

Н. Л. Коршунова

ЦЕННОСТЬ НАУЧНОЙ ИСТИНЫ И ПЕДАГОГИКА

Заявленная тема достаточно сложна и многогранна, чтобы стремиться исчерпать ее до дна в одной статье. Здесь скрывается внушительный клубок проблем, и было бы опрометчиво и самонадеянно рассчитывать ответить на все возникающие вопросы. Поставить и обсудить некоторые, а главное, попытаться осмыслить целое – это более или менее реалистическая задача. Если, к тому же, представленный материал привлечет внимание к обозначенной теме, автор тем более будет считать свою задачу выполненной.

В последнее время этическая сторона науки все чаще становится объектом специального рассмотрения ученых. Мы являемся свидетелями нового поворота в развитии науковедческой проблематики, спровоцированного весьма невыгодными для репутации отечественной науки тенденциями. Знакомство с материалами в СМИ позволяет прийти к выводу, что в российском обществе отсутствует адекватное понимание той роли, которую играет наука в истории человечества. Несмотря на это, напротив, в той части академического сообщества, которое по традиции разделяет цеховые ценностные установки на получение нового научного результата, по умолчанию считается, что занятие наукой, состоящее в поиске истины, само по себе нравственно законно и даже одобрительно. Этот ход мыслей основан на представлении о том, что хотя существует немало извращенных способов заниматься наукой, но когда наукой занимаются в соответствии с ее подлинной природой, это всегда нравственно похвально, и это занятие состоит в поиске истины.

Когда же некоторые ученые оказываются готовыми предать идеал поиска истины для удовлетворения определенных личных или коллективных интересов, мы должны признать, что наблюдаем не только внешние по отношению к науке черты ее извращения, но и признаки внутреннего инволюционного развития, происходящие в самом теле научного сообщества. Речь идет об общей деградациии морально-этических стандартов в науке, ее корпоративной культуры. По данным И. Федюкина [1], в 2000-х годах сохранилась наметившаяся в 1990-е годы девальвация научных степеней и званий. Если в 1995 г. диплом кандидата наук получили 11 553 человека, то в последующие годы

этот показатель неуклонно рос и достиг в 2007 г. 30 577 человек, т.е. увеличился более чем в два раза. Почти столь же резко выросло и число новоиспеченных докторов наук: с 2760 в 1995 г. до 3917 – в 2007 г. Наиболее заметна эта девальвация в общественных науках. Так, число присуждаемых дипломов кандидата политических наук выросло в 1996–2006 гг. с 56 до 439, юридических – с 250 до 2336 (т.е. почти в десять раз), педагогических (что представляет для нас особый интерес) – с 734 до 2746. К сожалению, даже самые уважаемые вузы и научные институты в последние годы присуждали научные степени и звания политикам и бизнесменам. Поскольку руководство крупной компанией или регионом, как правило, абсолютно невозможно совместить с написанием диссертации, подобная практика не может не подрывать авторитета как научных званий в целом, так и конкретных научных организаций.

Отмеченные обстоятельства делают невозможным и получение объективной научной экспертизы. От ученых, допустивших присуждение научной степени человеку, не выполнявшему своего диссертационного исследования, не приходится ожидать и объективной оценки работ и проектов своих коллег. В этой ситуации неизбежно встает вопрос о размывании ориентиров: наличие научной степени или звания, других регалий и званий все в меньшей степени может говорить о том, что их обладатель действительно является ученым. Не сформировалось и нетерпимого отношения к написанию диссертаций «на заказ», а случаи явного плагиата не выявляются и не расследуются, как не принимаются соответствующих мер в отношении диссертационных советов, допустивших защиту подобных диссертаций. Эти явления характерны прежде всего для общественных и гуманитарных дисциплин, однако естественные и технические науки тоже все чаще с ними сталкиваются.

В нынешних условиях приходится говорить о трансформации ценностных установок в сообществе ученых. Согласно данным Ю.М. Плюснина, изменился ключевой (целевой) признак, являющийся стержнем, вокруг которого выстраивается не только научный этос, но и принципы научной карьеры ученого. Производство научного знания из цели профессиональной деятельности переходит в разряд ее средств, а целью становится презентация продуктов научного знания обществу и его значимым (для ученого) представителям [2, с. 94-95]. По всей видимости, складывается новый образ науки как социального института, независимо от того, нравится это кому-то или нет.

