

Н. К. Чапаев, Э. Л. Воробьева
КАТЕГОРИАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
МЕТОДОЛОГИИ

Ни в философии, ни в педагогике не наблюдается недостатка в дефинициях понятия “методология”. Однако и философы, и педагоги далеки от решения проблемы его определения. До сих пор не потеряло актуальности замечание В. Е. Гмурмана о том, что в философской и науковедческой литературе “одни авторы сводят методологию к учению о методе, другие понимают под ней сферу применения философских принципов, третьи считают, что методология призвана разрабатывать не только общие, но также конкретные ... исследовательские методы” [1, с. 37].

Не лучшим образом обстоит дело в педагогике, где это понятие не имеет общепринятого научного определения. Не смогли внести полной ясности в решение данной проблемы и дискуссии по вопросам педагогической методологии, проводимые время от времени на страницах журнала “Педагогика”. Например, подытоживая результаты деятельности журнала за 1985—1990 гг. в области методологических изысканий, В. О. Кутьев пишет: “Оглядываясь назад, можно сказать, что сделано не так уже мало, но и не слишком много, чтобы утверждать, что наступил новый этап методологических изысканий. Вновь и вновь возникают вопросы, требующие серьезных размышлений. Ограничивается ли методология педагогики направленностью на исследование инструментария НИР или имеет более широкое значение? Для кого она: для аспирантов-докторантов или для практических работников тоже? Что это: вещь в себе, способ продемонстрировать научную эрудицию или все-таки руководство к действию?” [2, с. 66].

Отсутствие “общепринятого закрепившегося научного определения” (В. И. Журавлев) методологии в педагогике может быть объяснено различными причинами. В частности, сложностью предмета исследования: методология по сей день остается наиболее затуманенной сферой научного поиска. На наш взгляд, указанный недостаток во многом обусловливается тем обстоятельством, что при определении методологии в стороне остается вопрос о ее категориальных характеристиках — наиболее общих, инвариантных, существенных признаках понятия, основывающихся на важнейших функциях определяемого яв-

ления. Разумеется, в любой дефиниции находят отражение те или иные признаки предмета. Но степень их полноты, достоверности и обобщенности может быть различной. Этим объясняется тот факт, что несмотря на большое количество определений методологии нет общепринятого. Более того, количество в данном случае работает против качества. Плюрализм подходов к определению методологии порождает дефиниционный релятивизм, который в свою очередь ведет к размыванию содержания понятия “педагогическая методология”.

Распространенная практика определения педагогической методологии по логическим параметрам напоминает методику обучения, в соответствии с которой детей вначале заставляют вызубривать определения понятий, а затем — соотносить эти определения с предметами и явлениями. В таком случае мы имеем дело с эмпирическим обобщением, устанавливающим “формальные родо-видовые зависимости” (В. В. Давыдов). Но возможно и содержательное обобщение, которое “достигается не путем простого сопоставления признаков у отдельных предметов..., а путем анализа сущности изучаемых предметов и явлений” [3, с. 127]. Оно связано с обнаружением генетически исходных, всеобщих отношений внутри исследуемого объекта. На уровне его гносеологического эквивалента — понятия, категории — эти отношения выступают в качестве существенного признака последнего. Основываясь на стратегии содержательного обобщения, традиционный подход, идущий от дефиниции понятия “педагогическая методология” к ее характеристикам и функциям, заменяем на подход, ведущий от сущностных, категориальных характеристик и функций педагогической методологии к ее определению.

Какие же категориальные характеристики свойственны педагогической методологии? При ответе на вопрос следует помнить, что всякое определение, как и всякое сравнение, “хромает”: оно неполно. Всякое определение выражает лишь отдельные стороны предмета. Это верно и по отношению к существенным признакам понятия. Только их бесконечный ряд способен в полной мере отразить сущность явления. Поэтому считаем не совсем оправданными попытки открытия некоего абсолюта — “генетически исходного, существенного, всеобщего отношения как основы внутреннего единства... целого” [3].

