



Институт образования человека

Вестник Института образования человека – 2015. – №1

Научно-методическое издание Научной школы А.В. Хуторского

Адрес: <http://eidos-institute.ru/journal>, e-mail: vestnik@eidos-institute.ru

УДК 37.013

Проблема научного статуса педагогики (дискуссия)



Краевский Володар Викторович,
заслуженный деятель науки РФ, доктор педагогических наук, профессор,
действительный член Российской академии образования



Пружинин Борис Исаевич,
доктор философских наук, главный редактор журнала «Вопросы философии»

Ключевые слова: педагогика, статус науки, предмет науки, науковедение, философия, психология, образование.

Аннотация: Дистанционная дискуссия по электронной почте, которая состоялась в 2008 году. Обсуждается природа педагогики, её научный статус, связь с другими науками. Спор вращается вокруг вопроса – какова природа педагогической теории. Либо она строится из элементов других фундаментальных наук - психологии, социологии, физиологии, этнографии, философии (Пружинин Б.И.), либо педагогика - единственная специальная наука об образовании среди других наук (Краевский В.В.).

«Ниже, текст моей дискуссии с В.В.Краевским в Интернете по поводу его реакции на совместную с Щедриной Т.Г, статью [1]. В.В. присылал нам этот текст, я отвечал, он снова пояснял. Это был живой разговор. К сожалению, не завершённый, не договоренный. Представляю его без комментариев, как он был (изменения коснулись лишь орфографии и пунктуации – опечаток много было, дискуссия). Цветом выделены принадлежащие мне фрагменты», - Б.И. Пружинин.



ПРОБЛЕМА НАУЧНОГО СТАТУСА ПЕДАГОГИКИ

Краевский В.В.: Вопрос о научном статусе педагогики связан с проблемой определения ее места среди других наук, поскольку только наука, целостно отображающая определенный участок социальной практики, а не какая-либо другая, хотя бы и занятая изучением некоторого фрагмента или аспекта такого участка, может обеспечить эффективный выход в эту практику.

Пружинин Б.И.: Как я понимаю, различие между наукой, которой, так сказать, принадлежит данная область действительности и науками, которые только фрагменты этой области затрагивают, покоится здесь на различении целостного участка и фрагмента (аспекта): у педагогики такой участок есть (педагогическая реальность), а прочие науки входят в эту область лишь косвенно, фиксируя лишь ее фрагменты или аспекты – скажем, средствами физики (физическая масса учителя и масса ученика – их взаимодействие на уроке физкультуры). Если так, совершенно согласен! Но добавлю: ведь все фундаментальные науки отображают аспекты (фрагменты, в вашей терминологии) – ибо такие науки всегда дают абстрактный срез действительности. Какой участок «практики» отображает физика? Или химия? Или социология? Нет у них участков. Социальный (социологический) аспект присутствует во всех видах человеческой деятельности, хотя и не исчерпывает ее. Речь в этих науках всегда идет об аспекте, о стороне, о срезе бытия, где важными для человека в какой-то момент становятся физические параметры, а в какой-то момент – функциональные характеристики социальных институций.... И у физики нет участка в этом мире, но есть аспект (срез), который может быть обнаружен повсеместно (даже при перемещении культурных ценностей в пространстве с места на место). У социологии сфера приложения уже, но там, где есть общество, там есть и этот аспект (аспект!). Другое дело, внутренняя целостность аспекта, точнее, целостность ракурса той или иной науки внутри себя, т.е. системность, увязанность ее абстракций, позволяющая удержать свой ракурс последовательно и не превышая своей компетенции. Глазами физики можно посмотреть на все, но это не значит, что все и есть лишь физические объекты. Сам по себе физический объект – идеальное образование и не существует он в виде «участка». И физики это хорошо понимают. С пониманием этого обстоятельства у социологов и психологов дело обстоит хуже – внутри себя они менее целостные (концептуально систематизированные) дисциплины. Поэтому в них чаще возникает необходимость восполнить отсутствие достаточной теоретической целостности ссылкой на свой «участок» реальности, который сам по себе есть, скажем, социальная реальность. И в этом прорывается их прикладной



момент. Но это – не порок, а нужда, которая оборачивается познавательной эффективностью, куда контролируется рефлексией и не изображает вполне «практическое» указание на «участок» как якобы теоретическое. Вот в последнем случае у социологии, скажем, появляется склонность к экспансии, склонность представить свою понятийно-терминологическую сетку как описание всей жизни человеческого общежития в целом. Между прочим, наука, всерьез претендовавшая одновременно и на фундаментальность и на целостность отображения участка (области) практики – политическая экономия Маркса. При этом, если ее рассматривать не как науку чистую, а как именно прикладную (под цель экспроприировать экспроприаторов), то единственный ее методологический минус – она мнила и представляла себя именно наукой чистой, фундаментальной, в результате чего она фактически и сводила всю совокупность человеческих отношений к экономико-политической классовой борьбе)...

