

Использование подобных ментально-контекстных заданий при обучении педагогов профессионального обучения как дисциплинам информационного блока, так и в процессе прохождения педагогической практики позволяет существенно повысить уровень их мотивации, увидеть возможности использования информационных технологий в профессиональной деятельности и усилить не только свои академические успехи, но и осознать необходимость получения предметных знаний и умений с последующим эффективным их использованием в профессиональной деятельности.

Список литературы

1. *Гузанов Б. Н.* Ментально-контекстный подход при развитии инженерного мышления / Б. Н. Гузанов, К. А. Федулова // Новые информационные технологии в образовании и науке: материалы XII Междунар. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 25 февраля – 1 марта 2019 г. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2019. С. 441–446.
2. *Дорошенко Е. Г.* О технологии разработки ментальных учебников / Е. Г. Дорошенко, Н. И. Пак, Н. В. Рукосуева, Л. Б. Хегай // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 12 (140). С. 145–151.
3. *Ижденева И. В.* Ментально-контекстные задания как средство повышения мотивации будущих педагогов-психологов при обучении информатическим дисциплинам / И. В. Ижденева // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 9 (162). С. 134–139.
4. *Федулова К. А.* Особенности подготовки будущих педагогов профессионального обучения к компьютерному моделированию / К. А. Федулова // Актуальные проблемы развития вертикальной интеграции системы образования, науки и бизнеса: экономические, правовые и социальные аспекты: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. Воронеж, 23-24 октября 2014 г. Воронеж: Изд-во ВЦНТИ, 2014. С. 236–239.
5. *Яковлева Т. А.* Методика ментально-контекстного обучения информатическим дисциплинам будущих педагогов-психологов / Т.А. Яковлева, И.В. Ижденева // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. № 1 (166). С. 91–97.

УДК 37.013(091)

Н. К. Чапаев
N. K. Chapaev

**ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», Екатеринбург**
Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg
chapaev-n-k@yandex.ru

**ТРАДИЦИИ ЛЕГИТИМАЦИИ ПЕДАГОГИКИ КАК НАУЧНОГО И
СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ФЕНОМЕНА:
ИСТОРИКО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ**
**TRADITIONS OF LEGITIMIZATION OF PEDAGOGY
AS A SCIENTIFIC AND SOCIO-CULTURAL PHENOMENON:
HISTORICAL AND EDUCATIONAL ASPECT**

Аннотация. В работе определены и охарактеризованы подходы к решению проблемы легитимации педагогики как науки, искусства и техники в аспекте ее исторического развития.

Annotation. The paper defines and characterizes approaches to solving the problem of legitimization of pedagogy as a science, art and technology in the aspect of its historical development.

Ключевые слова: научная легитимация, педагогика как наука, педагогика как искусство, педагогика как техника.

Key words: scientific legitimation, pedagogy as science, pedagogy as art, pedagogy as technique.

Классическое определение легитимации принадлежит М. Веберу. Согласно ему она есть *процесс признания социальными субъектами значимости общественно-политической реальности как в целом, так и в её отдельных проявлениях и составляющих* [1]. В настоящее время область распространения данной категории выходит за рамки общественно-политической реальности. В частности, активно используется сегодня производное от нее понятие «научная легитимация» (легитимация науки, легитимация научного знания) [17]. С опорой на выше приведенное толкование легитимации охарактеризуем понятие научной легитимации как процесс признания (оправдания) значимости (ценности) данной науки (парадигмы, направления, темы исследования) как в целом, так и в ее отдельных проявлениях.

