

УДК 37.015.42:316.624

Арламов А.А.

ОСНОВАНИЯ РАЦИОНАЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАЦИЙ

Ключевые слова: рационализация, рациональность, девиации, социально-педагогическое исследование, методология педагогики.

Исходным в понимании рационализации, наряду с историко-педагогическими фактами развития педагогической науки и сложившейся педагогической культуры, является развитие рациональности человеческой деятельности как таковой. Другим методологическим условием рационализации современных социально-педагогических исследований является ориентация на познание рефлексивного взаимодействия педагогических и образовательных действий, а также рефлексивного взаимодействия исследователя, организатора инновационной деятельности и педагога-практика.

Использование этих концептов позволяет осмысливать рациональность социально-педагогического исследования, не теряя его специфики, и в то же время определить, сохраняя инвариантность, рациональность познавательных, преобразовательных и проектировочных действий. Методологический анализ существующих точек зрения на проблему рациональности в педагогике и смежных с ней других науках обнаруживает два подхода к поиску ее сущности и смысла. В рамках первого подхода исследователь выстраивает поиск, двигаясь от философской интерпретации рациональности к ее толкованию в частной науке, пытаясь установить в нем особенность частной науки. Такая ориентация в применении знания о рациональности таит опасность механического переноса трактовки понятия на концептуальном уровне. Такой подход не дает полноценной картины рациональности. Его значимость – в поисках инвариантов получения этой картины. Само же представление о рациональности на философском уровне меняется в зависимости от особенностей частной науки, ее предмета, которые

предопределяют специфику видения рациональности. Поэтому исследователю с неизбежностью приходится анализировать обобщенное содержание понятия «рациональность» с позиции специфики своей науки и вносить свою лепту в постижение рациональности на философском уровне.

В рамках другого подхода, напротив, поиск исследователя направлен на понимание рациональности его науки. В этом случае он использует обобщенный опыт познания рациональности. Философское знание представляет общую ориентацию этого поиска не как готовую процедуру, которой нужно следовать, а как основание построения собственного пути. Далее, полученная модель рациональности, учитывающая все частности реальности, изучаемой конкретной наукой, может стать основанием рефлексивного анализа обобщенного видения в философии. Недостаточность такого подхода состоит в том, что при его локализации и механическом переносе представления о рациональности из одной науки в другую возникает множество сущностей, обозначенных одним именем.

Дополнительность этих стратегий способствует осмыслению развивающегося знания о рациональности на основе его дифференциации и интеграции. Вопрос о том, возможна ли интеграция знаний о рациональности познания в естественных, социально-гуманитарных (в том числе педагогических) и точных науках, все еще остается открытым. Какова та реальность, которая обозначена именем «рациональность» и существует ли она? На наш взгляд, получить универсальную формулу этого синтеза невозможно, он всегда имеет конкретный характер и определяется конкретным исследовательским контекстом. В данной статье предметностью, в которой

демонстрируется синтез методологических стратегий, является *социально-педагогическое исследование профилактики девиаций*.

Заметим, что сегодня в области социологии сложилось целое направление – девиантология, «изучающая социальные девиации (девиантность) и реакцию общества на них (социальный контроль)» [8, с. 35]. Для нас важно проследить, каким образом девиантологи определяют предмет своих исследований, чтобы иметь возможность для трансформации этого предмета в область социально-педагогических исследований. Прежде всего, отметим, что девиантологи видят свой предмет амбивалентным, о чем свидетельствует рассуждение Я.И. Гилинского: «Девиации присущи всем уровням и формам организации мироздания. В современной физике и химии отклонения обычно именуются флуктуациями, в биологии – мутациями, на долю социологии и психологии выпали девиации. Существование каждой системы (физической, биологической, социальной) есть динамическое состояние, единство процессов сохранения и изменения. Девиации (флуктуации, мутации) служат механизмом изменчивости, а следовательно, существования и развития каждой системы... Отсутствие девиаций системы означает ее не-существование, гибель... Чем выше уровень организации (организованности) системы, тем динамичнее ее существование и тем большее значение приобретают изменения как “средство” сохранения» [там же, с. 36]. И еще: «Социальные девиации и девиантное поведение могут иметь для системы (общества) двоякое значение. Одни из них – *позитивные* – выполняют негэнтропийную функцию, служат средством (механизмом) развития системы, повышения уровня ее органи-