Краевский В.В.: А целостность означает внутреннее единство объекта (в данном случае научной дисциплины) и его отдифференцированность от окружающей среды, значительную часть которой составляют другие науки.

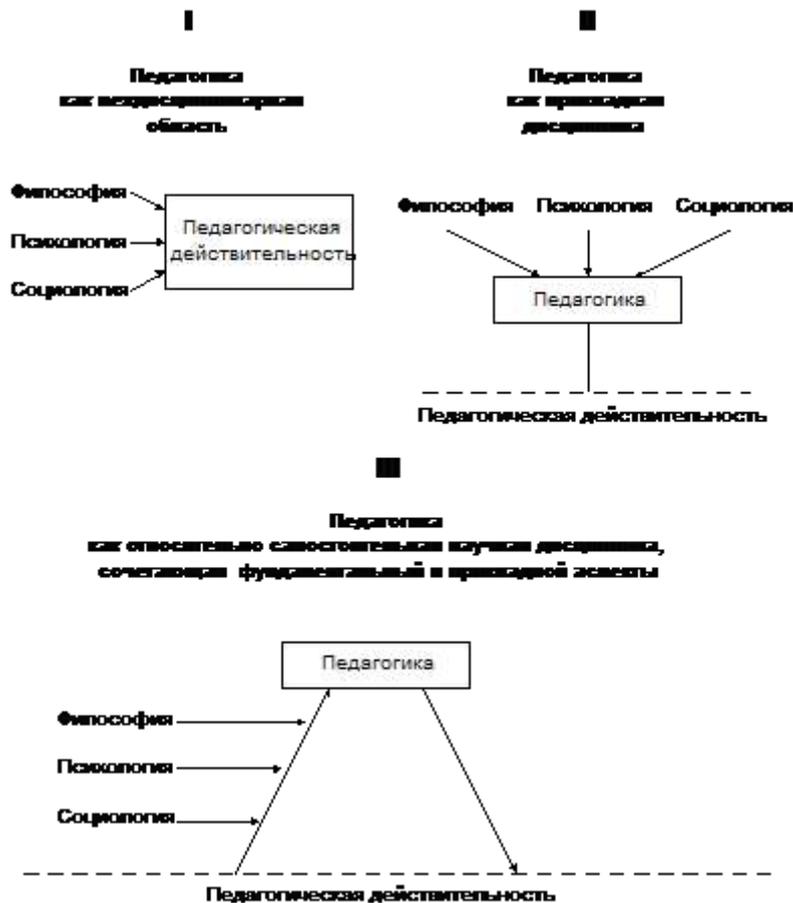
Пружинин Б.И.: Володар Викторович, объект любой фундаментальной научной дисциплины очевидным образом отдифференцирован от объектов других дисциплин (точка, обладающая массой, но не размером, отличается от молекулы). И в то же время - включен (каждый) в свою теоретическую единую систему аналогичных идеальных объектов. Но все это - внутреннее единство абстрактного объекта данной науки. Но все это – срез действительности. У Вас же получается, что единство существующего объекта (реальность камней, общественная реальность, педагогическая реальность и пр.) как бы автоматически задает единство теоретическое. Но камень-то может быть предметом и физики, и химии, и даже социологии (бульжник пролетариата). Так что если педагогика фиксирует участок – она не фундаментальная, а если аспект (именно педагогический), то она должна представить более или менее связную концептуальную систему своих абстракций (идеальных объектов и допустимых процедур над ними), позволяющую зафиксировать педагогическую реальность в отличие от социологической или психологической. То есть показать то, чего не видит ни психология, ни социология, занятые образованием в своем аспекте. Причем, не пальцем показать – теория нужна, связная концептуальная система.

