

А. Я. Найн
РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАКОНОВ

В психолого-педагогической и философской литературе в последнее время ведется дискуссия, связанная с пониманием развития педагогических законов. Первостепенное внимание в данной связи вызывает вопрос: могут ли формы проявления и использования педагогических законов изменяться при неизменности выражаемых ими содержания и сущности? Далее, хотя сам факт развития педагогических законов признают большинство ученых, отдельные авторы все же полагают такое развитие невозможным [1]. Еще меньше ясности в том, что именно развивается в законе: сущность, содержание или только формы проявления и использования. Одни авторы считают, что развитие педагогических законов возможно только в формах их действия [2], другие допускают возможность развития отдельных сторон и свойств содержания законов и форм их действия и проявления [3], третьи считают, что развивается не только форма действия и содержания, но и сущность законов педагогики [4]. На наш взгляд, общей основой ответа на указанные вопросы должно служить обоснованное определение соотношения сущности, содержания и формы педагогического закона.

С позиций диалектического анализа педагогические законы представляют собой развивающуюся систему, характеризующуюся взаимосвязями и взаимозависимостями составляющих структурных элементов (номинального, фундаментального, копулятивного). Двойственность же характера природы понятия “педагогический закон” выражается в наличии двух противоположных сторон, одновременно отрицающих и предполагающих друг друга, представляющих собой единство противоположностей. Понятие включает в себя объем и содержание. В этом смысле данное педагогическое понятие выступает как саморазвивающаяся система, так как содержит диалектическое, имманентно развивающееся противоречие между объемом и содержанием.

Диалектический анализ педагогических законов, как пишет В. С. Шубинский, доказал их полифункциональность [5, с. 41]. Без законов невозможна никакая наука, никакое движение научного познания. Каждая отдельная наука представляет собой

особую систему понятий, определяемую спецификой ее предмета. Будучи субъективными по форме и объективными по содержанию, педагогические понятия (законы) являются орудиями, средством познания объективной действительности. Среди гносеологических функций на первый план выдвигается функция концентрации или уплотнения знаний. Степень концентрации знания определяется тем, насколько глубоко выражена в нем сущность закона.

Педагогические законы составляют интеллектуальный фон процесса обучения, без которого невозможна продуктивная познавательная деятельность обучающихся. Они обеспечивают, с одной стороны, свободу диалектического мышления, а с другой — детерминируют его, направляют на постижение объективной педагогической действительности в формах, необходимых для педагогической практики. Отсюда следует, что эволюция понятийного мышления связана с эволюцией понятия, которое выступает как средство, детерминирующее и развивающее мышление студента, учащегося.

Очевидно целесообразно дать определение самого понятия “закон педагогики”. В. С. Безрукова дает в своей работе такое определение: “Законы педагогики — наиболее общие, существенные и устойчиво повторяющиеся связи между компонентами в педагогических системах, процессах или ситуациях” [6, с. 35]. Такое же определение мы находим в работе Б. Т. Лихачева [7, с. 85]. К законам педагогики автор относит следующие: закон обязательного присвоения подрастающим поколением социального опыта старших поколений как необходимого условия вхождения в общественную жизнь, осуществления преемственности между поколениями, жизнеобеспечения общества, отдельного индивида и развития сущностных сил каждой личности; закон обязательного соответствия содержания, форм, методов обучения и воспитания требованиям развития производительных сил общества; формирование сущности детской личности в результате ее активного самопроявления и самоутверждения в деятельности, отношениях, общении; закон гармонического развития сущностных сил ребенка, его интеллектуальной, физической, эмоционально-волевой сфер с учетом возрастных особенностей и возможностей. Первый из перечисленных законов Б. Т. Лихачев справедливо называет основным. Этот объективный, вечный закон неизменно и своеобразно проявляется в различных конкретно-исторических условиях [7, с. 87].

В педагогической литературе существует мнение согласно которому сущность и закон — идентичные понятия, а поэтому нет необходимости выделять в законе сущность (см., напр.: 1, 3, 4). Такая точка зрения представляется спорной. Ведь однородность и однопорядковость не следует трактовать как “идентичность”. Это все же разные понятия. Их надо уметь различать и разводить. Педагогические законы в своей системе выражают сущность педагогических отношений, но каждый из них фиксирует ту или иную вполне определенную существенную связь этих отношений. Это просматривается уже в самом названии законов. Поэтому сущность каждого закона специфична. Она выражает “совокупность внутренних сторон и связей, свойственных тому или иному закону и определяющих его место в системе законов” [8, с. 33]. Стало быть нельзя согласиться, что законы педагогики имеют единую сущность, а отличаются только содержанием, под которым подразумевается “связь причины и следствия, формирующих этот закон, как специфический закон, отличающийся от других педагогических законов” [1, с. 51].