Проблема легитимации преследовала педагогику с первых шагов своего существования как отрасли научного знания. В 1623 г. Френсис Бэкон (1561–1626) включает педагогику в реестр научных дисциплин. Однако при этом она получает скромный статус «руководства чтением» [15, с. 13]. В 1632 году увидела свет «Великая дидактика» Яна Амоса Коменского (1592–1670), где дидактика характеризуется как «универсальное искусство всех учить всему» [5, с. 245]. Прав ли великий педагог, называя науку искусством? Ведь нелепо звучит: сопротивление материалов есть искусство прочности и деформированности элементов сооружений и машин, а теплоэнергетика – искусство преобразования тепла в другие виды энергии. Но с педагогикой случай особый. В ней исторически укоренился «триадный» подход, согласно которому педагогика и воспитание в целом наделяются качествами науки, искусства и техники. «Что такое воспитательный процесс? – задается вопросом В.А. Сухомлинский. – В нем три слагаемых: наука, мастерство, искусство...» [11, с. 14]. Основоположник педагогики не ставил под сомнение действия Бэкона по включению ее в реестр научных дисциплин. Но нельзя не видеть и того, что понятие «искусство» употребляется Коменским в самом начале книги и выступает как бы в качестве главного методологического ориентира при раскрытии сущности дидактики.

Традицию диверсифицированного подхода к педагогике продолжил немецкий философ и педагог И.-Ф. Герbart (1776–1841) [3]. В своих лекциях по педагогике он требовал различать «педагогику как науку и искусство воспитания». Не отстает в этом деле от своих именитых предшественников и наш соотечественник К. Д. Ушинский, посчитавший педагогику искусством воспитания, хотя и самым обширным и сложным, самым высоким и самым необходимым из всех искусств. К. Д. Ушинский не был чужд и *технической* трактовки педагогики, сводящей собственно педагогическое знание – «педагогику в узком смысле» – к воспитательным правилам (рецептам), выводимым из базовых наук (психологии, физиологии и др.). Вопросы

педагогической техники занимают важное место в творчестве А. С. Макаренко. Но Макаренко никогда не ставил под сомнение научную природу самой педагогики.

Таким образом, в контексте наших рассуждений возможно выделение двух традиций: 1) педагогика – это не наука, а искусство (техника); 2) педагогика – это и наука, и искусство (техника). Рассмотрим их.

Итак, традиция: **педагогика – это не наука, а искусство (техника)**. Ее сторонники выдвигают три довода против научности педагогики.

1. Педагогика не способна выразить общезначимые истины. Наиболее отчетливо этот довод обозначен в высказывании, согласно которому «... ни политика, ни медицина, ни педагогика не могут быть названы науками в строгом смысле, а только искусствами, имеющими своей целью не изучение того, что существует независимо от воли человека, но практическую деятельность...» [13, с. 461]. Как бы в ответ на это немецкий философ Ф. Паульсен (1846–1908) формулирует **контрдовод**: «Если под наукой понимать систему общих и необходимых истин, то этому понятию соответствует разве лишь математика; если же сообразно обычному словоупотреблению понимать под наукой относительно замкнутую область фактов и взглядов, проблем и исследований, теорий и гипотез, то педагогика, несомненно, так же хорошо подходит под это понятие, как этика и политика, медицина и юриспруденция» [4, с. 5].

В XX столетии речь уже идет не о некоем отставании гуманитарных дисциплин, а об их ведущей роли в системе наук. Это во многом обуславливается способностью гуманитарного знания порождать «мыслеобразы», где рациональное сопряжено с эстетическим и эмоциональным, чего не наблюдается в точных науках [2].

Нельзя сбрасывать со счета и факт относительности показателя общезначимости научного знания. Так, несколько столетий признаваемые всеобщими законы механики не всегда находят адекватного применения в условиях микромира. Хваленая константность физического знания все более оборачивается стохастически-вероятностной стороной. Чем более углубляются естественные науки в тайны Вселенной, тем более они напоминают гуманитарное знание со всей его неопределенностью, неповторимостью, противоречивостью, ибо истина известна: наука отражает объект. Традиционные физические объекты были относительно просты – измеримы и большей частью видимы. Объект гуманитарных дисциплин – человек – неизмерим, непредсказуем. Соответственно и гуманитарное знание трудно втискивать в прокрустово ложе формул и цифр, которые оказываются бессильными в мире духа. Они не столь эффективно действуют уже и на уровне микромира – своего рода связующего звена между физическим и ментальным мирами. Именно по этой причине математические доказательства все более оказываются недостаточными и нуждаются в солидных философских интерпретациях, объем которых порой в разы превышает объем собственно физических исследований, результаты которых подвергаются философской экспертизе.