Замечу, кстати, что фундаментальная наука началась не тогда, когда 5 овец обозначили 5 камешками и на них стали моделировать возвращение долга, равного 4 овцам ($5 - 4 = 1$), а когда от 4 овец стали отнимать 5 по



определенным (теоретическим) правилам и получили объект, на который пальцем никак не покажешь (-1) и научились «находить» реальных овец, ему соответствующих.

Краевский В.В.: В настоящее время существуют три сформировавшиеся в разное время концепции педагогической науки. На трех схемах, приведенных ниже, смоделированы эти концепции.



Одни считают, что педагогика должна представлять собой междисциплинарную область (первая концепция).

Пружинин Б.И.: Область чего? Реальности или науки?

Краевский В.В.: Такой подход фактически отменяет педагогику не только как теоретическую науку, но вообще как область отражения педагогических явлений, поскольку в такой области представлены не науки, а сложные объекты самой действительности, такие как океан, космос, социализация личности.

Пружинин Б.И.: Почему так жестко? Разве в педагогическом исследовании не присутствуют междисциплинарные исследования? И в чем их присутствие противоречит целостности педагогической реальности? Другое дело, что



понятие междисциплинарности не исчерпывает суть педагогического исследования, педагогики как науки. Ибо она способна построить специфические теоретические модели (из каких угодно понятий), способные зафиксировать эту реальность. Тогда я целиком за!

Краевский В.В.: Другие отводят педагогике роль прикладной дисциплины (вторая концепция). Задача, по их мнению, состоит не в самостоятельном исследовании, а в «прикладывании» знаний, заимствованных из других наук - психологии, философии, социологии и т. д. - к решению практических задач, возникающих в сфере образования.

Пружинин Б.И.: Насколько я понял, это - повтор первой концепции. Но, как и в первом случае, в этой странной концепции куда-то исчез элемент собственно исследования, в частности, педагогического исследования. «Прикладывание» (если его понимать как простое сведение данной сферы реальности к уже известному знанию - да хоть океана к физическим или химическим законам) отнюдь не исчерпывает суть океанологии, ибо этот уникальный объект ведет себя особенно, и никакая физика эту уникальность не построит – она может лишь показать законы, которым этот объект не противоречит и даже выразить количественно условия его физического существования. То же химия, биология, социология и пр. и пр., но условия его существования как океана простое «прикладывание» дать не может. Надо строить из всего этого «океанологическую» модель океана. Так что «прикладывание» и прикладная наука вещи разные. Почему прикладная математика, проводящая исследования с целью решить какую-либо вычислительную задачу, не сводимую к общей математической формуле, является лишь «прикладыванием» фундаментальной математики? Попытка Кеплера рассчитать объемы винных бочек потребовала от него разработки методов, которые обогатили теорию интегральных исчислений (кстати, задачу-то с бочкой он так и не решил). Прикладное исследование дает знание! Дает! Правда, только в том случае, если прикладная наука не забывает, что она есть наука, т.е. если не исключает элемент исследования под данный уникальный объект. Т.е., если она не занята созданием совсем особой новой математики «под бочку».

Но конечно, если приложение есть, а исследования нет – нет и знания. И я, убейте меня, не пойму, чем схема-1 в этом плане отличается от схемы-2. Что предположим, то потом и найдем.

Краевский В.В.: Странники этой концепции могут признавать значение теории и в то же время отрицать право педагогики на собственное теоретическое и вообще научное знание. Они склонны так же, как и



приверженцы первой, упомянутой выше позиции, подменять такую теорию совокупностью положений, взятых из других наук.

Пружинин Б.И.: А вот об истоках такого отрицания права педагогики на собственную теоретическую модель мы и написали эту статью – в методологическом плане это отрицание, на наш взгляд, связано с не оправданными претензиями педагогики быть самой для себя фундаментальной наукой, т.е. прежде всего оно связано с реальным отсутствием в педагогике теоретических конструкций, хотя бы отдаленно напоминающих, скажем, разработки теории восприятия в психологии или функционального анализа в социологии. А уже на этом дефиците, произрастает стремление максимально технологизировать фрагменты педагогического опыта, стремление отрицать ее собственные концептуальные модели, фиксирующие ее специфику через запрос общества в определенного рода образованных людях и попытки подменить эти модели философическими схемами (типа «парадигма»), напрочь оторванными от реальной педагогической практики и легко превращающимися в идеологические конструкции и пр., и пр. Так что вопрос в том, о какой теории идет речь, какая теоретическая конструкция фиксирует педагогическую реальность как целое?

