

УДК 37.012.1

Бермус А.Г.

ФЕНОМЕН НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ В ПОСТСОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Ключевые слова: научно-педагогическое познание, педагогическая парадигма, методология педагогики, функции и аппарат педагогической науки, феноменология.

На протяжении нескольких десятилетий неопределенность сущности и смысла научно-педагогического познания является общим местом в рассуждениях теоретиков педагогики, равно как и педагогов-практиков и политиков в сфере образования. При этом следует отметить, что интерпретации причин этой неопределенности могут достаточно разниться: теоретики педагогики традиционно сетуют на отсутствие или же недостаточную разработанность собственно педагогических законов и закономерностей, нечеткость и некорректность определений, поверхностный характер многих педагогических исследований [4].

Преподаватели педагогических дисциплин столь же традиционно досаждают на разрушение существовавшего в советской педагогике канона, результатом чего стала «полипарадигмальная» невнятица. Управленцы образования, довольно быстро освоив язык и механизмы «административного рынка» (С.Г. Кордонский), практически полностью утратили интерес к педагогическому обоснованию собственных решений, а основным поводом обращения к научной педагогике стали упреки последней в несовременности, неэффективности и неумении зарабатывать.

Первым и, заметим, вполне естественным ответом на эти констатации может служить методологический анализ педагогической науки в духе Л.С. Выготского: «Мы имеем право так сделать, потому что внешние – социальные и идейные – причины и явления представлены так или иначе, в конечном счете, силами внутри науки и действуют в виде этих последних. Поэтому наше намерение есть анализ ближайших причин, лежащих в науке, и отказ от более глубокого анализа» [1, с. 386].

В то же время мы должны отдавать себе отчет в том, что полноценного воспроизведения модели методологического анализа Л.С. Выготского на материале педагогики не может быть в силу нескольких значимых причин.

Во-первых, вне зависимости от степени востребованности и содержательности тех или иных психологических представлений, сложившихся в контексте психологических школ и течений 20–30-х гг. XX в., приоритетность научного познания не подвергалась сомнению. Задача формулировалась как создание новой, *марксистской* науки, но *научный* статус разрабатываемой системы знания был неоспорим. Современная гуманитарная ситуация в значительной степени задается установкой на преодоление ограничений строгой научности, что делает ситуацию гораздо менее определенной.

Во-вторых, качественные трансформации претерпевает сам ландшафт гуманитарного познания, и ряд противоположностей, казавшихся до недавнего времени универсальными координатами познания реальности (прогресс и регресс, субъект и объект знания, естественные и гуманитарные науки, наука и образование), если и не исчезают совсем, то существенно переосмысливаются. В этой атмосфере сгущающейся неопределенности и виртуальности во всех смыслах слова актуализируется проблема существования педагогической реальности, т.е., по сути дела, онтологии педагогической практики и научно-педагогического познания. Проблемой становится уже не конкретное содержание тех или иных научных теорий, направляющих деятельность учителя или преподавателя, но само пространство их действия, особенно в соотношении с носителями альтернативных социокультурных практик, в том числе

политических, криминальных, медийных и др.

Наконец, в-третьих, педагогические практики, формировавшиеся на протяжении столетий как элементы новоевропейского государственно-политического проекта, включающего секуляризацию, ценностное отношение к личностному и государственному суверенитету, сочетание прав и обязанностей гражданина, тотальности и иерархичности государственного управления, сталкиваются с изменением базовых условий своей реализации. Эта трансформация происходит на разных уровнях: и в части перенесения европейского производства в страны «третьего мира», и прогрессирующей депопуляции европейских стран и их зависимости от импорта рабочей силы из стран Востока и Юга, и дифференциации «старых» культур по религиозному признаку.

Один из блистательных интеллектуалов XX в., одинаково яркий как писатель, философ и публицист, Умберто Эко одним из первых почувствовал субстанциальный характер этого перехода, опубликовав в 1994 г. текст с характерным названием «Средние века уже начались» [6].

Парадоксальность этого названия может соперничать лишь с непрекращаемой точностью предсказаний, среди которых: кризис и распад великих империй, «вьетнамизация» территорий, экологический упадок, рост влияния религиозных культов. Очевидно, что акцентирование этих обстоятельств не есть атрибут какой-то определенной картины мира и не соответствует никакому явному мировоззрению, но призвано, скорее, зафиксировать некоторые специфические особенности современной ситуации, никоим образом не претендуя на ее исчерпывающее описание.