зованности, устраняя устаревшие стандарты поведения. Это – социальное творчество во всех его ипостасях. Другие же – *негативные* – дисфункциональны, дезорганизуют систему, повышают ее энтропию. Это преступность, наркотизм, коррупция, терроризм и др. Границы между позитивным и негативным девиантным поведением подвижны во времени и пространстве социумов. В одном и том же обществе сосуществуют различные нормативные субкультуры (от научного сообщества и художественной богемы до преступных сообществ и субкультуры наркомапов). И то, что “нормально” для одной из них, – “девиантно” для другой или для общества в целом. Наконец, организация и дезорганизация, “норма” и “отклонение”, энтропия и негэнтропия дополнительные (в понимании Н. Бора). Их сосуществование неизбежно, они неразрывно связаны между собой, и только совместное их изучение способно объяснить исследуемые процессы. Вот почему девиантологическая концепция социального контроля над девиантными проявлениями исходит из функциональности всех существующих, не элиминированных в процессе исторического развития человечества, “отклонений”, из их принципиальной неустраняемости» [9, с. 101–123]. Однако если в социологии такое принципиально амбивалентное определение девиаций вполне уместно и оправданно, то в сфере педагогического знания – нет. В педагогике и психологии сложилась иная традиция рассмотрения девиаций как форм социального поведения, отклоняющихся от принятого, социально приемлемого поведения в определенном обществе (преступность, алкоголизм и наркомания, а также самоубийства, проституция), что приводит к изоляции, лечению, исправлению или наказанию нарушителя

[20]. Иной взгляд медицинских психологов. Они различают индивидуальные и групповые девиации. Термином «индивидуальная девиация» обозначаются отклонения, которые обусловлены психофизиологическими особенностями человека (клептомания, дромомания, аутизм, гиперобщительность и др.). Термином «групповая девиация» обозначаются отклонения, обусловленные социально-психологическими особенностями взаимодействия индивида и группы (обязательность выполнения принятых норм в группе, идолов, кумиров и т.п., близость характерологических реакций, религиозный, музыкальный и спортивный фанатизм) [21, с. 71].

Для педагогики, разрабатывающей методики, формы и средства профилактики девиантного поведения, значима демаркация отклонений, поскольку она позволяет определить возможности и границы применимости педагогической профилактики. Социальные отклонения возникают в процессе социализации человека в многообразии разномасштабных социальных групп. Психофизиологические отклонения обусловлены биологическими факторами развития человека. Программы педагогической профилактики воровства kleптомана и человека, не обладающего этой аномалией, принципиально различны. Они разрабатываются на разных основаниях. В первом случае необходима медико-педагогическая коррекция поведения и специальная педагогическая профилактика детей с проблемами в развитии. Во втором случае – педагогическая профилактика социальных отклонений психически и физически нормальных детей и подростков. Наличие единого термина для всех типов отклонений ведет к смешению понятий «аномалия» (психофизиологические отклонения) и

«девиация» (социальные отклонения). У них разные денотаты. Неточность при их использовании в педагогических исследованиях несет в себе риски профилактики девиантного поведения: во-первых, формирует установку обреченности «быть девиантом» у человека с проблемами в развитии, а у человека с девиантным поведением – установку как на психически ненормального; а во-вторых, проектирует сознание исследователя на бесполезность и невозможность педагогической профилактики.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что вопрос об основаниях рациональности социально-педагогического исследования профилактики девиаций¹ не просто актуален, он злободневен. Если сам предмет научного исследования, в данном случае девиации, отрицательно нагружен, то как возможно его объективное рассмотрение? Вопрос этот обсуждался в философии науки в течение всего XX в., предлагались разные варианты его решения (вплоть до полной элиминации субъективных параметров из научного познания, с одной стороны, и рассмотрения человекообразных систем – с другой), но к общему мнению так и не пришли. М. Вебер обсуждал проблему рациональности в связи с поиском сущности социального действия как реальности. Выделенные им четыре типа социального действия имплицитно содержат в себе основания различения рациональности, нерациональности и иррациональности.

В качестве таковых рассматриваются цели, ценности, аффекты и чувства, привычки [5]. С. Тулмин полагает, что таковыми являются принципы организации деятельности [24]. Л. Витгенштейн в качестве основания предлагает рассматривать «адаптированность к обстоятельствам» [4]. Понятие смысла человеческой деятельности и отмеченные основания: ценности, цели, принципы организации деятельности, условия выполнимости деятельности, как известно, основные понятия, характеризующие телеологическую сферу человека. Они, безусловно, значимы для понимания рациональности, нерациональности, иррациональности, однако кроме нее существует потребностно-мотивационная сфера человека. Выбор ценностных ориентаций человеческой деятельности всегда драматичен, поскольку он, по большому счету, реализуется как разрешение внутреннего противоречия между этими сферами. Принятое решение становится основанием рационализации деятельности. Такой подход задает не только методологические ориентиры различения обсуждаемых базовых свойств деятельности конкретных людей, но и является основанием конструирования социального действия. Таким образом, поиск методологических ориентиров понимания рациональности, нерациональности, иррациональности только на основе анализа мира культуры и научной деятельности важен, но недостаточен. Косвенным образом эту идею, как показано выше, подтверждает опыт познания этих феноменов. И особенно для их изучения в педагогике.

