

В.В. СЕРИКОВ
(Волгоград)

ПОИСК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ: К ПРЕОДОЛЕНИЮ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО КРИЗИСА В ПЕДАГОГИКЕ

Анализируются причины низкой эффективности педагогических исследований, которые автор связывает с макросостоянием педагогической науки, ее традиционной ориентацией на постулаты исторического материализма и с качеством проведения самих конкретных педагогических исследований.

Ключевые слова: педагогическое знание, парадигма, гуманитарное познание, парадоксы познания педагогических явлений, «опережение» практики как критерий качества педагогического исследования.

Во многих классификаторах наук, особенно в зарубежных, педагогика вообще не упоминается, т.е. эта область культурной реальности научным сообществом не воспринимается как наука. Прежде чем «обижаться» на это, надо разобраться с сутью проблемы. Чтобы наука признавалась таковой, она должна проявить себя, найти воплощение в материальных или духовных продуктах или хотя бы в практических рекомендациях, о которых нельзя узнать, не обращаясь к этой науке. Практическая востребованность знания не всегда входит в список критериев его научности (В. Дильтей, В. Виндельбанд, В.В. Ильин, Г. Риккерт, Г.И. Рузавин), однако представляется очевидным, что наука вряд ли могла бы развиваться, не будь она нужной с точки зрения материальных и духовных потребностей человека. Однако учитывая стремительные инновации в сферах содержания, технологий и форм образования, которые трудно было даже предполагать в «доинформационную» эпоху, педагогика запаздывает со своими рекомендациями, не может представить целостную картину образования человека в современном мире и предложить концептуальные подходы к решению конкретных образовательных задач. Словом, налицо методологический кризис, причем выраженный в такой степени, что дает основания говорить о «ненаучности» педагогики, о ее невостребованности как области науки.

Отвлекаясь от социальных, управленческих, идеологических и др. проблем, которые в целом переживает образование, хотелось остановиться только на вопросах состояния педагогического знания и механизмов его обновления, т.е. на методологических аспектах организации исследования проблем, относимых к сфере компетенций педагогической науки. Если исходить из объема научной и методической продукции, выдаваемой педагогами-исследователями, то педагогику вполне можно было бы отнести к бурно развивающимся областям знания, однако если обратиться к состоянию и степени решенности образовательных проблем, волнующих общество, то это впечатление пропадает. Так, если выделить наиболее крупные реформации в отечественном образовании, то среди таковых, вероятно, можно отметить диверсификацию всех его сфер, утверждение профильной школы, вхождение в Болонское образовательное пространство, принятие закона «Об образовании в Российской Федерации», радикальное обновление стандартов образования на всех его ступенях и, в соответствии с этим, содержания, технологий и критериев оценки его результатов, введение многоуровневого высшего образования, деидеологизацию и деполитизацию воспитательной системы, внедрение профессионального стандарта педагога и др. Ученые-педагоги, безусловно, участвовали в решении всех этих проблем, однако в целом вклад педагогической науки в проектирование и экспертизу результатов всех этих нововведений можно рассматривать как минимальный.

Это можно показать на одном примере. Высшая школа сегодня работает по стандарту, который определяет не предметное содержание образования, а набор компетенций, к исполнению которых должен быть подготовлен специалист. Вероятно, подготовленность к реализации своих компетенций это есть компетентность. Возникают вопросы: что такое компетентность, каковы критерии и способы оценки ее сформированности? Можно предположить, что компетентность это не простой набор полезных знаний и умений, иначе не было бы смысла во введении этого понятия. Тогда что это? Вла-

дение деятельностью? Какой? К примеру, в модуле для подготовки бухгалтеров МДК 03.01 «Организация расчетов с бюджетом и внебюджетными фондами» для системы СПО обучающимся предлагается освоить компетенции: «ОК 6. Работать в коллективе и в команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями», «ОК 7. Брать на себя ответственность за работу членов команды (подчиненных), результат выполнения заданий», «ОК 9. Ориентироваться в условиях частой смены технологий в профессиональной деятельности». Компетенции взяты нами выборочно. Остальные звучат примерно также. Представитель какой-нибудь науки, по поводу которой нет сомнения в ее научности, наверняка, задаст вопросы: на каких основаниях в модель специалиста включены именно эти компетенции? Что собой представляют те виды деятельности, которые специалист при этом должен освоить? Как можно развить готовность к выполнению данных компетенций, известны ли закономерности ее развития? Ответы на эти вопросы педагогическая наука знает только в общем виде. Известно, например, что «коллектив» и «команда» – это разные «вещи», что способность брать на себя ответственность вырабатывается в сложном жизненном опыте и не обязательно при изучении «расчетов с бюджетными и внебюджетными фондами». Научить «ориентироваться в условиях частой смены технологий» тоже, наверно, можно, если только авторы стандарта пояснят, что они имели в виду. Одно можно сказать совершенно точно: зная в общем виде, как решить поставленные образовательные задачи, наука совершенно беспомощна в проецировании своих выводов на процесс подготовки бухгалтера в организациях СПО. И поэтому, составляя программу учебного модуля, преподаватели соответствующего колледжа выполняли предписание образовательного стандарта, по крайней мере, пользовались его тезаурусом и изобретенными в массовой практике формами написания УМК. Что же касается того, удастся ли с помощью учебного курса, посвященного бюджетным и внебюджетным расчетам сформировать столь сложные компетентности, когда не ясно через какие виды деятельности и дидактические задачи-ситуации должны пройти студенты, то ответ на этот вопрос, остается той самой тайной «покрытой мраком».