Любое целое полисущностно. Оно включает в себя непостижимое количество сущностей, ибо целое состоит из частей, са-

мо растворено в бесчисленном множестве своих составляющих, каждая из которых в отдельности образует определенную целостность. Это в косвенной форме подтверждается существованием так называемого “парадокса целого и части”: чтобы познать целое, необходимо познать часть, чтобы познать часть, необходимо познать целое. Образуемое противоречие между неизмеримостью целого и его делимостью не имеет практического разрешения. “Поскольку идея целого, — подчеркивал Ф. Шеллинг, — может быть показана лишь путем своего раскрытия в частях, а, с другой стороны, отдельные части возможны лишь благодаря идее целого, то ясно, что здесь имеется противоречие, преодолимое лишь для гения” [цит. по кн.: 4, с. 8]. Но познать бесконечное вряд ли под силу и гению. В подобных случаях исследователи обращаются к испытанному средству — принципу необходимости и достаточности, чем воспользуемся и мы. Основываясь на нем, выделим следующие категориальные характеристики педагогической методологии: универсальность, инструментальность, рефлексивность, аксиологичность и интегративность.

Универсальность. Во-первых, данный категориальный признак педагогической методологии выражает ее всеобъемлющий, многоцелевой характер: независимо от того, признается ли той или иной образовательной традицией, теми или иными педагогами необходимость методологического обеспечения процессов воспитания и обучения, — в любом случае оно имеет место во всех педагогических традициях (парадигмах), в деятельности всех педагогов при решении всех педагогических задач. В какой-то мере (и то весьма условно!) допустимы разговоры о так называемой “деидеологизированной” или даже “деполитизированной” педагогике, но совершенно недопустимы суждения о “деметодологизированной” педагогике. Позитивистские наскоки на методологию сегодня вряд ли кого могут увлечь. Напротив, авторы склонны рассматривать “методологизм” как тенденцию развития современной культуры [5, с. 153]. Табу на методологию, метко названное одним из западных критиков позитивизма “интеллектуальной цензурой”, в педагогике так же недействительно, как и во всех других сферах человеческой деятельности.

Во-вторых, универсальность педагогической методологии означает включенность в объемные данные отражающей ее категории гетерогенного множества фактов и явлений. Педаго-

гическая методология пронизывает все уровни и области педагогической деятельности, включая образовательную практику.

Всеобъемлющая и всепроникающая природа педагогической методологии находит отражение в сложной, противоречивой картине ее характеристик и определений. Но основе их можно даже выстроить своего рода “антиномической ряд” педагогической методологии:

— Методология педагогики есть самостоятельная отрасль знания, имеющая свой предмет, научный аппарат. — Методология педагогики не является таковой, а выступает лишь в качестве фактора развития теории или практики воспитания.

— Методология педагогики имеет непосредственное отношение к образовательной практике. — Методология педагогики не имеет отношения к практике, представляя собой “знание о знании” и “знание о познании”, т. е. ограничена научно-исследовательской областью.

— Методология педагогики выступает в качестве мощного преобразовательного фактора теории и практики. — Методология педагогики не является средством преобразования, а выполняет лишь отражательно-рефлексивную функцию и т. д.

Многообразие (множественность) методологических “миров” позволяет нам вслед за Сепир-Уорфом и Куайном, провозгласившими принципы лингвистической и онтологической относительности, утверждать наличие принципа методологической относительности. Отталкиваясь от гипотез указанных авторов, согласно которым воспринимаемый и осмысливаемый мир строится на основе языковых (или научных) норм, констатируем: любая педагогическая парадигма (традиция, система) обусловлена определенными методологическими установками и нормами, что дает возможность строить ту или иную модель образования. Если, согласно принципу лингвистической относительности, структура языка определяет структуру мышления вообще, то в нашем случае “структура” педагогической методологии определяет “структуру” педагогического мышления. Разные педагогические методологии порождают разные педагогические парадигмы (педагогические миры). И подобно тому, как обитатели разных языковых (или научных) миров не всегда могут понять друг друга, точно так же не всегда понимают друг друга обитатели разных педагогических миров. По Куайну, взаимопонимание между представителями различных языковых миров вообще невозможно: они могут вы-

учить чужой язык и тем не менее так и не проникнуть в “чужой мир”, ибо “разные миры” существуют в различных измерениях. По мнению В. А. Лекторского, эти “разные миры” напоминают монады Лейбница, которые отражают весь мир, но в то же время не имеют окон и реально не взаимодействуют, хотя им кажется, что они вступают в такое взаимодействие [6, с. 225].

