

ЧАСТЬ ВТОРАЯ ТЕОРИЯ ДЛЯ ПРАКТИКОВ

К ВОПРОСУ О СООТНОШЕНИИ РАЦИОНАЛЬНОГО И ИРРАЦИОНАЛЬНОГО В СТРУКТУРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МИФОЛОГЕМЫ СУБЪЕКТОВ ГУМАНИТАРНОЙ СИСТЕМЫ

Ю.С. Тюнников, М.А. Мазниченко

В статье В.В. Гузеева поставлена проблема неспособности педагогической теории решать стоящие перед ней задачи по причине её наукообразия, оторванности от практики, наличия псевдотеорий и т.д. По мнению исследователя, образовательная практика, на которую многие уповают, также не в силах продуктивно решать эти задачи. Такое положение дел порождает недоверие к педагогической теории в учительской среде, приводит к невосребованности педагогической науки.

В качестве варианта решения поставленной проблемы автор предлагает собственную аксиоматическую теорию образования и описывает первую её часть, раскрывающую авторское понимание деятельности и культуры гуманитарной системы. Концепция В.В. Гузеева основывается на теории нечётких множеств Л. Заде, для которой характерны вероятностные конструкции и многозначная логика, более близкие по духу и смыслу к человеческому мышлению и естественным языкам, чем традиционные логические системы, и которая обеспечивает эффективные средства отображения неопределённостей и неточностей реального мира.

Размышляя над проблемой, поставленной В.В. Гузеевым, следует отметить, что педагог-практик в своей деятельности, как правило, руководствуется не только педагогической теорией. На его действия влияют как научные знания, базирующиеся на педагогической теории, так и

ненаучные, основанные на интуиции, жизненном и профессиональном опыте, чувствах и эмоциях, вере. В определённых ситуациях это игра, в которой и учитель, и обучающиеся выполняют придуманные ими или навязанные обществом социальные и профессиональные роли, реализуют типовые игровые сценарии.

В различных ситуациях педагогического действия педагог может руководствоваться:

- исключительно научными знаниями;
- исключительно ненаучными знаниями (действия на основе опыта, интуиции, эмоций или веры);
- как научными, так и ненаучными знаниями и различными их сочетаниями (например, неверно, упрощённо понятая или абсолютизированная научная теория; использование педагогической теории за границами ее применимости; противоречие реально совершаемых действий и их научного обоснования и др.).

При этом каждый из вариантов может быть как конструктивным, так и деструктивным, снижающим эффективность и результат педагогических действий.

Если научные знания, как правило, рациональны, основаны на разуме и логике, то в структуре ненаучных знаний могут преобладать как рациональные, логически обоснованные, так и иррациональные, неосознаваемые компоненты, средством рационализации которых выступают педагогические действия.

Думается, что теоретикам никогда не удастся убедить педагогов-практиков руководствоваться только теоретическими положениями. И даже если бы удалось, вряд ли бы это способствовало повышению эффективности педагогической деятельности. Ведь воспитание – это не только методика и технология, но прежде всего жизнь, живое общение воспитателя и воспитанников. Если строить его только на научной основе, то оно может потерять свою естественность, духовность, личностность (субъектив-

ность), а значит и силу воздействия на ученика. Взаимодействие педагога-мастера с воспитанниками – это прежде всего личностное взаимодействие, основанное на эмоциональном, духовном контакте, и наибольшей силы такое взаимодействие достигает в редкие «педагогические Моменты Истины» (Ш.А. Амонашвили).

Другое дело, что педагогическая наука должна служить для педагога неким ценностным, методологическим ориентиром, с которым он «сверяет» свои действия, через который «пропускает» свою интуицию и опыт, свои чувства и эмоции, свою веру и духовность, жизненные принципы и ценности, себя как личность и индивидуальность. Важно, чтобы педагог производил такую «сверку», был способен понимать и «пропускать через себя» педагогические теории, извлекать из них собственные смыслы, и чтобы личностно осмысленная педагогическая теория в сочетании с опытом и интуицией конкретного педагога позволяли ему действовать эффективно, добиваться значимых результатов в воспитании и обучении.