Мы рассмотрели один небольшой пример, когда наука или не готова к решению практической задачи или процессы, например, реализации образовательных стандартов, идут «без нее» и, скорее всего, просто имитируются. Думается, что работники сферы образования приведут сотни таких примеров.

Административно-управленческие аспекты проблемы организации педагогических исследований выходят за рамки данной статьи, поэтому остановимся на вопросе, почему педагогическое знание во многих случаях оказывается неэффективным и потому невостребованным?

Начнем с назначения, функций педагогического знания. Согласно В.В.Краевскому, оно «призвано влиять на педагогическую действительность, преобразовывать, совершенствовать ее. Поэтому в ней совмещаются две функции, которые в других научных областях обычно поделены между разными дисциплинами: научно-теоретическая и конструктивно-техническая (нормативная, регулятивная)» [1]. Иными словами, педагогическое знание есть знание о том, как, по каким законам совершается педагогический процесс, и как надо действовать педагогам, чтобы этот процесс организовать, воспроизвести. Для того чтобы педагогика действительно направляла развитие образования, а не импульсивно следовала в форварте практических ситуаций и «заказов», она должна располагать фундаментальным знанием о педагогической реальности и законах ее развития. Что препятствует этому? В чем суть методологического кризиса в этой науке?

Одна из причин этого, как показывает анализ ситуации в педагогическом познании, в том, что большинство педагогических исследований по-прежнему выполняются в парадигме исторического материализма, который ориентирует на поиск в социальных явлениях таких же устойчивых и воспроизводимых закономерностей, какие имеют место в науках о природе. Этой парадигмой предписывается исследователям поиск знания, независимого от субъекта. Логика истмата предписывает также приверженность классическим идеалам научности, согласно которой следование логике фактов и законов должно обеспечить получение требуемого результата. Нужно лишь точно выполнить предписание.

Парадигма исторического материализма ориентирует исследователя на выработку понятия как, якобы, единственного способа постижения сущности, в то время как для гуманитарного познания до-

минантой является не понятие, а эмоционально-ценностный образ. Атавизмами истмата является и приверженность педагогических исследований классическим типам системности и категоричности знания, хотя известно, что в педагогике практически нет категорий, которые имели бы общепринятое истолкование и большинство категорий и понятий используется на уровне смыслов, а не так называемых «объективных значений». Наконец, педагоги, сохраняя позиции марксистской идеологии, по-прежнему, считают результатом и эталоном познания создание теории с классическими свойствами, т.е. такой, которая позволяла бы логическим путем выводить из нее новое знание, предсказывать факты, результаты деятельности. Бесперспективность такого мышления в педагогике неоднократно подтверждалась практическим опытом и результатами исследований. Исключение из гносеологических схем педагогического познания самого познающего и действующего педагога как субъекта и индивидуальности, создателя тех самых «педагогических систем», которые непременно носят авторский характер, приводит к появлению знания, красиво представленного и систематизированного в виде логически выстроенных текстов, как в современных диссертациях, но только «не работающего» в реальной практике!

К примеру, идея интерсубъектной воспроизводимости и проверяемости педагогических гипотез (каждый, кто проверит гипотезу, должен получить, в случае если она правильная, такой же результат) не подтверждается практикой. Да это знает и любой опытный учитель: нельзя дать хороший урок по чужому конспекту. Вывод, таким образом, в том, что классические индуктивно-дедуктивные структуры не работают в педагогике. И понятно почему: классическая схема «научности» в педагогике на поверку ведет к «научообразию», имитации научного познания, поскольку мы имеем здесь дело с «типичным» гуманитарным предметом познания. Формально гуманитарность педагогики признается, практически, всеми. На деле же педагогика продолжает оставаться в плену классических схем историческо.