Краевский В.В.: Отрицание права педагогики на собственную теорию обрекает ее на неэффективность и отрицательно влияет на практику. Ни одна из смежных с ней наук не изучает педагогическую действительность целостно и специально, в единстве всех её компонентов.

Пружинин Б.И.: А вот здесь мне не понятно слово «смежных» Идет ли речь о психологах, которые изучают психологию восприятия не на летчиках, а на учащихся? Или речь идет о прикладном психологическом исследовании восприятия учащихся, подчиненном задачам педагогики? В первом случае, психологи и не претендуют на целостный взгляд на педагогическую реальность, во втором, степень их претензий определяется тем, насколько ясно и нетривиально педагогика формулирует задачи образования, отводя психологам свое место в концептуальном выражении этих задач. Но с общей формулировкой мы согласны вполне.

Краевский В.В.: Поэтому при таком подходе не может быть целостной фундаментальной основы для совершенствования практики. Всё, что можно получить с этих позиций, - совокупность фрагментарных представлений об отдельных сторонах педагогических явлений. Нужно ли доказывать недостаточность таких знаний? Не здесь ли кроются источники устойчивых претензий в адрес педагогики по поводу слабого ее влияния на практику и противоречивости ее рекомендаций? Одеялом из разноцветных лоскутков



невозможно надежно укрыть практику. Лучше шить своё из цельного отреза.

Пружинин Б.И.: Конечно же, лучше быть богатым и здоровым. Но ведь источники слабого влияния педагогики на практику состоят как раз в том, что фактически теории-то нет, нет целостной концептуальной модели, способной выразить сегодня общественный запрос и направить куда надо усилия психологов, социологов и даже физиологов. И не эти самые указанные выше «позиции» виноваты в том, что теории нет. (Я с трудом представляю себе, что от решения вопроса о месте физики по отношению к химии или биологии зависит, создали ли физики хоть какую физическую теорию или нет. Во всяком случае, как принято среди физиков, физика это то, чем физики занимаются. Между прочим, то же и в социологии – в ее фундаментальных! разделах). Конечно, если речь идет о создании фундаментальной науки, а не о желании ее создать ... И к слову сказать – фундаментальная наука никаких непосредственных обязательств перед практикой на себя не берет, потому и фундаментальная.

Краевский В.В.: Вспоминается рассказ о том, как излагал проблему статуса педагогики герой гражданской войны и множества анекдотов Василий Иванович Чапаев, будто бы возвратившийся с курсов повышения квалификации. Встретил его незаменимый ординарец Петька и сразу обратился к нему с вопросом: «Ну, чему же тебя учили, Василий Иванович?». Дальше – такой диалог.

– Крепко меня учили, Петька, и многому. Одни науки были простые: авиация, фортификация, стратегия, тактика, артиллерийское дело, кавалерийское, как наступать, как отступать. Другие науки – очень сложные: философия, психология, педагогика.

– Это что же за науки такие, Василий Иванович?

– Этого тебе, Петька, всё равно не понять.

– Ну, Василий Иванович, расскажи, всё-таки. Ты на примерах расскажи, может, я что и пойму как-нибудь.

– Ну, ладно. Возьмём философию. Представь себе – идут двое по городу, один чистый, другой грязный. И вот перед ними – баня. Как думаешь, Петька, с точки зрения философии, кто пойдёт мыться – чистый или грязный?

– Ясное дело, грязный пойдёт.

– А вот и нет, Петька. Философия учит, что бытие определяет сознание. У грязного бытие грязное. Мыться он не привык. Он и здесь в баню не пойдёт.



А у чистого бытие чистое. И здесь он опять же пойдёт мыться, потому что хочет быть ещё чище.

– Да, наука премудрая, это верно.

– Вот видишь. Теперь возьмём психологию. С точки зрения психологии чистый или грязный в баню пойдёт?

Петька теперь знает, как отвечать.

– Понятно, чистый пойдёт.

– Опять, Петька ошибся ты. Психология учит, что поведение человека определяется его потребностями. У чистого потребности мыться нет, потому что он и так чистый. А вот у грязного такая потребность есть. Поэтому в баню пойдёт грязный.

– Да, верно, мудрость большая.

– А теперь – педагогика. С точки зрения педагогики кто в баню пойдёт?