Таким образом, из принципа методологической относительности вытекают, по меньшей мере, два следствия. Первое: своеобразие, “индивидуальное лицо” педагогической парадигмы определяется соответствующей методологической основой. Функции такой могут выполнять философские, психологические и др. учения. Например, в фундаменте прагматической педагогики лежит философия прагматизма, в основе скиннеровской технологии программированного обучения — бихевиористская психология, гуманистической педагогики — “понимающая” психология. Второе: разные педагогические методологии образуют разные педагогические миры. Это обстоятельство инициирует появление проблемы совместимости и соизмеримости педагогических парадигм. Иначе говоря, актуализируются вопросы: а) возможно ли “взаимопонимание” между различными педагогическими мирами? б) если да, то в какой степени и каким образом такая возможность реализуется? Не ответив на эти вопросы, вряд ли можно рассчитывать на верное решение проблем, касающихся сегодняшних тенденций создания единого мирового образовательного пространства. Причем ответы должны быть глубоко обоснованы с точки зрения требований науки и лишены всякого рода “веяческих” настроений. Скажем, неплохо бы знать, где те пределы нашей интеграции в мировое образовательное пространство, перешагнув которые, мы теряем не только свое образовательное лицо, но и свой образовательный суверенитет и образовательную независимость.

Инструментальность как категориальный признак педагогической методологии прежде всего выражает ее преобразовательно-деятельностный характер. В этом отношении интересно будет напомнить о попытке создания польским ученым Т. Котарбинским всеобщей методологии — праксеологии. Предметом ее, по замыслу автора, должны стать способы деятельности, применяемые практически во всех сферах деятельности человека — технике, экономике, образовании и т. д.

Инструментальный подход не является диковинкой и для педагогов. Еще в начале XX в. были сформулированы исходные

положения инструментальной педагогики Дж. Дьюи: (научные концепции, теории, гипотезы, идеи) понятия служат в качестве интеллектуальных инструментов при решении задач в условиях проблемных ситуаций, возникающих в различных сферах человеческого опыта; такими же инструментами выступают образование и воспитание, призванные способствовать реализации внутреннего потенциала личности в целях ее совершенствования и гармонизации отношений с обществом. В основном соглашаясь с приведенными посылками, мы не скрываем своих опасений по поводу наличия возможности превращения инструментальной педагогики в педагогику манипулятивную, продуктом которой станет “человек-манипулятор” (Э. Шостром). Поэтому нередко вызывает определенную настороженность не совсем взвешенное применение педагогами понятий “успех”, “личная выгода” и т. п. Неразумное увлечение ими может вольно или невольно способствовать формированию такой личности, которая “стремится управлять собой и окружающими, причем относится к людям, как к вещам, и не осознает свою фальшивость и нежизненность” [7, с. 10]. С другой стороны, мы поступим не умней, если попытаемся инструментальность из педагогической сферы искоренить полностью. Что, собственно, при всем желании сделать невозможно хотя бы потому, что педагогика выступает в качестве орудия (инструмента) раскрытия имманентных возможностей человека, перевода его биологически заданных способностей в социальные ценности. Тем более, что речь идет о ее методологии, справедливо названной В. В. Краевским “инструментальным цехом педагогики” [8, с. 69]. Преобразовательно-деятельностная природа методологии отчетливо проступает в формулировке М. С. Бургина, видящего в ней научное знание “о деятельности в определенной области, средствах, результатах и методах этой деятельности” [9, с. 74].

В чем конкретно проявляется инструментальность педагогической методологии? В том, что она выполняет роль инструмента: а) познания и преобразования педагогической науки и методов ее исследования; б) познания и преобразования педагогической практики; в) познания и преобразования педагогической деятельности.

На уровне науки и методов научного исследования методология педагогики имеет дело с научными концептами — понятиями, категориями, теориями, концепциями и т. д. В этом слу-

чае речь идет о совершенствовании самой науки и ее исследовательского инструментария. На практику оказывается большей частью лишь опосредованное влияние: через развитие педагогической теории и методов исследования. Но это отнюдь не является свидетельством “непрактичности” методологии педагогической науки.

