

## УРОВНИ И СОСТАВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЕТОДОЛОГИИ LEVELS AND COMPOSITION OF PEDAGOGICAL METHODOLOGY

**Аннотация.** В работе предпринята попытка морфологического анализа педагогической методологии, ее роли в современном образовательном процессе как инструмента разработки педагогики целостного человека.

**Abstract.** The paper attempts to morphological analysis of pedagogical methodology, its role in the modern educational process as a tool for the development of pedagogy of an integral person.

**Ключевые слова:** педагогическая методология, уровни педагогической методологии, состав педагогической методологии, видовая педагогика, коэволюция, альтруизм, солидарность.

**Keywords:** pedagogical methodology, levels of pedagogical methodology, composition of pedagogical methodology, specific pedagogy, coevolution, altruism, solidarity.

Исследование методологических проблем образования всегда являлось актуальнейшей задачей педагогики. Особый спрос имеется на работы метаметодологической направленности, где в качестве предмета анализа выступает сама методология. Хотя бы потому, что, по словам А. М. Новикова, «в педагогических науках исследователи нередко проявляют удивительную малоосведомленность или вовсе девственную неосведомленность о методологии» [11]. Надо иметь в виду также универсальный характер методологии, в том смысле, что она имеет отношение к различным исследовательским направлениям (тематике), в том числе к проблеме непрерывного образования.

**I. Уровни педагогической методологии.** Долгое время в отечественной педагогике считалось нормой прямое дедуцирование философской методологии на педагогическую почву. Одна из первых попыток многоуровневой трактовки педагогической методологии была предпринята М. А. Даниловым в 1973 году в статье «Взаимоотношения всеобщей методологии науки в специальной методологии педагогики» [5]. В ней автор выступает за разработку методологии педагогики как «особой ветви научного знания».

Сегодня многоуровневое прочтение методологии, как в философии, так и в педагогике стадо нормой. Так, А. Н. Аверьянов выделяет мировоззренческий, философский, общенаучный, конкретно научные уровни методологии [1, с. 16]. Целый ряд известных педагогов – Л. П. Аристова, Г. В. Воробьев, Б. С. Гершунский, В. Е. Гмурман, Г. Ф. Кумарин, Н. Д. Ни-

кандров, В. С. Шубинский – к уровням педагогической методологии относят философские основы; общенаучную методологию; частнонаучную методологию; методы и технику исследования [8]. В. И. Загвязинский сформулировал принцип «многоэтажности» педагогической методологии [6]. В немалой степени многоуровневому прочтению последней способствовала деятельностная трактовка педагогической методологии – «инструментального цеха» (В. В. Краевский) педагогики. Деятельностная интерпретация педагогической методологии как учения о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности в области теории и практики (П. Р. Атутов, Б. С. Гершунский, В. Е. Гмурман, Г. В. Воробьев, Н. В. Кузьмина, З. А. Малькова, Н. Д. Никандров, М. Н. Скаткин, В. С. Шубинский) [9]. Одним из важных результатов использования деятельностного подхода к педагогической методологии является позиция, допускающая существование методологии практической педагогической деятельности. Вместе с тем следует отметить, определенное единство мнений относительно деятельностной природы педагогической методологии странным образом уживается с широко распространенным мнением о ее «непрактичности». Во многом оно есть плод фетишизации педагогической методологии: на фоне низведения практики до уровня феноменологических проявлений методология получает ноуменологический смысл: она предстает как некий непостижимый сфинкс, не имеющий ровно никакого отношения к предметной реальности. Этим в немалой степени объясняется также живучесть мнения, не признающего помимо философской никакой иной методологии. Данным же обстоятельством, по-видимому, обуславливается нередко встречаемые случаи фактического отождествления понятий «методология педагогики» и «методология педагогической науки».

