принципа единства обучения и воспитания; в

¹ Абалмасова Т.А. Дидактические основания проверки усвоения теоретических знаний учащихся в процессе обучения (На материале общественных дисциплин): Дисс. ... канд. пед. наук. М., 1985.

² Павлова Л.К. Дидактические условия реализации воспитательной функции обучения в самостоятельной работе учащихся: Дисс. ... канд. пед. наук. М., 1990.

выявлении специфики дидактического анализа по сравнению с психологическим. Естественно, 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.

Нередко определение новизны и теоретической значимости идут под одной рубрикой и фактически в лучшем случае дело сводится к новизне. Например, указывается, что "научная новизна и теоретическая значимость исследования состоит в следующем: обоснована сущность самовоспитания молодых педагогов ..., охарактеризована специфика направленности самовоспитания..., раскрыты педагогические условия наиболее успешного и эффективного осуществления самовоспитания молодых специалистов в области педагогики...".

Определяя значение проведенного исследования для практики, ученый отвечает на вопрос: "Какие конкретные недостатки практической педагогической деятельности можно исправить с помощью полученных в исследовании результатов?" Поэтому простое упоминание о том, где можно использовать результаты исследования, недостаточно, поскольку оно не дает представления о том, как и для каких практических целей можно применить результаты именно этой работы: "Практическая значимость диссертации состоит в том, что материалы исследования могут быть использованы в курсах лекций по истории и теории педагогики, в спецкурсах по зарубежной педагогике в высших учебных заведениях, институтах повышения квалификации, в системе политического просвещения, пропагандистской, лекторской работе, а также при выполнении курсовых и дипломных работ, в педагогической подготовке аспирантов". Невозможно догадаться, чему посвящена работа, какова ее тема. По тем же адресам можно было бы направить результаты, в сущности, любого педагогического исследования. Если работа выполнена хорошо, почему бы ее не использовать в высших учебных заведениях или в институтах повышения квалификации? Далее отмечается, что некоторые конкретные результаты (выделенные направления, анализ структуры подготовки кадров в США) могут быть использованы "в деятельности советских вузов..., при обучении советских специалистов...". Но и здесь отсутствует обозначение определенных участков деятельности вузов и обучения специалистов.

Столь же неконкретно определено практическое значение в следующих формулировках: "Практическое значение выполненного исследования определяется возможностью использования его результа-

тов в преподавании теории и истории педагогики, в спецкурсах по зарубежной педагогике в высших учебных заведениях, на курсах повышения квалификации преподавателей, при выполнении студентами курсовых работ"; "Практическая значимость проведенного исследования заключается в возможности использовать его результаты при подготовке обобщающих трудов по истории советской школы и педагогики, учебников и учебных пособий, при разработке специальных курсов и семинаров...".

Можно привести следующие примеры содержательного определения практической значимости исследования: "Практическую ценность для советской школы и педагогики составляют показанные в диссертации позитивные аспекты дифференциации содержания образования (в США), дидактические основания для построения учебных планов (гибкость, учет интересов и склонностей учащихся, гуманитаризация и гуманизация), включение потребностей учащихся в число факторов, влияющих на содержание образования; идея и некоторые практические пути интеграции учебных дисциплин; перманентная оценка содержания, многоуровневый подход к построению содержания учебных планов"; "практическая значимость состоит в том, что в результате исследования осуществлена адаптация научно обоснованной теории индивидуализации профессионально направленного обучения в языковом педагогическом вузе и показаны пути практической реализации разработанной системы индивидуализации (методика изучения компонентов психологической структуры индивидуальности студента, методика проведения профессионального и "вторичного" отбора студентов, методика комплектования академических групп...); "практическая значимость состоит в разработке рекомендаций к выбору вариантов построения двух типов текстов: формирующих научные знания и предметные умения; дидактических материалов - текстов заданий"; "результаты исследования показывают возможность такого построения учебного материала, которое раскрывает вариативную сторону преподавания и способствует целесообразному выбору учителем средств, согласованных с условиями конкретных педагогических ситуаций... обоснована возможность целенаправленного формирования у учителей преобразовательных способностей и умений, которые являются компонентом педагогического мастерства..."; "практическая значимость исследования состоит в разработке конкретных методов прогнозирования и регулирования трудности учебных текстов, методических рекомендаций для преподавателей предметов естественного цикла по использованию в процессе обучения методов

оценки и измерения трудности текстовых материалов в зависимости от конкретных педагогических условий"; "практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты направлены на совершенствование педагогического руководства процессом формирования культуры учения; вскрыты резервы повышения эффективности руководства развитием культуры учения в вузовском учебно-воспитательном процессе; предложены методики для оперативной педагогической диагностики и прогнозирования развития основных компонентов культуры учения; разработаны рекомендации по реализации развивающей и воспитательной функций процесса обучения студентов основам научной организации умственного труда; разработаны и апробированы содержание и методика преподавания спецкурса".

Завершая обзор методологических характеристик, отметим, что все они взаимосвязаны, дополняют и корректируют друг друга. Проблема находит отражение в теме исследования, которая должна так или иначе 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. В определенном смысле предмет выступает как модель объекта. Таким образом, перечисленные характеристики составляют систему, все элементы которой в идеале должны соответствовать друг другу, взаимно друг друга дополнять. По степени их согласованности можно судить о качестве самой научной работы. В этом случае система методологических характеристик выступит интегральным показателем ее качества.