В подтверждение данного тезиса приведем три довода. Довод первый. Методология педагогической науки служит важнейшим средством развития педагогической теории. Наука только тогда становится наукой, а значит может быть полезной для практики, когда она начинает оперировать объектами, не имеющими непосредственных аналогов в действительности. Природа не терпит повторений. Наука была бы не нужна, если бы она во всем копировала практику. И поэтому прав великий педагог-практик А. С. Макаренко, который считал объектом педагогической науки не ребенка, а педагогический факт, отношение. И не совсем правы критики “бездетной педагогики”, радеющие за возвращение ребенка в педагогическую науку. Без конца твердя о необходимости единства теории и практики, некоторые исследователи не замечают, что судят о практичности педагогических работ на уровне схоластических рассуждений. При этом высшим критерием практичности считается как можно более адекватное воспроизведение атрибутов практики. Но сегодня как никогда стало ясно: бесконечное переписывание давно известных “воспитательных рецептов” не поможет нам в разрешении драматических коллизий, которыми так богата наша педагогика. Необходима теория, отвечающая потребностям современного воспитания и обучения. А она невозможна без соответствующей методологической оснастки.

Довод второй. Технологичность и в известном смысле “практичность” методологии педагогической науки проявляется и в том, что она призвана осуществлять поиск наиболее оптимальных путей дальнейшего развития педагогической науки, а, следовательно, и практики.

Довод третий. Разрабатываемые на уровне педагогической науки методы исследования служат не только фактором развития самой науки, но и успешно могут использоваться непосредственно в образовательной практике. И здесь мы переходим к рассмотрению методологии педагогики как инструмента познания и преобразования педагогической практики (уровень методологии педагогической практики).

Несмотря на то, что в “многоэтажной” (В. И. Загвязинский) педагогической науке методология занимает самый верхний этаж, последняя способна воздействовать на образовательно-воспитательную практику не только опосредованно, но и непосредственно. Есть все основания говорить о практичности педагогической методологии в буквальном смысле слова, а не только о ее технологичности, объединяющей в себе широкое (опосредованное влияние методологии педагогики на практику через совершенствование теории, определение тенденций развития педагогической науки, совершенствование методов исследования) и узкое (непосредственное воздействие на практику образования и воспитания) понимание практичности педагогической методологии.

Остановимся на двух путях непосредственного воздействия методологии на педагогическую практику. Один из них связан с использованием научно-познавательного аппарата и исследовательских процедур в учебном познании. В результате мы имеем такие дидактические системы, как метод проектов, исследовательский метод, проблемное обучение, развивающее обучение. Главная их особенность: знания, умения и навыки не передаются учащимся в готовом виде, а приобретаются ими в процессе самостоятельной учебно-познавательной деятельности. Так, выполнение исследовательских заданий в рамках проблемного обучения требует от учащихся поиска, выявления и обоснования существенных причинно-следственных связей между явлениями, событиями; умения видеть проблему, осознавать ее и в некоторых случаях формулировать; устанавливать факторы, обуславливающие те или иные события и т. д. Другой путь непосредственного участия методологии в образовательной практике — вооружение учащихся так называемыми метапредметными знаниями. Это те же “знания о знании”, только взятые применительно к содержанию образования.

Педагогическая методология призвана выполнять также роль инструмента познания и преобразования педагогической деятельности (уровень методологии педагогической деятельности). Здесь важнейшим путем непосредственного воздействия педагогической методологии на образовательно-воспитательный процесс является формирование методологической культуры учителя. Следует отметить, что понятие “формирование методологической культуры учителя” получает все большее распространение, что в известной мере свидетельству-

ет о повышении степени актуальности методологических проблем в педагогике. Так, В. А. Мосолов в статье “Формирование методологической культуры учителя” пытается определить само понятие “методологическая культура учителя”, подразумевая под ним способность объяснять, глубоко понимать и принимать не только диалектику науки, но и диалектику педагогической деятельности [10, с. 69]. О методологической культуре учителя пишут В. А. Сластенин и В. Э. Тамарин. На основе данных теоретико-экспериментального исследования ими делается вывод о том, что “непременной составляющей профессионально-педагогической подготовки учителя выступает формирование у него методологической культуры” [11, с. 82]. Авторами дается широкий перечень этих составляющих. Но вот парадокс: понятие “методологическая культура учителя” есть, а соответствующая методологическая подготовка педагога отсутствует. И это при том, что всерьез обсуждается вопрос о методологической подготовке учащихся школ.