Многоуровневый подход к методологии признается исследователями в области профессиональной педагогики [10; 12]. Так, В. А. Федоров выделяет в ней пять уровней: систему философских знаний; общенаучные принципы исследования; общепедагогические идеи, теории, концепции; положения отдельных дисциплин педагогики; идеи, положения и закономерности, относящиеся непосредственно к профессионально-педагогическому образованию [12]. Основываясь на вышеприведенном материале, выделим и рассмотрим следующие уровневые элементы педагогической методологии:

1. **Общеметодологический уровень.** Зачастую он сводится к философским положениям. Однако, на наш взгляд, допустимо и более широкое толкование общеметодологических оснований за счет включения в их состав мифологических, религиозных и эзотерических форм познания мира. Как бы кто к ним не относился, они являются неотъемлемой частью общечеловеческой культуры. В них не только «опредмечен» огромный жизненно-энергетический потенциал, но и заложен мощный эвристический заряд. Так, благодаря алхимическим изысканиям были «открыты» фосфор, фарфор, нашатырь. Парацельс внес значительный вклад в развитие медицины.

Сегодня все большее применение в жизни человека находит «скрытое», «сверхчувственное» знание, которое, с точки зрения эзотерика П. Д. Успенского, превосходит все обычные виды человеческого знания. Да и вообще не так-то легко бывает отделить друг от друга собственно философские, эзотерические, мифологические и религиозные компоненты в тех или иных философских системах. Сошлемся здесь на русскую философию всеединства, представляющую собой синтез философии, веры и знания. Однако это не означает умаления значимости *чисто* философских составляющих педагогической методологии, представляющих собой совокупность философских концепций, учений, теорий, законов, принципов, категорий, образующих исходную интеллектуально-ценностную и регулятивно-проектировочную основу деятельности в области образовательной теории и практики. Роль таких оснований могут выполнить положения диалектического материализма, прагматизма, экзистенциализма, неотоцизма и т. д.

**2. Общенаучный уровень педагогической методологии.** Методологический инструментарий на этом уровне образуют в первую очередь принципы системности, деятельности, соответствия, дополнительности и др. Предложенный перечень представляет собой открытую систему, которую при известных условиях можно изменить, трансформировать и дополнять. Например, – включить в него принципы инвариантности, вариативности, неопределенности. Или, напротив, сократить его. Известная условность перечня не в малой степени обусловлена тем, что не совсем ясно обстоит дело с отнесением указанных принципов к разряду философских или общенаучных положений. Мы берем, как нам представляется, наиболее приемлемые варианты.

**3. Частнонаучный уровень.** Он включает идеи (теории, концепции, законы, принципы и т.д.), разработанные на уровне конкретных дисциплин, например: современные представления естествоиспытателей о живой и саморегулирующейся системе Земли как органической целостности, допускающей сосуществование противоположных и взаимоисключающих способов бытия [16]; теории культурно-исторической и деятельностной сущности человека (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьев); концепции «опережающего отражения» (П. К. Анохин) и «модели потребного будущего» (Н. А. Бернштейн) и др. Значительным методологическим потенциалом обладает психологический закон структуры (В. Келер). В соответствии с данным законом все процессы нашего поведения, как и нашего восприятия, не складываются просто как сумма из отдельных элементов. Напротив, и наши действия, и наше восприятие этим законом трактуются как известное целое, свойствами которого определяется значение каждой его отдельной части.

Методологическую функцию в педагогике могут выполнить те или иные версии биогенетического закона (закон рекапитуляции, закон С. Холла), суть которых сводится к следующему: индивидуальное развитие повторяет видовое развитие, в том числе духовное. Из чего, в частно-

