

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

В.В. Краевский

ПОНЯТИЙНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

В 70—80 годах XX столетия усилиями теоретиков педагогической науки были выведены важные методологические основания, которые способствовали утверждению статуса педагогики. Было сформировано представление о педагогике как относительно самостоятельной научной дисциплине, сочетающей научно-теоретическую (фундаментальную) функцию с конструктивно-технической (прикладной, или нормативной). На уровне кандидатских и докторских диссертаций были проведены исследования специальных методологических проблем педагогики: о сущности научного факта в педагогике, о внедрении результатов исследований в практику, о гипотезе в дидактическом исследовании, о методологических условиях однозначности терминов в педагогическом исследовании, о составе, структуре и функциях научного обоснования обучения и др. Получили всестороннее обоснование и новую трактовку такие фундаментальные проблемы, как соотношение педагогической науки и практики, связь педагогики с другими науками. К настоящему времени методология педагогики обрела характер специальной научной отрасли, которая изучает основания и структуру педагогической науки и разрабатывает способы получения знаний, отражающих педагогическую действительность. Однако новое время ставит новые вопросы.

Методологическая проблематика, ставшая предметом обсуждения в последние десять лет, касается как состояния самой педагогической науки, так и ее методологии. Отправной точкой при этом, естественно, является практика, т. е. положение в современном российском образовании. Ситуация в этой области, как и в социальной сфере в целом, сложна и неоднозначна. Как известно, главный смысл реформирования образования в нашей стране состоит в гуманистической ориентации, которая воплощает принцип, провозглашенный в Конституции демократической России: «Человек, его права и свободы являются высшей ценностью». В соответствии с этим принципом определяется содержание процесса образования в Законе РФ «Об образовании» — это «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства».

Для педагогики это означает переход от автократических установок на формирование людей как исполнителей, «винтиков»

в государственной машине к созданию условий для развития личности. Результатом такой образовательной деятельности должно быть становление человека, способного к сопереживанию, готового к свободному гуманистически ориентированному выбору, индивидуальному интеллектуальному усилию и самостоятельному, компетентному и ответственному действию в политической, экономической, профессиональной и культурной жизни; уважающего себя и других, терпимого к представителям других культур и национальностей, независимого в суждениях и открытого для иного мнения и неожиданной мысли. По-настоящему образованный человек может не только действовать внутри наличной социальной структуры, но и изменять ее. Мир и людей он воспринимает в контексте общечеловеческих ценностей. Множество таких людей способно быть коллективным гарантом соблюдения духа и буквы Конституции нашей страны (ст. 2, 8, 13, 14, 17, 28, 29 и др.).

В сфере образования по-прежнему остаются актуальными принципы гуманизации и демократизации, вариативности, альтернативности, многоукладности, развивающего характера образования и др. Много сделано для того, чтобы образование приобрело роль существенного фактора в становлении гражданского открытого общества. Существенные изменения заключаются в том, что педагогика в настоящее время переживает поворот от рецептивно-отражательно к конструктивно-деятельностному подходу к действительности. Он проявляет себя в отказе от жестких авторитарных схем, основанных на манипулировании учащимися и установках на запоминание готовых знаний. Деятельностный подход предполагает ориентацию на всестороннее развитие учащихся, на проблемное обучение, на усиление практической направленности образования и в целом расширение деятельностного компонента в содержании и формах организации образования.

Мошный инновационный импульс охватил все стороны педагогической практики — содержание образования, методы обучения и воспитания, управления образованием. И закономерным следствием этого стало появление разнообразных подходов к научному осмыслению и обоснованию практической деятельности. Некоторые из них не оправдывают ожиданий. Так, радикальные попытки отказаться от сделанного ранее породили тенденцию к «размыванию» педагогической науки. В русле этой тенденции выдвигаются предложения отказаться от педагогики как науки, которая сосредоточена на изучении явлений образования в их единстве и системе, и заменить ее некоторой совокупностью исследований, выполняемых с позиций разных дисциплин. Ситуация до

недавнего времени усугублялась тем, что действовавший ранее стандарт педагогического образования подменял педагогику как целостную науку неким множеством «педагогических теорий и технологий» с добавлением частных «педагогик» (коррекционной, социальной и др.), а также философии образования. Однако отсутствие единого стержня, единого системообразующего начала, которое направляло бы полученные результаты исследований в единое русло, отнюдь не способствует получению действительно достоверных теоретических и методологических знаний, на которые можно было бы опираться в дальнейшем при построении новых педагогических систем.