Нельзя сказать, что гуманитарный идеал познания так уж нов для педагогики. Суть гуманитарной парадигмы в смещении внимания с объекта на субъект познания, поскольку он активно участвует в создании того, что сам и познает, а потому и продуцирует знание, отражающее авторское видение реальности, прочтение и интерпретацию текстов и т.п.. Гуманитарность текстов классиков педагогики выражалась в том, что они в большинстве своем носили форму диалога с педагогом и воспитанниками, апеллировали к ним, а не описывали «алгоритмы» и «системы», которые, якобы, «дают эффект» при любом исполнителе.

Гуманитарное знание всегда «живое», зависящее от того, кому оно принадлежит, постоянно развивающееся, обусловленное ситуацией его обретения и применения, субъективными целями и установками его носителя. Попытки создавать педагогические технологии, которые бы давали результат, «минуя голову учителя» (К.Д. Ушинский), бесперспективны. Об этом приходится говорить, поскольку, к примеру, в большинстве диссертационных работ описываются «системы» и «технологии» и не упоминается творчески мыслящий и действующий педагог, а личностно-деятельностный подход заменяется на «процессный».

Возникает, таким образом, как не парадоксально, проблема *гуманитаризации педагогики*, ее отказа от претензии на продуцирование «объективного», «системного», «целостного», исчерпывающего знания о педагогическом процессе, в котором нет места субъектности, ситуационности, событийности, смысловой реальности создателей педагогических систем. Парадоксально также и то, что пренебрегая педагогикой как наукой, мы забываем о том, что знание о способах целенаправленной поддержки социализации человека, становления его способности быть субъектом собственного бытия, *сохранять в себе человеческое* при всех поистине фантастических техногенных трансформациях цивилизации востребовано социумом как никакое другое знание [8]. В связи с этим и можно говорить о, своего рода, *педагогическом парадоксе*: педагогическая деятельность и создаваемая ею *педагогическая реальность* как доминантное содержание человеческого бытия, пронизывая все сферы существования человека – науку, искусство, политику, экономику, образование, управление, обыденное бытовое поведение, ока-

зывается вместе с тем «на задворках» научной рефлексии, разрабатывается по «остаточному принципу». Человеческое сообщество, стремясь к вершинам научно-технического прогресса, пренебрегает вопросами закономерностей и механизмов поддержки становления человека человеком *посредством другого человека*. Небрежно относясь к так называемым *педагогическим проблемам*, решая их по интуиции, интуиции, «здравому смыслу», мы утрачиваем контроль над важнейшими ресурсами развития цивилизации, механизмами решения ее глобальных вопросов – сохранения мира, самой жизни на Земле, коэволюции человека с природой, предотвращения дальнейшей технизации и роботизации человека, культа насилия, утраты представления о самоценности человека, возможностей установления справедливого миропорядка и др. Утрачиваем, потому что в основе их решения лежит *качество человека*, исследованием формирования которого и занимается так нелюбимая всеми педагогика.

Возвращаясь к вопросу о том, *наука ли педагогика (?)*, отметим, что вообще принято понимать под наукой. Наиболее простой ответ на этот вопрос: понятием «наука» – обозначается уже имеющееся знание о некоторой области реальности и процессы получения новых знаний об этой области. Эти простые истины, будучи приложенными к педагогике, заставляют о многом задуматься. В педагогике, увы, нет знания, которое буквально можно считать *полученным*, т.е. устоявшимся, общепризнанным, не вызывающим сомнения. Вероятно, Сократ, призывавший сомневаться, здесь бы нас поддержал. В педагогике, по сути, почти нет ничего, что можно было бы считать бесспорным, что бесконечное число раз не оспаривалось бы, не видоизменялось, не уточнялось. К примеру, Я.А. Коменский показал, что обучение должно быть наглядным. Спустя столетия М.А. Данилов доказывает, что обучение может быть наглядным лишь в такой мере, в какой обеспечивается необходимый уровень абстрактности знания и потому вместо принципа наглядности нужен бинарный принцип *единства наглядного и абстрактного в обучении*, позволяющий поддерживать необходимый баланс эмпирического и теоретического компонента в знаниях учащихся. А.М. Болтянский вводит своеобразную формулу наглядности: «изоморфизм + простота», а П.Я. Гальперин показывает, что при усвоении любого знания и опыта нужна ориентировка на наглядный образ. По В.В. Давыдову же наглядные конструкции и образы должны выводиться из «содержательной абстракции», иначе ученик не овладеет механизмами теоретического мышления. Можно было бы продолжить и далее этот обзор научных изысканий вокруг принципа наглядности, который по-разному трактуется с позиций различных образовательных целей, психологических концепций обучения и развития ребенка, авторских систем обучения и т.п. Заметим, что речь идет об одном из простейших и, казалось бы, очевидных утверждений педагогики (дидактики). Представьте, что мы увидим, если коснемся дискуссий, скажем, о роли коллектива в развитии личности (индивидуальности), о целях, средствах и результатах образования, о соотношении в образовательных процессах стихийных сред и целенаправленного воспитания, семьи и школы, государства и общества, образования и самообразования, содержания и метода его усвоения, о границах и мерах педагогического воздействия и свободе выбора для ребенка и его родителей и т.п. Добавим сюда и то, что сегодня мы вообще встали перед необходимостью пересмотреть практически все закономерности и нормативы образования, потому что, наряду с традиционно понимаемым образованием, действует новая мощная человекообразующая структура – информационное образовательное пространство, система образовательных сетей, «сообществ», «виртуальных реальностей». Словом, нет (!), нельзя вести речь о каком-то устоявшемся и однозначно принимаемом педагогическом знании. Его просто напросто не существует.