На наш взгляд, содержанием закона является взаимосвязь его внутренних и внешних взаимодействий, воплотившихся в реальных педагогических процессах [9, с. 3—4]. В основе содержания лежит сущность педагогического закона, они неразрывно связаны между собой. Категория содержания более конкретна, чем сущность. “Если сущность отражает закон безотносительно к тому, где он действует, — верно отмечает В. Г. Кинелев, — то содержание отражает тот же самый закон, но уже в более конкретной, определенной ситуации” [10, с. 35].

Наиболее глубинной сущностью, лежащей в основе всех педагогических законов, входящих в систему, является, на наш взгляд, обусловленность содержания, форм и методов воспитания, обучения характером производственных отношений и соответствующей им надстройки. Этот закон, отмечает Б. Т. Лихачев, проявляется прежде всего в том, что организация и содержание педагогического процесса в обществе определяются интересами господствующих, направляющих политику и идеологию, социальных слоев [7, с. 88].

Таким образом, сущность педагогического закона не однозначна. Это системное понятие. Если ее соотносить не с явлением, а с ней самой, то можно выделить “ядро”, глубинную основу и менее глубокую сущность. На это обстоятельство уже указывалось в литературе. “Понять сущность в ее развернутой

структуре, — пишут В. Г. Онушкин и Ю. Н. Кулюткин, — можно лишь при условии, если выделена и понята глубинная определяющая основа” [11, с. 43].

Педагогический закон всегда проявляется в определенной форме, адекватной и присущей только ему, т. е. реальному учебно-воспитательному процессу. И хотя через эти формы может выражаться сущность другого закона, все же они являются преимущественной формой именно названных выше педагогических законов. Особенность таких форм в том, что они отражают меру закона, т. е. единство его количественной и качественной сторон. Поэтому форма педагогического закона — это способ организации и существования. Если содержание закона соотносится с его сущностью как ее проявление в конкретных условиях, то форма закона соотносится с явлением. Можно согласиться с Б. Ф. Ломовым, который писал, что “форма ... законов в общем плане — это непосредственно связь не между педагогическими сущностями, а между педагогическими явлениями; это несущественная связь по сравнению с содержанием педагогических законов” [8, с. 44].

По-разному истолковывается в литературе и само понятие развития педагогических законов, и причины, его обуславливающие. Психолого-педагогическое развитие личности ребенка и подростка раскрывается через движение, функционирование, общение. Эти понятия характеризуют ту или иную сторону процесса образования, являются его моментами, и в этом их единство. Часто в литературе развитие отождествляется лишь с каким-либо из перечисленных понятий. Такое отождествление неправомерно, ибо ни одно из них не раскрывает полностью процесса развития. Необходимо разграничить эти понятия, а в связи с этим рассмотреть условия и источники процесса развития.

Прежде всего отметим, что развитие законов педагогики отличается от их модификаций. Последняя предполагает изменение форм проявления педагогического закона в тех или иных условиях изменения таких качественных характеристик, которые не затрагивают сущности закона. Модификация педагогических законов — это изменение отдельных, не основных сторон содержания или форм проявления законов. Модификация закона, — пишет М. Г. Макунин, — это момент его развития, и она обусловлена в основном внешними условиями и обстоятельствами [1, с. 54]. Последние в свою очередь могут по-разному

му влиять на процесс осуществления педагогического закона: ослабить или парализовать его действие. Причины, обуславливающие модификацию законов педагогики, могут быть как психолого-педагогического, социально-экономического, так и иного характера.

Поскольку педагогические законы в процессе их функционирования действуют на различных структурных уровнях, восходя из глубин педагогических отношений к их поверхностным слоям, прав, на наш взгляд, М. А. Какабидзе, который считает одним из условий модификации педагогических законов их действие на различных структурных уровнях педагогических отношений. “По своему непосредственному влиянию на качественную определенность педагогических отношений, — пишет он, — круг причин каждого данного уровня не сводим в полной мере к причинам других уровней. Это обстоятельство выступает в качестве непосредственной основы модификации педагогических отношений (а значит, педагогических законов и категорий) основополагающего уровня с переходом к другим уровням возникновения межличностных отношений” [2, с. 115]. Такого рода модификация обусловлена процессом функционирования педагогических законов по “вертикали”. Если рассмотреть этот процесс “по горизонтали”, т. е. по этапам воспитательного процесса, легко обнаружить различные формы проявления одного и того же закона на разных возрастных этапах развития личности.