Рефлексивность — еще одна категориальная характеристика педагогической методологии. Анализ определений рефлексии дает возможность выделить ее различные виды: обыденно-житейский (рефлексия есть “размышление, полное сомнений, противоречий”); философский (рефлексия есть “форма деятельности человека, направленная на осмысление своих действий и законов”), психологический (рефлексия есть “процесс самопознания субъектом внутренних актов и состояний” и рефлексия есть “осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению”). Имеет, видимо, смысл говорить о глобальном понимании рефлексии, которое, например, было свойственно Гегелю, рассматривавшему тождество бытия и мышления как исторически развивающийся процесс самопознания абсолютной идеей самой себя. Но какое бы разнообразие “прочтений” рефлексий не существовало, все их будет объединять одно общее свойство: рефлексия есть фундаментальный, конституирующий признак человека, отличающий его от других организмов. Ведь даже в случае с Гегелем абсолютный дух приходит к концу своего самопознания на высшей ступени человеческого мышления — религии, искусства и философии.

Исходя из положения, что человек является “предметом воспитания” (К. Д. Ушинский), правомерно заключить: рефлексия есть атрибутивное качество педагогической деятель-

ности. Рефлексивный элемент имплицитно присущ воспитанию, играющему роль ведущего средства воспроизводства духовного опыта человечества в деятельности становящегося индивида. Мистически-афористично подобное толкование воспитания выражено Платоном: воспитание — это воспоминание души. Несколько конкретизировал глубокий смысл этого афоризма Гегель. “... Относительно познания, — писал он, — мы видим, как то, что в более ранние эпохи занимало зрелый дух мужей, низведено до познаний, упражнений и даже игр мальчишеского возраста, и в педагогических успехах мы узнаем набросанную как бы в сжатом очерке историю образованности всего мира” [цит. по кн.: 12, с. 15]. Научную трактовку платоновская идея получила в биогенетическом законе: онтогенез есть краткое и сжатое развитие филогенеза (Ф. Мюллер, Э. Геккель); в законе рекапитуляции, предполагающей повторение признаков далеких предков в индивидуальном развитии организма; в учении С. Холла о развитии ребенка как повторении духовного развития человечества.

Рефлексивная природа воспитания не просто глобальная абстракция или красивая метафора. Она отчетливо дает о себе знать на уровне функционирования педагогической деятельности. Это нашло отражение в метадеятельностной концепции педагогической деятельности, согласно которой деятельность педагога представляет собой бесконечную цепь рефлексивных ситуаций: педагог не просто ставит цели, но стремится к тому, чтобы эти цели были осознаны и приняты учащимися; воспитатель не просто ищет способы достижения поставленных целей, но и работает над тем, чтобы эти способы были освоены учащимися, стали для них “своими”. Происходит “управление процессами управления”, которые по сути своей рефлексивны, ибо речь идет об отражении одним человеком “внутренней картины” другого человека [13].

Рефлексивность не чужда и деятельности воспитуемого. Это учитывается, например, в педагогике К. Роджерса и В. А. Сухомлинского. Использование рефлексивного компонента в воспитательной деятельности обусловлено тем обстоятельством, что в процессе и результате рефлексии происходит развитие индивидуального “Я” [6, с. 267].

Вне рефлексии немыслима и сама педагогическая методология. Еще в 1973 г. возник вопрос о создании метапедагогики (Л. А. Левшин, В. В. Краевский). Позднее высказываются мне-

ния о необходимости проведения “рефлексивно-теоретических исследований” и разработки “рефлексивно-научно-педагогических проблем” (В. Е. Гмурман, Б. С. Гершунский, В. А. Дмитриенко и др.). Рефлексивная функция педагогической методологии сегодня признается практически всеми исследователями, занимающимися вопросами методологии и теории педагогики. Однако это происходит на фоне умаления роли данной функции. Если рефлексивность методологии и не воспринимается как необходимое зло, то рассматривается даже самими методологами от педагогики как бесполезное приложение к ней. “Специфические средства и возможности методологии, — читаем в одной из самых серьезных работ по методолого-педагогическим проблемам, — используются уже не только для реализации ее рефлексивной функции, но и непосредственно в конкретных поисковых исследованиях с целью получения нового знания” [1, с. 4]. Выходит, что реализация рефлексивной функции педагогической методологии не служит целям “получения нового знания”? Но, во-первых, допустимо ли в принципе поисковое методологическое исследование без наличия в нем известной дозы рефлексивности? Ведь, по признанию самого же автора последней цитаты, состав методологического знания образуют “знания о знании” и “знания о познании”. Во-вторых, именно “в итоге рефлексии происходит выход за пределы существующей системы знаний и порождение нового знания” [6, с. 261].

