

## О СПЕЦИФИКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

*Георгий Леонидович Ильин,*

*профессор кафедры дошкольной педагогики МПГУ, доктор педагогических наук*

ДЛЯ ТОГО, ЧТОБЫ ПОНЯТЬ СВОЕОБРАЗИЕ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ, СТОИТ ОБРАТИТЬСЯ К ИСТОРИЧЕСКОМУ ПЕРИОДУ ФОРМИРОВАНИЯ ИДЕАЛА ПЕДАГОГИКИ КАК НАУКИ — ЭПОХЕ ПРОСВЕЩЕНИЯ. ИМЕННО ЭТА ЭПОХА ХАРАКТЕРИЗУЕТСЯ РАЗВИТИЕМ ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, ФОРМИРОВАНИЕМ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИИ УЧИТЕЛЯ. ДЛЯ НЕЁ ХАРАКТЕРНО ОСОЗНАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ЗАНЯТИЯ, КОТОРОМУ МОЖНО И ДАЖЕ НУЖНО НЕ ТОЛЬКО УЧИТЬСЯ, НО И УЧИТЬ.

Педагогический процесс и педагогический опыт на этом этапе осознаётся, рационализируется, упорядочивается, систематизируется, ему придаётся всеобщий характер, свойственный научным представлениям. Педагогика стремится стать наукой. Широко распространённым становится убеждение, что в педагогической деятельности есть свои средства, приёмы, методы, закономерности, которые можно описать и объяснить учащимся — будущим учителям. Педагогика осознаётся как «наука, необходимая для воспитателя лично»<sup>1</sup>.

«Источником педагогической науки являются опыт и знание природы человека. Так как последнее, в свою очередь, основывается на опыте, то опыт является действительным источником знания в области воспитания. Из этого следует, что педагогика является эмпирической рациональной наукой... Это положение ей ещё придётся завоевать, так как со стороны теологии оспаривается то стремление к независимости, которое проявляет педагогика...»<sup>2</sup> О том же говорится в книге И.Ф. Гербарта «О психологии как науке, вновь опирающейся на опыт, метафизику и математику».

Педагогика как наука в воображении её теоретиков приобретает небывалое социальное значение: ей отводится роль преобразования общества. Особое место уделяется дошкольной педагогике, воспитанию детей «с младых ногтей». Педагог, оснащённый знаниями новой науки, сможет воспитать

«новую расу людей». «До настоящего времени дети находились на попечении невежественных людей; фактически каждый рассматривался как достаточно компетентный для ухода за детьми в первый, второй и третий год жизни. Не может быть более вредного понимания дела. При новой системе, наоборот, маленькие дети будут отдаваться под надзор индивидуумов, обладающих возвышенными качествами, лучше всех понимающих человеческую природу и чьи способности понимания и суждения являются наилучшими»<sup>3</sup>.

Собственно, речь идёт не просто о замене невежественных воспитателей (и воспитательниц) научно образованными педагогами. По сути дела, происходит наступление школьной педагогики на семейное воспитание — объектом её внимания становятся не просто учащиеся, то есть дети, способные учиться, воспринимать знания, но воспитанники — дети третьего, второго и даже первого года жизни. То, что ранее, безусловно, принадлежало семейному воспитанию, становится областью притязаний педагогики, которая именно здесь усматривает точку опоры для преобразования и совершенствования мира. «Благодаря воспитанию в отдалённом будущем, несовершенно че-

<sup>1</sup> Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. М.: Просвещение, 1971. С. 454–457.

<sup>2</sup> Дистервег А. О высшем принципе воспитания // Народное образование. 1998. № 4.

<sup>3</sup> Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. М.: Просвещение, 1971. С. 454–457.

ловечество превратится в новую расу людей — таково могущество воспитания<sup>4</sup>. Утопический характер этого проекта отмечал ещё К. Маркс.

В работах Р. Оуэна, И. Гербарта, А. Дистервега, Ф. Фребеля и других не названных авторов возникает вариант понимания задач образования и понимания предмета науки педагогики с самостоятельным объектом изучения — человеком, взятым в его отношениях с окружающим миром. В отечественном образовании эта программа развития педагогики в развёрнутом виде была предложена К.Д. Ушинским в 1867 году в его книге «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии».

Суть программы выражена в хорошо известном изречении Ушинского: «Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она прежде должна узнать его во всех отношениях». Ушинский предлагает комплексный подход для выработки концепции воспитания — использовать данные всех наук, так или иначе связанных с человеком, не только анатомию, физиологию, психологию, но также географию, историю, политэкономия.