Так как ненаучные знания являются неотъемлемым компонентом сознания конкретного педагога и значимым фактором его профессиональной деятельности, они должны стать объектом научного изучения. В частности, поиска ответов на следующие вопросы:

В каких формах проявляются в деятельности педагога ненаучные знания?

Как они взаимодействуют с научными знаниями?

Как развивается ситуация в случаях, когда действия педагога обусловлены только научными, только ненаучными, смешанными знаниями?

Как различные сценарии развития ситуации педагогического действия влияют на эффективность образовательного процесса, результаты воспитания и обучения?

Включив в предмет научного изучения ненаучные факторы педагогической деятельности, педагогическая

наука сможет обрести те черты, которые приблизят ее к образовательной практике (многозначность логики, о которой упоминает В.В. Гузеев, диалектичность, реалистичность, связь с практической деятельностью, интуицией, опытом и др.) и «смикшировать» особенности, отдаляющие её от педагогов-практиков (идеализированность, назидательность, оторванность от реалий образовательного процесса, односторонность и др.).

В этой связи необходимо включение в структуру педагогической науки нового раздела – педагогической мифологистики, обладающей высоким эвристическим потенциалом в изучении ненаучных факторов педагогической деятельности. Основным объектом ее изучения выступает педагогическая мифологема и ее развертывание в ситуации педагогического действия.

Рассмотрим особенности педагогической мифологемы как специфического вида ненаучного педагогического знания.

Являясь ненаучной формой знания, она не имеет под собой научно обоснованной, экспериментально проверенной, логически непротиворечивой теории. Мифологема может основываться на личном практическом опыте педагога, каких-либо сильных эмоциональных переживаниях, внушении или вере в результативность определенных педагогических действий, усвоенной в форме архетипов или установок от родителей, собственных учителей или коллег.

Мифологема в сравнении с другими научными и ненаучными представлениями педагога является более устойчивой формой знания, близкой к ценности или установке. Она служит основой для формирования других форм ненаучного знания: заблуждений, ошибочных представлений, предрассудков, иллюзий и др.

Педагогическая мифологема содержит как рациональные, так и иррациональные компоненты: она может

логически обосновываться, осознаваться либо находиться на подсознательном уровне и рационализироваться только в действиях педагога, причем логическое обоснование этих действий может быть прямо противоположно мифологеме.

Одним из ключевых методологических вопросов мифологии является вопрос о соотношении рационального и иррационального в структуре педагогической мифологемы. При этом выделение в структуре мифологемы рациональных и иррациональных составляющих «в чистом виде» возможно только относительно ситуации педагогического действия, в реальности же они тесно переплетаются и сосуществуют.

Так как главное в гуманистической педагогической системе – человек, то основным объектом изучения педагогики должен выступать не педагогический процесс в целом, а типовые и конкретные ситуации педагогического взаимодействия, изменения, происходящие в личности педагога и воспитанников в результате такого взаимодействия. С позиций педагогической мифологии нас будет интересовать важная составляющая таких ситуаций – ситуация педагогического действия.

Динамика развертывания ситуации педагогического действия включает следующие этапы (некоторые из них могут быть опущены педагогом либо не осознаны им, совершены на подсознательном уровне): (1) анализ условий, выбор ценности и постановку цели; (2) планирование педагогических действий; (3) их практическую реализацию (непосредственное осуществление); (4) анализ результатов (рефлексию); (5) коррекцию.

Опишем данные этапы и возможные варианты соотношения рационального и иррационального в структуре мифологемы на каждом из них.

Этап 1. Анализ условий, выбор ценности и постановка цели. Любая ситуация педагогического действия начина-

ется с определения её цели, в основе которой лежит определенная ценность (ценности). Выбор ценности может основываться как на мифологеме, так и на научном представлении. Уточнить фактор выбора помогут ответы на следующие вопросы:

– Может ли педагог дать логически чёткое обоснование выбора той или иной ценности, ясно сформулировать цель своих действий в данной ситуации?

– Принимаются ли педагогом во внимание при выборе ценности и постановке цели конкретные условия ситуации (количество, возраст, индивидуальные особенности обучающихся, особенности собственной личности, место и время и др.)?

