
М. И. МАХМУТОВ, С. Ф. ЗАНЬКО, Ю. С. ТЮННИКОВ

Научно-исследовательский институт профтехпедагогике АПН СССР

К СТРУКТУРЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

Вопрос о взаимосвязи педагогической теории (ПТ) и педагогической практики (ПП) на первый взгляд не кажется актуальным для педагогической науки. В действительности же за ним кроется целый комплекс проблем современной педагогики, от решения которых зависит направление ее дальнейшего развития. Особую остроту этим проблемам придает идущая сейчас перестройка во всех сферах жизни советского общества.

Методологические вопросы не случайно выдвинулись на первый план в развитии педагогики в последние годы. Уже в шестидесятых годах в педагогике наметилась тревожная тенденция, проявившаяся в том, что отдельные теоретические и экспериментальные педагогические нововведения были отвергнуты педагогической практикой, например преподавание математики в школе и в СПТУ на базе теории множеств. Парадоксальность заключалась в том, что методические разработки преподавания математики на базе теории множеств полностью отвечали всем теоретическим положениям педагогики. Даже сейчас, когда эта система преподавания отвергнута педагогической практикой, указать на допущенные ошибки в научном обосновании методических разработок очень трудно. Дело в том, что ошибки имели не теоретический, а методологический характер, и анализировать их призвана методология.

Не случайно в Постановлении ЦК КПСС об основных направлениях деятельности Академии педагогических наук СССР¹ было подчеркнуто, что в педагогике необходимо развивать методологические исследования. В настоящее время методология педагогики — уже вполне сформировавшаяся область исследований, которая ставит своей задачей анализ педагогической науки, прогнозирование путей и способов ее развития, изучение педагогической практики. Центральная проблема методологии педагогики — взаимосвязь педагогической теории и педагогической практики.

В нашей статье предпринимается попытка рассмотреть структуру взаимосвязи педагогической теории и практики. Авторы статьи считают, что двухчленная схема анализа взаимодейст-

вия педагогической практики и педагогической теории уже не отвечает современному уровню развития методологии. Вместо нее предлагается другая схема анализа, которая, думается, больше отвечает требованиям сегодняшнего дня. С помощью предлагаемой схемы анализа возможно более глубокое рассмотрение современного состояния и альтернатив развития педагогики.

Между педагогической практикой и педагогической теорией существуют двусторонние отношения: педагогическая практика — педагогическая теория (ПП — ПТ) и педагогическая теория — педагогическая практика (ПТ — ПП). В этих отношениях ПП и ПТ понимаются по-разному, и если этого не учитывать, то мы неизбежно придем к противоречию.

В отношении педагогической практики к педагогической теории (ПП — ПТ) практика понимается как объект педагогического исследования. «Там, где прекращается спекулятивное мышление,— перед лицом действительной жизни,— там как раз и начинается действительная положительная наука, изображение практической действительности, практического процесса развития людей»,— указывали К. Маркс и Ф. Энгельс в «Немецкой идеологии»².

В этом смысле педагогическая теория выступает как результат отражения педагогической практики, а отношение ПП — ПТ в целом представляет собой объект педагогического исследования, приводящий к выделению частных предметов исследования: процессов обучения, образования и воспитания и т. д. Что же касается предмета исследования в целом, то им является педагогический процесс.

Продолжая характеристику отношения педагогической практики к педагогической теории, необходимо учитывать, что научное исследование объекта может быть эмпирическим и теоретическим. В зависимости от этого педагогическая теория выступает в рассматриваемом отношении либо как эмпирическая теория (ЭПТ), основной целью которой является описание объекта, либо как научная теория (НПТ) в собственно методологическом смысле, т. е. как теория, представляющая собой систему высказываний, выполняющую функции описания, объяснения и прогнозирования по отношению к объекту педагогического исследования. Тогда в соответствии с законами развития научного познания отношение педагогической практики к педагогической теории можно представить в виде схемы:

$$\text{ПП} — \text{ЭПТ} — \text{НПТ}, \quad (1)$$

которая интерпретируется как переход педагогики с эмпирической степени познания на теоретическую.

Приведенная характеристика педагогической теории не является новой для педагогики. Так, Б. С. Гершунский описывает ход формирования педагогики как науки: «На первом этапе...

педагогика, как и многие другие науки, формируется преимущественно эмпирико-индуктивным путем. На этом этапе происходит первоначальное наблюдение, классификация и систематизация фактов, их описание. На втором... на основе объяснения фактов, их осмысления формулируются законы и закономерности, выдвигаются гипотезы и теоретические концепции...»³ Аналогичный подход к отношению ПП — ПТ характерен и для других работ⁴.

