

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

Закирова А.Ф., г. Тюмень

Процессы обновления, происходящие в современном обществе, вызвали изменения и в социально-культурной сфере, характеризующиеся, с одной стороны, активным развитием научно-теоретических исследований в педагогике, а с другой, – устойчивым интересом практиков к слову ученых. Несмотря на существующие в стране проблемы социально-экономического характера, учительство в основной своей массе не только не теряет интереса к педагогической деятельности, но и активно перестраивает процесс обучения и воспитания на принципах гуманизма. В этой связи происходит осмысление и переоценка педагогами имеющихся в их распоряжении профессиональных знаний, возникает естественное стремление к освоению прогрессивных инновационных подходов и методик. В условиях активного обращения педагогов-практиков к научно-педагогической теории эффективность педагогической деятельности во многом зависит от наличия умений осмыслить, понять и адекватно интерпретировать специальную научную информацию.

Научно-педагогическое знание как селективная, упорядоченная, структурированная и оформленная в соответствии с заданными нормами (идеологическими, социальными, культурными) информация содержит явные, рационально

оформленные, а также латентные, локализованные в накопленном социокультурном опыте субъектов, структуры.

Процесс функционирования научно-педагогического знания связан с комплексом проблем, которые можно разделить на две группы:

- проблемы, обусловленные внутренними особенностями научно-педагогического знания (его генезисом, структурой, категориальным оформлением) и

- проблемы внешнего плана, характеризующие взаимоотношения теоретического и прикладного аспектов деятельности ученого и учителя. Так, процесс формирования и приращения научно-педагогического знания нередко страдает односторонностью, диспропорциями применения индуктивных и дедуктивных подходов. Ограниченный индуктивизм ведет к регистрированию ученым эмпирических фактов на основе их внешних, непосредственно наблюдаемых характеристик без проникновения в сущность педагогических явлений. В результате страдает достоверность, истинность вырабатываемых знаний. Ориентация же исключительно на дедуктивные методы приводит к замене подлинно научных рекомендаций абстрактными схемами, которые имеют ограниченный выход в практику.

Вопрос функционирования научно-педагогического знания осложнен тем, что в длительный период своего недавнего развития его содержание было структурировано по нормам, ориентированным на идеологический регулятив, при котором научно-педагогический дискурс определялся не столько внутринаучными факторами, сколько идеологическими установками. Попытка избавиться от «комплекса вертикали», при котором абсолютизируется роль идеологической директивы, социального заказа, познавательного постулата (что деформирует и уничтожает сам дух педагогики) только на первый взгляд была успешной. «Комплекс вертикали» сохранился, хотя и качественно видоизменился. На смену идеологемам пришли другие разного рода установки: ориентир на естественно-научный подход, опора на идеи структурализма (дань постмодернизму), установка на идею выгоды, материальной пользы («цена», «эффективность» вместо ценной значимости).

Весьма болезненной также является проблема, возникающая из-за понятийно-герменевтических неувязок, затрудняющих развитие педагогики. В периоды интенсивного развития науки понятийно-терминологические сложности обостряются. Бурное развитие педагогики в последние годы неизбежно сопровождалось уточнением и дифференциацией имеющихся, а также появлением новых понятий, что не сопровождалось терминологическим обеспечением этого процесса. На этот счет Г.П. Щедровицкий справедливо отмечал, что традиционные понятия педагогики никак не могут решить практических проблем, стоящих сейчас перед школой, и не дают оснований для разработки новых понятий, необходимых для этого. И это естественно, так как «существующие педагогические понятия были разработаны для решения иных проблем, нежели те, которые стоят перед обществом сейчас» [4; с. 70]. По точному замечанию В.И. Шкинтера, описание новых явлений старыми категориями в конечном счете ведет лишь к отражению родственного, типического, сходного между новым и старым, а новизна как внешнее условие адаптивной деятельности человека длительное время остается «скрытой» [3; с. 48].