– Осознаются ли границы применения данной ценности?

– Имеет ли выбор ценности научное обоснование (или основывается на интуиции, личном опыте или эмоция)?

Если ответы на все эти вопросы утвердительные, то выбор ценности в большей степени основан на научном представлении, если отрицательные – на мифологеме.

На этом этапе могут реализовываться следующие варианты соотношения рационального и иррационального в структуре мифологемы:

– преобладание иррационального: выбор ценности осуществляется подсознательно, на основе интуиции, опыта, эмоций и логически никак не обосновывается (например, ученики сорвали урок, что вызвало у молодой учительницы обиду, под влиянием эмоций она заплакала и выбежала из класса. В данном случае под влиянием эмоций учитель неосознанно опиралась на ценность собственных чувств в ущерб ценности воспитания ответственности за свои действия и дисциплинированности у обучающихся);

– противоречие рационального и иррационального: словесно педагог обосновывает свой выбор, опираясь на научное представление, но подсознательно следует прямо противоположной ценности, основанной на мифологеме. Например, вызывая в школу папу ученика, который бьёт ребенка за любую провинность, учитель словесно обосновывает своё действие на ценности сотрудничества с родителями, а подсознательно хочет отомстить ученику за сорванный урок или, требуя от обучающихся беспрекословного исполнения своих указаний, педагог обосновывает такое поведение тем, что ученикам в жизни придется постоянно исполнять приказы и требования (офицеров на воинской службе, начальника на работе и т.д.), хотя подсознательно он просто стремится к более легкой жизни (послушным ребенком легче управлять) или к власти над детьми;

– преобладание рационального: мифологема служит «логической подпоркой», обоснованием выбора ложной с научно-педагогических позиций, с позиций гуманитарной педагогики ценности. Например, отказываясь от проблемной дискуссии в пользу самостоятельной письменной работы, педагог обосновывает свой выбор мифологемой «Чем больше ученики пишут на уроке, тем они более активны, самостоятельны», хотя на самом деле ему просто так удобней, меньше проблем с дисциплиной.

Для повышения эффективности образовательного процесса на этом этапе развертывания ситуации педагогического действия необходимо, чтобы педагог провел предварительный анализ ситуации и осуществил выбор ценности и постановку цели на основе научной теории, чтобы этот выбор был теоретически обоснован.

В качестве коррекционной методики может выступить предъявление педагогу нескольких возможных вариантов выбора ценностей для совершения и обоснования выбора с позиций конкретной педагогической тео-

рии. Например, мальчик больно ударил девочку палкой. Она пришла к учителю пожаловаться. В этой ситуации, в частности, возможны два выбора с позиций диаметрально противоположных педагогических теорий: выбор с позиций гуманистической педагогики: учитель усаживает девочку себе на колени, что-то ей нашептывает на ушко, она успокаивается; потом педагог тихо говорит девочке: «Иди к нему и угости его малиновым вареньем»; выбор с позиций прагматической педагогики: надо наказать мальчика, чтобы ему стало так же больно; если угостить его вареньем, на следующий день этот мальчик ударит девочку палкой по другой руке.

Этап 2. Планирование педагогических действий. На этом этапе в структуре мифологемы преобладают рациональные компоненты. Проанализировать степень влияния ненаучных факторов на действия педагога на этом этапе позволяют следующие вопросы:

– Соответствуют ли планируемые действия избранной ценности или противоречат ей?

– План действий является точной копией какой-либо методики, технологии (например, копирование конспекта урока, опубликованного в методическом журнале) или составлен педагогом самостоятельно с учётом имеющихся условий (особенностей собственной личности, отношений в коллективе, мотивации и возможностей обучающихся и т.д.)?

– Педагог механически планирует только действия и операции и продумывает только один универсальный вариант или планирует несколько возможных сценариев в зависимости от развития ситуации?