Конечно, указанные изменения не миновали и педагогику. Вместе с тем бросается в глаза следующая особенность социального статуса нашей науки. Неудовлетворительное положение педагогики в академически-образовательной среде и в обществе в целом возникло не вчера и остается таким на протяжении не одного десятилетия, учитывая не только период новейшей российской истории, начиная с 1991 года, но и советскую эпоху. К голосу педагогической науки плохо прислушиваются во властных структурах, так что ее влияние на процессы реформирования образования нельзя назвать значительным. Широкое научное сообщество, за редким исключением, проявляет безразличие к педагогике. Науку об образовании как будто не замечают и представители смежных с педагогикой общественных наук, которые наряду с ней изучают образование в том или ином отношении. Даже в случаях простого перечисления по разным поводам социально-гуманитарных научных дисциплин в трудах специалистов по этим отраслям знания педагогика, как правило, не упоминается. Обстоятельства выглядят так, как будто педагогике вовсе нет места на научной территории (что равнозначно молчаливому признанию ее ненужности) или в лучшем случае оно находится на ее задворках. Случаются и настоящие атаки на педагогику. Главное обвинение оппонентов педагогической науки состоит в том, что педагогика якобы не способна производить научно-объективное, достоверное, теоретическое знание, какое производят естественные и так называемые точные науки, то ли по своей интеллектуальной слабости, то ли по причине принципиальной невозможности научными (следует понимать – естественно-научными) средствами исследовать гуманитарную сферу, частью которой является образование. Такая ситуация, повторим, сохраняется на протяжении длительного времени. Отсюда возникает резонное предположение о наличии как внешних, так и внутренних социальных и эпистемических факторов неблагоприятного влияния на педагогическую науку.

Практика разоблачения педагогики в статусе научности носит вроде бы неотразимый характер в эпоху обвального снижения требований к качеству публикуемых научных работ, в том числе – по педагогике, а особенно – к качеству защищаемых кандидатских и докторских диссертаций по педагогическим специальностям на фоне прогрессирующего роста их количества. Однако неотразимость эта мнимая. Довольно вникнуть в существо таких обстоятельств, чтобы убедиться в справедливости предыдущего утверждения.

Объективное научное знание – это знание, соответствующее природе объекта. Вместе с тем можно сказать, что объект всегда в какой-то мере зависит от субъекта хотя бы потому, что он, субъект, определяет и делает его объектом познания. Обычно объект изучается не сразу. Познавательный процесс отличается избирательностью и дробностью. Таким образом, объект науки целиком скрыт от познающего субъекта и предстает перед исследователем лишь какой-то своей стороной. Всеобъемлющее схватывание реальности – из разряда фикций. Поэтому объективный характер научное знание может приобрести только в контексте поставленной задачи, если его достаточно для решения некоторого конкретного вопроса. А в масштабах культуры всегда приходится иметь дело с относительно точным, недостаточно полным и, значит, не вполне объективным знанием.

В связи с этим, не драматизируя ситуацию, уместно признать частичную правоту критики по адресу педагогической науки, впрочем, в той же степени справедливую в отношении признания границ достижения объективности научного знания и другими науками, включая те, которые представляют наши оппоненты. Не менее правомерно другое: не прятать голову в песок перед лицом чаще равнодушного, но нередко и враждебного отношения к педагогике и серьезно отнестись к сложившейся ситуации. А это значит, что нужно основательно в ней разобраться. Сделать это невозможно без обращения к проблеме объективности научного знания и ее решения в педагогической науке.

Неспроста все дискуссии по поводу научного статуса педагогики строятся на фундаменте требования объективности знания. Суть в том, что проблема объективности знания – это проблема истины. С другой стороны, на фоне резко снизившегося в 90-е гг. XX в. престижа науки в нашей стране, казалось бы, понятие истины изрядно дискредитировано. Она вроде бы уже давно отменена, утратили доверие и «деконструированы» ценности познания и интеллектуальной деятельности, которые являются источниками остальной производной эпистемической нормативности. Можно ли отвергнуть и эти ценности?

О том, что это не так, замечательно написано Н.С. Розовым: «Тезисы о том, что истины больше нет, что стремиться к ней бессмысленно и глупо, что вся логика устарела и вообще не нужна, что требование обоснованности является полицейским и унижает человеческую свободу и т.п., смотрятся современно, модно, вполне «круто», но только на вечеринке в качестве риторического приема для привлечения внимания к своей персоне, или (что, по сути, – то же) в «продвинутом»

молодежном журнале, в интернетовском «чате». Если же такого рода откровения попытаться опубликовать в сколько-нибудь серьезном научном или философском издании, то придется хоть как-то убеждать в своей правоте, приводить доводы и аргументы, придется соглашаться с тем, что твою позицию тоже могут раскритиковать» [3]. Несмотря на все невзгоды, переживаемые наукой, ценность истины – наиболее глубокий и незыблемый ее пласт, сами по себе ценности познания и интеллектуальной деятельности отвергнуть нельзя, ценность истины все равно остается общим нормативным образцом для сообщества, и этому образцу нужно соответствовать, хотя бы публично. «Есть только один способ по-настоящему избавиться от принудительности верховных познавательных ценностей, – считает Н.С. Розов, – покинуть это поле, заняться, например, литературной деятельностью, политическими технологиями или пчеловодством» [там же].