В отличие от отношения ПП — ПТ в отношении ПТ — ПП педагогическая практика понимается как объект, подлежащий практическому преобразованию. Педагогическая теория выступает как научное основание преобразования, а отношение ПТ — ПП в целом интерпретируется как процесс проектирования педагогической системы. В литературе его обычно называют процессом внедрения теории в практику, но при этом не учитывают, что внедрение теории в практику не может осуществляться само по себе. Оно всегда опосредовано проектировочной деятельностью. Теория есть не более чем инструмент для проектирующей педагогическую систему. Поэтому соотношение ПТ — ПП необходимо дополнить еще одним промежуточным компонентом — педагогическим проектированием (Пр). Тогда двухчленная схема ПТ — ПП превращается в трехчленную схему:

$$\text{ПТ} — \text{Пр} — \text{ПП}. \quad (2)$$

В целом схема (2) интерпретируется как процесс внедрения в практику проекта педагогической системы, основанного на педагогической теории и приводящего к изменениям в педагогической деятельности. В зависимости от того, в какие процессы в педагогической практике (обучение, образование или воспитание) вносятся изменения, можно говорить о технических, технологических или организационных изменениях в педагогической практике и соответственно о технике, технологии или организации педагогического процесса в системе.

Педагогическая система в целом в конечном счете определяется только технологией. Объясняется это тем, что процесс системного проектирования осуществляется путем привязки технологического проекта к уже существующей организации педагогического процесса. Таким образом, получается, что на последнем этапе системного проектирования вопросы техники и организации педагогического процесса сливаются воедино с технологией, так что проект педагогической системы в целом становится по своему содержанию технологическим, а техника и организация педагогического процесса в нем выступают как аспекты единой технологии образования.

Отсюда следует, что в схеме (2) педагогическая практика, будучи продуктом исторического развития и результатом предшествующей проектировочной деятельности, выступает по отношению к педагогическому проектированию как исторически

данная технология образования. Тогда отношение педагогического проектирования к педагогической практике интерпретируется как процесс изменения наличной технологии образования или, иначе, как процесс внесения технологических нововведений в педагогическую практику. Это верно и в том случае, если педагогическая практика рассматривается как исходная ступень исторического развития педагогической системы общества.

Обращаясь к вопросу об отношении педагогической теории к педагогическому проектированию в схеме (2), следует прежде всего отметить, что участие педагогической теории в процессе внесения технологических нововведений в педагогическую практику опосредствуется проектировочной деятельностью, заканчивающейся реализацией проекта. Это значит, что педагогическая теория в конечном счете выступает по отношению к педагогической практике как овеществленная сила знания, определяющая уровень развития технологии образования. С этой точки зрения смысл проведенного ранее деления педагогической теории на ЭПТ и НПТ заключается в противопоставлении практической и научной технологии образования.

По мысли К. Маркса, практическая технология вырастает непосредственно из определенного способа труда, научная же технология является результатом приложения науки к производству. Отсюда следует, что если педагогическое проектирование ориентировано на применение эмпирической теории, то педагогическая практика будет развиваться как практическая технология образования. Иными словами, основной формой педагогических нововведений будет признаваться заимствование передового педагогического опыта. Если же педагогическое проектирование ориентируется на использование собственно теоретических знаний о педагогическом процессе, т. е. теории, выступающей как выражение теоретической ступени развития педагогической науки, то педагогическая практика развивается как научная технология образования.

В итоге обсуждения данного вопроса можно рассмотреть схему (2) с учетом деления ПТ на ЭПТ и НПТ, при этом историческое развитие педагогической практики можно представить как процесс перехода стихийно складывающейся технологии образования в практическую технологию образования, а затем в научную технологию образования.

С первым переходом связано становление педагогики как практического искусства (методика обучения в традиционном смысле) и эмпирической науки. Второй переход определяет содержание современного этапа развития педагогики — этапа становления научной технологии образования, предполагающего развитие системного педагогического проектирования на базе теоретических научных знаний о педагогическом процессе.

Перейдем к характеристике современного состояния педагогических знаний в важнейшем методологическом вопросе о вза-

имосвязи педагогической практики и педагогической теории. Представим взаимодействие педагогической практики и педагогической теории в виде схемы, в которой имеется прямая и обратная связь:

ПП \rightleftharpoons ПТ. (3)

Если прямая связь ведет к образованию педагогической теории, то обратная связь представляет собой путь от теории к практике. В принципе, как полагают некоторые авторы, схема повторяет «ленинскую диалектическую схему процесса познания: от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него — к практике, т. е. от конкретного через абстрактное к конкретному на новом уровне»⁵. Эта довольно распространенная в дидактической литературе точка зрения на соотношение теории и практики в педагогике получила свое развитие в работах В. В. Краевского.