Изложенный в этой главе нормативный материал, практически полезный исследователю, не должен восприниматься как совокупность жестких предписаний, стесняющих свободу научного творчества. Методологические нормы - не более чем азбука науки, то, без чего само творчество вряд ли возможно. Никто ведь не считает, что орфографические нормы или правила грамматики ограничивают творчество писателя. Чтобы писать, он должен знать азбуку. Выразить себя в науке можно лишь овладев методологической грамотой.

Чтобы избежать навязывания каких-либо прямых методологических шаблонов, мы касались здесь лишь одной стороны рефлексии исследователя - ее содержания, выраженного в категориях, характери-

зующих методологическое обеспечение любой научной работы. Есть и другая сторона - объектом осмысления может быть метод, прием или процедура конкретного, индивидуального исследования. Например, при формировании теоретического представления целесообразно использовать эксперимент, а построение нормативной модели нередко связано с организацией опытной работы. Вопросы технологии исследования, выбора и сочетания конкретных методов науки, способы проверки результатов их применения, зависящие от специфики темы, цели и задач, поставленных ученым, относятся к другому уровню методологического анализа.

ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ (Вместо послесловия)

Научный статус и социальный престиж той или иной отрасли науки во многом зависит от уровня разработанной в ней теории как высшей, самой развитой формы научного знания. Педагогика не является в этом отношении исключением.

Принято завершать книгу обзором перспектив дальнейшей разработки рассмотренных в ней вопросов. Внимательному читателю этого пособия должно быть ясно, что перспективы развития нашей науки определяются возможностями повышения ее теоретического уровня. Поскольку каждое исследование по любой теме и научная работа в любой отрасли педагогики, если она ведется со знанием дела, неизбежно продвигают науку в этом направлении, целесообразно подвести итог в виде обобщенных ориентиров формирования педагогической теории. Они основаны на всем содержании этой книги. Поэтому размышления о возможностях и путях построения теории, в сущности, отражают в новом ракурсе представленный в ней материал.

Серьезны и многообразны причины ставшей уже как бы "общим местом" неудовлетворенности состоянием педагогической науки вообще и, в частности, ее теоретической части, слабым влиянием теории на практику. Истоки такого положения дел лежат как в организационно-административной сфере, так и в области методологии, "самоосознания" самой науки. Три причины, с нашей точки зрения, являются главными.

Первая - непонимание теми, от кого зависит принятие решений в области образования, а также частью исследователей, важности теории для практики, несмотря на все заверения и цитаты, боязнь ото-

рваться от последней. 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 эмпирический материал. Третирование всего, что выходит за пределы непосредственно наблюдаемого, поспешность в объявлении сложных теоретических построений "схоластикой" не только губительны для теории, но и не полезны для практики, которая в этом случае лишается твердого научного основания. Усугубляет ситуацию утилитаризм в отношении к педагогической науке со стороны обществуности, ожидающей от теории немедленных практических результатов.

Вторая причина состоит в том, что даже те, кто признают значение теории, иногда не видят важности собственно педагогической теории и склонны подменять ее психологической или социологической теорией, или же общефилософским подходом к педагогическим явлениям.

Проведенный нами анализ и обобщение взглядов на педагогику, высказанных учеными прошлого и нашего времени, позволяет утверждать, что существуют три концепции педагогической науки (см. Приложение 1). Одни считают, что педагогика должна представлять собой междисциплинарную область. Такой подход фактически отменяет педагогику не только как теоретическую науку, но и вообще как область отражения педагогических явлений, поскольку в такой области представлены не науки, а сложные объекты самой деятельности, такие, как океан, космос, социализация личности.

Другие отводят педагогике роль прикладной дисциплины, функция которой, по их мнению, состоит не в самостоятельном исследовании, а в "прикладывании" в опосредованном и несколько адаптированном виде знаний, заимствованных из других наук - психологии, социологии, кибернетики и др. - к решению задач, возникающих в сфере образования и воспитания. Сторонники этой концепции могут признавать значение теории и в то же время отрицать право педагогики на собственное теоретическое знание. Они обычно склонны, так же как и приверженцы первой, упомянутой нами, позиции подменять такую теорию совокупностью положений, взятых из других наук.

Отрицание права педагогики на собственную теорию обрекает ее на неэффективность, отрицательно влияет на практику. Ни одна из смежных с ней наук не изучает педагогическую действительность целостно и специально. Поэтому при таком подходе и 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, что польза от комплексных исследований будет небольшой, если мы в результате получим такие знания?

Из этого следует, что целостная теория не может образоваться путем простого сложения знаний, взятых из различных наук, ни одна из которых не изучает обучение и воспитание специально. По-настоящему продуктивна для науки и практики третья концепция, согласно которой педагогика представляет собой относительно самостоятельную научную дисциплину, сочетающую научно-теоретическую и конструктивно-техническую (нормативную или регулятивную) функции.

Педагогика со всеми ее отраслями и проблемами - это наука, изучающая социально детерминированную, целенаправленную деятельность по подготовке человеческих существ к участию в жизни. Эта наука 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 знания не "командуют" педагогикой, а приходят ей на помощь.