Петька думал долго, но, сбитый с толку, ничего не придумал и говорит:

– А чёрт его знает!

– Вот это, Петька, и есть педагогика.

Какой вывод следует из этой притчи?

Вывод такой: решение должно опираться на собственное понимание, которое в науке приходит в результате исследования. Если к описанной выше шуточной ситуации подключили бы еще одну науку, притом самостоятельную, не полагающуюся на мнение двух других, она решила бы вопрос по-своему, например, так: либо никто не пойдёт, либо пойдут оба. В роли этой третьей научной дисциплины вполне можно представить себе педагогику, поставленную перед выбором - либо в растерянности пытаться выбирать между двумя сторонними позициями, либо выработать свою. Выработку собственного знания, на котором можно было бы собственное решение, предлагает третья концепция.

Пружинин Б.И.: Очень точная зарисовка – фундаментальная наука вообще никаких решений не предлагает и этим отличается от прикладной, которая если решение и не принимает, то его обосновывает!

Краевский В.В.: Целостная научная концепция не может образоваться путем простого сложения знаний, взятых из различных наук, ни одна из которых не изучает обучение и воспитание специально. *Пружинин Б.И.: Точно!!* Например, философия рассматривает общие законы природы, общества и человека, Психология – наука о психике и т.д. Каждая из этих отраслей знания может изучать те или иные стороны *Пружинин Б.И.: Точно*



сказано: «стороны»!!!) образовательного процесса. Но педагогика – единственная специальная наука об образовании, изучающая образование в его целостности Пружинин Б.И.: (в его целе–отнесенности!) и специфике. Пружинин Б.И.: Точно!!! При этом для более полного познания своего объекта она может и должна использовать необходимые в конкретных случаях знания из любых научных дисциплин, но задачи её не сводятся к приложению этих знаний к решению практических задач.

Пружинин Б.И.: (А такое «приложение» возможно? Здесь опять выпадает стадия исследования. Есть, скажем, вполне «практическая» задача – жить под водой. Ну и к какой фундаментальной науке вы обратитесь? Необходимо научно (концептуально) прописать эту задачу.

Краевский В.В.: В этом случае она как бы стоит на одной ноге (см. схему II), ограничивая свои функции приложением знаний из разных научных дисциплин к решению практических задач. Это не может привести к наращиванию знаний, относящихся именно к образованию.

Пружинин Б.И.: Конечно!! Если здесь звено пропущено! А в целом, это все равно, что сказать, что медицина просто берет химию и прилагает ее для решения задач борьбы с гриппом. Для лозунга это может и годится, но медицинские исследования, медицинскую науку и добываемые в ней знания эта общая формула упускает. Собственно прикладную науку эта формула прикладной науки и упускает. Но кому же такая формула нужна? Практические задачи ориентируют прикладное научное исследование, а не подменяют его лозунгом о приложении. Это как раз тогда и происходит, когда на решение прикладных задач прямо ориентируют фундаментальную науку, или когда прикладная наука, вместо того, чтобы вести исследования, строит из себя фундаментальную и, пытаясь построить фундаментальную теорию, фактически, манкирует своими исследовательскими задачами ради псевдотеоретизирования. Все равно дальше терминологических игр она не продвинется!

Краевский В.В.: Такое наращивание происходит в результате решения научных проблем, а не практических задач. Между теми и другими существует чётко выраженное различие.

Пружинин Б.И.: Конечно!!! Вообще решаться практические задачи могут и помимо науки, что тысячелетиями и происходило. И сейчас происходит. Другое дело, попытка решать практические задачи на базе науки – вот она-то и требует теоретического конструирования модели и дополнительного научного исследования на ее базе, дающего дополнительное знание (иногда в форме теоретических конструкций, иногда в форме рецепта). Это и создает прикладную науку (именно науку), обеспечивающую приращение



знания там, где это надо для решения практических задач, т.е. обеспечивающую это приращение, не считаясь с логикой познания вообще в рамках дисциплинарных срезов реальности. И потому, она создает науку, обеспечивающую приращение фрагментарного знания, но знания, целостность которого создается не внутренним концептуальным срезом фундаментальных дисциплин, но запросом некоторого целостного «участка» реальной практики.