“Подлинная методология педагогики, — утверждает другой автор, — это не только рефлексия ученого, но и эффективное средство самосовершенствования учителя” [10, с. 68]. В данном суждении рефлексия, по сути, лишается права выполнять функцию средства самосовершенствования личности. Это при том, “что в процессе и результате рефлексии происходит развитие индивидуального “Я”. Это очевидно и без приведенной цитаты. Исходным пунктом всякого саморазвития личности является самопознание субъектом своих внутренних возможностей. Получение приставкой “само” в педагогике нового импульса как раз свидетельствует об усилении рефлексивного фактора в ней, в том числе на уровне ее методологической составляющей. Без самопознания нет саморазвития ни педагога, ни педагогической науки.

Итак, попытки превращения рефлексивности в акцидентальную часть педагогики в целом и ее методологии в частности не продуктивны. Педагогика, педагогическая методология и

рефлексия неделимы. Стремление, направленное на придание рефлексии статуса бесполезного, аксессуарного приложения педагогики и ее методологии, ничем не оправдано (даже таким благим намерением, как разрешение пресловутой проблемы усиления практической направленности педагогических исследований).

Аксиологичность как категориальная характеристика методологии педагогики прежде всего выражает ее мировоззренческую направленность. Несмотря на позитивистские веяния в науке в начале и середине XX столетия многие крупнейшие ученые неизменно подчеркивали огромную роль идейно-духовного и философско-мировоззренческого начал в научных исследованиях. Широкую известность приобрели высказывания на этот счет А. Эйнштейна, М. Планка, М. Борна, Р. Оппенгеймера и др.

Чрезвычайно велика роль мировоззренческого компонента в педагогике. От мировоззренческой позиции педагога во многом будет зависеть судьба “предмета воспитания” — человека. Дело в том, что растущий индивид вступает в мир готовых методологизированных смыслов и значений. Как пишет А. В. Перцев, “в любом деле, начиная от продажи арбузов до утонченнейших интеллектуальных занятий, можно выделить пять простых жизненных позиций...” [14, с. 81]. В их число входят: “все выше и выше, и выше”, “движение вширь”, “сохранение статуса”, “шаг назад” и “шаг в сторону”. Причем каждая “простая жизненная позиция” наделена своей философско-мировоззренческой основой. Так, первая из названных позиций базируется на мировоззренческой доктрине рационализма: мир есть результат развития разума, восходящего все к новым и новым высотам.

Таким образом, человек обречен на выбор той или иной мировоззренческой установки. Хотим мы того или нет, каждому из нас приходится быть методологом. Уровень и содержание нашей методологической компетентности в большей мере определяется уровнем и содержанием методологического обеспечения той воспитательной системы которая нам дала “путевку в жизнь”. И если, скажем, в основу образования будет заложено рационалистическое мировидение, где центральной категорией является “успех”, то надо быть слишком наивным, чтобы отрицать возможность становления на базе этой жизненной позиции человека, для которого весьма важным жизненным пра-

вилом станет печально знаменитый принцип “цель оправдывает средства”. Мир так устроен, что успех одних достигается, как правило, за счет неуспеха других. Лить “крокодиловы слезы” по поводу жестокости современного мира значит, по меньшей мере, лицемерить, причем такое лицемерие приобретает общечеловеческие масштабы. Плоды глобального лицемерия налицо. Современный “рационализированный” человек много говорит о доброте, порядочности, милосердии. Он может разразиться целой тирадой критических выпадов против тоталитаризма, нарушения прав человека, но при этом ему ничего не стоит оправдать убийство сотни тысяч людей: около 70 % американцев чуть ли не добром сочли бомбардировки Хиросимы и Нагасаки.

Позиция “все выше, выше, и выше”, в какие бы научные одежды не рядилась, есть по сути своей одна из форм эгоистического мировосприятия. Но имеется и другая мироустановка, которая может сыграть роль методологического инструментария педагогики. Ее выразил Пьер Тейяр де Шарден: “Ложен и противоестествен эгоцентрический идеал будущего, якобы принадлежащий тем, кто ... доводит до крайнего выражения принцип “каждый для себя”. Любой элемент может развиваться и расти лишь в связи со всеми другими элементами и через них [15, с. 194]. Такую установку мы называем интегративно-целостной, основывающейся на принципах взаимоуподобления и взаимоограничения. Будучи заложенной в основу педагогического процесса, она может стать фундаментом создания системы воспитания и образования, способной дать адекватные ответы на вопросы XXI в.