Итак, установка на поиск истины – кардинальная установка научного познания, необходимая для определения науки. Будем исходить из того, что обвинения, предъявляемые педагогической науке, в том, что она производит не вполне достоверное знание, вырастают не на пустом месте. Как бы ни был неприятен этот самоочевидный факт, признать его все же приходится уже хотя бы потому, что любая наука содержит в своем арсенале массивы не вполне точного, плохо выверенного, необоснованного, неистинного знания, которое когда-то было получено в пределах научной деятельности и признано реально работающим, а впоследствии подверглось критике и выбраковке. Выявленное необоснованное и неистинное знание аккумулируется в истории науки. Невыявленное необоснованное и неистинное знание составляет «наука переднего края» (в терминологии В.В. Ильина). Ее задача – генерировать новое, поэтому ошибки и заблуждения здесь неизбежны. Помимо того, что войдет в грядущую науку, «наука переднего края» содержит и то, что останется вне науки. У педагогической науки есть своя история, и она развивается. На этом основании априори справедливо утверждать, что несоответствующие условиям научности продукты познания есть и в педагогике. Что же касается доказательного и обоснованного знания, то оно составляет «твердое ядро науки».

Таким образом, производство недостоверного, необоснованного знания в любой науке и в педагогике в том числе – вещь не только допустимая, но до некоторой степени даже неизбежная. С этим необходимо считаться, и педагогика в этом отношении не является исключением среди других научных дисциплин.

Но вот в чем действительно наблюдается непохожесть педагогики на другие науки, так это нередко встречающийся парадокс идентичности: в научном статусе педагогике порой отказывают даже те, кто обладает учеными степенями и званиями по педагогическим специальностям. Чаще всего это происходит не в научных дискуссиях и публикациях, а в неформальных контактах ученых, или путем прямого обращения к общественности при помощи массмедиа. Но от этого ситуация не становится менее тревожной. Дело не только в том, что такое отношение к сфере трудовой деятельности, принадлежность к которой (зачастую формальная) приносит их субъекту немалые дивиденды, нравственно не безупречно. «К своей докторской диссертации по педагогике я до сих пор отношусь без должного почтения», – таким обескураживающим заявлением начинается цикл лекций преподавателя физической химии МГУ, кандидата химических наук и доктора педагогических наук В.В. Загорского «Тайны педагогического искусства» [4; 5], опубликованных в Интернете на сайте газеты «Газета» весной-летом 2006 г. Очевидно, основанием для приведенной оценки послужили представления автора о педагогике как искусстве воспитания, сходные со взглядами К.Д. Ушинского полуторавековой давности. Надо полагать, именно они позволили практикующему педагогу В.В. Загорскому рассматривать свои занятия со старшеклассниками и студентами «не как основанный на «научных» (кавычки в авторской редакции сохранены – *прим. Н.К.*) методиках процесс, а как искусство» [4], отвергая тем самым необходимость научно-педагогической оснащенности профессионально организованного учебно-воспитательного процесса.

Подобные высказывания идут в «обход» научного сообщества, что само по себе весьма показательно, ибо свидетельствует о боязни отдельных научно-педагогических работников открытого обсуждения с коллегами наболевших проблем в своей отрасли знания, что заставляет других усомниться в компетентности первых. Другие – это не только ученые-педагоги, это все научное сообщество, в глазах которого деятели педагогики, компрометируя свою науку, компрометируют, таким образом, себя. Но особенно беспокоит то, что при этом познавательно-преобразовательный активизм в научно-педагогической деятельности и присущие ему наклонности к производству знания как по педагогике, так и о самой педагогике, теоретического и нормативного, искусственно уменьшаются. Зато безответственно, неэкономно и непродуктивно расходуются когнитивные ресурсы познающих субъектов. В публицистической форме представляются некие рассуждения, предварительно

не прошедшие через процедуры теоретико-педагогического исследовательского процесса. В результате не получают подлинно профессионального, глубокого и всестороннего, научного осмысления причины неблагополучия дел в отношении научного статуса педагогики, ее способности к получению объективного теоретического знания и меры преодоления сложившейся ситуации. В связи с этим, вероятно, еще долго нельзя будет утверждать, что уже довольно сказано о проблеме объективности знания в педагогике.