Вот почему в данном исследовании мы опираемся на философскую трактовку деятельностного подхода [3], в котором деятельность научно-познавательная «получает свой смысл в конечном счете в зависимости от ее

¹ Заметим, что профилактику девиантного поведения ученые сегодня определяют как двусторонний, взаимосвязанный процесс. С одной стороны – это создание оптимальных условий, способствующих устранению десоциализирующих влияний со стороны окружения, а с другой – формирование у детей рефлексивной позиции [14].

нравственной ориентированности, от ее влияния на человеческое существование» [22, с. 633].

Действительно, в гуманитарных и социологических исследованиях контекстуально определяющими элементами становятся ценностные ориентиры ученого (М. Вебер, Д. Майерс). Исследователи творчества Вебера, например, отмечают, что «сам вопрос о судьбах общества в значительной степени зависел от ценностных установок самого Вебера, от его мировоззренческих принципов» [6, с. 79]. Аналогичные детерминанты мы находим и в социально-педагогическом исследовании.

Рефлексия своей педагогической деятельности с позиции совершенного поступка ставит педагога-исследователя перед необходимостью рационализации педагогических действий. Такие учителя глубоко понимают смысл мудрого афоризма: поступок порождает привычку, привычка порождает характер, характер порождает судьбу. Судьбы учеников, их жизненный путь, их мироощущение, мироотношение, миропонимание – отсроченная оценка его педагогического служения. Осознание последствий педагогических действий определяет смысл ответственности за их выбор и необходимость творческого поиска педагогических решений. Ответственность перед растущим человеком представляется как основание направленности конструирования рационального педагогического действия. Понятия «судьба», «жизненный путь», «мироотношение» полисемантичны. Выбор их содержания во многом определяется их ценностной нагруженностью. Каждый наш поступок – это объективированное отношение к себе, к людям, к среде обитания. Поступок, действие, общение различны, но проявляются и наблюда-

ются как целостное образование, как деятельность. Моделирование этой деятельности, согласно теории функциональных систем (П.К. Анохин [1]), начинается на стадии «предрешения». На этой стадии происходит синтез информации, полученной при взаимодействии со средой и запечатленной в памяти, затем возникает выбор цели, но на этой стадии ценностные основания выбора цели не рассматриваются. Модель Анохина строилась как адаптация к среде при реализации внутренних мотивов. В рефлексивном взаимодействии «учитель – ученик» абстрагирование от ценностей и смыслов просто невозможно, поскольку в таком случае теряется смысл воспитания как такового. Ценности, ставшие ценностными ориентациями человека, – основание конструирования и оценки поступка. Сами же ценности наиндивидуальны.

Как возникают ценности, почему происходит их переоценка людьми? Поиск ответов на эти вопросы человечество ищет на протяжении тысячелетий. Для нас – это ориентиры самосохранения человечества. И потому человек в единстве телесного и духовного – высшая универсалия, основание осмысления многообразия ценностей и их выбора. Идеально рационален тот поступок, который адекватен этим ценностям и условиям его выполнимости. Таким образом, ценностные установки педагога – основание конструирования рационального рефлексивного взаимодействия педагогического и образовательного действия и содержание его ответственности перед телесно и духовно растущим человеком. Они обуславливают охранную функцию педагогики перед человеком в самом широком ее смысле. Принято считать, что рационально – значит, логически обоснованно. Что значит «логически

обоснованно» в педагогике? А.С. Макаренко различал логику достижения цели и педагогическую логику. Действие учителя с точки зрения обычной логики может быть абсурдным, иррациональным и рациональным с позиции педагогической логики. А.С. Макаренко сформулировал ее основные положения: ни одного действия педагога не должно стоять в стороне от поставленных целей; никакое педагогическое средство не может быть объявлено постоянным – всегда полезным либо вредным, действующим всегда точно; отдельное средство может быть и положительным, и отрицательным, решающим является учет всей системы средств; никакая система воспитательных средств не может быть установлена раз и навсегда, она изменяется в соответствии с развитием ребенка и поступательным движением общества; всякое средство должно быть педагогически целесообразным, что проверяется опытным путем. Развивая идеи А.С. Макаренко, один из его последователей, И.Ф. Козлов, сделал важный вывод для теории целостного педагогического процесса: «Какова деятельность ребенка, таково и движение вовлеченных в эту деятельность его естественных сил и способностей, а каково движение и упражнение этих сил, таково их развитие, их изменение, а следовательно, таков и результат этого развития – воспитание определенных человеческих качеств, определенный тип личности, его своеобразие» [15, с. 52].