Наконец, третья причина неудовлетворительного состояния теоретической работы в педагогике - низкий уровень методологической подготовки педагогов. Многие из тех, кто понимают значение педагогической теории и фундаментальных исследований, имеют весьма нечеткие представления о том, как их следует осуществлять. Положение усугубляется тем, что авторитет методологии подорван заменявшей методологический анализ практикой цитирования источников, зачастую не имеющих прямого отношения к делу. Конкретные методологические исследования, в результате которых разрабатываются реальные ориентиры для научной работы, в последние годы ведутся, но в силу сложившегося предубеждения часто их просто не замечают.

Нельзя сказать, чтобы в педагогике не было полезных и глубоких работ теоретического характера. В то же время появляются труды, претендующие на фундаментальность, но не соответствующие требо-

ваниям к исследованиям теоретического уровня. Наиболее распространенные 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 многое другое.

Результаты методологических и опыт проведения специально-научных исследований дали возможность определить методологические условия формирования педагогической теории, которые можно использовать как ориентиры в научной работе. Однако необходимо иметь в виду, что применение предлагаемых ориентиров имеет смысл, если учитываются требования к педагогическому исследованию вообще, если установлено соответствие работы признакам, по которым определяется принадлежность ее к науке, и обозначены ее методологические характеристики (см. гл. IV, § 3).

Условия формирования педагогической теории, определяющие возможности ее развития, сформулированы нами так.

Первое - необходимость определения собственного объекта и предмета педагогической теории в их отличиях от тех, которыми занимаются другие науки. При этом перед такой теорией ее предмет выступает как система отношений, порождаемых в процессе педагогической деятельности. Такую теорию можно назвать "теорией практики", однако лишь в том случае, если соблюдается другое условие - сохранение специфических характеристик педагогической действительности на всех уровнях теоретического абстрагирования. Так, например, в дидактической теории на всех уровнях ее формирования и реализации сохраняются такие характеристики ее объекта - обучения, как единство преподавания и учения, единство содержательной и процессуальной сторон.

Третье условие - реализация интегративной функции педагогической теории, связанная с использованием знаний, заимствованных из других наук. Аккумулированный в них социальный Опыт дает возможность теории заглядывать вперед, опережать тот участок практи-

ки, который она специально изучает. Таким образом, сохранение специфики педагогической теории, вопреки высказываемому иногда в прессе мнению, вовсе не означает ее изоляции от психологии и других наук.

Четвертое условие - 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.

Пятое условие - соответствие педагогической теории современным требованиям к любой теории как системе обобщенного знания, объяснения тех или иных сторон действительности.

При формировании педагогической теории следует учитывать такие характеристики теоретического знания: общность, системность, опосредованность связей с действительностью, превращение объектов с принципиально бесконечным множеством свойств в объекты, имеющие конечное, фиксированное число свойств, связей и отношений. Отсутствие хотя бы одной из этих характеристик нарушает целостность теории и по существу лишает полученное знание теоретического статуса. Например, отсутствие системности 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 многие из упомянутых выше недостатков в работах, претендующих на фундаментальность и в конечном счете обрекает их на неэффективность.

Можно показать возможность оценки фундаментального исследования с этих позиций на примере разработки теоретической концепции содержания общего среднего образования работниками лаборатории общих проблем дидактики НИИ общей педагогики.

Специфический объект теоретического анализа с педагогических позиций был определен так: это содержание образования, представленное как многоуровневая модель социально детерминированных це-

лей 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 и в конечном счете - конкретным требованиям к материалу учебных программ и учебников. Она характеризуется следующими признаками, общими для любой теории.

Содержание образования представлено как системный объект, с точки зрения его состава, структуры и функций. Теоретическое знание опосредованно 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-ценностного отношения) и пяти уровней его формирования (уровни теоретического представления, учебного предмета, учебного материала, процесса обучения, структуры личности учащегося).

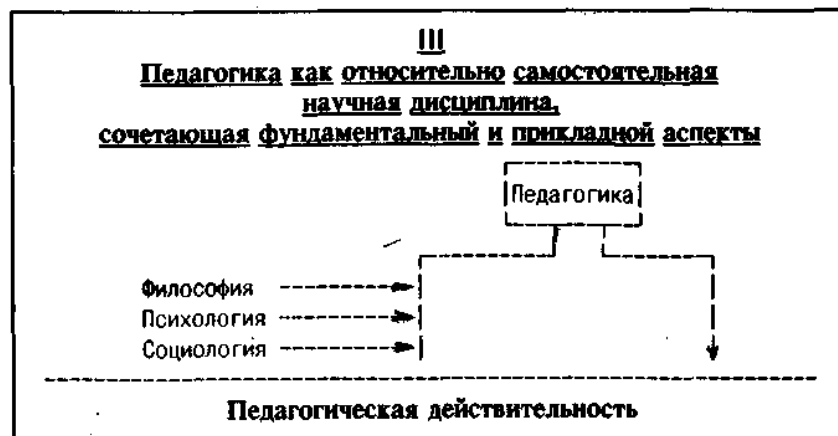
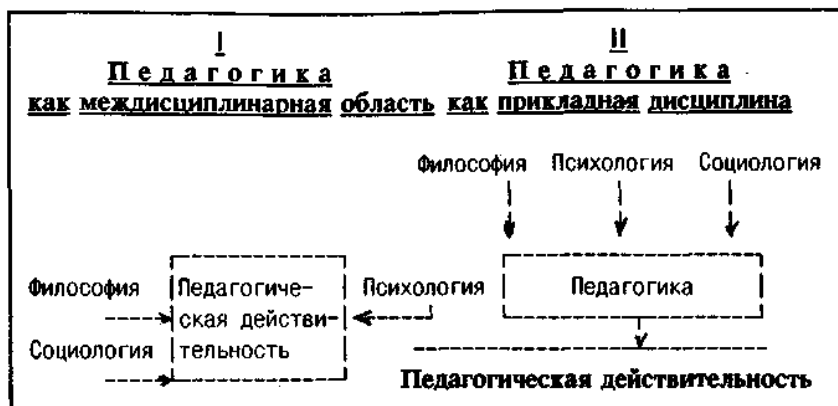
Кроме методологических, существует множество других условий, субъективных и объективных, социально-психологических и организационных. Самые важные из них: способность исследователя к теоретическому мышлению, свобода теоретического поиска, понимание широкой общественностью значения разработки настоящей педагогической теории для улучшения дела образования и, следовательно, жизни нашей страны и народа.