Даже если встать на сторону тех, кто противится считать педагогику наукой, то и тогда интеллектуальная честность потребовала бы аргументировать эту позицию, причем непременно на научной основе, обстоятельно и убедительно, с использованием однозначной терминологии. Однако в приведенном выше примере инвективы по адресу педагогики обосновываются с нарушением правил использования языка науки. Предъявитель обвинения педагогики в наукообразии В.В. Загорский не слишком заботится о чистоте научных понятий, то и дело смешивая науку педагогику с педагогической практикой, а объект педагогики с объектом практического педагогического воздействия. Отсюда доводы автора не всегда корректны, рассуждения сбивчивы, а выводы сомнительны. Поэтому относиться к тексту автора с полным доверием крайне затруднительно. В очередной раз с сожалением приходится констатировать недостаточную методологическую компетентность научного работника в области педагогики и сопровождающую ее невысокую готовность нести перед научным сообществом ответственность за результаты своего труда.

Таким образом, и в случае отказа педагогике в праве быть причисленной к категории науки от ученого требуется ответственное поведение. Тем более к этому обязывает признание наличия у нее теоретического статуса и необходимости его укрепления. Ответственность ученого тогда найдет выражение в повышенном внимании к вопросам производства нашей наукой объективно-истинного, общественно полезного знания. Реализация обозначенного направления исследовательской активности предполагает обращение в первую очередь к тем компонентам научного познания, без которых процесс научного поиска просто не начнется ни при каких условиях. Соответственно, не придется в этом случае вести речь и о его результатах. На наш взгляд, такими важнейшими компонентами выступают объект и субъект познания. В этом убеждает не только прямое указание на данные элементы в сделанном на основе субъектно-объектных взаимоотноше-

ний срезе научного познания, куда помимо субъекта и объекта науки включены система методов и приемов, характерных для данной науки, и специфический язык, но и неявное их присутствие в составляющих другой подобной структуры из числа имеющихся в распоряжении философии науки, таких, например, как: фактический материал, проблемы, законы, принципы теории, картины мира; философские установки (основания); социокультурные, ценностные и мировоззренческие основы; стиль мышления [6]. Ведь все перечисленное – это продукты человеческой познавательной деятельности, относящейся к духовной практике, выступающей неявной стороной социальной реальности, объективно существующего мира.

В науковедении установлено, что структуры познавательной деятельности человека соответствуют миру, так как они сформировались в ходе приспособления к этому реальному миру. Они согласуются (хотя бы частично) с реальными структурами потому, что такое согласование делает возможным выживание [7, с. 447-448]. Однако не следовало бы понимать дело так, что источник опасности для человечества находится исключительно в природной среде. С позиции современности главной проблемой и одновременно главным средством решения многочисленных и сложных проблем, возникающих в людских сообществах, видится человек, его ценностные ориентиры и установки. Стало ясно, что судьбы мира в конечном итоге зависят от вопросов духовного порядка.

Образование – одна из важнейших сфер духовного воспроизводства человека и становления личности. Осознавая, что человек – существо и природное в прямом смысле этого слова, и общественное, крайне важно увидеть в образующемся человеке и в человеке, образующем других, в познающем субъекте – деятельное лицо, самого себя.

Сделать это крайне трудно, и не только потому, что научные занятия вообще не из легких. Исследователю проблем образования необходимо самому в определенном смысле участвовать в том, что он собирается познавать, то есть разделять с другими участниками данную форму жизни (освоить контекст их намерений, установок, норм, представлений и т.п.). В противном случае, в отсутствие реального контакта с действительностью и полновесного чувства проблемы, рассчитывать на серьезный, новый результат не приходится. Однако совмещать интенсивные научные занятия с практической педагогической деятельностью крайне непросто, и потому излишне говорить

о том, что подобное соприкосновение педагогической науки и педагогической практики происходит не часто.

Кроме того, надо иметь в виду такую глобальную (общемировую) тенденцию, незаметно получившую распространение в течение двух последних десятилетий, как обесценение знания как такового. Ее подробный анализ дан в статье М. Делягина «К кризису современного знания» [8]. В настоящее время, пишет ее автор, знание усложнилось и специализировалось настолько, что процесс его получения и даже усвоения требует огромных усилий. Человек тратит время либо на успех в обществе, либо на получение новых знаний. Даже в науке произошло четкое разделение на администраторов, управляющих ресурсами и направляющих исследования, и самих исследователей, непосредственно пытающихся получать новые знания.