Начиная с 1960-х гг. развивает теорию постановки и решения педагогических задач в рамках проблемы функционирования педагогических систем академик РАО Н.В. Кузьмина (наиболее значимы для нас ее работы [16–19]). Педагогическая деятельность трактуется ею как решение бесконечного ряда

педагогических задач. Рациональность педагогической культуры педагога проявляется в его умении выводить и решать педагогические задачи, опираясь на собственные эвристические находки, опыт коллег, научное знание. Здесь следует отметить важный аспект в понимании рациональности. Она понимается не только как поиск рациональных средств достижения педагогической цели, но и как нахождение путей поиска педагогических целей, и, следовательно, имплицитно она не сводится к целерациональности (в квалификации рациональных действий М. Вебера). Вместе с тем сама постановка педагогических задач осуществлялась на основе сравнительного анализа состояния развития личности и стратегической цели коммунистического воспитания, т.е. тех ценностей, которые были господствующими в тот исторический период. Тем не менее подход Н.В. Кузьминой неявно противостоял подходу единообразной «мероприятийной» педагогики советского периода, которая, к сожалению, продолжает существовать и поныне.

В 1970-е гг. В.И. Журавлевым были разработаны подходы к развитию рациональных действий старшеклассников в процессе их жизненного самоопределения, выработана техника интенсивной организации воспитательных занятий, основанная на инициативе учащихся [10; 11]. Однако координаты ценностного пространства в этих разработках все еще остаются идеологически заданными. И.П. Иванов, оставаясь в том же идеологическом пространстве, в работе с учащимися избирает иной путь. Центральной ценностной установкой педагога в постановке и решении задач воспитания была избрана «забота друг о друге, о своем коллективе, об окружающих людях, о далеких друзьях, поиск лучших

средств этой заботы, все более четкая организация своей жизни, разнообразных дел на пользу и радость своему коллективу и другим людям» [13]. С этой позиции педагог и его ученики совместно строят ценностное пространство проживания и учатся жить в этом пространстве. Сталкиваясь с другими мирами ценностей, как убеждало педагога отсроченное наблюдение за их жизнедеятельностью, они остаются сами собой и оказываются устойчивыми в своем выборе ценностей, поскольку они освоили ценности как основание конструирования собственного поступка и действия и условия их выполнимости.

Удивительно, но в педагогике возникают и сосуществуют на протяжении веков два направления в конструировании рефлексивного взаимодействия: ориентация на формирование должных, т.е. внешне заданных ценностных ориентаций подрастающего поколения и ориентация на творческий поиск совместно с педагогами. Выбор всегда обусловлен ценностно-смысловым миром педагога, его пониманием развивающихся у учащихся мировоззренческих установок и способов деятельности, что обусловлено их возрастными возможностями, ментальным опытом, степенью рационализации и т.д. Все подскажет реальная ситуация.

На начальных этапах перевоспитания молодых правонарушителей А.С. Макаренко искал педагогические средства формирования должных ценностных ориентаций у своих воспитанников с отдаленной перспективой совместного строительства ценностного пространства проживания. Педагог, идущий к ученику, проектирует отношение (логику взаимодействия) между собственной педагогической деятельностью и образовательной деятельностью ученика. Это отношение

реализуется в каждой встрече учителя и ученика – в индивидуальной беседе, на уроке, на воспитательном занятии. Интенция рационализации вынуждает учителя анализировать эти встречи. Каковы основания этого анализа? Это чаще всего не проясняется педагогом. Однако проектирующая деятельность педагога должна учитывать мировоззренческие установки учащихся. Находясь в пространстве ценностных ориентиров различных педагогов, ученик, к сожалению, или приспосабливается к своим учителям, или сопротивляется им, или уходит в себя. Ученик по-своему оценивает действия педагогов и оценки своих одноклассников, определяет стратегию собственного поведения. Соответственно, педагог или манипулирует сознанием ученика, или, напротив, организует рефлекссию сложившейся ситуации как проявления отношения педагогической и образовательной деятельности учителя и ученика [2]. Очень редко осуществляется действительно продуктивное взаимодействие учителя и ученика.