Таким образом, главный довод в пользу признания педагогики не наукой, заключающийся в отрицании общезначимости педагогического знания, не срабатывает.

2. Педагогическому знанию не характерна точность доказательств.

Контрдоводы. Меняется само представление о точности научного знания. Она уже не ассоциируется со сверхстрогими математическими формулами. Высказывается мнение о том, что строгость доказательств не есть абсолютное понятие. По тонкому замечанию Ю.А. Шрейдера (1927–1998), физик удовлетворяется доказательством, которое математик может законно считать некорректным; логик признает большинство математических формул неполными [16, с. 213]. Все большее признание получает точка зрения, согласно которой научное знание не обязательно выступает как строгая дедуктивная система и даже не всякое теоретическое знание образует строгую теорию [9]. Принципы относительности и плюрализма получают прописку в науковедческих классификациях, в которых признается равноценными различные типы научных теорий: а) конкретные, содержательные индуктивные теории; б) содержательные дедуктивные теории; в) формализованные теории. Наука не ограничена рамками естественных дисциплин (или технических). Все более она приобретает черты органической целостности, включающей «исторически подвижное соотношение частей: природоведения и обществознания, философии и естествознания, метода и теории, теоретических и прикладных исследований» [14, с. 281]. В эту парадигму включается эзотерическое, «скрытое» – сверхчувственное знание, превосходящее, по мнению П. Д. Успенского, исследователя «иных миров», ученика Г. Гурджиева, все обычные виды человеческого знания [12, с. 23].

3. Педагогика есть прикладная часть «основ наук» о человеке. Контрдоводы

Первый. Мы склонны согласиться с мнением одного из основателей экспериментальной педагогики Э. Меймана (1862–1915). Согласно ему, «педагогика так же мало может считаться прикладной психологией, как физика – прикладной математикой, как биология – прикладной химией и физикой. По тому, как широко она пользуется другими науками, она, пожалуй, более всего походит на географию, которая также может заимствовать результаты почти у всех остальных наук и тем не менее оставаться самостоятельной наукой» [7, с. 14].

Второй. Не существует науки, которая ограничивалась бы теоретической частью; в любой дисциплине в явной или неявной форме присутствует прикладной компонент, дело лишь в пропорциональном соотношении теоретических и практических составляющих – где-то больше представлена первая сторона, где-то – вторая. Данное обстоятельство обусловлено различными причинами. Например, особенностями объекта исследования. Одно дело изучать, например, макрофизические объекты и совсем другое – микрообъекты. Человек же в принципе неизмерим и намного

сложней и макро-, и микрообъектов. Поэтому традиционные методы «классических» наук, ориентированные на математические формулы, не в состоянии в полной мере выразить его сущность. Считаясь «сильной» наукой в своей привычной среде – макром мире, физика уже не так вольготно чувствует себя в микромире, и практически не работают ее классические методы в гуманитарной области. Тогда стоит задать вопрос: а относительно чего сильная? Ответ: физика «сильна» постольку, поскольку ее объект (в самом широком смысле – материя) проще, чем объект гуманитарных (педагогических) дисциплин, – человек как духовно-душевно-телесное существо. Постигание природной премудрости дело не легкое, но неизмеримо трудней процесс познания человека – *самого неизученного, самого загадочного объекта вселенной*.

Третий. Нет «чистых», «без примеси» наук. Это легко прослеживается, например, при анализе понятийного аппарата дисциплин. Так, в словаре физики обнаруживаются понятия *движение, покой* и др., возникшие в недрах философии и натурфилософии, в технике применяются атропоморфные понятия – *кулачок, палец*, в кибернетике – социальные и педагогические понятия (*управление, обратная связь, обучение, поведение, игра* и др.).