Вдобавок к этому, корпус людей, по-настоящему вовлеченных в производство научного знания, а не имитирующих занятия научной деятельностью, значительно уступает в количественном отношении тем, кто причислен к когорте научных сотрудников по формальным признакам, притом что в состав первых могут быть включены как академические работники, так и вузовские преподаватели. Ведь научный сотрудник – человек публикующийся. Кто не публикуется, тот не участвует в производстве знания. По данным известного российского социолога Г.С. Батыгина [9], по социально-гуманитарным, поведенческим наукам ежегодный приток в совокупный научный текст создают только 15% научных сотрудников. Этим показателям не противоречат и данные социологических исследований по состоянию научной работы в высшей школе, которыми выявлено, что наукой занимается только 16% преподавательского состава [10, с. 8]. Причем, если в первом случае автор принял в расчет данные библиографических указателей о ежегодных поступлениях в совокупный научный текст дисциплинарной области, именуемой по англоязычной терминологии *social and behavioral sciences*, то во втором – другой автор сознательно пренебрег данными «отчетной» вузовской науки, открыто выразив скептическое отношение к бюрократическим сведениям подобного рода. Оба автора не останавливались на дисциплинарных разграничениях, и поэтому нет сведений об участии в научно-исследовательской работе педагогов, преподавателей и академических сотрудников, а также о привлечении массива публикаций по педагогической науке к подсчету ежегодного прироста новых публикаций или отсутствию такой практики, в то время как принадлежность педагогики к области *social and behav-*

ioral sciences не оставляет сомнений. Однако и без того ясно, что доля академически-образовательного педагогического сектора в приращении нового научного знания не превосходит представленные выше скромные показатели.

Уместно здесь обратить внимание и на подлинную или мнимую новизну научных результатов. Известно, что самый коварный вопрос для соискателей: «В чем новизна Вашего исследования, что нового Вы внесли в науку?» Казалось бы, ответ на такой вопрос не должен составить большого труда: ведь надо только ответить, что конкретно сделано. Но это – если действительно сделано. А если нет?

В данной связи П.К. Гречко предложена следующая шкала новизны: реферативная, генеративная и креативная. Реферативная новизна фактически нулевая, но многие кандидатские диссертации отличаются именно этим zero-качеством. Генеративная новизна вытягивается – имплицитивно, по аналогии или ассоциации – из добротных переводных и состоявшихся отечественных работ. Такой «продвинутой» новизной отмечено большинство докторских диссертаций. Что касается креативной новизны, то она у нас в большом дефиците, ей отвечают буквально единичные диссертационные исследования [там же, с. 5].

Вряд ли необходимо приводить особые доказательства по поводу того, что с производством педагогического знания дело обстоит не лучшим образом. А перечисленные выше обстоятельства представляют собой далеко не полный перечень причин в объяснении того, почему педагогика является источником довольно слабого (и, безусловно, не мессианского) напряжения, центром еле заметного в научном мире силового поля, от которого расходятся эксцентрические импульсы к изучению образования. Совершенно не зря Г.П. Щедровицкий считал педагогику самой сложной из наук.

Пожалуй, главным фактором, создающим сложную и уникальную исследовательскую ситуацию в области педагогики, следует назвать то специфическое обстоятельство, что познающему субъекту приходится исследовать среду, которая сама сформировала его как специалиста, ученого и как человека определенной культуры, в которой, возможно, он продолжает пребывать и действовать как практикующий педагог, являясь, грубо говоря, ее составным компонентом, и которая при его разделенном с другими познающими субъектами участия в ее изучении развивается благодаря происходящему совершенствованию мышления и идеалов человека. А это означает, что знания меняют сам

объект педагогического исследования – образование в том или ином его предметно-научном аспекте.

Общим местом многих публикаций по цивилизационной проблематике, социологии и философии науки стал тезис о том, что наряду с образованием не меньшей ценностью для современного общества обладает наука и фундированные на научном знании нововведения. Альтернативой инновационному пути развития выступает мобилизационный путь, по которому двигалась наша страна в прошлом, типовый по своей сути. На этом пути наука сориентирована в основном на решение военно-стратегических задач, создании и укреплении оборонно-промышленного комплекса. Теперь официально принята модернизационная стратегия развития страны, немислимая без опоры на науку во всех подсистемах общества. Между тем, по наблюдениям М. Делягина [8], не только в России, но во всем глобализирующемся мире наука перестала быть главной производительной силой, знание и наука становятся социально малозначимыми, а подготовка решений, в том числе важнейших государственных, все больше основывается на эмоциях и предрассудках, а не на фактах.

Вероятно, – высказывает предположение автор, – таким образом проявится инстинкт коллективного самосохранения: возможности человечества по изменению мира обогнали его способность осмысливать последствия своих действий. Однако, с точки зрения ученого, сегодня надо менять уже не весь мир, но его относительно небольшую и отнюдь не всеобъемлющую часть – самого человека.

Вот почему с началом глобализации объектом целенаправленного труда все реже становится окружающий мир и все больше – человеческое сознание.