На этом этапе могут реализовываться следующие варианты соотношения рационального и иррационального в структуре мифологемы:

– преобладание рационального: последовательность действий логически обоснована, но в основе логического

обоснования лежит мифологема. Например, педагог планирует свои действия в следующей ситуации: «Урок литературы. На дом задано выучить наизусть отрывок из поэмы Н.В. Гоголя «Мертвые души». Больше половины класса не подготовились. В ходе опроса один ученик вместо отрывка из поэмы Н.В. Гоголя начинает рассказывать анекдот». Педагог планирует свои действия следующим образом: «Ученик хочет сорвать урок, нужно его наказать и проучить. Я поставлю ему двойку, выгоню из класса, а не подготовившихся учеников заставлю учить отрывок на уроке». В основе такого плана учителя лежит мифологема «Ученики постоянно хотят навредить учителю, не любят литературу, не хотят ничего делать, выполнять домашние задания, поэтому с ними надо быть жестким и строгим»;

- противоречие рационального и иррационального: планируемые действия не соответствуют избранной ценности;

- преобладание иррационального: учитель не планирует свои действия заранее, действует под влиянием эмоций или полагается на интуицию.

Для повышения эффективности действий педагога на этом этапе развёртывания ситуации педагогического действия необходимо, чтобы педагог:

- составил чёткий, конкретный и обоснованный план действий на основе избранной научной теории, ценности и поставленной цели;

- предусмотрел несколько возможных вариантов (сценариев) развертывания ситуации;

- планируя свои действия, исходил из конкретных условий.

В качестве коррекционной методики может выступить выполнение педагогом заданий на составление нескольких планов действий в конкретной ситуации, исходя из различных методологических подходов, нескольких

возможных сценариев своих действий на основе одного методологического подхода в зависимости от возможных изменений условий ситуации (эмоциональное состояние учеников, количество детей в классе, неожиданные обстоятельства и т.д.).

Этап 3. Непосредственное осуществление действий. На этом этапе в структуре мифологемы могут преобладать как рациональные, так и иррациональные компоненты. Возможны следующие варианты их соотношения:

- рационализация иррационального: действия педагога служат средством рационализации мифологемы и лежащей в ее основе ценности;

- иррациональные действия на основе аффектов, эмоций, настроения: педагог действует спонтанно;

- противоречие рационального и иррационального: педагог действует вопреки заранее составленному плану. Этому могут быть разные причины: план навязан педагогу кем-либо или самому себе, и в глубине души (подсознательно) он с ним не согласен; возникли незапланированные обстоятельства; ситуация вышла из-под контроля педагога.

Проанализировать действия педагога на этом этапе позволят следующие вопросы:

- Соответствуют ли совершаемые педагогом действия их логическому обоснованию?

- Допускает ли педагог отклонения от плана? Они теоретически обоснованы (педагог может на основе научных положений обосновать, что нарушение плана было более эффективно, чем его реализация, несмотря на сложившиеся обстоятельства) или ситуативны, зависят от настроения, эмоций педагога?

- Что определяет действия педагога: логика или эмоции?

Для повышения эффективности действий педагога на этом этапе необходимо побуждать его:

- систематически сверять свои действия с планом;
- обоснованно корректировать план (или выбирать один из возможных сценариев), исходя из реального развития событий;
- анализировать причины отклонений от плана (если такие отклонения допущены);
- выявлять, насколько совершаемые действия способствуют достижению поставленной цели и соответствуют избранной ценности.

В качестве коррекционной методики может выступить упражнение на анализ соответствия составленного заранее плана и реально совершаемых действий.

Этап 4. Анализ результатов (рефлексия). На этом этапе, так же как и на этапе планирования, в структуре мифологемы преобладает рациональное. Возможны следующие варианты соотношения рационального и иррационального в структуре мифологемы:

- рациональный анализ с позиций мифологемы: в ходе анализа педагог принимает во внимание только факты, подтверждающие правильность его действий с позиций мифологемы, остальные факты игнорируются; либо педагог постфактум придумывает логическое (научное) обоснование своим аффективным, интуитивным действиям, совершённым на основе мифологемы или других форм ненаучного знания;
- рациональный анализ с позиций научных представлений: в ходе анализа педагог осознаёт, что в определённые моменты что-то побудило его действовать вопреки декларируемым ценностям и заранее составленному плану (технологии), основанному на научной теории. Он ищет причины такого несоответствия и осознает, что его действия зависимы от ненаучных факторов, подсознательных установок;
- иррациональное конструирование реальности на основе мифологемы: в ходе анализа педагог конструиру-

ет вымышленную педагогическую реальность на основе мифологемы, приписывая себе и воспитанникам действия, которые ими не совершались, но необходимы педагогу для подтверждения правильности мифологемы, для оправдания своих действий и подтверждения их эффективности, для поддержания своей веры.