Отличаются противоречивостью изложенные в современной научной литературе трактовки основных педагогических категорий. Это выдвигает на первый план проблему уточнения понятийно-терминологического аппарата, поскольку без ее решения невозможно достигнуть единого понимания основных понятий и сближения позиций внутри педагогического сообщества.

Само слово *педагогика* в процессе развития представлений об образовании приобрело несколько значений. С одной стороны, оно обозначает педагогическую науку, с другой — соотносится с практической стороной педагогической деятельности. Иногда под педагогикой понимают систему деятельности, которая проектируется в учебных материалах, методиках, рекомендациях, установках. Тем же термином *педагогика* стали обозначать и представления о тех или иных подходах к обучению, о методах и организационных формах: *педагогика сотрудничества, педагогика развития, музейная педагогика, рископедагогика, педагогика отождествления* и т. п.

Существуют разногласия по вопросу о том, как называть деятельность, которая является объектом педагогической науки. Традиционно ее называют термином *воспитание*, однако и он имеет разное смысловое наполнение — для него можно указать, по меньшей мере, четыре значения. Чтобы преодолеть затруднения, вызванные неоднозначностью этого термина, делаются попытки расширенно трактовать педагогическую деятельность и обозначать объект всех исследований в этой области словом *образование*. В качестве аргументов отмечается, что это наиболее общий термин, что он вводит объект педагогики в общий социальный контекст и в то же время дает возможность истолковывать его в конкретных понятиях. Подобное понимание термина закреплено в Законе РФ «Об образовании», где последнее определяется как включающее в себя и воспитание, и обучение, т. е. соответствует тому, что в широком педагогическом смысле называется воспитанием и состоит из воспитания в узком смысле и обучения.

Таким образом, закон в какой-то мере помогает снять неоднозначность терминологии.

Если же поставить цель выявления главных тенденций, характерных сегодня для сферы образования в целом, можно отметить, что в последних научно-педагогических публикациях, нормативных материалах, дискуссиях и в ходе неформального обмена мнениями достаточно четко обозначаются два полюса педагогического мышления. Однако, если каждое из этих, на первый взгляд, противоположных направлений доводится до логического конца, крайности сходятся, и объединяет их позиция, которую можно назвать педагогическим экстремизмом.

С одной стороны, предлагаются новации, не имеющие серьезного научного обоснования, фактически игнорирующие все, что им предшествовало в педагогической науке. Не умаляя значения адекватных современной реальности, обоснованных нововведений, в то же время нельзя не видеть, что в последние годы возникает множество недолговечных, сделанных наспех построений, сверхновых «педагогик» и «неопедагогик», парадигм, технологий; предлагаются «субъективные», т. е. как бы персональные, методологии. Однако из истории науки хорошо известно, что индивидуальная рефлексия, без которой невозможно научное мышление, со временем становится недостаточной, а инновации улучшают дело лишь в том случае, если они появляются не на голом месте, а на почве, возделанной предшествующими усилиями науки.

С другой стороны, возникают, казалось бы, оставленные в прошлом концептуальные и организационные конструкты, не имеющие опоры в настоящем и, хуже того, чреватые возвратом ошибок прошлого и с ними — трудностей их преодоления. Так, необоснованно и неожиданно всплыло из небытия словосочетание «обобщение, распространение и внедрение передового педагогического опыта». История педагогических заблуждений не очень давнего времени свидетельствует, что попытки свести задачи педагогической науки к навязыванию успешного опыта некоторых педагогов остальной «учительской массе» не приносят ничего хорошего ни науке, ни практике. Причем это неоднократно отмечалось в педагогической печати еще 30 лет назад.

Не менее, а может быть и более серьезным симптомом отката в прошлое является забвение тех трудностей, которые возникали в педагогической теории и практике в связи с узким пониманием содержания образования, сводящимся к ориентации не столько на цели образования, сколько на преподавание отдельных учебных дисциплин, представляющих основы наук, изучаемых в школе. Повторяется положение, сложившееся к 1970-м гг.,

когда стал очевидным тупиковый характер такой ориентации и было приложено немало усилий по преодолению ущербности образования, построенного на этой основе. Однако сегодня снова набирают силу технократические и сциентистские позиции, и под видом нового возрождается еще не забытое старое.