Представляется, что когда речь идет об изменении отдельных сторон сущности закона или не основных, но существенных его качеств, мы имеем дело уже не с модификацией, а с развитием педагогического закона. Развитие — понятие более широкое и емкое, чем модификация, оно в отличие от последней, обусловленной внешними причинами или условиями, всегда имеет внутренний источник самодвижения. Развитие педагогических законов означает не только изменение формы, содержания, большую или меньшую интенсивность проявления, более или менее полное проявление сущности в различных формах, но и изменение самой сущности. Развитие ее как системного качества закона может происходить до определенных пределов, ограниченных качественной и количественной определенностью — мерой закона. Если изменения в сущности переходят границы меры, сущность перерождается, возникает новый закон, а старый теряет силу [12, с. 74].

Развитие находится в определенной связи с движением и функционированием. Развитие — это всегда движение. Но в то же время развитие педагогических законов отличается от их движения и функционирования; движение может носить как революционный, так и эволюционный характер. **Развитие** — это всегда **направленное движение, ведущее к более сложному и высокому качеству**. Появление новых качеств и свойств, моментов и явлений, не содержащихся в прежних состояниях, — важнейший признак развития образовательного процесса высшей школы, — пишет В. Г. Кинелев [10, с. 36].

Возникновение новых функций педагогических законов, новых форм объективной необходимости порождено развитием нового содержания образования. Развитие основного педагогического закона выражается и в появлении новых форм его действия, а также в усилении его взаимосвязи и взаимозависимости с другими педагогическими законами образовательной системы, что приводит к возникновению новых закономерностей в изменяющихся социально-экономических условиях.

Отметим и то, что каждый педагогический закон является диалектическим единством противоположных сторон, борьба между которыми обуславливает самодвижение образовательного процесса, а следовательно, и саморазвитие закона. Он содержит противоречие в своей сущности уже в силу своей природы. Закон выражает существенную связь, или связь между сущностями определенных отношений, явлений, процессов. Он возникает и формируется как связь именно тогда, когда стороны единства развиты как противоположности. Поэтому, на наш взгляд, заблуждением является мнение о том, что закон, обладая одним свойством — устойчивостью, “лишен источника развития — внутреннего противоречия. В нем не происходят какие-либо процессы вообще и, конечно, не происходит раздвоение единого на противоположности и взаимодействие между ними” [4, с. 17]. Такое мнение приходит в противоречие с принципом всеобщности развития — одним из важнейших принципов диалектики. Противоречит это мнение и принципу историзма социологических и педагогических законов, который подтверждается всем ходом исторического процесса смены образовательно-воспитательных формаций и специфических педагогических законов, отражающих сущность рыночных отношений.

Противоречия внутри закона — источник его развития. Но кроме противоречий в самой сущности закона в нем существу-

ют противоречия между сущностью и содержанием или отдельными сторонами содержания, между последними и формой проявления закона. Противоречия внутри закона многообразны.

Особое место в системе противоречий, содержащихся в педагогических законах, занимают противоречия действия и использования основного педагогического закона. Они имеются как между сторонами сущности этого закона, так и в каждой из ее сторон.

Глубинная сущность основного педагогического закона оставалась неизменной длительное время на всем протяжении “советского образовательного пространства”, но, конкретизируясь в определенных исторических условиях, она на разных этапах дополнялась новыми характерными чертами, качественными свойствами, которые и вызывают специфические функции и формы проявления.

Развитие педагогических законов обусловлено не только внутренними, но и внешними противоречиями, возникающими в результате как взаимодействия законов в системе, так и взаимодействия системы педагогических законов с законами природы, с другими общественными законами. Противоречия педагогических законов в общей системе противоречий образовательного пространства занимают особое место, являясь существенными. Они выступают как источник развития самих законов педагогики. А разрешение противоречий действия педагогических законов — источник развития всей образовательной системы России.