Нет в педагогике таких бесспорных утверждений, как, например, Закон всемирного тяготения. Здесь не случайно стоит термин «всемирное». Наверно, он указывает не только на то, что все в мире подвержено гравитации, но и на то, что этот закон признается «всем миром». В педагогике, увы, таких законов нет. Могут возразить, сказав, что всеми педагогами признается недопустимость, например, физических наказаний. Согласны, хотя и здесь не все просто. Например, ребенок, получивший замечание от уважаемого им педагога, проводит бессонную ночь, или студент, прогулявший лекции, изнемогает перед экзаменом, «сидя в Интернете». Тоже ведь это, своего рода, физическое наказание, правда,

к счастью, без унижения и насилия. Вспоминается, как один воспитатель в летнем лагере «наградил» набедокуривших мальчишек трудовыми заданиями. Его ругали: «Что вы делаете? Вы же наказываете трудом!..» – «Нет, – возражал он, – я даю им возможность реабилитироваться...»

В связи со всем выше сказанным становится ясно, что в педагогике нет никакого устоявшегося знания, к которому можно было бы «без проблем» добавлять новое. Известный методолог В.В. Краевский говорил о необходимости кумуляции педагогического знания, чтобы каждое исследование не начиналось «с нуля». Но так не получается. Все равно приходится многое начинать «сызнова», хотя бы потому, что психология детей и условия их социализации каждые пять лет серьезно меняются (Д.И.Фельдштейн).

Конечно, предвидим возражения, что так, де, обстоит в любой гуманитарной науке, где что-либо трудно обосновать однозначно интерпретируемыми фактами. Возможно. И все же в педагогике, являющейся синтезированной областью наук и культур, искусства и политики и занимающейся вопросами *воспитания человека человеком*, особенно трудно рассчитывать на какие-то устоявшиеся общепринятые истины.

Итак, нет устоявшегося знания. А как с добыванием новых знаний? С решением «принципиально новых проблем»? В том-то и дело, что эти проблемы и новы, и одновременно стары как мир. К примеру, извечным вопросом педагогики является вопрос о том, чему и как учить подрастающее поколение. Есть виды опыта, которые необходимы подрастающему поколению во все времена, а есть такие, которых не было у предыдущих поколений, причем, они нередко осваиваются учениками быстрее и легче, чем теми, кто их обучает. Специалисты в области истории образования, утверждающие с некоторой иронией, что в педагогике «все уже было», правы, но лишь отчасти. Меняется все и не все. И одна из задач педагогики как науки тщательно отбирать и сохранять неизменные ценности культуры, отвечающие вечным началам природы человека, и не менее тщательно отбирать новое, приходящее на смену, без чего невозможен прогресс цивилизации.

В сегодняшней социальной реальности педагогике, которая стремится к целостному постижению и воспроизведению человека, становятся тесными традиционные рамки государственно-тотального детерминизма, педагогического рационализма, обезличенных дидактических и методических систем. Ей нужна интеграция с гуманитарными сферами человеческого бытия: с искусством, религией, этнокультурой и менталитетом, с системой языка, личного жизненного опыта педагога и воспитуемых и структурирование на этой основе *метапредметного педагогического знания*.

Итак, педагогика должна обеспечить педагога, организующего образовательный процесс, целостной его картиной (идеями, концепциями, ориентировочной основой, технологиями, критериями эффективности). В каком случае эта ориентировочная основа построения педагогического процесса (педагогической реальности) оказывается целостной, эффективной? Признаки целостности в данном случае – завершенность, способность к самодвижению, способность порождать сверхрезультат, не сводимый к сумме частей. Этими свойствами должна обладать исходная ориентировочная основа построения педагогического процесса как единство личности, образа задач и результатов, чувственных и процессуальных свойств педагога, внешних проявлений и глубинного самосознания.