Можно сказать, что именно стремление к выработке рекомендаций, имеющих всеобщий характер, придавало педагогике образ науки. Всеобщность рекомендаций отражала требования массовой школы, игнорирующей, не принимающей во внимание специфику отдельных форм общественной жизни или видов профессиональной деятельности. Массовая школа, предполагавшая общность, одинаковость образования для всех, делала возможными всеобщие рекомендации, а всеобщность педагогических рекомендаций придавала им «научный» характер.

Рефлексия, осознание педагогического процесса педагогами получает словесное выражение, переходит в вербальный план, педагогическое действие всё более сменяется словом. При переходе от практического обучения педагогической деятельности

(обучения будущего педагога путём показа) к вербальному педагогическому обучению стало возможным построение

небывалого множества педагогических систем и теорий, представляющих различные виды педагогической деятельности. Всё это явилось результатом появления и развития абстрактного, теоретического педагогического мышления.

Середина XIX — начало XX века отмечены взрывом педагогических идей, теорий, подходов. Все эти направления, тенденции и методы — результат рефлексии педагогики над собственными целями, формами и содержанием преподаваемых знаний. Педагогика осознаёт себя, стремится стать и формирует себя по образу и подобию научной дисциплины. При этом в качестве образца выбираются то философия, то естественные (физиология, психология), то социальные науки, в зависимости от того, какие из них в данное время достигают наибольшего успеха или пользуются наибольшим общественным вниманием. Но все они в ту пору имеют образцом классический, картезианский идеал науки и научной истины, который характеризуется следующими основными методологическими принципами<sup>5</sup>:

- общие законы значимы для всех и всегда;
- научное знание нейтрально по отношению к этике, политике;
- субъект, сознание качественно отличны от объекта, природы, их противостояние — условие объективности познания;
- знание даёт власть над природой.

Этот идеал научной рациональности представлен в работах и методах исследования Ф. Бэкона, Декарта, Галилея, Ньютона, Лейбница, Канта и других учёных и философов периода Нового времени и эпохи Просвещения. Представление о природе как гигантском часовом механизме лежало в основе научного мировоззрения, которое принято называть механистическим и который выражает картезианский идеал науки.

Данный этап педагогической деятельности характеризуется поиском методов целенаправленной и интенсивной подготовки учителя, эффективно осуществляющего педагогический процесс с заданными целями. В педагогический процесс и в процесс подготовки учителя всё шире вводятся такие элементы научной деятельности и научного мышления, как целенаправленность, рациональная организация, систематичность,

<sup>4</sup> Там же.

<sup>5</sup> Филатов В.П. Об идее альтернативной науки // Заблуждающийся разум. М.: ИПЛ, 1990.

теоретическая обоснованность и непротиворечивость, а позднее и эксперимент как способ проверки педагогических положений.

Удалось ли современной педагогике обрести статус науки, на достижение которого были направлены усилия теоретиков и практиков педагогики?

Казалось бы, исследователей должен был ждать успех. И он действительно был в виде новых идей и представлений о процессе обучения, о преподавательской деятельности, об учащемся. Однако комплексный, многосторонний характер предпринимаемых исследований породил трудности, каких прежде не бывало. Поиски новых методов изучения и обучения вызвали неожиданное оживление в педагогической жизни, обилие идей и разработок и вместе с тем раздоры, взаимное непонимание, непризнание.

Вот как описывает В. Лай современную ему ситуацию в образовании начала XX века. *«Предложения реформ теснятся со всех сторон и сталкиваются друг с другом. Все-возможные «точки зрения» и «принципы» рекомендуются для улучшения методов воспитания и преподавания, или каждое в отдельности восхваляется и превозносится как единственное всё исцеляющее средство. Достаточно вспомнить следующие реформаторские тенденции и лозунги в педагогике: индивидуальная педагогика, социальная педагогика, художественное воспитание, государственно-гражданское воспитание, сексуальная педагогика, моральная педагогика, воспитание по Гербарту, Песталоцци, Дистервегу, национальное воспитание, врачебная педагогика, католическая и евангелическая, философская, экспериментальная, воспитание для труда и посредством труда... Картина, напоминающая вавилонское столпотворение»<sup>6</sup>.*

За полвека до этого и едва ли не теми же словами описывал сходную ситуацию Л. Толстой, имея в виду не актуальное, а историческое разнообразие теорий и взглядов в педагогике. *«Философы-педагоги все говорят совершенно различное, один одно, другой другое, и чем дальше, тем разноречивее становятся их положения. Одновременно появляются теории, противоположные одна другой, являются тысячи различных, самых странных, ни на чём не основанных теорий,*

*каковы теории Руссо, Песталоцци, Фребеля и других; богословское направление борется со схоластическим, схоластическое с классическим, классическое с реальным, и в настоящее время все эти направления существуют, не поборая одно другого, и никто не знает, что ложь, что правда»<sup>7</sup>.*