Несомненно и то, что не существует какой-то философской системы, которая бы обеспечила более или менее универсальное решение фундаментальных проблем, но как один из возможных «ключей» к пониманию ситуации следует рассматривать феноменологию М. Хайдеггера, представляющую собой одну из наиболее глубоких философских проблематизаций XX в. [5].

Прежде всего, феноменология М. Хайдеггера акцентирует внимание на особом месте и статусе *категорий* любого знания в их отношении к научным (и любым другим) производным *понятиям*. Категории (основопонятия) – есть не что иное, как базовые толкования некоторого *сущего* (будь то наука, практика, производство) в его отношении к человеческому *бытию*. В этом отношении осмысление категорий невозможно в рамках той или иной логики или методологии, возводящей одну реальность – к некоторой более глубокой или глобальной; напротив, категории есть метафорическое размыкание человеческого бытия, опредмечивающее и обозначающее те условия, внутри которых познание и преобразование мира становится возможным.

Другой аспект аналитики М. Хайдеггера возникает в установке на интерпретацию *времени* как горизонта понятности бытия. Подчеркнем, вопрос не только и не столько в количественных мерах времени, прошедшего между событиями, но в качественных различиях понимания *современного и прошлого, действительного и воображаемого, того и иного*.

Наконец, еще один важный аспект нашего анализа связан с идущей от Э. Гуссерля и М. Хайдеггера традицией толкования феноменологии не столько как «науки о феноменах», сколько как науки о *несокрытости присутствия*,

его полноценной представленности в языке, слове, рассуждении.

В этом контексте мы попытаемся решить три взаимосвязанные задачи:

- поместить вопрос о сущности педагогического познания и действительности в контекст вопрошания об историческом бытии российской государственности и культуры;
- выявить феноменологическую (бытийную) специфику постсовременного научно-педагогического познания;
- сформулировать предварительные ориентиры для осмысления и переосмысления основных категорий педагогического познания.

Опорой в этом исследовании нам послужат тексты патриарха отечественной методологии педагогики – Володара Викторовича Краевского (1926–2010), в частности «Научное исследование в педагогике и современность» [2] и «Педагогика и ее методология вчера и сегодня» [3].

Прежде всего, следует отметить весьма любопытный факт: несмотря на то что проблема «нового метода» познания в марксизме-ленинизме была одной из обсуждаемых на протяжении всей второй половины XIX и, как минимум, первой половины XX в., феномен «методологии педагогики» институционализируется достаточно поздно, а именно весной 1969 г. Даже если принять во внимание, что некоторые авторские методологические модели начали разрабатываться несколько раньше (в частности, оригинальный текст «Педагогики и логики» Г.П. Щедровицкого был рассыпан уже в 1968 г.), само обращение к методологическим основам педагогики в «застойные» 1970–1980-е гг., на излете «советского проекта», представляет весьма значительный историко-педагогический факт.

Говоря о причинах этого обращения, В.В. Краевский выдвигает примерно те же аргументы, значимость которых практически не изменилась за прошедшие сорок с лишним лет: «Объективно интерес был обусловлен сменой вех в развитии общества и образования, разрывом между, с одной стороны, уровнем науки в целом, с другой – состоянием педагогических исследований, качеством их результатов. Накопилось множество теоретических и методологических вопросов, которые нужно было обсудить совместно». Иными словами, методология педагогики оказывается востребованной в той ситуации, когда происходит смена вех в развитии общества и образования, в свою очередь, демонстрирующая разрыв между «уровнем науки в целом» и «состоянием педагогических исследований», между «общенаучной методологией» и «методологией конкретного исследования», между образованием и его отражением в научной проблематике педагогики.

Если же попытаться проанализировать, что есть «уровень науки в целом» и «общенаучная методология» применительно к любому направлению социально-гуманитарной мысли в СССР, то это – не что иное, как уровень идеологической индоктринации, четко нормирующей способы описания и понимания социально-исторической действительности. В этой ситуации методология педагогики оказывается некоторым паллиативом, средством сглаживания противоречий между тем, «как должно быть», и тем, «как оно есть на самом деле».