Педагогика, действительно, оказывается «ненаучной», когда ее пытаются втиснуть в прокрустово ложе «истматовской», естественнонаучной и технократической парадигм. Представители этих наук и соответствующих им парадигмальных ориентаций в педагогике хотят видеть жесткую детерминацию событий, воспроизводимость фактов, однозначную интерпретацию явлений. Забывая, что это несовместимо с феноменом гуманитарности, субъектоориентированности, «единичности» педагогических явлений.

В этом плане настораживает «уход» педагога, субъекта из педагогической теории, личностных исканий и «страданий» педагога из описаний «экспериментов» в многочисленных диссертациях по педагогике, в силу чего последняя превращается в силлогическую связку целей и средств, содержания и форм, стандартов и технологий. Педагогика перестает быть наукой, разрабатывающей основы педаго-

гической деятельности, а превращается в учение об обезличенных системах, процессах, технологиях. Процессуально-системный «объективистский» подход при некорректном его применении делает «не-нужным» педагога. А индивидуальность ученика – просто мешающим работе элементом.

Рассыпающийся педагогический калейдоскоп может сложить в живую целостность только личность педагога. Вспоминается история одной волгоградской школы. Сейчас это лицей № 9 имени А.Н.Неверова. В конце 1980-х был объявлен конкурсный набор учителей в школу молодежного жилищного комплекса (МЖК). Наградой победителю были – место в коллективе этой школы и квартира, т.е. не «грамота почета», а нечто весьма серьезное. Победителями конкурса (я участвовал в разработке критериев отбора педагогов) стала целая плеяда молодых педагогических дарований из разных уголков региона. Однако, как только «звезды» оказались под одной крышей, все пошло не так гладко. Дружный педагогический коллектив автоматически, увы, не сложился. Не получилось вот той самой целостности, поскольку поначалу каждый «тянул одеяло на себя». И нужен был педагог-лидер, который пришел бы со своим концептуальным видением педагогической ситуации, с организаторским талантом, с умением найти путь к каждому учителю и ученику. Таким стал директор этой школы Алексей Николаевич Неверов. Его жизненный и творческий путь оказался недолгим, но долгой осталась память о нем. Школа, входящая ныне в номинации лучших образовательных учреждений страны, носит его имя...

Неудовлетворенность общества состоянием образования сегодня вполне распространяется и на сферу наук, призванных исследовать, прогнозировать и искать пути его усовершенствования. Иными словами, речь идет о качестве педагогических исследований. Недостаточно высоким уровнем этого качества можно, вероятно, объяснить то, что поистине огромный поток диссертаций в науках об обучении и воспитании оказывает, по оценкам специалистов, весьма малое влияние на образовательную практику [3; 6]. Представляемые результаты педагогических исследований, если обобщить суждения экспертов, страдают тривиальностью, бездоказательностью, субъективностью, бессистемностью, противоречивостью, односторонностью, неприменимостью в реальных условиях, безадресностью, голословностью, абстрактностью, неопределенностью (понятий) и многими другими недостатками др.

Отметим, хоть это и звучит, как, своего рода, оправдание для педагогов-исследователей, что изучение педагогической реальности представляет собой достаточно сложный и неоднозначный процесс. И здесь дело не только в недостаточной компетентности ученых, но и в объективной сложности самого изучаемого феномена – образования человека как самого сложного явления мироздания. Размышления над спецификой познания педагогических явлений позволяет выделить некоторые, своего рода, парадоксы.

Первый парадокс касается определения того, *какое именно знание, знание о чем* является педагогическим? Если считать, что к области наук, обозначаемых понятием «педагогика» относится все то, что в той или иной мере служит ориентировочной основой педагогической деятельности, а это – феномены, описываемые на языке философии, идеологии, мифологии, естественных и гуманитарных наук, этики, эстетики и др., то, по сути, любое знание, помогающее педагогу решать его задачи, может считаться педагогическим. И, следовательно, не утратила актуальность мысль К.Д. Ушинского о том, что научная педагогика, желающая воспитать человека во всех отношениях, должна быть педагогической антропологией, синтезом человековедческих, социальных и др. знаний. Вместе с тем есть немало ученых, которые пытались найти специфический предмет педагогики. Словом, трудно оценивать результаты педагогического исследования, когда мы не имеем однозначного представления о том, что именно должно быть таким результатом.