Эти условия составляют предпосылку успешной работы всех педагогов-исследователей вместе и каждого из них, какой бы проблемой он ни занимался.

Приложения

Приложение I

КОНЦЕПЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ



К РАБОТЕ НАД ДИССЕРТАЦИЯМИ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКИМ НАУКАМ

Требования к методологическому уровню диссертаций

Методологический уровень диссертационных работ по педагогике и методикам определяется степенью их соответствия ряду требований:

- к определению стратегии (логики) исследования;
- к организации и проведению исследований;
- к выбору и реализации тактических средств методологического анализа (методы научного исследования, аппаратура и т.п.);
- к понятийно-категориальной основе исследования;
- к результатам исследований (актуальность, научная новизна, теоретическая и практическая значимость и т.п.).

В положениях ВАК о порядке присуждения ученых степеней и ученых званий традиционно определяется по сути дела лишь последняя из названных выше групп требований, что явно недостаточно для выявления методологического уровня диссертаций. Подлинно научным и диссертационным может быть лишь исследование, которое адекватно и достаточно полно реализует сочетание требований всех вышеперечисленных групп. Это обусловлено тем, что диссертационное исследование рассматривается как квалификационное. Диссертант должен не только получить "разовый" положительный научный результат, но и достигнуть требуемого уровня научной квалификации, позволяющего в дальнейшем осуществлять исследования самостоятельно.

Методологические характеристики педагогического исследования

К методологическим характеристикам, которые должны быть представлены в исследовании в явном виде, относятся: проблема, тема, актуальность, объект исследования, его предмет, цель, задачи, гипотеза и защищаемые положения, новизна, значение для науки, практическая значимость, методы и этапы исследования.

Проблема - это "знание о незнании". Выдвигая проблему, исследователь констатирует недостаточность достигнутого к данному моменту уровня знания, обусловленную открытием новых фактов, связей, обнаружением изъянов имеющихся концепций или появлением таких новых запросов практики, которые требуют выхода за пределы полученных знаний, движения к новому знанию.

Проблема должна найти отражение в теме исследования, которая так или иначе выражает движение от достигнутого наукой, от привычного к новому, содержит момент столкновения старого с новым.

Все характеристики исследования взаимосвязаны, они дополняют и корректируют друг друга. Выдвижение проблемы и формулировка темы предполагают обоснование актуальности исследования, ответ на вопрос: почему данную проблему нужно в настоящее время изучать.

Необходимость различения объекта и предмета исследования определяется тем, что педагогическая действительность весьма разнообразна, ученый же должен получить некоторые конечные результаты в ее исследовании. Поэтому необходимо различать, с одной стороны, всю объектную сферу, на которую направлено внимание исследователя, а с другой стороны - то, относительно чего он обязуется получить новое педагогическое знание.

Определяя объект исследования, следует дать ответ на вопрос: что рассматривается? А предмет обозначает аспект рассмотрения, дает представление о том, как рассматривается объект, какие новые отношения, свойства, аспекты и функции объекта рассматривает данное исследование. Так, например, в объекте, каким является умственное воспитание учащихся, выделяется следующий предмет: исследовательский и эвристический методы обучения как средство умственного воспитания учащихся.

Одним из методов развития научного знания, а также структурных элементов теории является гипотеза - предположение, при котором на основе ряда факторов делается вывод о существовании объекта, связи или причины явления, причем этот вывод нельзя считать вполне доказанным.

Анализировать гипотезу в целом для определения качества исследования в процессе его осуществления не всегда нужно. Достаточно выделить в четком виде те положения, которые могут вызвать сомнения, нуждаются в доказательстве и защите. Недопустимо выдавать за такие положения то, что самоочевидно и не нуждается в доказательствах. Неправильно также выдвигать в качестве защищаемых некоторые назывные предложения, не содержащие какого-либо утверждения, например: "на защиту выносятся положения, в которых раскрыты состав и направление комплексных предметных связей..." Положения, которые действительно требуется защищать, содержат утверждения о необходимых и достаточных условиях протекания педагогических процессов, структурных элементах какого-либо вида практической деятельности, о критериях, требованиях, границах, функциях и т.п.