Одной из наиболее актуальных в наше время является проблема формирования *стандартов педагогического образования*. С точки зрения развития науки, эта проблема значима потому, что именно содержание педагогического образования выступает реальным каналом доведения до школьной практики результатов исследований в области методологии и теории педагогики. Поэтому столь большое значение как для качества подготовки учителей, так и для судьбы педагогической науки приобрели структура и содержание стандартов педагогического образования, определяющих круг базовых знаний в данной области.

Не менее важной является и проблема разработки *учебных стандартов* школ России. Практика последних лет показала, что разработанная в 1970-80-х гг. культурологическая концепция содержания образования, согласно которой оно определяется как педагогически адаптированный социальный опыт человечества, изоморфный, т.е. тождественный по структуре (разумеется, не по объему), человеческой культуре во всей ее структурной полноте, оказалась прочно забытой. Обнародованные в 1998 г. учебные стандарты школьного образования и ряд материалов, связанных с его реформированием, фактически отражают предметоцентристскую, а в ее истоках — сциентистскую позицию, сводящую содержание образования к основам наук. В этой связи встала проблема корректировки стандартов, определения содержания образования в свете его гуманистической ориентации и культурологического подхода к его построению.

В этих условиях необходимость методологического анализа происходящего в сфере образования и его научного обоснования проявилась с особой ясностью и в то же время стала ощутимой потребностью в новом осмыслении и укреплении самой методологии, ее теоретических и нормативных оснований.

В то же время в кругу понятий, с которыми приходится иметь дело педагогу, «методология» выступает как одно из самых неопределенных, многозначных и подчас спорных.

Неясность начинается с самого определения методологии. Нередко оно выводится не столько из анализа реальных потребностей и тенденций развития образования и изучающей его науки, сколько из общих философских оснований, не дающих однозначного понимания.

Дело усугубляется тем, что за последнее десятилетие не раз предпринимались попытки заменить если не всю вообще теоретическую педагогику (как это делается в англоязычных странах), то ее методологическую часть *философией образования*. Но ни педагогическая наука в целом, ни какая-либо отдельно взятая ее часть не равны философии образования. Отождествление философии и методологии конкретной науки встречало возражения даже во времена идеологической нетерпимости. Еще в 1960—70-е гг. известные философы и методологи П. В. Копнин, В. Н. Садовский, В. А. Лекторский, Э. Г. Юдин и другие отмечали, что разграничение этих отраслей знания позволяет предотвратить чрезмерное расширение проблематики философии за счет методологических проблем, относящихся к специальной области исследования, а философия не претендует на то, чтобы быть неким теоретическим науковедением.

Это не значит, что философский анализ не нужен. Необходимо лишь четко определить его место и предмет. Примером может служить рассмотрение с более широких позиций, чем чисто педагогические, разных концепций содержания образования. Тема такого анализа — «Социальные функции человека и концепции содержания образования» — характерна для проблематики, не относящейся ни к методологии педагогики, ни к сфере специально-научных исследований. Обнаружилось, что современной гуманистической ориентации в образовании соответствует одна из трех существующих и по сей день концепций, которые анализировались с точки зрения их соотношения с этой ориентацией. В этом и в других аналогичных случаях предметом философской рефлексии является связь наиболее широких представлений о мире, обществе и месте человека в нем с педагогической действительностью и ее отражением в специальной науке об образовании — педагогике.

Философский анализ должен осуществляться наряду с педагогическим, в м е с т е с ним, а не в м е с т о него, как фактически получается у многих сторонников широкого распространения и внедрения философии образования как еще одной научной и учебной дисциплины.

К сфере философского анализа (но не методологии педагогики!) могли бы принадлежать, например, такие проблемы: идеология и образование; образование как составная часть механизма выживания человечества; роль образования в преодолении рецидивов силовой культуры с ее доминантами агрессии, насилия, подавления и унижения личности; религия и наука в современном образовании; индоктринация в образовании, ее допустимость и границы.

После многолетних обсуждений, дискуссий и конкретных исследовательских разработок сформировалось следующее определение: *методология педагогики* есть система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества исследовательской работы.

Предмет методологии педагогики выступает как соотношение между педагогической действительностью и ее отражением в педагогической науке.

В настоящее время особенно остро стоит проблема повышения качества педагогических исследований. Усилилась направленность методологии на помощь исследователю, на формирование у него специальных умений в области исследовательской работы. Таким образом, методология приобретает, как принято говорить, *н о р м а т и в н у ю* направленность, и ее важной задачей становится методологическое обеспечение исследовательской работы.