Второй парадокс можно назвать *парадоксом избыточной субъективности* педагогического знания. Одни и те же суждения, понятия, термины, даже выраженные в одинаковой вербальной форме, в сознании различных носителей имеют разные субъективные смыслы и интерпретации. Понятия: «формирование личности», «качество знаний учащихся», «эффективность урока» понимаются и применяются по-разному. Отсюда большинство так называемых «понятий» в профессиональном общении специалистов-педагогов являются скорее не понятиями, а формами субъективного опыта, своего рода

концептами, из которых нельзя построить теоретические положения. В этой связи представьте позицию преподавателя педагогического вуза, которого современный образовательный стандарт призывает сформировать у студентов компетенцию «командного подхода в развитии образовательной организации» – то, чем не владеют многие опытные директора школ. При этом невольно возникает вопрос, что имели в виду создатели стандарта? Несомненно, что и проектировщики, и исполнители образовательного процесса, преследующего такую цель, будут иметь весьма субъективное понимание поставленной образовательной задачи, поскольку ничего конкретного предложенная формулировка не содержит.

Третий парадокс – *парадокс неполноты знания*. У В.А. Сухомлинского встречается такая мысль: «в педагогике ни одна закономерность не выполняется, если не выполняются сотни других закономерностей...» В самом деле, чтобы достичь поставленной цели, нужны и мотивы, и условия, и события, и опыт, и поддержка, и удача (благоприятное стечение обстоятельств). А, может быть, ничего этого не нужно, а нужно совсем другое. Чем это объяснить? Наверно, известной «недетерминированностью», а, значит, непредсказуемостью субъектов педагогической ситуации.

Четвертый парадокс – *парадокс ситуационности, «одноразовости»* педагогического знания. Педагогическое предписание, срабатывающее в одной ситуации, не работает в другой, т.е. знание, несмотря на внешнее сходство ситуаций, оказывается *незнанием*. В связи с этим можно представить сколь сомнительными являются попытки распространения «успешного опыта» одного образовательного учреждения на другое. Это относится и к выводам из диссертаций, если, конечно, диссертант не сделает соответствующих «ограничительных» оговорок.

Пятый из такого рода парадоксов – *парадокс опережающей нормативности*. Суть его в том, что в педагогике часто предписание идет впереди описания. Сначала действуем, потом описываем, объясняем, понимаем. Например, активно беремся за «формирование компетенций», «воспитание гендерной идентичности», реализацию «свободы выбора» в образовательном процессе, потом начинаем разбираться в том, что именно сделали и к чему это привело. В научном тексте это проявляется как дефицит обоснованности педагогических средств, т.е. авторами указывается, как действовать при дефиците понимания *почему и зачем?* Нормативы разрабатываются методом проб и ошибок. А часто просто ошибок без всяких проб.

Шестой – *парадокс неограниченности вариантов* решения педагогической задачи. Не существует безусловно правильного подхода. Каждый правилен только в определенных условиях. А если они не оговорены, то вывод напрашивается сам собой!

Седьмой – *парадокс зависимости результативности педагогической идеи (положения, метода) от его носителя*. Педагогическое знание в руках различных субъектов обладает различной эффективностью. Это известно всем, кроме, разве что, пишущих диссертации.

Восьмой парадокс связан с дефицитом *фактуальности*. При огромной широте представленности педагогических явлений в жизни человека, общества, системы образования, имеет место недостаток проверенных фактов, позволяющих устанавливать закономерности. Объективно это связано с практической *невоспроизводимостью* фактов (педагогических событий). В результате почти все, что в научных трудах называется «закономерностями» в действительности являются не более чем гипотетическими предположениями. И если, как полагает петербургский философ Л.Н. Мерзон, факт и закон – диалектически противоположные и взаимосвязанные категории, то можно сделать «печальный» вывод: каковы факты в науке, таковы и законы. Интерпретационная неоднозначность фактов, их неповторяемость, приводит к нестрогости и аморфности тех утверждений, которые называют «педагогическими законами».

Девятый парадокс можно было бы назвать парадоксом *ограниченной функциональности педагогической теории*. Педагогическая теория, как и всякая социально-гуманитарная модель, не обладает функцией точного предсказания фактов, событий. Из нее нельзя извлечь некое «выводное» знание, не проведя заново весь процесс его концептуального и эмпирического обоснования.

Вероятно, этот список «парадоксов» можно продолжить и смысл этого экскурса, естественно не бесспорного, в область природы педагогического знания в том, чтобы увидеть объективную сложность процесса получения педагогического знания. Если это так, то вряд ли нужно усугублять эти объективные трудности еще и субъективными – небрежностью самих авторов педагогических исследований.

Что же ожидается от педагогического исследования? Результатом педагогического исследования, как и всякого другого, должны быть, вероятно, конкретные и содержательные ответы на вопросы, которые стояли перед данным исследованием. Как правило, это вопросы, связанные с объяснением причин недостаточной успешности педагогов в какой-то области образовательной практики, с поиском новых подходов к решению стоящих проблем, с обоснованием путей и способов осуществления по-новому организованного педагогического процесса. Ожидается также, что по результатам педагогического исследования можно исчерпывающе представить характеристики этого процесса, построить ориентировочную основу действий педагогов по достижению цели, получить новый методический инструментарий, более эффективный по сравнению с имеющейся практикой, сформулировать требования к компетентностям тех, кто будет реализовывать новую образовательную модель [2; 4].