сти, возможно выведение закона взаимообусловленности индивидуального и видового, онтогенетического и филогенетического развития человека в образовательно-воспитательном процессе. Это наводит на размышления в том направлении, что педагогика не может быть ограничена в своих действиях личностью, конкретным индивидуумом; она призвана иметь дело с человеком, взятым во всем многообразии своих внутренних и внешних связей и отношений, онтогенетических и филогенетических проявлений. То есть должна способствовать развитию не только отдельной личности, но и человека как вида. Из чего следует необходимость конституирования наряду с индивидуальной педагогикой, видовой педагогики. Ее предмет – устойчивое сбалансированное развитие человека не как отдельной человеческой особи, а как представителя человеческого вида, человека как «биосоциоприроднокосмическое существо» [14]. Задачей такой педагогики станет не разработка все большего числа всевозможных компетенций, диктуемых производственными, экономическими и другими нуждами, а, коэволюция человека и биосферы, человека и ноосферы, человека и техносферы. В данной педагогике главенствующее место успешности, эффективности и конкурентоспособности займут понятия коэволюции, альтруизм, солидарность. Для нее (педагогики) нужна будет качественно другая школа. Контуры ее отчетливо проглядывают в положениях Концепции целостной школы, разрабатываемая немецкими учеными и получившая освещение в статье Яркой Т. Ф. [16]. Основываясь на данной работе, обозначим задачи этой школы: максимально полное развитие субъекта познания, любви к истине, гибкости мышления; вооружение знаниями, умениями и навыками с позиций принципа целостности, отраженного в мышлении, чувствах и действиях; забота об укреплении духовно-душевного и физического здоровья; гармоническое развитие личности, т.е. равноценное развитие спортивных, ремесленных, социальных, художественных, интеллектуальных и этических способностей; формирование жизнеутверждающей социальной открытости и готовности к участию в создании свободного и демократического строя; подготовка к жизни в гармонии с природой, развитие активности, самостоятельности в проведении разумного досуга и т.д.

**4. Общепедагогический уровень.** Он вбирает в себя общепедагогические идеи, закономерности, принципы, концепции, теории, используемые в качестве эвристических установок при осуществлении теоретической и практической деятельности в области образования. Например, – идеи всестороннего и гармоничного развития человека (Пифагор, Аристотель, Коменский и др.), целостного подхода к предмету воспитания (К. Д. Ушинский, В. К. Шубинский), взаимодействия школы, общества и производства (Дж. Дьюи, П. Наторп); интеграции личности коллектива (А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский); концепции сотрудничества в зарубежной (А. Маслоу, К. Роджерс) и отечественной (Ш. Амонашвили, А. С. Белкин) педагогике; теория профессионального становления лично-

сти (Э. Ф. Зеер и др.); положения, касающиеся взаимосвязи педагогического и инаучного знания (В. С. Безрукова, В. Е. Гмурман, Б. С. Гершунский, В. И. Журавлева, В. И. Загвязинский, Н. Д. Никандров) и др.

5. **Частнопедагогический уровень.** Его представляют: идеи, закономерности, принципы, концепции, теории, разработанные в конкретных областях педагогического знания и используемые в качестве методологического инструментария при осуществлении теоретической и практической деятельности в области образования.

Иногда выделяют дополнительно методологию конкретного научно-педагогического исследования. Но это только в том случае допустимо, если данное исследование обладает определенным уровнем методологической ценности. В иных же случаях речь может идти лишь об использовании в конкретном научно-педагогическом исследовании тех или иных положений упомянутых уровней педагогической методологии. Причем, в масштабных исследованиях привлекаются данные всех этих уровней, в менее масштабных исследованиях непосредственно могут быть представлены только некоторые из них или только один из них.

**II. Состав педагогической методологии.** В отличие от уровней, выражающих внешнее строение педагогической методологии, состав представляет её внутреннюю структуру, которую образуют методология научно-педагогических исследований (методология педагогической науки), методология практической педагогической деятельности (педагогическая праксиология), методология педагогических ценностей (педагогическая аксиология).

1. **Методология научно-педагогических исследований.** Зачастую в педагогике при определении методологии опираются на философское представление о методологии как совокупности познавательных средств и приемов, используемых в какой-либо науке. Такое понимание методологии восходит к традициям Нового времени (Ф, Бэкон) толкование методологии как области науки, изучающей общие и частные методы научных исследований.