Итак, доводы против признания педагогики наукой могут быть признаны несостоятельными. Педагогика отвечает всем требованиям, предъявляемым к научному знанию (Э. Г. Юдин): а) теоретичности (надо сказать, что в педагогике в настоящее время можно встретить не только индуктивные, но и дедуктивные теории); б) предметности; в) рефлексивности (в педагогике нарастает волна рефлексивно-научоведческих и рефлексивно-методологических исследований, о чем свидетельствуют работы В. С. Безруковой, Б. С. Гершунского, В. И. Загвязинского и др.). Как наука педагогика не обделена ни методами, ни категориями.

Теперь рассмотрим вторую традицию, наделяющую педагогику одновременно качествами **науки, искусства и техники**.

То, что педагогика является наукой, мы попытались убедить читателя выше. Является ли педагогика **искусством**? Несомненно. **Во-первых**, потому, что педагог при осуществлении своей деятельности должен использовать элементы актерской деятельности. По сути, всякое педагогическое действие – это театральное представление. Причем это особый театр, театр одного актера. Очень верно об этом сказал А. С. Макаренко: «Для меня в моей практике такие «пустяки» стали решающими: как стоять, как сидеть, как подняться со стула... как повысить голос, углубиться, как мне смотреть. Здесь мы сталкиваемся с той областью, которая всем известна в драматическом и даже балетном искусстве: это искусство постановки голоса, искусство тона, взгляда, поворота» [6, с. 231]. **Во-вторых**, педагогические отношения – это в первую очередь отношения между людьми. Есть надежда, что и в условиях сплошной цифровизации образования *человеческий субъект, человеческая личность* не будут уничтожены как класс. Хотя бы потому, что коммуникативная изоляция (коммуникативный голод) для

человека не менее опасна, чем сенсорная изоляция (сенсорный голод). В конце концов, как известно, даже *капитал — это отношения между людьми* (хотя по поводу увеличения авансированной стоимости), а не между денежными единицами или станками. Есть также надежда, что люди при проведении крутых «цифрных» модернизаций хотя бы одним ухом прислушаются к предостережению великого Эйнштейна: *Я боюсь того дня, когда технология превзойдет простое человеческое общение. И мир получит поколение идиотов*. Есть надежда также, что решающую роль в педагогическом процессе и далее будет играть человеческий фактор, а значит, и фактор индивидуальный. Из чего следует признание того, что даже самая на первый взгляд стандартная, педагогическая ситуация уникальна, неповторима, невозпроизводима. Именно по этой причине так нелегко дать урок «по Шаталову», «по Ильину». Можно скрупулезно репродуцировать весь технологический процесс, который характерен для педагогической системы того или иного новатора, но не получить ожидаемого эффекта: сказывается влияние того же человеческого (личностного) фактора. Усвоение одной технологии в педагогике недостаточно, необходимо (и желательно как можно в большей степени) воспроизвести личностную матрицу педагогической технологии: личность, все же воспитывается *личностью* (В. А. Сухомлинский). И, надемся, и образуется личностью, а не цифрами и технико-технологическим сопровождением педагогического действия. **В-третьих**, как педагогическая деятельность, так и педагогическая наука не обходится без эмоционального фона. Эмоции, как, впрочем, и жесты, несут в себе порой не меньше информации, чем сами слова.

Таким образом, педагогика может быть представлена как: а) искусство перевоплощения; б) искусство самовыражения; в) искусство эмоционального настроения.

Педагогика – не только наука и искусство, но и техника. Остановимся на некоторых отличиях педагогического искусства от педагогической техники. Искусство требует от педагога особого таланта, техника же представляет собой набор «воспитательных рецептов» (К. Д. Ушинский), которыми способен овладеть каждый человек. Искусство индивидуально, неповторимо; напротив, важнейшая характеристика техники – ее воспроизводимость. Искусство эмоционально, личностно зависимо, техника безличностна, индифферентна. Примеры технических приемов удачно представлены в следующем высказывании А. С. Макаренко: «Я сделался настоящим мастером тогда, когда научился давать 20 нюансов в постановке лица, фигуры, голоса» [6, с. 235].