Итак, в результате педагогическом исследовании должна быть критериально раскрыта цель проектируемого педагогического процесса. Она в любом случае является описанием педагогического «продукта» – качества воспитанника, той деятельности или отдельного действия, которыми он должен овладеть, вида социокультурного опыта. Как полагали М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер и др. создатели культурологической модели содержания образования, такими видами опыта являются, соответственно, опыт знаний, опыт способов деятельности, творческий опыт, личностный опыт: отношение, чувство, привычка, жизненный смысл и др. В эту систему видов опыта мы бы еще добавили компетентность – владение общекультурной или профессиональной функцией, что соответствует современным стандартам образования.

В продукте педагогического исследования, его результате эта цель должна быть представлена (развернута) в виде *содержания образования*, причем в форме, пригодной для усвоения, т.е. *в виде деятельности* (задачи, упражнения, проблемы), *в виде личностно-развивающей событийной ситуации*, обуславливающей переживание, появление отношения, осознания личностной значимости и ценности, т.е. смысла того, что подлежит усвоению. Личностно-развивающие ситуации, а описание этих феноменов все чаще представляют как продукт педагогического исследования, вопреки заявлениям некоторых диссертантов, не является педагогическим средством, которое можно свободно и по своему усмотрению применить. Пренебрегая этим, диссертанты пишут, что они одну за другой «создавали» такие ситуации, не испытывая особых трудностей, а воспитанники, якобы, чувствовали и переживали то, что хотели экспериментаторы. В диссертационных текстах это, подчас, выглядит так легко и просто, что вызывает сомнения у экспертов, поскольку известно, что создание такой ситуации является определенным искусством, событием. Описание условий создания развивающих ситуаций – важнейший результат педагогического исследования. Но при этом важно понимать ограниченность наших возможностей воспроизведения этой ситуации, актуализации адекватного смысла, чувства, деяния, которое ведет к проектируемому новообразованию в личности. «Для «понимающего» гуманитарного исследования важно не только то, что происходит с людьми, но и то, что это значит для них» [7].

Чтобы обеспечить усвоение намеченного содержания (опыта) или, по иному говоря, развитие требуемых качеств личности, необходимо знать, *как они развиваются*, при каких условиях это возможно. Описание психологических механизмов новообразования в педагогическом исследовании, чаще всего, не является его самостоятельным результатом, а выступает как следствие корректного использования выводов соответствующих материалов психологии. Не обращаясь к ним, исследователь лишает себя закономерных оснований для *построения педагогических средств*, ведущих к достижению цели. Такие средства есть ни что иное как способы актуализации этих психологических механизмов развития посредством использования различных педагогических инструментов – постановки задач перед

учащимися, организации их деятельности, создания различных педагогических коллизий и ситуаций и др. Это, по сути, наиболее востребованная практикой часть результата педагогического исследования.

Наконец, важным структурным элементом результата исследования являются *критерии и параметры*, по которым можно оценить результативность предложенной методики, а, значит, в известной мере, провести самооценку эффективности и самого проведенного исследования. И здесь хотелось бы отметить, что одна из главных проблем представления результатов исследования состоит в обосновании того, что совершился в действительности именно тот процесс, который заявлен в теме диссертации. В этой связи на защитах диссертаций соискателям нередко задают «странный» вопрос, который они, как выясняется нередко, «упустили» из виду: «вы действительно формировали у ваших воспитанников указанное вами качество? Как вы можете это подтвердить?» Неубедительность такого «подтверждения» – повод для серьезного сомнения в эффективности исследования.

Как, в самом деле, убедиться в том, что в нашем опыте происходит тот процесс, о котором мы заявляем? Очевидно, что для этого надо иметь такие четко сформулированные и опробованные в опыте инструменты, как *модель, критерии и показатели-индикаторы* данного процесса. Иначе утверждения о том, что этот процесс на самом деле происходил, и что именно под воздействием предложенной методической системы сформировалось, требуемое качество могут оказаться голословными.

Еще раз подчеркнем эту мысль: если «обычный человек», «не обремененный» исследовательскими целями и инструментами, заглянет в школьный класс или студенческую группу, он просто увидит в них поток дел, общение учащихся с преподавателем и между собой, учебные занятия с присущими им успехами и неудачами, споры, сомнения, дискуссии, радости и обиды. Он, скорее всего, не увидит *педагогического процесса* с предполагаемой логикой этапов, целей, средств и новообразований в личности воспитанников. Чтобы увидеть интересующий нас процесс в этой *суэте дел и отношений*, необходимо вооружиться соответствующим инструментом, каковым и является *модель процесса*, задаваемая концепцией исследования.