Например: В своем трактате, описывающем изобретенные на базе науки маятниковые часы, Гюйгенс перечисляет задачи, которые ему необходимо было решить: пришлось развернуть учение Галилея о падении тел, доказав ряд новых теорем, изучить развертки кривых линий (в результате Гюйгенс создал теорию эволют и эвольвент), провести исследование о центре качания маятника и, наконец, воплотить полученные знания в конкретном механическом устройстве - в часах. С работ Гюйгенса естественнонаучные знания (механики, оптики и др.) начинают систематически использоваться для создания разнообразных технических устройств. Для этого в науке инженер-ученый выделяет или строит специальную группу теоретических знаний. При этом именно инженерные требования и характеристики под запрос создаваемого технического устройства влияют на выбор таких знаний или на формулирование новых теоретических положений, которые нужно доказать в теории. Эти же требования и характеристики (в случае исследования Гюйгенса – это было требование построить изохронный маятник, а также технические характеристики создаваемых в то время механических конструкций) показывают, какие физические процессы и факторы ему необходимо было рассмотреть (падение и подъем тел, свойства циклоиды и ее развертки, падение весомого тела по циклоиде), а какими можно пренебречь (сопротивлением воздуха, трением нити о поверхности и пр.).

Краевский В.В.: В такой науке как педагогика, изучающей особый вид практической деятельности, решение любой научной проблемы, в конечном счёте, способствует улучшению практической деятельности. Но сам запрос практики не является еще научной проблемой. Он служит стимулом для поиска научных средств решения задачи и поэтому предполагает обращение к науке.

Пружинин Б.И.: (Конечно!!! Правда я не пойму, причем здесь нижеупомянутая школьная крыша? Какое она имеет отношение к педагогической реальности не в бытовом смысле).

Краевский В.В.: К тому же, практическая задача решается не только средствами науки. Создание нормальных финансово-экономических и



материально-технических условий в российской школе - дело практики: менеджеров, экономистов, политиков. Никакая наука не поможет детям учиться, если у них над головой протекает крыша.

Такие слова, как «совершенствование», «преодоление» (например, неуспеваемости учащихся), «повышение уровня» и т. п. относятся к сфере практики. Например, проблема для науки состоит не в том, чтобы оптимизировать процесс обучения, а в том, чтобы получить знания о том, какие условия способствуют оптимизации и какими должны быть основные этапы и методы работы, обеспечивающие успех в этом деле.

Пружинин Б.И.: (Ну и Гюйгенс так думал. И Кеплер – он же не ведрами объем исчислял. Это и есть «прикладная наука»! Наука!).

Краевский В.В.: Преодоление отставания и неуспеваемости школьников - практическая задача. Однако для ее решения может понадобиться научное знание, причем не только педагогическое. Если отставание вызвано особенностями психики ученика, например, его темперамента, темпа усвоения материала, свойствами характера вообще, и если эти свойства достаточно типичны - тогда это поле изучения для психолога, который соответствующим образом сформулирует научную проблему.

Пружинин Б.И.: Либо это - проблема педагогики, которая включает в свою концептуальную модель потенциал психологии, либо это вообще просто психологическая тематика, связанная с усвоением информации и никакого прямого отношения не имеющая к преодолению отставания в школе. Как не имела к часовщикам прямого отношения идея равного ускорения падающего тела.

Краевский В.В.: Если ученик отстает в учении просто из-за неустроенности быта, скажем, пьянства родителей, и это носит массовый характер - проблему изучает социолог. Если же ученик в буквальном смысле слова «не успевает» за классом из-за вынужденного, по болезни, пропуска занятий, а догнать других он не может потому, что его не учили самостоятельно учиться - тогда за дело берется дидактика. Но научная проблема будет выглядеть не так, как практическая задача. Есть варианты. Можно выбрать, например, одну из трех проблем: проблему выявления и определения условий и методов формирования у школьников учебных умений и навыков, проблему формирования у них познавательной самостоятельности, или же проблему разработки способов диагностики отставания учащихся в учении.

Таким образом, практическая задача и научная проблема не соотносятся друг с другом прямолинейно, «один к одному». Чтобы перевести практическую задачу на язык науки, соотнести ее с научной проблематикой,



необходимо учесть все структурные звенья, связывающие науку с практикой, с их конкретным содержанием. Одна практическая задача может быть решена на основе изучения множества научных проблем, и, наоборот, результаты решения одной научной проблемы могут способствовать решению множества практических задач.