Непосредственными характеристиками научно-исследовательской деятельности являются цель и задачи исследования. Ставя перед собой цель, человек представляет себе, какой результат он намерен получить, каким будет этот результат. Намечая логику своего исследования, ученый формулирует ряд частных исследовательских задач,

которые в своей совокупности должны дать представление о том, что нужно сделать, чтобы цель была достигнута.

На стадии завершения исследования возникает необходимость, подводя итоги, четко и конкретно определить, какое новое знание получено и каково его значение для науки и практики (см. след. раздел).

Нужно различать два способа представления новизны исследования: описание новизны и ее содержательное изложение. Простое описание (упоминание) полученных исследователем результатов уместно в том случае, когда новые результаты входят в состав других характеристик, например, защищаемых положений или заключений о теоретической значимости работы.

Что касается последних двух характеристик - значения исследования для науки и практики - они будут специально рассмотрены в следующем разделе.

Определение значения полученных результатов должно быть содержательным и конкретным. Необходимо ясно показать, для какого участка науки или практики имеет значение полученный результат и в каком отношении новые знания совершенствуют этот участок.

Требования к организации и проведению исследований

Исследования должны отличаться методологической полнотой. Необходимо обеспечивать подлинное методологическое богатство исследования, т.е. рассмотрение его объекта и построение предмета с применением всех типов и уровней методологического анализа с опорой на все лучшие качества исследователя.

В исследованиях необходимо использовать (а не декларировать, как это чаще всего происходит) современные эффективные научные подходы. Это в первую очередь относится к освоению системного подхода к исследованию.

Исследования должны быть надежными во всех своих компонентах. Так, нельзя ожидать получения надежных результатов при ненадежных средствах сбора и обработки информации и т.п. Чистота исследования, т.е. степень доверительности, с которой можно отнестись к результатам конкретного исследования, зависит главным образом от реализации данного требования. Эффективность многих исследований в значительной степени зависит от его математизации и компьютеризации, и не только на стадии обработки результатов, но и на более ранних. При этом математизация и компьютеризация должны быть средством, а не целью педагогического исследования. Это дает возможность избирать новые объекты для исследования, объективно значимые для педагогической науки, а не просто удобные для конкретного исследования, искать и находить новые пути описания и исследования данных объектов, получать цельную картину объекта не из разроз-

ненных частей в конце исследования, как например, при системном подходе, а располагать единой моделью объекта уже в начале работы.

Исследования должны отличаться оптимальностью, т.е. давать осязаемые результаты при сбалансированных, близких к минимальным, затратам времени и усилий диссертанта. Оптимальным должен быть весь процесс исследования, от начала до конца. Его необходимо правильно спланировать. В ходе познавательного процесса информация, идущая по каналам обратной связи, должна постоянно объективно оцениваться исследователем с тем, чтобы своевременно вносить коррективы и поддерживать близкий к оптимальному режим исследования.

Исследование, особенно и прежде всего экспериментальное, должно быть воспроизводимым. Только в таком случае возможно оценить и подтвердить объективность его результатов, их достоверность, правильность основного смысла гипотезы, адекватность методологических средств сущности предмета и задачам исследования, надежность результатов.

Исследование должно быть достаточным во всех своих компонентах - в арсенале методологических средств, в реализации всех своих этапов, в сочетании теоретического и эмпирического и т.п.

Требования к определению стратегии исследования

В диссертационной работе должно быть точно определено, какая стратегия принята исследователем, в том числе какой научный подход (или их сочетание) избран исследователем для определения объекта и предмета изыскания. В этом случае становится возможным установить адекватность процедуры исследования сущности его объекта, определить, насколько оправданы притязания исследователя на системное, комплексное, целостное и т.п. рассмотрение объекта. Для самого же исследователя реализация данного требования означает четкость и ясность в способах определения объекта и представления результатов исследования.

Избранная стратегия должна находить адекватное отражение на всех этапах исследования. Случаи отступления от нее должны находить свое объяснение в тексте диссертации.

Выбор стратегии исследования должен быть обоснован и изложен во введении диссертационной работы. Аргументация должна быть краткой и недвусмысленной. Это позволит исключить словесную эквилибристику, характерную для множества работ в отношении терминов "системный", "комплексный", "кибернетический" и другие подходы.

Требования к выбору и реализации тактических средств методологического анализа

Тактические средства методологического анализа (методы научного исследования, его аппарат) должны быть адекватными избранной стратегии, характеризоваться необходимостью и достаточностью: их набор, номенклатура и сочетание должны быть оптимальными. Аргументы выбора должны быть четко изложены во введении.

Набор тактических средств должен обеспечивать в частности получение достоверного и сопоставимого эмпирического материала, возможность его теоретической обработки и интерпретации.

В необходимых случаях следует использовать тактические средства, присущие базовым и смежным наукам, что позволяет выявлять новые аспекты исследуемых педагогических явлений.

Важнейшим средством доказательности результатов исследований является педагогический эксперимент. Он должен характеризоваться достаточной длительностью, обоснованным подбором испытуемых, тщательной подготовкой, адекватностью параметров, критериев и показателей изменений переменных, ясностью гипотезы, тщательностью проведения срезов, математической обработки результатов, обоснованной интерпретацией полученных данных, служить средством первичного внедрения результатов исследования в педагогическую практику. Все это должно быть четко описано в диссертации.

