

В.В. СЕРИКОВ
(Волгоград)

**СТАНЕТ ЛИ ПЕДАГОГИКА
НАУКОЙ? (Размышления
о творческом наследии
В.В. Краевского)**

Рассмотрены методологические проблемы научного обоснования обучения, идеи В.В. Краевского об условиях выполнения педагогической наукой прогностической роли по отношению к практике образования.

Ключевые слова: *методологическая рефлексия, научное обоснование обучения, принцип единства содержательного и процессуального.*

Творческая деятельность В.В. Краевского в отечественной и мировой педагогической науке занимает достаточно длительный период – более четырех десятилетий. Это был период самых глубоких метаморфоз в сознании и менталитете наших соотечественников, преодоления тоталитаризма в общественном устройстве и догматизма в мышлении. В.В. Краевский не был диссидентом, но его теория носила явно диссидентский характер, уже хотя бы потому, что еще там, в глубинах «развитого социализма», призывала к методологической рефлексии, к размышлению о природе педагогического знания – знания об образовании человека, а это всегда опасно для бюрократического режима, ведь узнав, «что есть человек», мы, по словам А. Грамши, захотим знать, «кем он может стать?..». Размышления о том, что есть педагогическая наука и какой она должна быть, – лейтмотив творчества В.В. Краевского.

Имя В.В. Краевского известно каждому, кто связал свою жизнь с наукой об образовании. Он был одним из крупнейших методологов педагогики и создателем современной теории образования. Разрабатывая методологию педагогики, В.В. Краевский, несмотря на господство тоталитарного мышления, когда под методологией понималось цитирование классиков марксизма и решений пленумов ЦК, впервые научно определил пред-

мет методологии педагогики, каковым, по его мнению, должна стать *рефлексия педагогической наукой самое себя*, а главной методологической проблемой педагогики – поиск путей такой организации педагогического исследования, когда оно могло бы играть опережающую и направляющую роль по отношению к педагогической практике, а не идти в фарватере сложившегося педагогического опыта, как это было традиционно.

Определив функцию и структуру, предмет, источники и логику становления педагогического знания, В.В. Краевский, образно говоря, поставил точку в вековом споре о *научности педагогики*, определив место этой научной дисциплины в концептосфере наук о человеке и обществе как фундаментальной и одновременно прикладной науки об образовании. В этом, можно без преувеличения сказать, его историческая заслуга. Образование человека – предмет многих наук и искусств. Однако, несмотря на это, в большинстве случаев вопрос о том, чему и как учить человека, решался «безо всякой науки», исходя из традиций, опыта, интуиции, «запросов времени», социальной, экономической, а подчас и «революционной» целесообразности. Вопрос решался, как правило, властями, чиновниками, лидерами господствующей партии, а затем уже это решение поручали обосновывать ученым. По-настоящему, что такая, с позволения сказать, «наука» не пользовалась авторитетом в среде культурных и мыслящих людей.

Позитивистская методология Запада также не признавала педагогику как особую науку. В самом деле, зачем она? Есть психология – наука о психической сфере человека и ее развитии, в том числе в процессе обучения, есть частные методики преподавания предметов. Зачем еще какая-то наука об образовании? Однако периодически все же возникали вопросы о стратегиях развития образования, об изменении его содержания, приоритетов, отношениях преподавателя и обучаемых, создании новых предметных областей и т.п. Решить эти вопросы средствами, скажем, психологии нельзя. Цели, содержание, методы, формы, критерии результативности, стандарты обучения и другие вопросы лежат вне сферы ее ком-

петентности. Нужна какая-то другая наука, которая бы исследовала отношения между обучающим и обучающимся, содержанием и методами его изложения, образовательными целями и средствами (механизмами, условиями) их достижения.

На Западе считали, что этим должна заниматься *философия образования*. По мнению В.В. Краевского, этим должна заниматься специальная наука, предметом которой является образование как некая социокультурная целостность. Почему никакая иная из признаваемых Западом наук эту функцию выполнить не может? Потому что каждая из них изучает какую-то часть образования: психология – психологические закономерности усвоения культурного опыта, частная методика – специфические методы усвоения той или иной науки, общая теория управления и информатика рассматривают обучение как логику движения информации и принятия решений, которая мало отличается от других областей. К чему на практике приводит то, что мы имеем множество изолированных (абстрактных) картин обучения и не представляем его как целое? Это порождает две проблемы: первая – мы не можем привести множественное знание об одном и том же явлении к некоему общему основанию. К примеру, в тот момент, когда В.В. Краевский начал создавать свою теорию, существовало более 30 классификаций методов обучения, и ни одна из них не отвечала на вопрос, когда и в каком случае следует применять тот или иной метод обучения. Скорее всего, это происходило оттого, что не ясна была природа, сущность самого метода, как и обучения вообще.