Применимость научно-педагогических знаний в практических целях нередко осложняется также в связи с недостаточной их доступностью. По мысли С. Тулмина, «чем более теоретическим является... высказывание, тем в большей мере его эмпирическая релевантность является вопросом его применимости, а не вопросом его истинности» [2; с. 174]. Педагогу – практику, обратившемуся к науке за конкретными рекомендациями, необходимо пройти «дистанцию объяснения», чтобы обнажить прикладной характер научного знания, «культурную отдаленность» (П.Рикер), существующую между наукой и практикой. Данная проблема выводит нас на вопрос об интерпретации научно-педагогического знания. Выработка научно-педагогических знаний происходит в процессе движения от реальных педагогических фактов к обобщениям в виде абстрактных знаковых схем: концепций, теорий, закономерностей, законов. Возврат к педагогической практике на новом, обогащенном теоретической идеей уровне неизбежно сопровождается «расшифровкой» знаковых систем науки. Изучение образовательной практики свидетельствует, что в ней нередко имеет место неадекватное, искаженное или вариативное истолкование научных теорий. Несмотря на активное развитие научно-педагогической теории, с одной стороны, и наличие у педагогов-практиков установок на поиск новых подходов и методов обучения и воспитания, с другой, отсутствует полное смысловое соответствие (релевантность) продукции научно-теоретического творчества запросам педагогической практики, в результате чего научно-педагогические знания не реализуют в полной мере своей преобразующей функции.

В основе данной проблемы противоречие между

- конкретным характером педагогического труда и
- обобщенным социально-культурным опытом, воплощенным в научно-педагогическом знании.

Более частными противоречиями, связанными с узловым, являются противоречия между объективным и субъективным, рациональным и чувственно-эмоциональным, творческим и технологическим началами в педагогической деятельности.

Вместе с тем необходимо подчеркнуть, что проблема эффективного функционирования научно-педагогического знания не будет полностью разрешена с созданием методики интерпретации, толкования теоретических построений, перевода их с языка науки на язык практики. Это только внешний аспект проблемы. Не меньшую (а может быть, и более важную) роль в эффективном предъявлении научных разработок играют особенности процесса научного творчества, предшествующего их появлению. Действительно, один и тот же круг эмпирических явлений, педагогических фактов может не только описываться учеными с помощью различных средств, но и подводиться под различные объяснительные схемы, которые могут не совпадать или противоречить друг другу. В связи с этим выявление факторов, определяющих выбор одной из возможных теорий в качестве объяснения не может происходить в рамках самого объяснительного этапа.

Таким образом, проблема успешного выполнения педагогической науки своей конструктивно – преобразующей функции требует рассмотрения системы научно-педагогических знаний в двух аспектах:

- структурно-генетическом и
- структурно-функциональном.

Однако и этого недостаточно; особую важность, на наш взгляд, представляет рассмотрение этих аспектов функционирования научно-педагогического знания в широком социально-культурном контексте.

Существуют разные подходы и направления деятельности по развитию педагогических исследований. В их числе:

- линия на психологизацию,
- линия на математизацию и кибернетизацию педагогики,
- линия синтетической перестройки всей системы педагогических исследований, одновременного и связанного между собой введения в нее понятий и методов социологии, логики, этики, эстетики и психологии (Г.П. Щедровицкий).

В аспекте исследования проблемы эффективного функционирования педагогической пауки, выполнения ею конструктивно-преобразующей функции чрезвычайно актуальным, на наш взгляд, является последний из выше названных подходов, учитывающий широкий социально-культурный контекст и предполагающий рассмотрение педагогического знания во взаимосвязях духовной культуры общества, воплощенной в народных традициях, морали, искусстве, языке и т.д.

Несомненно, что изучение проблемы действительности научно-педагогического знания целесообразно вести с учетом специфики гуманитарного знания, для которого характерно преломление через социально-психологические, идеологические, философские и т.п. призмы. В отличие от гуманитарного знания, «пи теорема Пифагора, ни закон земного притяжения, ни периодическая система элементов, ни закон прибавочной стоимости не подлежат интерпретации, ибо они содержат объективно-истинное знание, остающееся таковым – в той мере, в какой оно объективно независимо от культурного контекста, в котором оно оказалось» [1; с. 35].