Ситуация, также удивительно напоминающая положение в современном отечественном образовании: *«Каждый Божий день миру является какая-нибудь педагогика. ...Педагогика средней школы, педагогика высшей школы, семейная педагогика, педагогика взрослых, народная, дошкольная, внешкольная и т.д. «Процесс пошёл» давно, а сейчас принял обвальнический характер: музейная педагогика, педагогика сотрудничества, педагогика сотворчества, педагогика развития, спортивная, коррекционная, социальная педагогика, она же педагогика социальной работы»<sup>8</sup>.*

Из сходства ситуаций в образовании конца XIX — начала XX века — нашей современности следует, что за более чем двухсотлетний период педагогике не удалось стать наукой по образу и подобию естественных наук, т.е. создать корпус знаний логически непротиворечивых, систематичных, хотя бы общепризнанных. В какой науке возможно и допустимо такое количество опровергающих друг друга доказательств одного и того же положения? Так что же, педагогика и не наука вовсе?

Можно согласиться с тем, что педагогике не удалось и вряд ли удастся стать наукой по образцу и подобию естественных наук, основы которой заложены Декартом, но несомненно то, что она превратилась в область научного знания. Более того, исследовательская деятельность педагогов и учащихся стала объектом специального научного изучения<sup>9</sup>. Разнообразие педагогических теорий, методов и методик отражает не слабость педагогического научного мышления, а сложность и разнообразие условий, в которых

<sup>6</sup> Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. М.: Просвещение, 1971. С. 454–457.

<sup>7</sup> Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1989.

<sup>8</sup> Краевский В.В. Педагогика между философией и психологией // Педагогика, 1994. № 6. С. 24–31.

<sup>9</sup> Чечель И.Д. Управление исследовательской деятельностью педагогов и учащихся в современной школе. М., 1998. 144 с.

протекает педагогический процесс, разнообразие профессиональных статусов педагогов различных ступеней и звеньев образовательной системы, разнообразие форм и методов, используемых в нём, разнообразие целей и задач, которые приходится решать современному образованию, наконец, разнообразие и даже противоречивость требований, которые к нему предъявляются различными социальными группами.

Разумеется, трудности, переживаемые педагогией в попытках обрести «естественно-научную форму», присущи не только ей одной, такова судьба всех так называемых социальных и гуманитарных наук. Их общая особенность в том, что они имеют дело с субъектом сознания или продуктами и процессами его деятельности, в отличие от объекта классической науки, лишённого или лишаемого сознания. Это обстоятельство делает невозможным собственно «объективное» познание, а там, где его удаётся провести, т.е. свести, редуцировать познаваемый, исследуемый субъект к объекту, результат оказывается неполным, ограниченным, подверженным критике. Социальное, гуманитарное знание не удаётся структурировать по образцу естественно-научного, формально-логического знания.

В начале 70-х годов Ч. Сноу, английский учёный-физик и писатель-публицист определил это положение как противостояние двух культур — технической и гуманитарной («физиков и лириков»). Эти культуры отличаются мировоззрением и способом мышления, различным представлением о научной истине.

Следует признать, что в современном познании сложились представления о двух родах истины — объективной и субъективной; первая — независимая от человека, постигающего её, и вторая, существующая в силу убеждения человека в её наличии и в силу успешности действий по её поддержанию и осуществлению. Первое понимание истины идёт от классической естественной науки, второе характерно для социальных и гуманитарных наук и форм знания, связанных с человеческой деятельностью и её продуктами. В первом понимании признаками истины являются систематичность, непротиворечивость и, главное, объективность, т.е. независимость от познающего субъекта. Во

втором понимании истина выступает как проекция человеческого желания, замысла, проекта на окружающий мир, определяемая интересами и целями субъекта. Эта форма истины характерна не только для социального и гуманитарного познания, но и для религиозного и художественного мышления.

Своеобразие двух видов истины, двух видов познания проявляется в различии используемых методов — наблюдение и эксперимент в естественных дисциплинах и беседа, анкетирование, включённое наблюдение — в социально-гуманитарных. Имеются и методологические различия — субъект-субъектный подход, общепринятый в современной педагогике, немислим в естественных науках, так же, как немислимы в них беседа и анкетный опрос. Наконец, можно говорить о принципе индивидуализации, к которому всегда стремилась педагогика и который предполагает изучение личностных особенностей отдельных учащихся, в противоположность принципу выделения сущностных особенностей изучаемого предмета вне его индивидуальных особенностей, принятому в естественных науках.