Проанализировать степень влияния ненаучных факторов на действия педагога на этом этапе позволят следующие вопросы:

– Осуществляет ли педагог сознательный анализ своих действий в ситуации и ее результатов?

– Принимаются ли педагогом во внимание все факты, условия или только те, которые не противоречат его представлениям, ценностям?

– Целью анализа является разносторонняя оценка ситуации или оправдание совершенных действий?

– Имеет ли место не критичная или чрезмерно критичная оценка ситуации?

– Рефлексия осуществляется на основе избранной ценности или противоречит ей?

– Если результат не оправдал ожиданий и поставленная цель не достигнута, то педагог ищет причины этого в себе или в окружающих людях и обстоятельствах?

– Рефлексия носит активный (оценка с последующей корректировкой действий) или пассивный (оценка без корректировки) характер?

Для повышения эффективности действий педагога на этом этапе необходимо побуждать его:

– к критическому анализу ситуации педагогического действия, соотнесению поставленной цели и достигнутых результатов, плана педагогических действий и его фактической реализации;

– к учету в ходе анализа различных фактов и событий, а не только тех, которые «выгодны» педагогу, соответствуют его установкам;

– к объективной оценке фактов и событий с позиций научных теорий и методологических подходов;

– к осознанию зависимости своих педагогических действий не только от научных знаний, но и от ненаучных факторов, в т.ч. подсознательных установок, мифологем, ошибочных представлений и др.;

– к рефлексии и рационализации ненаучных элементов знания (мифологем, установок, ошибочных представлений, заблуждений и др.), анализу их влияния на результативность педагогических действий.

В качестве коррекционной методики может выступить совместный анализ педагогом и его коллегой (наставником, школьным психологом) видеозаписи ситуации педагогического действия; предъявление педагогу схемы анализа, позволяющей выявить ненаучные факторы и оценить их влияние на результативность педагогической деятельности.

Этап 5. Коррекция. На этом этапе в структуре мифологемы могут преобладать как рациональные, так и иррациональные элементы. Возможны следующие варианты их соотношения:

– преобладание рационального: коррекция действий на основе осознанной зависимости педагогической деятельности от ненаучных факторов;

– преобладание иррационального: педагог не осознает необходимости коррекции своих действий либо коррекция осуществляется на основании вымышленной (мифологической) педагогической реальности;

– противоречие рационального и иррационального: на словах педагог строит один план коррекционных действий, а на деле реализует другой, соответствующий мифологеме как подсознательной установке.

Проанализировать степень влияния ненаучных факторов на действия педагога на этом этапе позволят следующие вопросы:

– Осознается ли педагогом необходимость коррекции своих действий для достижения запланированных результатов?

– Осуществляется ли такая коррекция?

– Выстраиваются ли коррекционные действия в определенной логике или осуществляются спонтанно, хаотично, «по ситуации»?

– Имеет ли логика коррекционных действий научное обоснование или она обоснована опытом и интуицией педагога, ненаучными факторами?

– Приводят ли коррекционные действия к изменению избранной ценности и поставленной цели?

– Способствуют ли коррекционные действия повышению результативности педагогической деятельности?

Для повышения эффективности действий педагога на этом этапе необходимо побуждать его:

– исходя из проведенного анализа (рефлексии) и выявленных проблем, проводить корректировку своих представлений и действий;

– формировать научное обоснование коррекционных действий;

– анализировать влияние на коррекционные действия ненаучных факторов;

– осуществляя коррекцию, исходить из повышения эффективности своих действий.

В качестве коррекционной методики может выступить выполнение педагогом упражнений на анализ результативности различных действий в конкретной педагогической ситуации, на разработку и логическое обоснование коррекционных действий, исходя из выявленных проблем, на анализ влияния ненаучных факторов на результативность коррекционных действий. Важно, чтобы педагогом проводилась коррекция не только своих действий, но и представлений, и определяющих их ценностей.