Таким образом, научное исследование в педагогике отнюдь не прямо привязано к решению практических задач. Фундамент для их решения может разрабатываться без ориентации на какую-либо конкретную задачу образовательной практики.

Пружинин Б.И.: Не противоречит это все идее прикладной природы педагогики.

Краевский В.В.: На это в общем виде справедливо указывает Б.И.Пружинин. Он подвергает критике ситуацию, в которой признаётся лишь решение жестко заданных конкретных практических задач, предполагающих обязательное получение только такой информации, которая имеет отношение к данной конкретной задаче и оценивается лишь с этой точки зрения. Показано, что результаты решения таких задач не могут быть ...

Пружинин Б.И.: (У нас по смыслу – «могут не быть» !!! и это при том условии, что прикладная наука начинает отрываться от фундаментальной и считает себя самодостаточной)

... основой приращения нового научного знания, и что «именно так и теряется важнейший признак научного знания – возможность его использования для производства нового знания» [2]. Очевидно, что потеря этого признака означает «размывание» и, в конечном счете, исчезновение фундаментального аспекта педагогических исследований.

Пружинин Б.И.: (который не сам по себе в этом исследовании присутствует, а обнаруживается лишь в связи прикладной науки с фундаментальной).

Так мы думаем. То есть, это самозамыкание прикладной науки происходит именно тогда, когда данная прикладная наука отрывается от фундаментальных и представляет себя самодостаточной, т.е. способной собственными силами, т.е. с помощью собственных идеальных объектов, теоретически зафиксировать, скажем, педагогическую реальность, т.е. сформулировать если не законы или закономерности, то хотя бы качественные зависимости, фиксирующие данный срез реальности (ведь человек-педагог и человек-ученик могут вступать и в далеко непедагогические отношения).



Продолжение дискуссии.

Пружинин Б.И.: Ведь весь наш спор, Володар Викторович, вращается вокруг одного простого вопроса – какова природа педагогической теории. Я полагаю, что это – концептуальная модель реальной педагогической ситуации, построенная в контексте запросов реальной педагогической деятельности из элементов более фундаментальных наук (психологии, социологии, физиологии, этнографии, философии, и пр.) и фиксирующая целостную педагогическую реальность. А Вы считаете, что у педагогики есть собственная педагогическая теория, способная без всяких апелляций к запросам практики зафиксировать педагогическую реальность (или, как выражаются философы науки - онтологию теории). Тогда я спрашиваю: где теория? Вы отвечаете: будет! Ну что же, история нас рассудит, как говорил, кажется, Кот Бегемот.

Краевский В.В.: И все же, педагогика - единственная специальная наука об образовании среди других наук. Наук, изучающих образование, много, а наука об образовании одна - педагогика.

Пружинин Б.И.: Вот об этом и речь. Психология изучает психику, в частности, и на материале образования. Социология – социум, в частности на материале... Педагогика изучает образование само по себе? Тогда, будьте любезны теорию в студию!

Краевский В.В.: Сказанное, однако, позволяет прийти к выводу, что по-настоящему продуктивна для науки и практики третья концепция, согласно которой педагогика представляет собой относительно самостоятельную научную дисциплину, сочетающую фундаментальную и прикладную (научно-теоретическую и конструктивно-техническую) функции. Безоговорочное определение её как науки прикладной лишает её возможности полноценно осуществлять именно её прикладную функцию.

Пружинин Б.И.: А безоговорочное ее определение как фундаментальной, надо полагать, ничему не мешает? И что вообще можно сформулировать в науке безоговорочно?

Краевский В.В.: Педагогика со всеми ее отраслями и проблемами сама проводит фундаментальные исследования педагогической действительности и на этой основе строит системы педагогической деятельности, опираясь при этом на потенциал фундаментальных дисциплин (психологии, социологии и даже физиологии). Такие исследования имеют целью раскрыть сущность педагогических явлений, найти глубинные, скрытые основания педагогической действительности, дать ее научное объяснение. В результате этого создаются теория



содержания образования, теория методов и организационных форм и т. п. Однако эти теории могут опережать практику и влиять на неё лишь в том случае, если в ходе педагогических исследований используются и интегрируются в опосредованном виде знания из других наук.