Отсюда двойственность современной педагогике. То есть она по-прежнему старается быть, но в действительности всё более становится наукой, иной, отличной от идеала классической науки. Это отличие проявляется всё отчётливее в силу своеобразия предмета педагогической науки — обучаемого человека.

Современная наука уже не может быть сведена к картезианскому идеалу научного знания, научной истины, хотя он сохраняет своё влияние и по сей день. Отклонение от классического образца началось довольно давно, едва ли не с момента его формирования, в XVII–XVIII веках, когда представлениям декартовско-ньютонической науки были противопоставлены взгляды, развивавшиеся в учениях Шеллинга, Гегеля, Гёте, для которых характерно рассмотрение природы как развивающегося целого, обладающего самодвижением. Механистическому пониманию природы противопоставлялось мировоззрение, в основе которого лежали представления о природе как своеобразном живом организме. Это мировоззрение выражено поэтически в известном стихотворении Ф. Тютчева: «Не то что мните вы — природа...» В.П. Филатов называет

эту форму научного мировоззрения диалектической наукой<sup>10</sup>.

В свете диалектического мировоззрения научная истина выступила как «*процесс развития знания, в котором достигается соответствие понятия предмету мысли*». Взамен противостоянию субъекта объекту познания на первый план выдвигается их взаимодействие. Научная истина выступает как процесс и продукт этого взаимодействия. Она не открывается субъекту познания как нечто независимо от него существующее, а возникает и существует только в процессе воздействия субъекта на объект познания, как продукт этого воздействия.

Воздействие предполагает замысел, представление, с которыми исследователь подходит к предмету. Он проецирует на предмет своё представление о нём. Воздействия на предмет должны укрепить или разрушить его предположения. Но если субъективное предположение сложилось и устоялось, от него нелегко отказаться. Известно изречение Гегеля, которое в вольном пересказе звучит так: если действительность не соответствует моей теории, тем хуже для действительности. Напомним, что и марксистское мировоззрение имело источником гегелевскую концепцию диалектического познания с её законами единства и борьбы противоположностей, перехода количества в качество, отрицание отрицания. Маркс также был убеждён в объективности открытых им экономических законов общества, их независимости от воли людей. И тот и другой были убеждены в правдивости отстаиваемых взглядов.

Эти примеры приводятся не с целью их критического опровержения, а только для демонстрации своеобразия диалектической истины, которая возникает в результате взаимодействия субъекта и объекта познания, носит вследствие этого черты субъективности и тем самым отличается от классического, декартовского понимания истины, как объективной, независимой от субъекта (закон Архимеда, закон Ома, закон Авогадро, законы Менделеева и пр.).

Такое понимание истины даёт ключ к решению проблемы возможности научной педагогики — её концепций, идей и методов. Они возможны как формы знания, основанные на проективном понимании истины, предполагающем поиск и утверждение пред-

ставления о должной истине. Они истинны в той мере, в какой люди — носители этих знаний — верят в их истинность, способствуют их осуществлению и развитию. Это конструкции человеческого ума, которые существуют и функционируют, пока люди пользуются ими и заботятся о них, но разрушаются и перестают существовать, если выпадают из сферы человеческой деятельности, подобно тому, как обесмысливаются заброшенные или забытые в поле сельскохозяйственные машины.

С точки зрения классической науки, научная педагогика невозможна, создаваемые ею конструкции — принципы, теории и методы или технологии обучения — искусственны, зависят от потребностей людей, не носят необходимого, всеобщего, внеличностного характера. Но как формы знания, основанные на убеждениях людей и отвечающие их потребностям, они являются фактом реальности (лат. *factum* — сделанное, деяние), а стало быть, истинны.

Признание отличия педагогического познания от норм классической науки предполагает изменение оценки педагогических исследований — их нельзя оценивать на основаниях, общих с естественными науками. Нельзя требовать от них открытия законов и закономерностей, всеобщих и обязательных, истинных «во всех возможных мирах», или имитировать эти «закономерности». Напротив, требованием должно стать:

- во-первых, чёткое определение **социальных и исторических условий**, в которых совершалось исследование и которые определяют его если не истинность, то достоверность;
- во-вторых, описание **рефлексивных отношений** между исследователем и исследуемым, предполагающих несомненную динамику в ходе исследования;
- в-третьих, **индивидуализация предмета исследования**, т.е. описание особенностей и исследователя, и исследуемого (пола, возраста, социального положения, взаимного понимания намерений и т.п.), а также их влияния на результаты исследования.

Только при соблюдении этих требований можно говорить о научности результатов педагогического исследования. □

<sup>10</sup> Филатов В.П. Об идее альтернативной науки // Заблуждающийся разум. М.: ИПЛ, 1990.