Весьма интересным представляется объяснение возникающих в процессе работы противоречий: «Нельзя сказать, чтобы дело шло ровно и бесконфликтно. Приходилось учитывать главные факторы, тормозившие дви-

жение к цели, – непрофессионализм, приверженность к отжившим идеологическим штампам, отсутствие во многих случаях по-настоящему самостоятельного подхода к науке и практике в исследовательской и учебной деятельности со стороны тех, кто занимался и занимается научной работой в области педагогики и подготовкой учителей», однако «семинар стимулировал разработку методологических позиций, позволивших целенаправленно и конкретно вести работу по преодолению этих недостатков».

Парадоксален не столько факт «сопротивления», сколько сопровождающая его интерпретация: есть некоторая общепризнанная идеологическая цель (очевидно, что единственной и универсальной целью того времени могло быть лишь воспитание «нового человека»), но движение к ней затруднено «главными факторами», среди которых – приверженность к отжившим идеологическим штампам, т.е. все те же идеологические обстоятельства. Именно здесь в неявной форме содержится важнейший гегелевский постулат: «Тождественная себе идея содержит в себе отрицание самой себя, противоречие».

Вообще гегелевская философия в ее марксистском изложении представляется главной, если не единственной основой для методологического поиска в педагогике, и проявляется это буквально на всех уровнях и во всех аспектах:

1. Ситуация в образовании мыслится в категориях развития, трансформации, перехода от несовершенного и несвободного (идеологизация, догмы и автократия) состояния – в направлении большей открытости, демократии, толерантности и гуманизма.

2. Диалектическое единство внешнего и внутреннего, зависимого и свободного, единичного и общечело-

веческого в каждом фрагменте образовательной реальности: образование формирует человека, одновременно являясь объектом его целенаправленного и сознательного выбора, общество прилагает усилия к развитию образовательной системы, при этом образование оказывается действенным фактором становления гражданского открытого общества.

3. Исторический монизм и оптимизм. В основе всех теоретических построений находится представление о неизбежном прогрессе, продолжающемся, несмотря на неизбежные «рецидивы» и откаты к прошлому, криминализацию и коррумпирование образования, экономический кризис; при этом российское образование, равно как и образование в мире, находится в процессе поиска единого и системообразующего начала. В этом контексте попытки «плюрализации» курса педагогики через введение новой дисциплины «Педагогические теории, системы и технологии» рассматривается как безосновательное размывание единства.

4. Сами же занятия педагогикой рассматриваются в контексте предложенного еще И. Кантом идеала «незаинтересованного любопытства», способного не только примирить, но и содержательно разрешить актуальные противоречия между научной педагогикой и педагогическим творчеством; инновацией и традицией, описательной и нормативной функциями педагогической науки и др. Подобной взвешенной и философски проработанной позиции противостоит разного рода педагогический экстремизм (радикализм), перманентно выпячивающий одну из сторон – будь то учительский опыт либо субъективное сознание.

Сразу отметим, что все перечисленные констатации настолько привычны

и естественны, что сама возможность их проблематизации, постановки под вопрос кажется достаточно странной. Между тем некоторые сущностные тенденции сегодняшнего времени напрямую вопрошают каждое из этих убеждений.

В частности, вопрос о развитии и, соответственно, исторической преемственности современного российского образования с советским и, далее, – с дореволюционным образованием представляется далеко не столь очевидным. Напротив, факт перманентных революционных ломов российского пути в XX в., навязчивых попыток отречься от «проклятого прошлого», обратной стороной которых выступает повышенная «историческая сентиментальность» российского сознания, заслуживает не только историко-психологического исследования, но и должен неизбежно стать объектом педагогической рефлексии. В частности, особый интерес представляет собой трансформация нормативных образов *ребенка, родителя, учителя*, принципов их взаимоотношений в исторической ретроспективе. Столь же интересны и схемы, в контексте которых актуальные социальные, культурные, политико-управленческие практики трансформируются в содержание и технологии образовательного процесса, т.е. практическое содержание *принципа культуросообразности*.

Другим аспектом актуализации культурологической проблематики в образовании является парадигмальный выбор. Соответственно, традиционная постановка вопроса о программно-целевом управлении развитием образования трансформируется в проблему ценностного (парадигмального) выбора модели образовательной практики, повышения ее эффективности относительно

нынешних политико-экономических условий и пр. Естественным продолжением этих общецивилизационных процессов в область педагогической науки становится актуальная совокупность компетентностного, модульного, культурологического и личностного подходов. В этом контексте развиваются альтернативность, прагматизм, культивируются рыночные отношения в образовании.