В первом случае педагог навязывает свою позицию, формирует сознание ученика, не реагируя на возникшее несогласие. Это проще. Быстрее дает запланированный учителем педагогический эффект. Проще ли? А может быть, эффект кажущийся? Учитель добивается исполненного действия, ведь в данной ситуации он – «власть», или властный авторитет, за сохранение которого так беспокоятся учителя с такой позицией. Рефлексия направлена на поиски адекватных средств поставленной педагогической цели. Вектор рационализации – поиск таких педагогических условий и средств воздействия, при которых будет получен запланированный результат обучения и воспитания. В данном случае рефлексия обращена к собственным

мыслям учителя и его педагогическим действиям. Дает ли таким образом организованное взаимодействие учителя и ученика образовательный эффект?

Во втором случае рефлексия взаимодействия обнажает позицию педагога и учащихся. Учитель предлагает ученику продумать отношения со своими сверстниками, а также попытаться рефлексивно оценить свои поступки. Он начинает с учеником разговор, цель которого состоит в том, чтобы совместно определить основания выбора общей позиции, заключить договор и регламентировать его выполнение. Достаточно сложная рефлексия взаимодействия при таком подходе открывает путь совместного поиска педагогом и его учениками рационализации школьной жизни. Это рассуждение может показаться абстрактным, оторванным от жизни. На самом деле, это часто, хотя и не повсеместно, наблюдается в ходе нашей работы. Как видно, рефлексия ученика в данном случае – особенный тип самонаблюдения (мышление делает своим предметом не только собственную мысль, как трактовал его А.Н. Леонтьев, но и мысль педагога и своих сверстников). Рефлексия учителя также делает своим предметом не только мысли учащихся и собственные мысли, но и мысли своих коллег, работающих с его учениками. Быть может, поэтому так значим для воспитания и обучения учащихся коллектив педагогов-единомышленников, или, говоря словами А.В. Петровского, социальная группа с ценностно-ориентационным единством.

Подведем промежуточный итог в понимании рациональности проективной деятельности в социально-педагогическом исследовании. Рациональность в данном случае проявляется в процессе решения педагогом разномасштабных задач. Она опреде-

ляется содержанием и адекватностью инструментально-методических средств и ценностным отношением педагога к ученику. Уровень рациональности с целевой установкой воспитать человека с наперед заданными качествами, предписываемыми какой-либо идеологией, предполагает видение человека как существа, не способного к рационализации собственных действий (хотя еще Аристотель полагал, что человек – это рациональное существо). Ценностные ориентации учащегося для учителя и ценностные ориентации учителя для ученика не могут быть полностью рационализированы. Ценностное пространство можно строить только сообща и при условии их осознания и педагогами, и учащимися. Только в условиях рефлексивного взаимодействия возможно становление компетентности в ценностно-смысловом самоопределении учащегося.

При осуществлении рефлексии взаимодействия педагога и учащихся различается рефлексия педагогом собственных мыслей и действий, рефлексия им мыслей и действий учащихся, рефлексия учащимися собственных мыслей и действий, мыслей и действий своих сверстников, педагогов и сравнительный анализ полученных результатов. Учет возрастных особенностей и рефлексивный подход позволяют выявить различные типы взаимодействия учителя и ученика: воздействие – исполнение; содействие – конструирование собственного действия с последующей реализацией и рефлексией; взаимосодействие – совместное конструирование различных действий с последующей их реализацией и рефлексией взаимодействия.

Осмысление опыта общения педагогов и учащихся имеет смысл не в застывшем, а в динамичном цен-

ностном пространстве. Рационализация в педагогическом опыте реализуется в процессе проектирования, конструирования и организации различных форм отношений педагогической и образовательной деятельности. Ядро рациональности – соотношение инструментально-методических средств и ценностного отношения педагога к учащимся. Основание направленности рационализации педагогической активности – становление самости рациональной образовательной активности, способной самостоятельно осваивать элементы культуры, способной в дальнейшем к сознательному саморазвитию.

Педагогика возникла в ценностно ориентированном пространстве, предполагающем традицию передачи генетически не заданного опыта культуры. Примечательно, что даже в такой «рационалистически» ориентированный век, как век Просвещения, рассудочные параметры соотносились педагогами с ценностями своей эпохи («великая дидактика» Я.А. Коменского тому пример). Проблема, однако, состояла в том, чтобы за содержательными параметрами педагогической реальности не потерять научную устремленность к общезначимому рациональному выражению педагогического опыта. Ценностная ориентация выступает здесь основанием выбора цели познания педагогического явления. Наука возникла и существует во имя понимания-объяснения педагогических явлений. Становление педагогики как науки позволяет сосредоточить усилия на познании педагогических явлений. Появляется внутренняя потребность к рационализации собственно познавательной активности. Эта рационализация, идущая от оценочно-познавательных реакций к современному развитию теории научной деятельности в педа-

гогике, также проходит путь от традиционного изучения и внедрения опыта к ценностно-смысловой рациональности познания.