Таким образом, аксиологическая грамотность дает возможность педагогу отличать при выборе образовательно-воспитательных систем “добро” от “зла”. В настоящее время наблюдается мощнейший наплыв различных педагогических течений, подходов, традиций. Наша всеядность здесь порой не знает предела. Мы оказались практически единственной страной в мире, которая пытается ассимилировать все имеющиеся образовательные формы: университеты, академии, институты, колледжи, лицеи, гимназии и т. д.; усвоить самые различные воспитательные ценности. При этом, как искони ведется, мы легко забываем о своих достижениях. С каким упорством мы продолжаем учиться тому, чему впору учиться у нас: из шести наиболее известных систем воспитания, практикуемых в современной школе, четыре разработаны у нас [16].

Следствия аксиологической безграмотности педагогов видны, так сказать, невооруженным глазом. В частности, это относится к интеграционным процессам в сфере образования. Практика дает немало примеров, свидетельствующих о том, что научно обоснованная интегративная работа здесь подменяется экстремистски-лозунговым подходом. Главное интегрировать, а зачем, во имя чего, какие последствия может иметь интеграция для тех, ради кого, вроде бы, она предпринимается — обо всем этом мы нередко забываем. Игнорируется основной интегративный закон — сила дезинтеграции: всякая интеграция несет в себе мощный заряд дезинтеграции. Так, слишком поспешные действия, направленные на объединение вполне суверенных дисциплин — физики, химии, биологии — в интегративный курс “Естествознание”, своим результатом могут иметь два дезинтеграционных следствия: 1) асистематизируются, дезинтегрируются физические, химические и биологические знания, соответствующие дисциплины; 2) дезинтегрируется мышление и личность обучающихся, ибо у них формируется очищенное, дистиллированное представление о мире, в действительности состоящем из конкретных физических, химических, биологических и других явлений и процессов.

Интегративность как категориальная характеристика педагогической методологии проявляется в том, что последняя синтезирует в себе мировоззренческие и гносеологические подходы с конкретнаучным знанием [17, с. 66]. Интегративная природа педагогической методологии позволяет ей также играть роль своеобразного “смычка” между теорией и практикой образования.

Итак, в статье рассмотрено с различной степенью полноты пять категориальных характеристик педагогической методологии: универсальность, инструментальность, рефлексивность, аксиологичность и интегративность. Их анализ может стать отправной точкой для создания метаметодологии, где предметом исследования будет сама педагогическая методология, в том числе проблема ее адекватного определения.

Литература

1. *Методологические проблемы развития педагогической науки.* М.: Педагогика, 1985.
2. *Кутьев В. О.* Методология педагогики: какая она сегодня? // Сов. педагогика. 1990. № 6.

3. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986.
4. *Афанасьев В. Г.* Общество: системность, познание и управление. М.: Политиздат, 1981.
5. *Роль методологии в развитии науки.* Новосибирск, 1985.
6. *Лекторский В. А.* Субъект, объект, познание. М.: Наука, 1980.
7. *Шостром Э.* Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор. М.: Дубль-В, 1994.
8. *Краевский В. В.* Последний парад наступает? // Сов. педагогика. 1990. № 10.
9. *Бургин М. С.* Понятия и функции методологии педагогики // Сов. педагогика. 1990. № 10.
10. *Мосолов В. А.* Формирование методологической культуры учителя // Сов. педагогика. 1990. № 3.
11. *Сластенин В. А., Тамарин В. Э.* Методологическая культура учителя // Сов. педагогика. 1990. № 7.
12. *Ильенков Э. В.* Философия и культура. М.: Политиздат, 1991.
13. *Калюткин Ю. П., Сухобская Г. С.* Моделирование педагогических ситуаций. М.: Педагогика, 1986.
14. *Перцев А. В.* Типы методологий историко-философского исследования. Закат рационализма. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1991.
15. *Тейяр де Шарден П.* Феномен человека. М.: Наука, 1987.
16. *Курганов С.* Нас русскому учит Вашингтон, или Чем отличается Россия от Мозамбика? // Учит. газ. 1991. № 4.
17. *Загвязинский В. И.* Опосредованное влияние методологии на практику // Сов. педагогика. 1990. № 3.