Таким образом, результативность педагогической деятельности зависит как от научных, так и от ненаучных факторов, которые должны стать объектом научного изучения.

Особенно актуально их научное изучение применительно к гуманитарной теории образовательной системы, которая по определению должна изучать как объективные, так и субъективные факторы педагогической деятельности.

С позиций изложенного попытаемся ответить на некоторые дискуссионные вопросы, заданные составителем книги:

б. Насколько обоснованно использование аксиоматического метода построения теории в гуманитарных науках и, в частности, в исследованиях гуманитарных систем?

Думается, что использование аксиоматического метода в исследованиях гуманитарных систем обоснованно. Отчасти это было продемонстрировано в нашей публикации на примере мифологемного мышления педагогов-практиков, когда, наряду с диалектичными формами мышления, значимое влияние приобретают ненаучные формы знания, многие из которых (например, формы мифологического и религиозного (педагогическая вера) знания) аксиоматичны. В то же время аксиоматический метод должен сочетаться с диалектическим. Абсолютизация аксиоматического метода может привести к перекосу в педагогике в сторону ненаучных форм знания. В этой связи необходимо определить и научно обосновать, в решении каких научно-педагогических (теоретических и практических) проблем можно и нужно использовать аксиоматический метод, в решении каких – только диалектический, а каких – их сочетание.

7. Несет ли в себе ли предложенный автором аксиоматический подход к построению теории образования, помимо дедуктивной, эвристическую функцию?

Думается, что аксиоматический подход обладает определенным эвристическим потенциалом в решении ряда проблем проектирования гуманитарных педагогических систем и управления ими, но этот потенциал требует научного раскрытия.

8. Можно ли согласиться с мнением автора об ограниченности применения канторовской теории множеств и формальной аристотелевской логики в рациональном описании реального мира, в том числе, в его гуманитарном аспекте? Может ли, в частности, указанная ограниченность являться основной причиной «бессодержательности существующих теорий образования»?

Думается, что любая научная теория имеет определенные границы применения, и игнорирование этих границ приводит к возникновению научных заблуждений и мифов. Но «ограниченность канторовской теории множеств и формальной аристотелевской логики в рациональном описании реального мира» не является причиной «бессодержательности существующих теорий образования». Бессодержательными можно назвать педагогические «псевдотеории», в которых много «игры в понятия» и нет конкретного содержания. А обоснованные научные теории образования всегда содержательны. Вопрос состоит в степени их применимости в образовательной практике и в дальнейшем научно-педагогическом поиске, развитии педагогической науки. Конечно же, можно предположить, что на построение теории образования может повлиять «ограниченность канторовской теории множеств и формальной аристотелевской логики в рациональном описании реального мира». Однако связывать указанную ограниченность с основной причиной

«бессодержательности **существующих** теорий образования», на наш взгляд, не совсем корректно.

9. Как сделать научные педагогические знания понятными, доступными для обычных педагогов-практиков?

Для этого нужно отказаться от «научного словоблудия», от изобретения «терминов-мутантов», от необоснованного использования иноязычных терминов, не делать самоцелью введение в научный оборот педагогики новых понятий. И стремиться излагать научные теории доступным языком.

И нужно ли это делать во всех случаях?

Во всех случаях это делать не нужно. Существует отдельные области научных педагогических знаний, которые предназначены в большей мере теоретикам педагогики, нежели практикам, поскольку речь идет о дальнейшем развитии этой науки. К этому классу можно, например, отнести методологию педагогической науки, развитие ее научного аппарата и решение некоторых других фундаментальных проблем. А вот прикладные научно-педагогические знания обязательно должны быть понятными, доступными для обычных педагогов-практиков.

10. Возможно ли построение педагогической деятельности, результаты которой статистически значимо не зависят от личности педагога и его индивидуальных особенностей?

Невозможно. Как уже было сказано, на построение педагогической деятельности влияют как научные, так и ненаучные факторы, особенности личности самого педагога и обучающихся.