Как же понимать рациональность педагогического исследования, если оно еще до сих пор характеризуется категориями «цель, средство, результат»? При таком подходе за пределами описания остаются выбор цели, основания выбора. В процессе познания возникает рефлексивное взаимодействие «исследователь – педагог». В этой сложной рефлексии исследователь оценивает реальность. Каковы его ценностные установки и мировоззренческая позиция? В педагогических исследованиях от них абстрагироваться невозможно. Ведь они выступают как фундамент для описания, оценки и построения нормативной модели как основания проекта практической педагогической деятельности. Не случайно К.Д. Ушинский писал, что внедряется не сам опыт, а мысль, выделенная из опыта.

Может ли в педагогике мысль, выявленная из опыта и/или сконструированная самим исследователем, не нести в себе ценностные ориентиры создателя опыта или самого ученого? В социальной психологии и социологии, как было показано выше, ответ отрицателен. Полагаем, что и в педагогике такая же ситуация. Рефлексивное взаимодействие «исследователь – педагог» предполагает общение, в котором и тем и другим осознаются ценностные ориентиры, цели и средства, трудности поиска отношения собственной педагогической деятельности и образовательной деятельности своих учеников, последствия для развития ребенка избранных педагогом ценностных ориентаций. «Как и на всем протяжении своего существования, наука в наши дни продолжает

оставаться прежде всего орудием познания истины, формой культуры, в рамках которой совершенствуется и развивается способность человека к познанию» [25, с. 325]. Применительно к научному исследованию в педагогике получается, что его рационализация направлена на такую организацию исследования, в результате которой будет получено знание о педагогических явлениях, и это знание «стремится к всеобщности, необходимости, максимальной обоснованности» [там же]. Возможна ли такая обоснованность в педагогическом исследовании, если аргументация зависит от ценностных установок исследователя и от исследуемой реальности?

Получается так, что педагогическое знание научно обоснованно с точностью до ценностных установок педагога-исследователя? Пока лишь можно предполагать, что направленность рационализации научного исследования, в общенаучном смысле, в педагогике возможна только при условии единства ценностных установок исследователей и педагогов-практиков.

Рассмотрим еще один важный аспект представлений о рациональности в педагогике. С возникновением педагогической науки стал естественно обособляться еще один вид деятельности – внутринаучная рефлексия педагогического опыта. Вплоть до второй половины XX в. полагали, что педагогу достаточно предъявить нормативную модель – и ее внедрение в педагогический процесс можно считать достигнутым. Но педагогическая реальность оказалась много сложнее. Уже в 1802 г. И.Ф. Герbart обратил внимание на то, что в процессе внедрения нормативных педагогических моделей «совершенно произвольно между теорией и практикой вклинился промежуточный член; это и будет известный рас-

чет педагога, его такт, быстрота оценки и решения, которая действует не с однообразностью рутины, но и которая может похвалиться тем, чтобы при строгой последовательности и полном внимании к правилу, и от вполне проверенной теории, одновременно совершенно правильно соответствовать истинным нуждам индивидуального случая. Именно потому, что для такой обдуманности, для такого совершенного применения научных положений требовалось бы сверхчеловеческое существо, у человека складывается определенный образ действий, зависящий сперва от его чувства и гораздо более отдаленно от его убеждения, дающий больше свободы внутренним движениям, больше выражающий влияние, оказываемое на человека внешними обстоятельствами, и его собственное состояние духа, чем результаты его мышления... Так неизбежно заполняет места, оставленные теорией пустыми и, таким образом, становится непосредственным руководителем практики» [7, с. 328]. Факт существования деятельности по преобразованию нормативных моделей педагогической реальности в практику в масштабе деятельности конкретного педагога, или «такта», как ее называл И.Ф. Герbart, вполне обоснован. Трактую внедрение педагогических нормативных моделей как преобразовательную деятельность, направленную на совершенствование педагогической практики, мы считаем это промежуточное звено составным элементом взаимодействия науки и практики. При таком подходе итоги внедрения нормативных моделей, их оценка выступают в роли показателей, которые, наряду с другими, становятся основой управления процессом взаимодействия науки и практики.