Изучение вопросов понимания и истолкования педагогических фактов, составляющих эмпирический базис науки, так же, как и исследование закономерностей, принципов и методов его интерпретации с целью овладения новыми научными знаниями практиков с неизбежностью требует обращения к герменевтическим методологическим основаниям педагогики. Герменевтика как философское направление, теория и искусство истолкования и интерпретации прошла сложный путь развития, многими своими идеями перекликаясь с основными положениями прогрессивной гуманистической педагогики и психологии. Стремясь преодолеть издержки традиционной рационалистической ориентации познания, герменевтика идет к пониманию человека и действительности через осмысление эмоционально-духовного опыта, зафиксированного не только в науке, но и в религии, языке, народных традициях, искусстве, культуре в целом.

Особая необходимость и значимость герменевтического подхода вызвана тем, что своего рода тормозом развития педагогической науки и реализации возможности ее максимального влияния на практику является переоценка возможностей научного познания педагогической реальности, нередкое отгораживание пауки от других слоев культуры и форм общественного сознания; другим тревожным для педагогики симптомом являются деструктивные процессы в языке науки, который мало связан с жизнью, оторван от национальной культуры и все более утрачивает способность транслировать традиции, культурные ценности (И.К. Чапаев, И. Сулима и др.)

Между тем язык пауки непосредственно сопровождает процедуру выработки и текстового оформления научного знания и, кроме того, является активным и дей-

ственным средством передачи обобщенного социального опыта – его описания и объяснения. В природе языка скрыты резервы, позволяющие доводить передовой опыт и научно-теоретические идеи до пользователя. Чрезвычайно важно выявить потенциальные возможности языковой формы, влияющие на формирование содержания научно-педагогических знаний и их функционирование.

В рамках герменевтического подхода особенно актуальным является обращение к ценностно-смысловой и субъективно-эмоциональной стороне в анализе и оценке педагогических явлений. В противовес естественнонаучному познанию, в котором доминирует логико-понятийный подход, предметом гуманитарного познания, в частности, педагогического, является не только природная и социальная реальность, но и мир субъективных образов, смыслов и ценностей, воплощенных в научных и художественных текстах, в произведениях искусства (по К. Марксу, «человек творит также и по законам красоты»).

Анализ функционирования педагогического знания с герменевтических позиций предполагает опору на идею синтеза разнородных знаний для их использования в педагогике. Эта идея, выдвинутая в 19 веке К.Д. Ушинским, в дальнейшем породила ряд проблемных вопросов, касающихся объективности получаемых через такой синтез знаний (Л.С. Выготский); правомерности использования педагогикой (в общем-то имеющей достаточно собственных средств, закрепленных в понятийно-категориальном аппарате), знаний, выводимых из других наук (А.С. Макаренко). Следует подчеркнуть, что в основе провозглашаемого герменевтикой синтеза знаний о человеке – гармоничная интеграция, полнокровный баланс, определенный паритет в соотношении сторон в процессе личностного и социального развития (Загвязинский В.И.). Междисциплинарный синтез гуманитарного знания основывается на моделировании (взамен идеологически регулируемых иерархических конструкторов) самоорганизующихся сложных систем, построенных не на подчинении, а совмещении разнородных дискурсов: науки, религии, искусства, этнопедагогики, повседневности, – объединённых установкой на ценности гуманизма, свободы и творчества.

Литература

1. Каган М.С. О месте науки в системе культуры / Наука и культура. М., 1984.
2. Тулмин Ст. Человеческое понимание. М., Прогресс. 1984.
3. Шкиндер В.И. О дескриптивном аппарате научных понятий педагогики // Понятийный аппарат педагогики и образования. Вып 2. Екатеринбург, 1996. С. 48-59.
4. Щедровицкий Г.П., Розин В.М., Непомнящая Н.И., Алексеев Н.Г. Педагогика и логика. М. Касталь, 1992.