В. В. Краевский рассматривает схему (3) как «систему научной и практической деятельности в области обучения» и представляет эту систему в виде «последовательных этапов познания и конструирования ...Цикл перехода от науки к практике замыкается, завершается один виток спирали познания»⁶.

Обратная связь в схеме (3) понимается как часть познавательного процесса в области педагогики, но ни в коем случае не как практическое преобразование педагогической действительности.

Разъясняя точку зрения В. В. Краевского, Н. Д. Никандров указывает, что В. В. Краевский считает предметом методологии «отношение отраженного и отражаемого», «связь объекта и его теории». «Для исследования этого отношения,— отмечает Н. Д. Никандров,— необходимо заниматься изучением средств познания объекта и системной знания о нем»⁷. В этом суть концепции В. В. Краевского.

Не удовлетворяясь явно односторонней концепцией В. В. Краевского, Н. Д. Никандров предлагает расширить ее: «В плане деятельностного подхода,— пишет он,— можно предложить и более широкое понимание предмета методологии, включающее и преобразование действительности. Этим предметом является отношение познания (например, педагогической действительности) к ее преобразованию»⁸.

Это предложение обсуждалось на XI сессии Всесоюзного семинара по методологическим и теоретическим проблемам педагогики в декабре 1984 года, возможно, оно станет лейтмотивом методологических исследований в педагогике на ближайшие годы. Однако и для этой точки зрения на предмет методологических исследований в педагогике характерно принятие двухчленной схемы взаимосвязи педагогической практики и педагогической теории.

Единственный путь избежать раскола между ними заключа-

ется в том, чтобы ввести в схему третий компонент, в котором распавшиеся части вновь обретают свое единство. В предложенных выше схемах роль такого компонента играет педагогическое проектирование.

Отношение педагогического проектирования к педагогической практике и педагогической теории показано на схеме:



На схеме (4) каждый из трех элементов связан друг с другом так, что схема (4), во-первых, полностью включает все отношения между компонентами, отраженные на представленных ранее схемах, и, во-вторых, полностью снимает противоречия, возникающие в схеме (3) вследствие двойного толкования терминов. Последнее было возможно только потому, что между ПП и ПТ не признавалось никакой связи, они считались полностью противопоставленными друг другу. На самом же деле связь между ними есть. Эти элементы схемы выступают как процесс педагогического проектирования, заканчивающийся внедрением проекта педагогической системы.

Таким образом, вместо двухчленной схемы анализа методологических проблем педагогики мы предлагаем трехчленную схему, учитывающую диалектический характер явлений педагогической действительности.

В чем достоинство этой схемы?

Рассмотрим этот вопрос на примере передового педагогического опыта и внедрения рекомендаций педагогической науки в практику.

Весьма распространено мнение, что передовой опыт зарождается исключительно в лоне педагогической практики. Это мнение, разумеется, не лишено оснований, но оно одностороннее. Конечно, педагогическая практика является основным источником передового опыта, обуславливающим общий прогресс системы народного образования. Но разве не является действенным источником передового опыта научная мысль? Разве В. Ф. Шаталов или М. П. Щетинин не руководствовались теоретическими идеями при разработке своих концепций?

Педагог, который подходит к работе творчески, не только аккумулирует массовый педагогический опыт, но и создает на его основе новые теоретические положения. Творческая мысль педагога, при условии ее успешного применения на практике, начинает распространяться как передовой педагогический опыт.

Следовательно, существуют две разновидности передового педагогического опыта: передовой опыт, зарождающийся в практике, и передовой опыт, зарождающийся в практике, но путем сознательного использования теоретических идей.

Продолжая анализ схемы, отметим, что установленные раз-

новидности передового педагогического опыта как бы отрицают друг друга. Если первая предполагает последовательную эволюцию народного образования, то вторая — его скачкообразное развитие, связанное со сменой господствующей технологии образования. Чтобы разрешить наметившееся противоречие, необходим переход к третьей форме передового педагогического опыта — к проектированию педагогических систем на базе педагогической теории, т. е. к разработке научной технологии образования. На практике такая форма педагогического опыта уже существует. В качестве примера можно привести деловые игры, используемые в процессе обучения, а также разработку методического обеспечения для автоматизированных обучающих систем на базе ЭВМ. Все это фактически создается путем проектирования.

Остановимся на теоретическом обосновании проектирования содержания и формы технологических игр.

Технологическая игра предполагает овладение технологическим содержанием конкретной практической деятельности. По этому существенному признаку мы отличаем технологические игры от всех других разновидностей учебных игр, известных в теории и практике игрового обучения в настоящее время.

Проектирование технологических игр предусматривает:

1) Определение сюжетно-ролевой основы технологической игры. Это первая проблема, которую следует решить, приступая к проектированию технологической игры, от ее решения зависит содержание обучения технологии конкретной практической деятельности.