Результаты проведенного нами анализа учебников педагогики различных авторов показали следующее. Во-первых, не всегда достаточно явно определены фундаментальные педагогические понятия, в том числе и законов, а иногда и вообще не определены. В процессе изучения курса педагогики студенты заявляют о том, что понять автора невозможно, так как он не дает ясных и однозначных определений основных педагогических понятий [13, с. 47—48]. Во-вторых, имеет место отождествление определений и суждений. В-третьих, нередко происходит подмена реального определения номинальным. Получается мнимое определение, а в действительности — это простое переименование существенных признаков. В-четвертых, часто студенты, пользуясь учебниками педагогики, сталкиваются с различными определениями одних и тех же понятий. Некоторые

студенты, не зная, чем руководствоваться при выборе реального определения, обращаются к авторитетам, к определению, данному преподавателем, или приводят несколько разных определений одного и того же понятия, которые не работают. Задача преподавателя состоит в том, чтобы вооружить студентов диалектическими принципами определения законов и знанием того, что один и тот же объект, отраженный в понятии, может определяться по-разному. Это неоспоримый факт, доказанный философами и логиками, которые называют четыре группы причин этого явления.

Первая: в процессе развития научного знания постоянно приходится уточнять и совершенствовать ранее введенные понятия и их определения, добываясь большей строгости.

Вторая: иногда введение различных в интенциональном отношении определений в науку детерминируется целями и задачами, уровнем производимого анализа.

Третья: сложность, многоаспектность, многоярусность общественной жизни влияют на характер законов в педагогической науке.

Четвертая: в человеческой деятельности, как известно, мы встречаемся с таким фактом, когда один и тот же предмет используется в различных функциях. В зависимости от использования предмета в нем выдвигаются на первый план как существенные те или иные свойства. Поэтому нередко имеют место различные определения одного и того же понятия. Выбор же правильного определения детерминируется необходимостью рассмотрения объекта со всех сторон и анализом признаков определения с точки зрения их существенности, продуктивности, эвристичности. Отсюда вытекает требование создания синтетического, обобщенного определения, так как всякое определение относительно и не является истиной в последней инстанции. Под синтетическим определением понимается такое определение, которое включает в себя новое содержание, не входящее в состав исходных определений [5, с. 47]. Пользуясь методом их синтезирования, мы тем самым отказываемся от метафизического, одностороннего определения и утверждаем диалектическое, всестороннее.

Развитие педагогических законов в условиях гуманизации образования представляет собой важнейшую часть любой научной теории, концепции, более или менее законченного рассуждения, в котором нечто доказывается или опровергается.

Функции определения в процессе познания весьма разнообразны. Они в значительной степени обуславливают содержание педагогической науки, являясь средством введения в нее новых понятий, сокращения сложных и длинных описаний, сложных выражений. Но при всей значимости определений не следует забывать ограниченность всякой дефиниции, связанной с конкретной стороной действительности, с конкретными историческими условиями. Опыт показывает, что даже самые отвлеченные определения в педагогической науке являются абстрактным выражением конкретного исторического базиса. Поэтому значимость они приобретают лишь тогда, когда берутся не отдельно от всякого другого знания, а в связи с ним, и рассматриваются как краткий итог глубокого анализа существа развития педагогических явлений, процессов и законов.

Литература

1. *Макунин М. Г.* Законы и закономерности общественного развития // Новый путь развития России. М.: Пламя, 1991.
2. *Какабидзе М. А.* Некоторые проблемы категории закона и закона источника развития. Тбилиси, 1987.
3. *Писарева Т. Е., Писарев В. Е.* Поговорим о терминах // Вестник высшей школы. 1984. № 4.
4. *Семкин К. Т.* Инновации в педагогике: как им развиваться? Омск, 1993.
5. *Шубинский В. С.* Общая теория развития педагогических явлений как предмет методологических исследований // Сов. педагогика. 1992. № 3.
6. *Безрукова В. С.* Словарь нового педагогического мышления. Екатеринбург, 1992.
7. *Лихачев Б. Т.* Педагогика: Курс лекций. М.: Прометей, 1992.
8. *Ломов Б. Ф.* О системном подходе в психологии // Вопр. психологии. 1975. № 2.
9. *Найн А. Я.* Инновации в педагогике профессионального образования. Челябинск, 1994.
10. *Кинелев В. Г.* Государственная политика развития высшего образования // Высшее образование в России. 1993. № 1.
11. *Онушкин В. Г., Кулюткин Ю. Н.* Образование взрослых как предмет исследования // Сов. педагогика. 1981. № 6.
12. *Найн А. Я., Кустов Л. М.* Гуманизация непрерывного профессионального образования: вариант концепции, модели. Челябинск, 1995.
13. *Сериков В. В.* Личностный подход в образовании: концепция и технология. Волгоград: Перемена, 1994.