Вторая проблема состояла в том, что абстрактные, частные картины обучения, создаваемые вне целостной картины этого феномена, не позволяли получить знание в подлинном смысле научное, т.е. отличное от того, что «мы и так знаем»! А именно это было характерно для традиционных результатов «научных исследований» в педагогике. Они описывали и объясняли существующую педагогическую практику, но не могли «оторваться» от нее, «опередить» ее, т.е. сделать науку нужной для практики, ориентиром ее развития. А именно такое отношение между наукой и практикой, как нам представляется, является важнейшим критерием научности знания!

Как же добиться того, чтобы обоснование обучения отвечало критериям научности и носило опережающий характер по отношению к педагогической практике? Простой и гениальный ответ на этот вопрос, который дал

В.В. Краевский, представляет программу «перевода» педагогики с обыденно-эмпирического на научно-теоретический уровень. Суть его идеи в следующем: для того чтобы обоснование обучения носило опережающий характер по отношению к практике, оно должно быть *целостным*, т.е. быть выполненным в рамках предмета науки и, соответственно, категориального аппарата, отражающих обучение как целостность. Такой наукой и является педагогика, и ее наиболее развитый в теоретическом отношении раздел «Дидактика».

Научное обоснование обучения проходит в несколько стадий. Первая – *эмпирическое описание обучения*, которое чаще всего носит бессистемный характер, выполняется с позиций различных наук (психологии, методики, культурологии, философии), в нем смесь научного и обыденного знания. На этой стадии не может быть построен научно обоснованный проект обучения, однако она весьма необходима именно для получения разноплановой картины обучения.

Следующая стадия – построение теоретической модели обучения. Построить теорию какой-то области явлений – значит найти то основополагающее отношение, из которого может вытекать все многообразие явлений данной сферы. В.В. Краевский выделяет для обучения два таких отношения: первое – это *отношение между обучающим и обучающимся*, поскольку обучение всегда выступает как социальный механизм наследования культуры. Это отношение задает *организационную форму обучения*. Форма обучения (индивидуально-групповая, классно-урочная, лекционно-семинарская, дистанционная и др.) – это всегда способ отношения между обучающим и обучающимся, между деятельностью преподавания и учения. Однако форма содержательна и зависит от содержания. С этим связано второе сущностное отношение в структуре обучения, которое изучает дидактика. Речь идет об *отношении содержательного и процессуального аспектов обучения*. Содержание – это вид опыта, который запечатлен, «опредмечен» в предметах культуры; процесс в данном случае – это организация деятельности, в ходе которой будет «распредмечиваться» и присваиваться определенный вид опыта. Из этих двух отношений («преподавание – учение», «содержание – метод») могут быть выведены все характеристики обучения как специфического феномена культуры. Описание этих сущностных черт обучения составляет суть его теоретической модели. Построение такой описательно-теоретической (дескриптивной)

модели позволяет сделать шаг к следующей – предписывающей, нормативной модели, к своего рода ориентировочной основе обучающей (педагогической) деятельности.

«Всякое поведение, – говорил П.П. Блонский, – можно понять только как историю поведения...» Идеи В.В. Краевского тоже можно понять, только представив историю их возникновения. Суть последней заключена в тех катаклизмах, которые переживало отечественное и мировое образование в 70-е годы прошлого столетия в разгар так называемой научно-технической революции. Проблема, волновавшая общество в этот период, состояла в отставании содержания школьного образования от тех достижений науки, которые обеспечивали ее активное влияние на общественное сознание и производство. С критикой школьного образования выступили светила отечественной и мировой науки – Кикоин, Колмогоров, Понтрягин и др. Реакция правящих кругов была совершенно «логичной»: представители передовых наук и должны создавать программы и учебники для школы! И они их создали. Ветераны образования еще помнят те мытарства, которые переживали в те годы учителя и учащиеся, изучавшие по новым учебникам физику, геометрию, алгебру и начала анализа и др. Работать по этим учебникам можно было разве что в специальных физико-математических школах, зато их обложки украшали имена знаменитостей.

Проанализировав эту ситуацию, В.В. Краевский пришел к выводу, что при создании проекта обучения (проект имел вид учебной программы и учебника) был нарушен тот самый принцип целостности научного обоснования: для построения проекта был использован только один источник – научное знание, тогда как базовые отношения учебного процесса («преподавание – учение», «содержание – адекватный ему метод») были проигнорированы, вследствие чего и реализация этого проекта привела к отрицательному результату. Проще говоря, при создании этих пособий не учитывалось, что по этим программам будут работать учителя и учащиеся и что учебный предмет – это не «слепок» с науки, а гораздо более сложный конструкт культуры, к стати, преследующий не только научно-образовательные цели.

Наиболее полным воплощением методологии научного обоснования обучения была разработанная в 1970-е годы теория содержания и методов обучения (в средней школе), создателями которой считают В.В. Краевского, И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина. От-

метим вначале, что эта теория наиболее полно базировалась на всех современных ей методологических подходах – системном, деятельностном, культурологическом. В рамках этой теории были сформулированы базовые дефиниции теории обучения: *содержание образования* как систематизированный набор видов культурного опыта; *метод обучения* как способ организации учебной деятельности, ориентированный на усвоение определенного элемента содержания образования. И самое главное, были определены функции указанной теории: она не просто упорядочивала накопленные практикой сведения об обучении, а задавала учителю своего рода ориентировочную основу выбора стратегии, методов, приемов обучения.