Говоря современным нам языком, «такт», по Герbartу, – это особая дея-

тельность, в процессе которой педагогические нормативные модели корректируются с учетом реальных взаимодействий учителя и учеников. Более того, можно было бы сказать, что этот «промежуточный член» совершенно меняет ситуацию в педагогической реальности, поэтому, на наш взгляд, современная педагогика нуждается не столько в нормативных правилах, сколько в тренинге этого «такта». Тогда, в 1802 г., ценностные ориентиры исследователя еще были стабильны, и педагогическая наука не задумывалась над тем, как осуществлять образовательную деятельность в «меняющемся мире».

Стабильность общественных систем сохраняла методологическую устойчивость нормативных моделей до тех пор, пока научно-технические инновации не изменили социальные отношения настолько, что вся педагогическая наука заметила проблему там, где в 1802 г. ее видели лишь некоторые ученые и философы. Нормативная педагогическая модель стала пробуксовывать, поскольку ценностные установки исследователя-педагога, составляющие сущность его «такта», о котором говорил Гербарт, стали настолько быстро меняться, что от педагогов-исследователей сегодня требуется очень серьезное методологическое усилие, чтобы удержать в стабильном состоянии любую педагогическую ситуацию, по поводу которой строится та или иная модель. Более того, нужно заметить, что научно-технические изменения, о которых здесь идет речь, коснулись как капиталистической, так и социалистической общественной системы, поэтому пересмотр научных идеалов произошел в мировой педагогической науке. «В последнее время, – пишет исследователь современных образовательных про-

цессов в западном обществе Г.В. Телегина, – стало обычным подчеркивать “ключевую” роль знания и образования в обществе, характеризуемом то в терминах “позднего капитализма” или постмодерна, то описываемом как “общество риска” [26] или “общество знания” [27]. Все подобные определения, часто весьма противоречивые, представляют собой более или менее успешные попытки уловить и охарактеризовать те фундаментальные перемены, которые, очевидно, действительно происходят в мире и ощущаются уже на уровне обыденного сознания. Образовательные реформы, проводимые в последние два-три десятилетия во многих странах не только “Запада”, но и “Востока”, касаются как содержания учебных программ, стандартизации и централизации тестирования знаний, проблем мультикультурности, так и общих принципов управления образованием. Хотя глубина и спектр наполнения этих реформ варьируются, тем не менее очевидны некоторые общие тенденции, несмотря на различие политических сил и правительств, социал-демократических в одних странах, консервативных в других» [23, с. 129]. Если в стабильных обществах можно было с большой долей вероятности прогнозировать методологическую эффективность той или иной нормативной педагогической модели, то сегодня этот прогноз оказывается весьма проблематичным, и прежде всего потому, что наблюдается непрерывная дифференциация социальных слоев, не говоря уже об индивидуальном использовании этих нормативных моделей.

И если в стабильных обществах феномен «внедрения» нормативных педагогических моделей рассматривался в педагогической науке как необходимый научный результат педа-

гогического исследования, то сегодня ситуация проблематизируется. «Внедрение» сегодня необходимо рассматривать не как результат, но как процесс по преобразованию педагогической деятельности, предполагающий отход от нормативных моделей и опору на динамический педагогический опыт. И как следствие описанных выше процессов, интерес педагогов-методологов смещается. Их больше не интересует вопрос о том, «как возможно планомерное внедрение нормативных педагогических моделей». Дифференциация проникает не только в социальные слои общества, она захватывает и слои интеллектуальные и требует от педагогической науки не столько осмысления «внедрения» нормативных педагогических моделей, но рефлексивного анализа творческой деятельности и учителя и ученика, направленной не на простое усвоение меняющейся действительности, но на ее постоянное преобразование (инновацию¹) в рефлексивном акте. А это значит, что методологический призыв к «введению ценностей в науку», актуально прозвучавший в конце XX – начале XXI в., сегодня модифицируется. В современном методологическом сообществе, в том числе и в сообществе методологов-педагогов, начи-

нается осознание того, что на смену бессодержательному призыву о необходимости «аксиологического базиса образования» должен прийти вопрос о содержательном наполнении этого базиса. Мы сегодня начинаем понимать, что бессодержательный призыв к аксиологическому базису в меняющемся обществе грозит весьма серьезными проблемами. Прежде всего, в ситуации непрерывной дифференциации общества встает вопрос о том, на чей (какого слоя общества) аксиологический базис можно сегодня ориентироваться науке, и особенно педагогической науке. Место светских общезначимых ценностей, место ценностей интеллектуального слоя общества все чаще и чаще занимают ценности религиозно ориентированные, нацеленные на нереплексивное подчинение и повиновение. Вот почему мы полагаем, что современное научное педагогическое исследование, ставя под вопрос сам призыв к аксиологическому базису образования, ставит тем самым вопрос о научном содержании ценностных установок и ориентиров учителя и ученика. В этом контексте встает вопрос о рисках внедрения нормативных педагогических моделей без учета культурно-исторического содержания аксиологического базиса образования.