Значительно шире следует использовать возможности метода моделирования.

Требования к понятийно-категориальной основе исследования

Диссертационные работы должны содержать ясные, однозначные формулировки вводимых авторами понятий, а также объяснения используемых понятий в тех случаях, когда авторское понимание отличается от принятого в педагогической науке.

Критерии оценки качества педагогических диссертаций по их результатам

Повысить уровень диссертационных работ невозможно без объективного анализа их качества, разработки соответствующего критериального аппарата. Вместе с тем такой аппарат еще слабо разработан, в связи с чем качество исследований нередко приходится оценивать с помощью различных показателей и критериев, субъективных представлений. Эксперты не всегда могут адекватно описать новизну диссертаций, раскрыть их теоретическую и практическую значимость, актуальность.

В настоящем инструктивно-методическом письме делается попытка дать общий подход к оценке качества диссертационных иссле-

дований на основе последних науковедческих работ. Этот подход поможет экспертам в выборе и систематизации критериев для отдельных направлений педагогической науки.

Методика оценки диссертации зависит от ее типа и области, в которой она проводится (дидактика, теория воспитания, теория и история педагогики, школоведение, методика, педагогические технологии, средства и т.д.) В основу оценки качества положен дифференцированный подход.

Объектом анализа качества диссертации, наряду с методологическими аспектами, является ее результат - совокупность теоретических положений и практических рекомендаций, полученных в работе. Этот результат должен быть представлен таким образом, чтобы он мог быть использован в научной и практической педагогической деятельности, раскрыт с содержательной и внутренне связанной с ней ценностной стороны. Только при этом условии новые знания могут быть включены в общенаучный фонд, взяты на вооружение научными и практическими работниками.

Ниже приведены основные (по современным представлениям) критерии, которые рекомендуются экспертам при оценке качества диссертационных исследований по их результатам.

Критерий новизны

Этот критерий характеризует одну из основных содержательных сторон результата - новые теоретические положения и практические (нормативные) рекомендации, которые ранее не были известны и не зафиксированы в науке и практике. Для оценки результата с точки зрения новизны существенно выделить три характеристики.

Вид новизны. Можно выделить теоретическую новизну (концепция, гипотеза, закономерность, терминология и т.д.) и практическую (правило, предложение, рекомендации, средство, требование, методическая система и т.д.). В зависимости от типа работы (фундаментальная, прикладная) на первый план будет выходить его теоретическая и практическая новизна или оба вида одновременно.

Указание уровня новизны результата, места полученных значений в ряду известных, их преемственности. Итоги новых исследований в сопоставлении с уже известными в науке данными могут выполнять различные функции - уточнять, конкретизировать известное, дополнять его, либо коренным образом преобразовывать.

Уровень конкретизации: новый результат уточняет известное, конкретизирует отдельные теоретические или практические положения, касающиеся обучения или воспитания, преподавания учебных дисциплин. Изменения затрагивают частные вопросы, отдельные положения, не имеющие принципиального значения для понимания сути явления, процесса.

Уровень дополнения: новый результат расширяет известные теоретические положения, практические рекомендации. Приращение носит существенный характер, открывает новые аспекты, грани проблемы, выявляет новые элементы, части, которые ранее не были известны. В целом нововведение не изменяет картину, а дополняет ее.

Уровень преобразования характеризуется принципиально новыми подходами, которых ранее в теории и практике не было, коренным образом отличающимися от известных представлений в данной области педагогики.

Содержательная характеристика результата

Результаты должны быть описаны таким образом, чтобы пользователь мог ясно представить, в чем конкретно они состоят. Типичные формулировки, которые имеют место при описании результатов диссертационных исследований - "разработана концепция", "выявлены дидактические условия", "предложен новый метод" и т.д. - нередко декларируются, а суть концепции, метода, условий не раскрывается. Если автор предлагает новую концепцию некоторой области обучения или воспитания, то следует раскрыть совокупность ее элементов, а не отдельные положения. Сказанное касается и всех других объектов педагогических исследований.

Критерий теоретической значимости

Этот критерий показывает влияние результатов исследования на существующие концепции, подходы, идеи, теоретические представления в области теории и истории педагогики, методики, характеризует ценностную сторону результатов исследования.

В зависимости от степени и широты влияния полученных результатов на существующие теоретические представления можно выделить: общепедагогический, дисциплинарный, общепроблемный, частнопроблемный уровни значимости. Границы между ними подвижны, однако в большинстве случаев их можно диагностировать.

Критерий теоретической значимости позволяет судить о сущности и закономерностях процесса обучения и воспитания, тесно связан с новизной, степенью сформированности теоретических положений, т.е. концептуальностью, доказательностью полученных выводов, перспективностью результатов исследования для разработки прикладных тем. Для фундаментальных исследований концептуальность является сущностной характеристикой. В прикладных разработках исследователи могут пользоваться уже готовыми схемами, развивать и дополнять уже существующие концепции (например, как это было в работах, которые развивали идеи, выдвинутые в свое время М.А.Даниловым, Ю.К.Бабанским и др.).

Для характеристики теоретической значимости результатов исследований учитывают новизну (A), концептуальность и доказатель-

ность (Б), перспективность (В). Каждый из показателей может быть ранжирован. В зависимости от области педагогики и тематики данные критерии наполняются конкретным содержанием. Ниже приведены примерные варианты, которые характеризуют теоретическую значимость диссертационных исследований.