Таким образом, с онтологической точки зрения, мы включены в ситуации своеобразной исторической диахронии (двувременности): непрерывно развертывающегося «общечеловеческого» и общецивилизационного времени, проживаемого нами как совокупность различающихся между собой эпох и исторических пространств. При этом каждая историческая эпоха одновременно оказывается временем реализации некоторой совокупности процессов, и, напротив, любой исторический (культурный, образовательный) процесс задан некоторым инвариантом, бытийным кодом, дифференцирующим его относительно других процессов и тенденций.

Аналогичные изменения происходят и в отношении методологического аппарата научно-педагогического исследования, причем важно подчеркнуть, что изменения категориального аппарата педагогического знания есть видимое отражение глубинных изменений, происходящих в самой ситуации обретения и применения знания. Так, традиционными объектами педагогического познания, которые мыслятся как «части педагогической реальности, на которую направлено исследование», являются либо *педагогический процесс*, либо *педагогическая система*. Между тем современная реальность такова, что институциональные воздействия и взаимодействия

составляют лишь некоторую (нередко наименее значительную) часть феномена образования или обучения, а большая часть информации приобретается самостоятельно посредством СМИ и Интернета. Соответственно, воздействия носят не линейный, а достаточно многосторонний и случайный характер. В связи с этим следует прогнозировать укоренение новых объектов научно-педагогического познания, и в первую очередь феноменов *образовательной ситуации* и *культурно-образовательной практики*, фиксирующих открытый, социально, политически и культурно обусловленный характер педагогической реальности.

Столь же существенные изменения происходят и в представлении о цели, гипотезе и задачах исследования. Традиционный подход к цели связан с формулировкой ожидаемого педагогического результата, а именно с разработкой некоторой новой концепции, модели, технологии и пр. Между тем в современной ситуации образовательные институты, равно как и научно-педагогические подразделения, исполняют некоторый *заказ* либо отвечают на некоторый *вызов*. В связи с этим цели научно-педагогических практик по необходимости будут смещаться в область некоторых социальных, культурных или экономических эффектов, что сразу же потребует гораздо более тесной интеграции исследовательской, образовательной и управленческой практик. Одновременно это приведет к изменению смысла гипотезы, в качестве которой будут фигурировать необходимые/доступные условия и ресурсы (концептуальные, методологические, технологические, кадровые, материально-технические), выделенные для достижения соответствующего результата, что в конечном счете приведет к укрупнению формулировок

гипотезы и включению в нее теоретических и методологических оснований разрешения поставленной проблемы.

Наконец, не менее важным представляется изменение механизмов внутренней и внешней экспертизы качества научно-педагогического исследования. В частности, повышение качества диссертаций едва ли значимым образом зависит от степени точности формулировок тех или иных методологических категорий, но в гораздо большей степени определяется повышением в соответствии с выработанными решениями качества образовательной и управленческой практики, а также – ростом кадрового потенциала и иных значимых показателей. В связи с этим нетрудно предположить, что перспективными направлениями развития системы оценки качества научных разработок будут включение соответствующих показателей в общероссийскую систему оценки качества образования и приведение последней в соответствие с европейскими критериями и тенденциями.

В целом, научно-педагогическое сообщество стоит перед необходимостью

очень сложной трансформации, причем альтернатива задана максимально жестко: либо оно будет в опережающем режиме формулировать приоритеты и стратегии собственного развития, адекватного вызовам и изменениям ситуации в последние десятилетия, либо станет *объектом утилизации* со стороны превосходящих политических сил и социальных субъектов.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Исторический смысл психологического кризиса // Собр. соч.: в 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 1. С. 386–389.
2. *Краевский В.В.* Научное исследование в педагогике и современность (доклад на четвертой сессии Всероссийского метод. семинара «Фундаментальные и прикладные аспекты научной работы в области образования» (Санкт-Петербург, 20–21 мая 2004 г.) // Педагогика. 2005. № 2. С. 13–20.
3. *Краевский В.В.* Педагогика и ее методология вчера и сегодня. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2003/0711-03.htm>.
4. *Фельдштейн Д.И.* О состоянии и путях улучшения качества диссертационных исследований по педагогике и психологии // Психологическая наука и образование. 2007. № 4. С. 105–117.
5. *Хайдеггер М.* Бытие и Время. М.: Ад Маргинем, 1997.
6. *Эко У.* Средние века уже начались // Иностранная литература. 1994. № 4. С. 258–267.