2) Определение ролей и правил технологической игры. Эта проблема состоит в четком теоретическом разграничении ролей и правил технологической игры. При проектировании технологических игр должны учитываться не только роли, вбирающие в себя содержание игровой деятельности, но и заданные правила, которым подчиняется игровая деятельность; не только правила, сводящиеся к алгоритмическим процедурам игровой деятельности, но и правила, определяющие технологическую связь ролей в процессе игровой деятельности. Такова теоретическая позиция в отношении проблемы определения ролей и правил в технологической игре, которой надлежит придерживаться при проектировании технологических игр.

3) Организацию технологической игры. Эта проблема представляет большой интерес с дидактической точки зрения, так как именно в организации кроется секрет педагогической эффективности применения технологических игр в целях обучения.

Основная трудность, которую нужно преодолеть при решении проблемы организации технологической игры, заключается в четком осознании того, что данная проблема действительно существует в практике игрового обучения. Препятствует такому осознанию существующая практика проектирования деловых

игр, в которой проблема организации игры решается исключительно путем копирования должностной иерархии фирмы, промышленного предприятия и т.п. Благодаря этому создается иллюзия, что в теоретическом отношении никаких проблем нет, стоит лишь готовую организационную структуру приспособить для игровых целей. Именно таким путем была создана основная масса деловых игр, применяемых в практике игрового обучения сегодня.

Однако этот путь совершенно непригоден при проектировании технологических игр. Непригоден по той причине, что никакой должностной иерархии при рассмотрении технологии общественного производства обнаружить невозможно. Роль в технологическом смысле — это совсем не то же самое, что роль управленческого персонала в большинстве деловых игр. Именно поэтому в играх с технологическим содержанием существует проблема проектирования игровой организации, которой в играх с управленческим содержанием нет. Во всяком случае нет готового ее решения. Решать же эту проблему необходимо, так как в противном случае невозможно будет полностью раскрыть педагогический потенциал технологической игры как особой формы организации обучения.

Решить проблему технологической игры — значит задать игровую организацию, осуществляющую решение игровой задачи. При этом под игровой организацией понимается конфигурация ролей в игре, каждая из которых отвечает за выполнение одной операции, входящей в цикл исполнения в процессе игры.

Вернемся к схеме (4). Она основана на диалектическом решении двух методологических проблем педагогики. Первая из них заключается в том, что такое педагогика — наука или искусство, а вторая рассматривает возможности разработки теоретической педагогики и, в свою очередь, включает вопросы, связанные с характеристикой педагогики как науки: является педагогика фундаментальной или прикладной наукой? Входит ли педагогика в естествознание или же ее следует рассматривать в рамках наук об искусственном? Должна ли педагогическая теория строиться по образцу физической теории? Можно ли выделить педагогику как особый класс методологических наук?

Основной недостаток двухчленной схемы анализа взаимодействия педагогической практики и педагогической теории состоит в том, что она уклоняется от ответа на эти вопросы. Между тем без их решения обходиться нельзя, так как речь идет о двух возможных альтернативах дальнейшего развития педагогики: будет ли она развиваться в направлении разработки научной технологии образования или по-прежнему сохранит свою нынешнюю ориентацию на совершенствование практической технологии образования. Эти две альтернативы существуют в педагогике. Какая из них возобладает и когда, покажет время.

Таким образом, тенденция к разработке научной технологии образования определилась в настоящее время совершенно четко как в нашей стране, так и за рубежом, а вместе с ней все более широко распространяется и крепнет убеждение, что традиционная педагогика (в лице учения о принципах обучения и воспитания) уже не в состоянии выполнять свою основную функцию научного основания для практического преобразования педагогической действительности.

¹ См.: Об основных направлениях деятельности Академии педагогических наук СССР: Постановление ЦК КПСС от 21 февр. 1969 г. // Народное образование в СССР. М.: Педагогика, 1974. С. 501—503.

² Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 3. С. 26.

³ Гершунский Б. С. О научном статусе и прогностической функции педагогической теории // Сов. педагогика. 1984. № 10. С. 64.

⁴ См.: Никандров Н. Д. К классификации методологических проблем педагогики // Новые исслед. в пед. науках. 1986. № 1 (47); Никандров Н. Д., Гершунский Б. С. Актуальные проблемы методологии педагогики / НИИОП АПН СССР. М., 1984. (Обзоры по основным направлениям развития пед. науки и практики; Вып. 7(55).

⁵ Гершунский Б. С. Указ. соч. С. 64.

⁶ Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения: Методологический анализ. М.: Педагогика, 1977. С. 31.

⁷ Никандров Н. Д. Методологическое знание в педагогике // Сов. педагогика. 1984. № 8. С. 40.

⁸ Там же.