Как видно из приведенного выше определения методологии педагогики, эта отрасль научного познания выступает в двух аспектах: как система знаний и как система научно-исследовательской деятельности. Имеются в виду два вида деятельности — *методологические исследования* и *методологическое обеспечение*. Задача первых — выявление закономерностей и тенденций развития педагогической науки в ее связи с практикой, принципов повышения эффективности и качества педагогических исследований, анализ их понятийного состава и методов. Обеспечить исследование методологически — значит использовать имеющиеся методологические знания для обоснования программы исследования и оценки его качества, когда оно ведется или уже завершено.

Этими различиями обусловлено выделение двух функций методологии — *дескриптивной*, т.е. описательной, предполагающей также и формирование теоретического описания объекта, и *пре-скриптивной*, или нормативной, создающей ориентиры для работы исследователя.

Наличие этих двух функций в свою очередь определяет разделение оснований методологии педагогики на две группы — основания теоретические и нормативные.

К *теоретическим основаниям* относятся следующие:

- определение методологии;
- общая характеристика методологии науки, ее уровней: общепhilosophического, общенаучного, конкретно-научного, уровня методов и техники исследования;

- методология как система знаний и система деятельности; источники методологического обеспечения исследовательской деятельности в области педагогики;
- объект и предмет методологического анализа в области педагогики.

Нормативные основания охватывают такой круг вопросов:

- научное познание в педагогике среди других форм духовного освоения мира, к которым относятся стихийно-эмпирическое познание и художественно-образное отображение действительности;
- определение принадлежности работы в области педагогики к науке: характер целеполагания, выделение специального объекта исследования, применение специальных средств познания, однозначности понятий;
- типология педагогических исследований;
- характеристики исследования, по которым ученый может сверять и оценивать свою научную работу в области педагогики: проблема, тема, актуальность, объект исследования, его предмет, цель, задачи, гипотеза и защищаемые положения, новизна, значение для науки, значение для практики;
- логика педагогического исследования;
- система педагогических научных дисциплин, связь между ними.

Этими основаниями очерчена объективная область методологических исследований. Их результаты будут служить источником пополнения содержания самой методологии педагогики и методологической рефлексии педагога-исследователя. В своей нормативной части они найдут применение в оценке эффективности и качества конкретных исследований в образовании. В целом полученные знания составят основу формирования *методологической культуры педагога*.

В содержание методологической культуры входят: методологическая рефлексия (умение анализировать собственную научную деятельность), способность к научному обоснованию, критическому осмыслению и творческому применению определенных концепций, форм и методов познания, управления, конструирования.

Методологическая культура нужна не только научному работнику. В более общем смысле можно утверждать, что методологическая культура — это основанная на методологических знаниях культура мышления, необходимой частью которой является рефлексия. Такая культура нужна практике не меньше, чем науке. Мыслительный акт в педагогическом процессе направлен на разрешение возникающих в этом процессе проблем, и здесь нельзя

обойтись без рефлексии, т.е. размышлений о собственной деятельности.

Существует различие между методологической культурой ученого и учителя, обусловленное тем, что первый получает научные педагогические знания, «производит» их, а второй их и использует. Речь идет, конечно, о различии видов деятельности, а не о жесткой грани между педагогами-профессионалами. Учитель имеет полное право заниматься научной работой, которая, однако, будет плодотворной лишь при условии овладения им исследовательскими умениями и соответствующими методологическими знаниями, позволяющими ему получать новое научное знание.

Для педагога-практика обладать методологической культурой значит знать методологию педагогики и уметь применять это знание в процессе решения педагогических ситуаций. Специальное исследование формирования методологической культуры как раздела педагогического образования показало, что основными составными частями культуры этого вида являются: проектирование и конструирование учебно-воспитательного процесса; осознание, формулирование и творческое решение педагогических задач; методическая рефлексия. Эти составляющие обеспечивают высокий уровень профессиональной деятельности учителя, характеризуют его как творческую личность.

Таким образом, методология педагогики выступает как относительно самостоятельная область знания и деятельности, подчиняющаяся собственной логике развития, отражающая этапы эволюции педагогики. Она, с одной стороны, не связана напрямую с идеологической или политической конъюнктурой, а с другой — помогает разобраться в общественной и образовательной ситуации, способствует движению вперед педагогической науки и практики, противодействует попыткам затормозить это движение.