Описанные выше проблемы стали для нас исходными при определении методологических концептов рациональности в педагогике. Для решения поставленной задачи, в отличие от бинарного отношения «наука – практика», которое используется в предыдущих концепциях, была использована схема тернарного отношения: *научное исследование, преобразование, проектирование*. Вместе с тем в каждом из компонентов этого отношения анализировалась бинарная связка: теория и практика научного исследования,

¹ После заимствования педагогикой термина «инновация», введенного Й.С. Шумпетером для характеристики экономического развития, началось активное словоупотребление этого термина. Возникла тенденция к расширению содержания этого понятия в педагогике (вместо слова «внедрение» появилось более модное – «инновация»). Инновация трактуется как «создание и распространение педагогических новшеств» (С.Д. Поляков, А.В. Хуторской, Н.Р. Юсуфбекова и др.). К сожалению, ряд исследователей в педагогике отождествляет инновации в педагогическом процессе с внедрением нормативных педагогических документов, но это два разных типа педагогического опыта.

теория и практика преобразования, теория педагогики и проектирование как практическая деятельность педагога. Что же может быть инвариантом для различных (по целям, методам и результатам) форм инновационно-педагогической деятельности? В качестве методологической ориентации в решении этого вопроса, в качестве методологического ориентира выступает единое ценностно-смысловое пространство рационализации познания реальности, преобразования практики и практико-педагогической деятельности, направленных на решение педагогической проблемы развития ценностно-смысловой рациональности человеческой деятельности.

Литература

1. Анохин П.К. Избранные труды. Философские аспекты теории функциональной системы. М., 1978.
2. Арламов А.А. Образовательная и педагогическая реальность (проблема и опыт познания различия) // Сб. науч. трудов / под науч. ред. В.П. Бедерхановой. Краснодар, 2007.
3. Арламов А.А. Проблемы современной педагогической науки и философия (заметки педагога-методолога) // Вопросы философии. 2008. № 1.
4. Витгенштейн Л. Философские работы: в 2 ч. М., 1994. Ч. 1.
5. Гайденок П.П., Давыдов Ю.Н. История и рациональность: Социология Макса Вебера и веберовский ренессанс. М., 1991.
6. Гайденок П.П., Давыдов Ю.Н. История и рациональность: Социология Макса Вебера и веберовский ренессанс. 2-е изд., стереотип. М., 2006.
7. Герbart И.Ф. Первые лекции по педагогике (1802) // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост. А.И. Пискунов. М., 1981. С. 328.
8. Гилинский Я.И. Девиантология. СПб., 2007.
9. Гилинский Я.И. Российская социология девиантности и социального контроля (девиантология) в 60–90-е гг. XX столетия // Социология в Ленинграде – Санкт-Петербурге во второй половине XX века / под ред. А.О. Бороноева. СПб., 2008.
10. Журавлев В.И. Взаимосвязь педагогической науки и практики. М., 1984.
11. Журавлев В.И. Педагогика в системе наук о человеке. М., 1990.
12. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения). М., 2004.
13. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел. М., 1989.
14. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения. М., 2001.
15. Козлов И.Ф. Педагогический опыт А.С. Макаренко: книга для учителя. М., 1987.
16. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. Л., 1970.
17. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования. Л., 1980.
18. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990.
19. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность и талант учителя. Л., 1985.
20. Леонова И.В. Подготовка социальных педагогов к работе с девиантным поведением виктимных детей // Электронный журнал «Знание. Понимание. Умение». 2009. № 2. URL: <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2008/2/Leonova>.
21. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения. М., 2005.
22. Огурцов А.П., Юдин Э.Г. Деятельность // Новая философская энциклопедия: в 4 т. М.: Мысль, 2000. Т. 1.
23. Телегина Г.В. Реформа образования на Западе: либеральный консерватизм или консервативный либерализм? // Вопросы философии. 2005. № 8.
24. Тулмин С. Человеческое понимание. М., 1984.
25. Юдин Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. М., 1997.
26. Beck U. Risk Society: Towards a New Modernity. L. [etc.]: Sage Publications, 1992.
27. Bell D. On Meritocracy and Equality (From "The Coming of Post Industrial Society") // Power and Ideology in Education / Ed. by J. Karabel, M.Ф. Halsey. N.Y., 1977.