2. **Методология практической педагогической деятельности.** Один из первых попытку расширения сферы компетенции методологии предпринял А. А. Богданов, разработавший свою «всеобщую организационную науку», целью которой ставилось исследование форм и типов структур и систем в любых областях практической деятельности и познания [2]. Позднее польский исследователь Т. Котарбинский заложил основы всеобщей методологии – праксиологии, предметом которой провозглашались организационные основы и способы деятельности, применяемые практически во всех видах совокупной деятельности человека, в том числе школьном деле [7]. Целесообразность вычленения праксиологического компонента педагогической методологии обуславливается инструментальной природой педагогической методологии, ее способностью влиять на выбор, разработку и реализацию методов и средств организации деятель-

ности. В педагогической литературе отмечалось, что понятия «технология обучения» и «методология обучения» взаимодополняют друг друга, «находятся в таких же содержательных связях друг с другом, как «частица» и «волна» в физике» [15, с. 186]. К этому следует добавить имеющиеся традиции отождествления методологии и методики в некоторых языках и научных системах[4]. При выделении педагогической праксиологии как элемента педагогической методологии мы руководствовались также концепцией двойственного характера педагогического труда. С одной стороны, указывают Л. С. Выготский и А. Р. Лурия, учитель является «организатором и управителем социальной воспитательной среды, а с другой – частью этой среды» [3, с. 53]. Как «организатор и управитель социальной воспитательной среды» педагог выполняет функции практического методолога. В настоящее время педагогическая праксиология как составная часть педагогической методологии находит всё большее признание среди исследователей (А. М. Новиков и др.). Предмет педагогической праксиологии – выявление природы практической деятельности педагога и деятельности учащихся (воспитанников), определение и разработка на этой основе организационных основ и технологии реализации этих видов деятельности.

**3. Методология педагогических ценностей.** Существование педагогической праксиологии отнюдь не означает полного сведения к ней методологии педагогики. Редукция педагогической методологии к организационным, технологическим и процедурным характеристикам в принципе возможна. Но в этом случае мы должны игнорировать важнейшую функцию методологии – быть основанием, объяснительным принципом, идеологическим, ценностно-целевым ядром деятельности. Методология, и в первую очередь педагогическая, берет свое начало с «детских» вопросов: «почему?»; «зачем?»; «для чего?». Свое недовольство по поводу непослушания наших детей мы часто выражаем формулой «Сказано тебе: надо, значит надо!». Однако это «надо» очевидно для нас, а для ребенка – не совсем, так как в нем еще силен рефлекс любознательности; суть его выражается взаимозависимыми вопросами: «Что это?»; «Для чего это нужно?», «Почему?». От природы данные исследовательски-методологические импульсы («рефлекс познания по Павлову») со временем способны гаснуть. Причем, виной тому может стать обучение, сводимое к процессу передачи информации от учителя ученику. Модель процесса обучения без вопросов прекрасно выразил С. Я. Маршак:

Он взрослых изводил вопросом «почему?»,

Его прозвали маленький «философ».

Но только он подрост, как начали ему

Преподносить ответы без вопросов.

И с этих пор он больше никому

Не досаждал вопросом «Почему?»

Беда взрослых состоит в том, что они об этих вопросах порядком подзабыли. Вот и выходит по известной схеме: хотим как лучше, а получа-

ется как всегда. Иначе и не может быть. Могут быть разработаны прекрасные технологии обучения, великолепно организован воспитательный процесс, но если праксиологический компонент должен быть освещен ценностно-смысловой идеей, то вряд ли можно говорить о необходимом и достаточном уровне продуктивности образовательной деятельности. Так, если судить по количеству вводимых образовательных инноваций, то сегодня в пору говорить о наступлении эпохи «педагогического рая». Казалось бы, самые совершенные технологии буквально заполнили образовательную сферу. Однако образование в целом от всех этих технологий мало что выиграло. По крайней мере, пока. Сегодня, скорее верно мнение философов о том, что надежды на технологическую педагогику, на инновационные поиски, которые представляют собой характерные для деятелей образования суеверия, некую педагогическую алхимию, обещающую вот-вот все превратить в золото», не оправдались [13]. Педагогическая праксиология может явиться лишь частью педагогической методологии, ее завершающим аккордом. Ее же исходным моментом выступает философия образования, задающая ценностно-целевую и смысловую направленность педагогической деятельности. Всякая педагогическая деятельность нуждается в ценностной доминанте и ее доминировании.