Пружинин Б.И.: (Но, кстати, из каких других наук черпают свое знание фундаментальные отрасли физики? Конечно, фундаментальность относительна, а наука в принципе редукционистский феномен. Но есть и собственная фундаментальность во всех фундаментальных дисциплинах, и потому они аналитические. А вот в синтетических дисциплинах фундамент заимствуется).

Краевский В.В.: Эти науки не «командуют» педагогикой, а приходят ей на помощь. В этом смысле педагогика, будучи в определенном смысле автономной, независимой дисциплиной, в то же время зависит от тех наук, с которыми она связана по логике исследовательской работы, а также от общего состояния научного познания. И её функции выходят за рамки прикладных исследований.

Упоминание об интеграции не случайно. Тенденция к интеграции свойственна в настоящее время всем наукам. Естественно, педагогика как научная дисциплина, интегративная по своей сущности, не может стоять в стороне от происходящего в этой отрасли. Для интеграции, то есть объединения усилий в решении сложных научных проблем, нужно, чтобы каждый участник этой работы определил свое место в общей работе и характер предполагаемых результатов своей деятельности. Не может интегрироваться то, что не дифференцировано. Дифференциация и интеграция - две стороны единого процесса.

Интеграция не должна приводить к «размыванию» педагогической теории. Ссылки на «стыковой» характер исследования нередко прикрывают отсутствие новой мысли и элементарной методологической грамотности. Используя материал и методы других наук, следует исходить из потребностей самой педагогики, основываться на учете ее собственных проблем, задач и возможностей, а не на общих соображениях типа «а почему бы и нам не попробовать».

Выше было показано, что для опережения и преобразования существующей практики педагогическая наука должна по возможности широко использовать как накопленный обществом опыт, так и отражение этого опыта в научном знании. Возникает вопрос: как это делается?

Раскрыть механизм связи педагогики с другими научными дисциплинами нельзя путем простого сопоставления готовых педагогических знаний с



такими же знаниями из смежных научных областей. Это можно сделать только на основе анализа целей и способов использования результатов наук в процессе педагогических исследований разного типа по теории воспитания, дидактике, методикам, школоведению и т. д. Только в контексте исследовательской деятельности можно выявить и формы связи педагогики с другими науками.

Литература

1. Пружинин Б.И., Щедрина Т.Г. О методологии педагогики (философские заметки) // Актуальные проблемы методологии педагогического исследования в постклассический период развития науки: материалы: Всерос. методолог конф.-семинара / Науч. ред. В.В. Краевский. - Краснодар-Москва, 2008. - С. 22-32.
2. Пружинин Б.И. Проблема социокультурной мотивации научно-познавательной деятельности и философия науки / Труды научного семинара «Философия – образование – общество» / Под ред. В.А.Лекторского. 2-е изд., перераб. и доп. М.: НТА «АПФН», 2004, с. 32.
3. Краевский В.В. Общие основы педагогики: Уч. для студ. высш. пед. уч. зав. - М.: Издательский центр «Академия», 2008. - 256 с.
4. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения: Дидактика и методика. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 352 с.
5. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах. [Электронный ресурс] // Вестник Института образования человека. – 2011. – №1. – С.4. <http://eidos-institute.ru/journal/2011/100/>. – В надзаг: Института образования человека, e-mail: vestnik@eidos-institute.ru
6. Персональный сайт В.В.Краевского [Электронный ресурс] // <http://kraevskyvv.narod.ru>

--

Для ссылок:



Вестник Института образования человека – 2015. – №1

Научно-методическое издание Научной школы А.В. Хуторского

Адрес: <http://eidos-institute.ru/journal>, e-mail: vestnik@eidos-institute.ru

Краевский В.В., Пружинин Б.И. Проблема научного статуса педагогики (дискуссия). [Электронный ресурс] // Вестник Института образования человека. – 2015. – №1. – С.2. <http://eidos-institute.ru/journal/2015/100/>. – В надзаг: Института образования человека, e-mail: vestnik@eidos-institute.ru

Научно-методические услуги

Института образования человека

- Отзывы на авторефераты диссертаций.
- Рецензии на статьи, учебники, монографии.
- Дистанционные курсы для соискателей.
- Научное руководство школами, соискателями.
- Разработка, рецензирование образовательных программ.
- Проведение педэксперимента, педпрактики.
- Выездные семинары на территории заказчика.
- Обсуждение на Учёном совете (дистанционно).
- Дистанционная предзащита диссертаций.
- Оппонирование диссертаций.

[Подробнее](#)