Соотнося обозначенную тенденцию с особенностями и задачами развития педагогики, приходится констатировать непростую ситуацию. С одной стороны, снижение исследовательской активности в научно-педагогическом поиске, неизбежным следствием которого явится сужение объектного поля в изучении образовательной реальности, вряд ли пойдет на пользу нашей науке и совершенно точно не прибавит системных знаний об объективных закономерностях педагогической деятельности. А без них нет научного объяснения педагогических явлений и процессов, нет предвидения, нет преобразования действительности. Об этом писал еще двадцать лет назад А.В. Петровский в широко известной книге «Новое педагогическое мышление». С тех пор дело в отношении пополнения знаний об

объективных устойчивых связях между целями, возможностями, содержанием, условиями, средствами и результатами педагогического действия не слишком продвинулось. Педагогике предстоит еще немало постараться, чтобы потребность в выявлении закономерностей обучения и воспитания стала не столь заметной. Поэтому разумно будет присоединиться к позиции В.В. Краевского, который вот что пишет по этому поводу: «Главной задачей, решение которой позволило бы поставить образование и его реформирование на твердую основу, по-видимому, следует считать поиск инвариантов, выявление глубинных, устойчивых связей и отношений внутри широкой образовательной деятельности. Иными словами, необходимо научно-теоретическое обоснование этой деятельности» (курсив автора) [11, с. 77].

Ценность истины реальна там и тогда, когда она выступает основанием для оценки, суждения или действия интеллектуалов, в ситуациях, когда для их суждений и действий значима степень соответствия некоторого познавательного компонента (например, чужого научного результата) имеющимся у них критериям истины и обоснованности

В отличие от классической методологии, которая ориентирует на выбор единственной истинной точки зрения, сегодня представители каждой позиции имеют право на свой подход и «свою истину». У нас нет внешнего стандарта истины, лишь взаимные перспективы в множественности мнений, из которых мы можем выбирать. Но тут возникает абсолютно законный вопрос: что тогда такое научная истина? Что означает объективность научной истины? Связана ли объективность научной истины с наукой как определенной социальной традицией и социальностью вообще? Это принципиальный вопрос. Его никак не обойти.

Здесь нужно сказать, что наука как когнитивная традиция неразрывно связана с наукой как социальной традицией. Научная традиция представляет собой определенный тип социальности, без которой она как когнитивная традиция существовать не может. Объективность научной истины может воспроизводиться только в определенном типе социальности. Можно назвать этот тип социальности вслед за В.А. Беляевым «научной социальностью» [12]. Когда этот тип социальности начинает разрушаться, начинает разрушаться объективность научной истины. В советский период трудно было рассчитывать на получение объективного (не конъюнктурного, достоверного) научного знания в области социально-гуманитарных дисциплин, включая педагогику. В настоящее

время ситуация хотя и далека от идеальной, но все же кардинально стала другой. Этический барьер на пути возможной идеологизации, искажения знания, умалчивания некоторых фактов ставит постнеклассическая стадия в развитии науки, важнейшая особенность которой состоит в том, что наука на этом этапе не просто познает мир, она познает его для человека. Тем более эта особенность сродственна педагогике, что наша наука изначально была призвана оказывать насущную помощь практике и делала это всегда, даже тогда, когда человек не занимал в обществе подобающего ему достойного места. В настоящее время необходимость ориентации педагогической науки на практику актуализируется как внутренними потребностями педагогики в еще более интенсивном изучении практики (чего явно недоставало в предыдущие периоды), так и внешними тенденциями формирования новых ценностных установок и нового стиля профессионального поведения ученого, для которых презентация полученных новых знаний, оценка профессионального сообщества, публичная реакция становятся не менее важным делом, чем публикация научных материалов.

Соответственно, видятся, по меньшей мере, два пути дальнейшего развития нашей науки. Значимость достоверности производимого наукой педагогикой знания может даже возрасти в согласии с набирающими силу тенденциями презентационного стиля поведения в науке. Однако не исключено, что верх может взять и теневая сторона нового стиля, влекущая за собой дальнейшую маргинализацию педагогики. И только от самого научно-педагогического сообщества зависит, какой путь окажется столбовым.

Принимая непреложность верховной ценности научной истины в педагогике, а также – требования объективности научно-педагогического знания, со всей прямотой следует признать, что в педагогической науке проблема отражения объективной реальности ощущается весьма остро. Например, в диссертациях очень часто используются исторически сформированные представления об идеальном образе учителя, что расходится с его реальным имиджем, современным обликом. Подчас далек от реальности и рисуемый авторами педагогических сочинений портрет сегодняшнего ученика (студента). В глазах социологов, психологов педагогика предстает дисциплиной, витающей в «облаках иллюзий». Факт, что педагогическая теория «страшно далека от народа», признают и отдельные педагоги [13].