Отметим также, что *концепция исследования* – это не общая абстрактная «идея», а наиболее емкое изложение его замысла, мысль о путях достижения поставленной образовательной цели, своего рода проект результата исследования, представляющий собой связку рассмотренных выше структурных элементов: цель–содержание–механизм–метод–критерии.

Возвращаясь к теме статьи, еще раз подчеркнем: важнейшей составляющей результата исследования является его *методологическое обоснование*. Главная проблема методологии – это, в конечном счете, вопрос о достоверности и истинности как ведущих свойствах научного знания. В самом деле, когда и зачем люди обращаются к науке? Очевидно, когда хотят узнать, *что, как и почему происходит на самом деле* в отличие от того, что видится невооруженному научным методом наблюдателю. Поэтому не побоюсь сказать, что рубрика «достоверность» – главная в диссертационном исследовании, хотя ей, откровенно говоря, почему-то особого внимания не уделяют, больше заботясь о формулировке «новизны», «защищаемых положений», «выводов» и т.п. Достоверность и истинность педагогических утверждений, как и в любой гуманитарной науке, не простой вопрос. Безусловно, результат исследования выглядит убедительнее, если в нем максимально корректно представлена фактическая сторона дела: *что, как, где, кем и с кем, когда и как долго* осуществлялось и что получилось в результате. Но человек, знакомый с педагогической практикой, прекрасно знает, что удачный факт, педагогический успех, замечательное достижение в работе с данными детьми *может не повториться с другими детьми*, в иной ситуации, о чем выше было сказано в связи с названными парадоксами педагогического знания. Достоверным в педагогике является не факт – зримое и измеряемое событие, как сказали бы естествоиспытатели, которое обязательно повторится, если соблюсти все необходимые условия, а *опыт* – сделанное и пережитое в определенных условиях, нечто очень индивидуальное, присущее лишь тем, кто это в действительности пережил! Выявить содержание бытия участников педагогического процесса, суть их творческих усилий и характеристики той среды, в которой стало возможным данное достижение, – вот путь к достоверному знанию.

Исследование результативно, если оно, как полагал В.В.Краевский, – обеспечивает прогноз и опережение существующей образовательной практики, ставит и решает новые проблемы, а не «обосновывает» то, что учителя уже давно «и так делают»[5].

Итак, преодоление методологического кризиса в педагогике, достижение результативности и авторитета данной науки требует, как можно предположить, осмысления гуманитарной природы педагогического знания, ситуации развития современного человека и его образования, ориентации педагогических исследований на обеспечение ориентировочной основы развивающейся педагогической деятельности.

Литература

1. Бережнова Е.В., Краевский В.В. Научный статус исследований в области управления образованием как методологическая проблема. URL : <http://raop.ru/content/Prezidium/2011/04/20/Spravka.pdf>
2. Загвязинский В. И., Сериков В. В., Закирова А. Ф. Творческое ядро педагогического исследования: проблема – идея – замысел – гипотеза: Научно-метод. материалы Всерос. семинара-практикума по методологии педагогического исследования, 8-9 апреля 2010 г. Тюмень, 2010.
3. Количественные и качественные методы в психологических и педагогических исследованиях / под ред. В.И. Загвязинского, М., Издательский центр «Академия», М., 2012
4. Сериков В.В. Идея, замысел и гипотеза в педагогическом исследовании // Образование и наука. 2010. № 10.
5. Сериков В.В. Станет ли педагогика наукой? Размышления о творческом наследии В.В.Краевского //Известия Волгоградского государственного педагогического университета, Сер. Педагогические науки, 2010, № 7(51), С.4–7.
6. Фельдштейн Д.И. Проблемы качества психолого-педагогических диссертационных исследований, их соответствие современным научным знаниям и потребностям общества // Аналитический доклад 20 апр. 2011.
7. Фурьева Т.В. Антропологический подход как методологическая рамка сравнительных исследований // Педагогика, №3, 2015.
8. Hansen K.P.(Hrsg.) Kulturbegriff und Methode. Der Stille Paradigmenwchsel in den Geisteswissenschaften. Eine Passauer Ringvorlesung. Tübingen: Narr, 1993



Search for pedagogic knowledge: to overcome the methodological crisis in pedagogy

There are analyzed the reasons for low efficiency of pedagogic research connected with the macrocondition of the pedagogic science, its traditional orientation at the postulates of the historic materialism and with the quality of some particular pedagogic research.

Key words: pedagogic knowledge, paradigm, classical cognition, paradoxes of pedagogic phenomena cognition, “forestalling” of experience as the criteria of pedagogic research quality.