1) Теоретическая значимость очень высокая:

А. Результаты исследования обосновывают совершенно новые теоретические подходы, концепции, идеи в области обучения и воспитания, которые раньше не имели места, существенно меняют традиционные представления в данной области (общепедагогический или дисциплинарный уровень).

Б. Разработана целостная теория, определены принципы применения теоретических положений на практике, на их основе даны рекомендации; выводы теоретически и экспериментально подтверждены.

В. Открывается новое направление в данной области и смежных дисциплинах, перспективы для прикладных исследований.

2) Теоретическая значимость высокая:

А. Результаты исследования дополняют, развивают, вносят новые элементы в существующие концепции, идеи, подходы в области обучения и воспитания (дисциплинарный, общепроблемный уровень).

Б. Разработана теория, определены принципы применения теоретических положений на практике, выводы подтверждены.

В. Открываются перспективы для прикладных работ в данной области.

3) Теоретическая значимость удовлетворительная:

А. Результаты исследования уточняют и конкретизируют отдельные положения в дидактике, теории воспитания, истории педагогики и т.д.

Б. Выдвинуты отдельные теоретические положения, выводы частично подтверждены.

В. Открываются перспективы для решения отдельных, частных вопросов в пределах данной области, темы, проблемы.

4) Теоретическая значимость низкая (отсутствует):

А. Результаты исследования повторяют существующие теоретические положения в данной области без каких-либо их уточнений и дополнений.

Б. Научная концепция не сформулирована, противоречит известным фактам, дана без всякого обоснования.

В. Перспективы для дальнейших работ нет.

Критерий практической значимости

Этот критерий указывает на изменения, которые произошли или могут быть достигнуты в результате внедрения полученных результатов в практику, в учебно-воспитательный процесс, методику преподавания и т.д.

В зависимости от области применения практических рекомендаций выделяются: частнометодический, общеметодический, дидактический, педагогический уровни значимости.

Практическая значимость результатов диссертационных исследований зависит от числа и состава пользователей, заинтересованных в результатах работы; масштаба внедрения; степени готовности результатов к внедрению (начальный, основной, завершающий); предполагаемого социально-экономического эффекта от внедрения.

1) Практическая значимость исследования очень высокая: а) Результаты исследования важны для всей области дидактики, теории воспитания, школоведения и других областей; б) в результатах исследования заинтересованы очень широкие круги пользователей; в) масштаб внедрения общегосударственный и региональный; г) внедрение полученных результатов в практику экономически целесообразно; д) результаты исследования готовы к внедрению, разработаны нормативные материалы, программы, учебники, предписания к

деятельности учителя.

2) Практическая значимость исследования высокая: а) Результаты исследований важны для решения общеметодических вопросов в пределах данного курса, области; б) в результатах исследования заинтересованы широкие круги пользователей; в) масштаб внедрения региональный; г) внедрение в практику экономически целесообразно; д) результаты исследования готовы к внедрению.

3) Практическая значимость исследования удовлетворительная: а) Результаты исследования важны для решения частнометодических вопросов отдельных дисциплин, приемов, методов воспитания; б) в результатах исследования заинтересован узкий круг лиц, для большинства пользователей они не представляют интереса; в) масштаб внедрения - в отдельные школы, классы; г) внедрение полученных результатов в практику экономически нецелесообразно; д) результаты исследования не готовы к внедрению.

Разработки

Непосредственное влияние на практику оказывают разработки, которыми, как правило, заканчивается педагогическое исследование: конкретные указания, правила, рекомендации по обучению, воспитанию, другим видам педагогической деятельности. Исследования показывают, что эффективность разработки можно определить по следующим показателям.

а) Высокая эффективность: разработка имеет значительные преимущества перед существующими, например, обеспечивает более высокий уровень знаний и умений учащихся, существенно сокращает время обучения.

б) Средняя эффективность: разработка имеет заметные преимущества перед существующими, например, обеспечивает более высокий уровень обучения, сокращает его время.

в) Незначительная эффективность: разработка дает несколько более высокие результаты, чем существующие, например, обеспечивает некоторый прирост знаний и умений.

Аналогичным образом можно охарактеризовать и неэффективную разработку, если по сравнению с существующими разработками она не дает выигрыша во времени, уровне и прочности усвоения необходимого содержания.

Актуальность исследования

Актуальность исследования указывает на необходимость и своевременность изучения и решения проблемы для дальнейшего развития теории и практики обучения и воспитания, характеризует противоречия, которые возникают между общественными потребностями (спросом на научные идеи и практические рекомендации) и наличными средствами их удовлетворения, которые могут дать наука и практика в настоящее время. При оценке актуальности фундаментальных педагогических исследований исходят из предполагаемой теоретической значимости темы, степени разработанности ее в науке, учитывают те влияния, которые могут оказать планируемые результаты на существующие теоретические представления в данной области. При оценке актуальности прикладных работ в первую очередь принимается во внимание практическая потребность в разработке темы, степень решения данного вопроса на практике, предполагаемый социальный экономический эффект от внедрения. Прогноз в этом случае более надежен, чем для фундаментальных работ. С точки зрения практической и научной актуальности можно подразделить педагогические исследования следующим образом.