Не ставя перед собой задачу выявить максимально полный перечень причин такого положения дел, остановим внимание на обстоя-

тельстве, которое, с нашей точки зрения, играет в этом решающую роль. Обнаруженную оторванность педагогической теории от действительности мы связываем с неосознанным уподоблением объекта научно-педагогического анализа объекту естественных наук, точнее – картезианскому представлению о стабильном и универсальном характере природы. Современная методология естествознания уже более не тиражирует это давнее заблуждение. Сегодня вряд ли кто-то из серьезных ученых будет настаивать на стабильном и универсальном состоянии педагогической действительности, особенно принимая во внимание масштабы ее охвата инновационными процессами. Однако архаичные, скорее всего, неосознаваемые исследовательские установки рождаются именно из такого ее понимания, и в силу этого понимания педагогические теоретические воззрения принимают неоправданно универсальный характер.

Обращает на себя внимание похожий вывод, сделанный В.В. Загорским по поводу безжизненности (нереалистичности) педагогического знания. По его мнению (и здесь надо признать справедливость этого мнения), основная причина обнаруженного свойства педагогического знания заключается в том, что педагогику пытаются рассматривать как естественную науку.

Правоту этого суждения мы всецело признаем. При всех достоинствах абстрактного знания педагогическая теория все-таки не может быть универсальной. Даже самые передовые методы и технологии имеют границы применимости в образовательной реальности, которая сама по себе неоднородна. На специфику регионального образовательного пространства указывает также О. Леонова [14], в чем с ней, бесспорно, также надо согласиться. Связь теории и практики, науки и жизни, знания и личности – не пустые абстракции. Но, видимо, в самой педагогической теории эта связь не всегда устанавливается или устанавливается, но закрепляется недостаточно строгими и надежными средствами, поэтому так часто желаемые результаты расходятся с действительными.

Например, ни в какую педагогическую теорию не входит заключение о том, что тот или иной вид обучения может быть приемлем для учащихся только с определенными качествами интеллекта и личности. Не включаются в содержание теории и индивидуальные характеристики учителей, преподавателей, воспитателей, готовых и способных использовать эти теории в своей практической работе, и другое бытийное (подчеркнуто нами. – *Н.К.*) содержание педагогического

знания. Близкие к этому наблюдения содержатся и в статье В.В. Серикова отмечающего, в частности, издержки педагогической теории, «оставляющей за скобками» субъективную реальность педагога [15, с.59]. Формирование практико-ориентированной и объективно-истинностной педагогической теории – насущная задача современной педагогики. Ее будущность подготавливается работами, подобными оригинальной статье П.В. Аносова и Л.С. Сысоева, поднимающей вопрос совместимости метода развивающего обучения с ментальностью русских [16]. Но проблемы построения педагогической теории соотносятся с предметами новых специальных исследований.

В каком направлении предполагается их вести? И каковы все-таки главные причины неблагополучия в педагогике? Длительное изучение этих вопросов позволило установить первоисточник слабости нынешнего состояния педагогической науки, препятствующий ее качественному росту, который образован отрывом науки об образовании от тектонических сдвигов, происходящих в социальной практике и в культуре на современном этапе развития миросистемы. Линию разлома определяет антропный принцип, который не реализован в педагогике в должной мере. По этой причине социокультурные характеристики педагогических объектов «выпадают» из теоретической деятельности: ведь для того чтобы их обнаружить, нужна особая оптика исследования, имеющая человекомерную природу. В неменьшей степени необходима центрация на человеке при разработке нормативных педагогических моделей. Кроме того, в результате проведенного нами исследования обнаружена связь между в целом недостаточно высоким уровнем теоретизации педагогической науки, слабым характером влияния, оказываемого ею на практику, и доминирующим в ней классическим типом научной рациональности.

Классическая наука строилась на предположении, что при всех условиях можно мысленно вынести субъект за «скобки» объекта. Под субъектом понимался человек, осуществляющий познание, и человечество в целом. Под объектом – то, на что направлено познание, в конечном итоге – природа.

Методология классической науки предполагала мысленную операцию отстранения субъекта от объекта. Существенно то, что вынесение субъекта за скобки объекта мыслилось как специальный познавательный прием, осуществляемый по принципу как если бы человека не было [7, с. 437]. Этот прием понимался как условный, поскольку вполне очевидно, что реально человек неустраним из познавательной

ситуации. Вместе с тем предполагалось, что такой прием принципиально осуществим всегда и для любого объекта познания. Более того, элиминация (исключение) возмущающего воздействия субъекта на объект рассматривалась как необходимое требование для любого знания, претендующего на статус научности. Такое понимание научности обеспечивало общезначимость знания, его независимость от субъективного произвола исследователя.

Выясняется, однако, что мысленная операция устранения субъекта осуществима далеко не всегда и не для всех объектов познания. В большинстве случаев воздействие познающего субъекта на изучаемый объект таково, что от него невозможно абстрагироваться. Для исследований в области образования это – неоспоримый факт. Ведь ученый изучает педагогическую действительность, частью которой он является. Самим способом ее понимания он вносит в нее изменения.