В представленной теории педагогическая реальность предстает как «перекрестье» двух основополагающих дидактических отношений, раскрывающих взаимообусловленность содержания и метода его усвоения и деятельности учителя и ученика как некой деятельности. Содержание образования предстает здесь как конструкт видов культурного опыта – знаний, известных способов деятельности, творчества и эмоционально-ценностного отношения к миру. Такая конструкция содержания образования, во-первых, является необходимой и достаточной для культурной идентификации человека, во-вторых, она инвариантна для любого уровня проектирования содержания образования: не важно, планируем ли мы образование в целом или создаем программу обучения какому-нибудь конкретному предмету. Во всех случаях в этом содержании необходимо должны быть представлены указанные виды опыта как своеобразные «слои» культуры.

Самым главным открытием теории было установление принципа единства содержательного и процессуального как внутренней целостности и, одновременно, логического инструмента обоснования обучения. Суть указанного принципа в том, что каждому элементу содержания образования ставится в соответствие определенный метод как процессуально-деятельностный механизм его усвоения. Приобретение знаний предполагает проверенный веками объяснительно-иллюстративный метод, опыт применения известных способов деятельности вырабатывается с помощью репродуктивного метода («повторение – мать учения»), для развития творческого опыта необходима группа также веками проверенных проблемных методов обучения (проблемного изложения, частично-поисковый, исследо-

вательский). Но, правда, оставался «неохваченным» наиболее обширный и специфический для человека опыт – опыт эмоционально-ценностного отношения к миру. Поиском процессуальных средств усвоения этого опыта занимается теория личностно-развивающего образования.

Свое отношение к этой теории В.В. Краевский выразил еще в 1996 г., оппонировав нашей ученице А.В. Зеленцовой по диссертации на тему «Личностный опыт в структуре содержания образования». В.В. Краевский глубоко понимал специфику этого вида опыта, который мы называем личностным: его нельзя задать заранее, т.е. результат и процесс его достижения здесь существуют одновременно; для этого опыта невозможно подобрать формирующий его «вид деятельности», поскольку невозможно спланировать все смысловые оттенки ситуации, которые могут стать значимыми для формирующейся личности. Самое большее, что можно сделать, – это спроектировать ситуацию-событие, содержащую возможность выбора ценности и линии поведения, рефлексии, смыслоопределения, принятия на себя ответственности, волевой саморегуляции. Обучение, включающее такого вида опыт, становится не только обучающим (знания и умения!) и развивающим (опыт творческой деятельности!), но и воспитывающим (личностный опыт!).

Вывод очевиден: предложенная В.В. Краевским система методологических регулятивов ведет к созданию целостной педагогической теории, дает педагогу-практику ориентировочную основу для решения главной педагогической задачи – определения педагогических целей, лежащих в основе их достижения видов опыта (содержание образования) и механизмов их усвоения (методы обучения и личностно-развивающие ситуации). Во время лекций по педагогике мы часто слышим вопрос из зала: «Наука ли педагогика?...». И хочется ответить на него: педагогика – не только наука, но и обширная область культуры, включающая и творческое озарение, и искусство, и понимание человека (педагогическую герменевтику). Но, как и в любой другой сфере бытия современного человека, здесь есть и линия собственно науки со всей строгостью ее принципов, механизмов движения к истине, ответственности ученого. В.В. Краевский, наверно, больше, чем кто-либо из наших современников, приложил сил к тому, чтобы педагогика осознала себя как науку. Его творчество напо-

минает деяния И.Ньютона, сделавшего когда-то размышления человека о природе наукой. А потому и хочется закончить статью словами, начертанными у Вестминстерского аббатства: «Пусть поздравляют себя смертные с тем, что жило среди них такое украшение рода человеческого...».

*Will Pedagogy become a science?
Thoughts about oeuvre of V.V.Kraevsky*

There are regarded the methodological problems of scientific explanation of teaching, V.V. Kraevsky's ideas about the conditions of prognostic role fulfillment by the pedagogic science towards education practice.

Key words: *methodological reflection, scientific explanation of teaching, unity principal of the substantial and the procedural.*

А.А. АРЛАМОВ
(Краснодар)

**КОНТЕКСТЫ
ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ
В ПЕДАГОГИКЕ (методологические
проблемы)**

Анализируются актуальные для современных педагогических исследований контексты функционирования психологического знания. Обосновывается продуктивность расширительной философской трактовки понятия «деятельность» и деятельностного подхода для выявления специфических особенностей этих контекстов. Демонстрируется необходимость различения объектов педагогики и психологии. Предлагается вариант методологических ориентиров для трансформации педагогических объектов на основе психологического знания.

Ключевые слова: *педагогический объект, трансформация педагогических объектов, контексты функционирования психологического знания в педагогике.*

Значимость психологических знаний для педагогики трудно переоценить. Ещё К.Д. Ушинский полагал, что педагогика долж-