а) Высокоактуальные исследования. Существует остро выраженная потребность в решении проблем. Решение может положительно повлиять на многие стороны практики.

Тема в науке не разработана или разработана очень слабо. Имеются лишь отдельные публикации по этому вопросу.

Разработка соответствующей теории может существенно изменить сложившиеся представления по основным вопросам педагогики, открыть новые направления прикладных исследований (этот показатель приемлем к фундаментальным исследованиям).

б) Актуальные исследования. Практическая потребность в решении проблем достаточно выражена. Решение проблемы положительно скажется на разных сторонах практики.

Тема в науке слабо разработана. Имеется много противоречий подходов.

Разработка темы может дополнить наши представления по ряду теоретических вопросов. Открываются перспективы для прикладных исследований (показатель применим к фундаментальным исследованиям).

в) Малоактуальные исследования. Практическая потребность в разработке темы незначительная. В целом изучена удовлетворительно, хотя отдельные вопросы не решены.

Тема достаточно разработана, опубликовано большое число работ, раскрывающих данный вопрос, проблему.

Разработка темы может конкретизировать некоторые теоретические положения, представляющие интерес для большого круга лиц (применительно к фундаментальным исследованиям).

г) Неактуальные исследования. Для практики эта проблема незначима. Имеется множество работ, решающих ее удовлетворительно.

Изучение данной темы, проблемы ничего не изменит в теории.

Полученные данные будут дублировать существующие представления без каких-либо их уточнений и дополнений.

Проблема носит конъюнктурный характер, базируется на устаревших представлениях, схоластична.

Приложение III

Классификационные признаки кандидатской диссертации для информационной системы ВАКа

1. Характер результатов диссертации

1.1. Новое решение задачи, имеющей существенное значение для соответствующей отрасли знаний.

1.2. Научно обоснованные технические, экономические или технологические разработки, обеспечивающие решение важных прикладных задач.

2. Уровень новизны результатов диссертации

2.1. Результаты являются новыми.

2.2. Отдельные результаты не новы.

2.3. Значительная часть результатов не нова. 3. Ценность результатов диссертации

3.1. Очень высокая.

3.2. Высокая.

3.3. Значительная.

4. Связь темы диссертации с плановыми исследованиями

4.1. Тема входит в государственную программу или программу международных исследований.

4.2. Тема входит в отраслевую программу, планы академий наук, планы МНТК, МГО или в тематический план организации.

4.3. Инициативная работа.

5. Уровень использования результатов диссертации, имеющей прикладное значение.

5.1. На межгосударственном уровне (проданы лицензии).

5.2. На межотраслевом уровне.

5.3. В масштабах отрасли.

5.4. В рамках организации (предприятия).

6. Рекомендации по расширенному использованию результатов диссертации, имеющей прикладное значение

6.1. Требует расширенного использования.

6.2. Не требует расширенного использования.

Рекомендуемая литература

Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. М., 1982.

Введение в научное исследование по педагогике / Под ред. В.И.Журавлева. М., 1988.

Воробьев Г.В. Совершенствование процесса и структуры научного исследования в педагогике // Методологические проблемы развития педагогической науки / Под. ред. П. Р. Атутова и др. М., 1985.

Герасимов Н.Г. Структура научного исследования. М., 1985.

Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения (Методологический анализ). М., 1977.

Краевский В.В. Соотношение педагогической науки и педагогической практики. М., 1977.

Краевский В.В. Качество педагогики и методологическая культура педагога // Магистр: Независимый научно-педагогический журнал. 1991. № 1.

Полонский В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований. М., 1987.

Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований (В помощь начинающему исследователю). М., 1986.

Оглавление

Введение	
Глава I. Методология педагогики: определение, задачи, функции	10
§ 1. Строение, функции и уровни методологического знания.....	
§ 2. Методология педагогики как система знаний и как область научно-познавательной деятельности.....	
Глава II. Методологические вопросы соотношения педагогической науки и педагогической практики	
§ 1. Единство и различия педагогической науки и педагогической практики.....	
§ 2. Педагогическая наука и педагогическая практика как единая система.....	
§ 3. Место и функции педагогического опыта в системе связи педагогической науки и практики.....	
Глава III. Связь педагогики с другими науками	
§ 1. Формы связи педагогики с другими науками.....	
§ 2. Педагогика и философия.....	
§ 3. Педагогика и психология.....	
Глава IV. Научное исследование как особая форма познавательной деятельности в области педагогики	
§ 1. Методологическая рефлексия исследователя-педагога в системе его научной и практической деятельности.....	
§ 2. Научное познание среди других форм отражения педагогической действительности.....	
§ 3. Методологические характеристики педагогического исследования.....	
Проблема.....	
Тема.....	
Актуальность.....	
Объект и предмет исследования.....	
Гипотеза и защищаемые положения.....	
Цель и задачи исследования, его логика.....	
Новизна, значение для науки и практики.....	
Возможности и перспективы развития педагогической теории (вместо послесловия).....	
Приложения	
Приложение I. Концепции педагогической науки.....	
Приложение II. К работе над диссертациями по педагогическим наукам.....	
Приложение III. Классификационные признаки кандидатской диссертации для информационной системы ВАКа.....	
Рекомендуемая литература	