Постнеклассическая наука строится на признании субъектности научного знания. Субъектность – это, конечно, не право на субъективный произвол. Субъект-объектная парадигма классической науки не безусловна. Ее применимость в каждом конкретном случае требует учета граничных условий, за которыми она не осуществима. В большинстве случаев мы изучаем не объект в чистом виде, «как если бы человека не было», а процесс взаимодействия человека с изучаемым объектом. Признание того, что человек есть неотъемлемая часть той реальности, которую он изучает, и составляет существо признания субъектности научного знания [там же, с. 438].

Обнаружение субъективности научного знания по-новому поставило проблему объективности. Объективность научного знания теперь следует понимать как обусловленный особенностями объекта (которые в полной мере нам не известны) характер его ответной реакции на познавательные действия субъекта. Новое понимание объективности сохраняет связь с практикой: знание ответных реакций объекта позволяет прогнозировать практическую деятельность и разнообразными способами использовать научные достижения для нужд людей [там же, с. 439].

Таким образом, на первый план выходит применение деятельностного подхода в педагогике, который обладает интересными перспективами для нашей науки. Но эта тема нуждается в специальном обсуждении.

Будущее педагогики как теоретической науки мы видим в ее поступательных эволюционных сдвигах в сторону постнеклассической

рациональности. Есть основания предполагать, что в перспективе с неизбежностью будут перестраиваться методологические приемы, нормы и идеалы поисковой деятельности в области образования, категориальный аппарат педагогики, методы исследования педагогических проблем посредством соединения когнитивных и ценностных параметров научно-педагогического познания на фундаменте этических и гуманистических принципов. Этот путь позволит, на наш взгляд, поднять качественный уровень нашей науки, уменьшить ее отрыв от потребностей практики образования, повысить степень объективности новых научных результатов – новых педагогических знаний и тем самым обеспечить успешность педагогических реформ. Однако процесс постепенного изменения эталонов научности в педагогике по необходимости должен быть регулируемым.

Литература

1. *Федюкин, И.* Российская наука: от кризиса качества к поиску точек роста: [Электронный ресурс]: <http://www.polit.ru/research/2009/12/16/russcience.html>.
2. *Целищев, В.В., Карпович, В.Н., Плюснин, Ю.М.* Наука и идеалы демократии: социальные и методологические ценности в «республике ученых». Новосибирск: Нонпарель, 2004.
3. *Розов, Н.С.* Против атрибутивного редукционизма (несводимость эпистемической рациональности и несоизмеримость ценностей): [Электронный ресурс]: <http://www.nsu.ru/filf/rozov/publ/versus-red.htm>.
4. *Загорский, В.* Тайны педагогического искусства – 1: [Электронный ресурс]: http://www.gazeta.ru/science/2006/05/15_a_638881.shtml.
5. *Загорский, В.* Тайны педагогического искусства – 2: [Электронный ресурс]: http://www.gazeta.ru/science/2006/05/31_a_651987.shtml.
6. *Кохановский, В.П., Золотухина, Е.В., Лешкевич, Т.Г., Фатхи, Т.Б.* Философия для аспирантов: Учебное пособие. Изд. 2-е. Ростов н/Д: Феникс, 2003. (Серия «Высшее образование») [Электронный ресурс]: <http://ihtik.lib.ru>.
7. *Шаповалов, В.Ф.* Основы философии. От классики к современности: Учебное пособие для вузов. Изд. 2-е, допол. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2001.
8. *Делягин, М.* К кризису современного знания: [Электронный ресурс]: <http://ej.ru/?a=author&id=112>.
9. *Батыгин, Г.С.* Организация научного знания: стенограмма лекции, прочитанной в Кубанском госуниверситете: [Электронный ресурс]: <http://studlib.ru/article/a-212.html>.

10. *Гречко, П.К.* Современное гуманитарное образование: некоторые компаративистские наблюдения // *Социология образования*. 2008. № 12. С. 4 -14.
11. *Краевский, В.В.* Науки об образовании и наука об образовании (методологические проблемы современной педагогики) // *Вопросы философии*. 2009. № 3. С. 77- 82.
12. *Беляев, В.А.* Социальная сущность науки: [Электронный ресурс]: <http://www.circleplus.ru/archive/n/36/12>.
13. *Воронов, В.* Педагогика живая и мертвая // *Высшее образование в России*. 2000. № 5. С. 72-81.
14. *Леонова, О.* Педагогика традиционная и... другая // *Вестник высшей школы*. 2005. № 5. С. 18-23.
15. *Сериков, В.В.* Субъективная реальность педагога // *Педагогика*. 2005. № 10. С. 53-61.
16. *Аносов, П.В., Сысоева, Л.С.* Совместимость метода развивающего обучения с ментальностью русских // *Философия образования*. 2006. № 3 (17). С. 241-247.