#### Список литературы

1. *Аверьянов А. Н.* Системное познание мира: Методологические проблемы. Москва : Политиздат, 1985. 213 с.
2. *Богданов А. А.* Тектология. Всеобщая организационная наука. Москва : Совершенство, 1998. 572 с.
3. *Выготский Л. С.* Этюды по истории поведения: Обезьяны. Примитив. Ребенок. / Л. С. Выготский, А. Р. Лурия. Москва : Педагогика-Пресс, 1993. 224 с.
4. *Гусева Н. В.* Культура. Цивилизация. Образование: Социально-философский анализ оснований развития человека в контексте цивилизации и культуры. Москва : Экспертинформ, 1992. 215 с.
5. *Данилов М. А.* Взаимоотношения всеобщей методологии науки в специальной методологии педагогики // Проблемы социалистической педагогики. Москва : Педагогика, 1973. С. 53–75.
6. *Загвязинский В. И.* Опосредованное влияние методологии на практику // Советская педагогика. 1990. № 3. С. 65–67.
7. *Котарбинский Т.* Трактат о хорошей работе. Москва : Экономика, 1975. 271 с.
8. *Методологические проблемы развития педагогической науки* / под ред. П. Р. Атугова, М. Н. Скаткина, Я. С. Турбовского. Москва : Педагогика, 1985. 240 с.
9. *Методологические проблемы развития советской педагогики в условиях осуществления реформы школы* : тезисы докладов и выступлений на XI сессии Всесоюзного семинара по методологическим и теоретическим проблемам педагогики, 6–7 декабря 1984 г. / общ. ред. Н. Д. Никандрова, Г. В. Воробьева. Москва : АПН СССР, 1984. 259 с.
10. *Новиков А. М.* Методология образования. Москва : Эгвес, 2002. 320 с.
11. *Новиков А. М.* Методология учебной деятельности. Москва : Эгвес, 2005. 176 с.
12. *Федоров В. А.* Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика. Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. 330 с.

13. *Философия образования для XXI века : сборник статей / сост. Пахов Н. Н., Тунталов Ю. Б.* Москва : Логос. 1992. 208 с.
14. *Шубинский В. С.* Человек как цель воспитания // Педагогика. 1992. №3–4. С. 37–43.
15. *Эрдниев П. Н.* Укрупнение дидактических единиц в обучении математике : книга для учителя / П. Н. Эрдниев, Б. П. Эрдниев. Москва : Просвещение, 1986. 255 с.
16. *Яркина Т. Ф.* Концепция целостной школы в современной педагогике // Педагогика. 1972. № 7–8. С. 110–116.

УДК 37.013.46

**Н. К. Чапаев, О. Б. Акимова**  
**N. K. Chapaev, O. B. Akimova**  
*ФГАОУ ВО «Российский государственный*  
*профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург*  
*Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg*  
chapaev-n-k@yandex.ru, akimova\_olga\_bor@mail.ru

## **ВОПРОСЫ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ПЕДАГОГИКИ И ПРОИЗВОДСТВА В ТРУДАХ КЛАССИКОВ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ**

### **QUESTIONS OF THE RELATIONSHIP OF PEDAGOGY AND PRODUCTION IN THE WORKS OF THE CLASSICS OF FOREIGN PEDAGOGY**

**Аннотация.** В работе предпринята попытка историко-педагогического анализа развития идей интеграции педагогических и производственных отношений, взаимодействия как важного фактора видового и индивидуального развития человека.

**Abstract.** An attempt is made in the work to provide a historical and pedagogical analysis of the development of ideas for the integration of pedagogical and production relations, interaction as an important factor in the specific and individual human development.

**Ключевые слова:** социальное наследование, интеграция, интеграция образование и производства, производство человека как человека, производство средств существования человека, социальное наследование.

**Keywords:** social inheritance, integration, integration of education and production, human production as a person, production of human means of existence, social inheritance.

Проблемы взаимодействия педагогики и производства генетически восходят ко времени зарождения человека разумного. На определенном этапе становления человека возникла фундаментальная потребность в социальном наследовании. Она была обусловлена появлением качественно новых видов деятельности – деятельности по производству человека как человека (воспитание) и деятельности по производству средств его существования (производство). И только совокупное действие этих видов деятельности (педагогических и производственных факторов) могло создать условия для становления человека как социальной особи. Сам по себе труд никогда бы не создал человека без своего «визави» – воспитания. Хотя бы