В то же время между искусством и техникой много общего. Об этом писал педагог-теоретик 1920-х гг. Н. А. Соколов: искусство имеет свою технику, техника – свое искусство [10]. Весьма современны и его рассуждения о том, что понимание педагогики как искусства и техники не отрицает научного характера педагогики. И искусство, и техника опираются на определенную теорию как регулятор своей деятельности.

Следовательно, педагогика – это и наука, и искусство, и техника. Поэтому прав П. П. Блонский, отмечавший, что в воспитательной деятельности одинаково необходимы умения, талант и творческие знания, говоря несколько иначе, техника, искусство и наука. Наряду с этим он подчеркивал приоритетную роль теоретического знания (науки) в педагогической деятельности: «Лишь идея, а не техника и не талант, может быть сообщена одним лицом другому, и поэтому лишь в виде известных идей, то есть в виде теоретической науки, может существовать педагогика» [8, с. 6].

Список литературы

1. Вебер М. Избранные произведения / Пер. с немецкого. Сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова; Предисл. П. П. Гайденко. Москва : Прогресс, 1990. 808 с.
2. Гачев Г. Д. Книга удивлений, или Естествознание глазами гуманитария, или Образы в науке / Г. Д. Гачев. Москва : Педагогика, 1991. 272 с.
3. Герbart И. Ф. Первые лекции по педагогике // Избранные педагогические сочинения ; Под ред. Г. П. Вейсберга. Москва : Учпедгиз, 1940. С. 35–104.
4. Головковский В. А. Педагогика как автономная наука: Введение в сравнительную науку о воспитании / В. А. Головковский. Москва : Работник просвещения, 1930. 264 с.
5. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т / Под редакцией А. И. Пискунова (отв. редактор). Том 1. Москва: Педагогика, 1982. 576 с.
6. Макаренко А. С. Сочинения: в 7-х т. / Ред. коллегия: И.А. Каиров (глав. ред.) [и др.]. Москва: Изд-во АПН СССР, 1951. Т. 5. 450 с.
7. Методологические проблемы развития педагогической науки / Под ред. П. Р. Атутова, М. Н. Скаткина, Я. С. Турбовского. Москва: Педагогика, 1985. 240 с.
8. Педагогика в афоризмах и изречениях / Сост. В. В. Чечет. Минск: Аверсэв, 2013. 110 с.
9. Ракитов А. И. Историческое познание: системно-гносеологический подход / А. И. Ракитов. Москва: Политиздат, 1982. 303 с.
10. Соколов Н. А. Структура педагогики как науки / Н. А. Соколов. Т. 3. Вып. 2. Ярославль: Изд-во Ярослав. пед. ин-та, 1929. 51 с.
11. Сухомлинский В. А. О воспитании / Сост. С. Соловейчик. Москва: Политиздат, 1982. 270 с.
12. Успенский П. Д. Новая модель Вселенной / Пер. с англ. Санкт-Петербург: Изд-во Чернышева, 1993. 557 с.
13. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения / К. Д. Ушинский ; Сост. проф. В. Я. Струминский ; Под ред. Е. Н. Медынского и И. Ф. Сладковского. Москва : Гос. учеб.-пед. изд-во, 1945. 567 с.
14. Философский словарь / Под ред. И. Г. Фролова. Москва: Политиздат, 1991. 560 с.
15. Харламов И. Ф. Педагогика / И. Ф. Харламов. Москва: Высшая школа, 1990. 576 с.
16. Шрейдер Ю. Наука – источник знаний и суеверий [Электронный ресурс] / Ю. Шрейдер // Новый мир. 1969. № 10. Режим доступа: <http://vzms.org/shreyder.htm>.
17. Юсова Н. Н. Научная легитимация концепции древнерусской народности: вклад Л. В. Черепнина / Н. Н. Юсова // Вестник Удмуртского университета. Серия «История и филология». 2006. № 7. С. 3–25.