

Министерство образования Российской Федерации  
Томский государственный педагогический университет

**П.Г.КАБАНОВ**

**ВОПРОСЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ  
КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА**

Издательство Томского государственного университета  
Томск - 1999

**Кабанов П.Г.** Вопросы совершенствования методологической культуры педагога. - Томск: Изд-во ТГУ, 1999. 140 с.

В книге рассматриваются важные вопросы философии образования. Предметом исследования является методологическая культура педагога, совершенствование которой представляет собой длительный процесс приобретения методологических знаний и навыков, образующих сложную иерархическую систему.

Адресована преподавателям и научным работникам в области философии и теории образования.

Редактор - доктор философских наук, профессор, член-корреспондент РАО  
В.А.Дмитриенко

## О Г Л А В Л Е Н И Е

Предисловие

Глава I. Проблема методологической культуры в философии и педагогике

1. Методологическая культура: проблема определения
2. Источники и средства совершенствования методологической культуры
3. Уровни методологической культуры

Глава 2. Методологическая культура педагога и пути ее совершенствования

1. Основные черты методологии современной общей педагогики
2. Методологическая культура С.И.Гессена
3. Уровни методологической культуры педагога
4. Этапы формирования и совершенствования методологической культуры

Заключение

## Предисловие

Место и роль педагогики в жизни общества обуславливают необходимость ее философского анализа особенно в периоды общественных перемен. Педагогическая наука и практика в последние годы претерпевают серьезные изменения, вызванные радикальными преобразованиями в нашем обществе, обусловленными становлением рыночной экономики и переходом к демократическому обществу. Эти преобразования столь стремительны, что только высокий уровень методологической культуры позволяет педагогу "сохранить свое лицо".

Быстрая смена социальных и политических приоритетов, стремление избавиться от недостатков прежней системы образования привели к тому, что в стране началась полоса экспериментов, получивших свое выражение в программах, методиках, структуре школьного и высшего образования. Даже в условиях минимального государственного финансирования и связанных с этим последствий учебные заведения находят возможность не только решать свои проблемы, но и заниматься инновациями. В настоящее время большинство учебных заведений и учреждений в той или иной мере работает в инновационном режиме.

Исследователи отмечают, что сегодня сложилась парадоксальная ситуация, когда проблемы образовательной практики вызваны не сопротивлением старой системы, а стремлением форсировать нововведения. Нередко следствием формального реформаторства являются имитация обновления по принципу "смены вывесок" и несоответствие образовательных процессов внутри учебных заведений декларируемым целям и т.д. Государственные органы вынуждены принимать меры для устранения негативных последствий нововведений, так как нередки случаи нарушения прав детей при приеме в учебные и дошкольные учреждения. Если принять во внимание и другие негативные явления, которые отмечаются в системе образования (нехватка педагогических кадров и как следствие их перегруженность, потеря интереса к учебе со стороны учащихся и т.д.), то можно считать сегодняшнее положение в образовании кризисным.

Одни исследователи связывают кризис в образовании с социально-экономической и политической ситуацией в России, другие видят в нем проявление глобального кризиса культуры, отмечая при этом российскую специфику, вызванную изменениями всей общественной жизни в стране, что, на наш взгляд, точнее отражает происходящие изменения. Россия является одной из развитых и образованных стран мира и развивается в русле мировой цивилизации. Поэтому процессы, наблюдаемые в высокоразвитых странах, в той или иной степени находят свое проявление и в нашей стране. В условиях девальвации образования, его невостребованности, отсутствия необходимого финансирования и антигуманного отношения к учителю эти процессы и проявляются в форме кризиса образования.

Кризисное состояние системы образования, помимо перечисленного, обусловлено и отсутствием механизма саморазвития, неготовности ее к интенсификации инновационных процессов. В прежние годы в инновационных поисках главную роль играли субъективные факторы: чувство ответственности учителя, его стремление к самосовершенствованию, интерес к исследованию и т.д. Основная же масса учительства не нуждалась в овладении навыками педагогического исследования, педагогического творчества. Сегодня положение изменилось, и одной из основных особенностей современного состояния

общества является объективная потребность в творчестве. Наше учительство оказалось неготовым к новому социальному требованию.

Основная причина этого кроется в низком уровне методологической культуры педагогических кадров, который обусловлен следующими причинами:

- социальными (отсутствие условий для овладения учителем методологической культурой из-за невнимания со стороны органов управления образованием к этому компоненту подготовки будущих педагогов, невозможность самостоятельного приобретения необходимых знаний и навыков вследствие перегруженности учителя);
- субъективными, психологическими (нежелание и отсутствие необходимых способностей);
- теоретико-познавательными (неразработанность концепции методологической культуры и механизмов ее формирования и совершенствования).

Указанные причины усугубляются тем, что они проявляются на фоне глобального кризиса образования, связанного с кризисом научной рациональности, утратой единой картины мира, с поиском новых онтологических оснований педагогической деятельности. Отсюда вытекает необходимость построения концептуальной модели методологической культуры педагога.

Автор попытался определить основное содержание методологической культуры педагога, выявить ее особенности, выдвинуть и обосновать общую концепцию методологической культуры, разработать вариант ее совершенствования.

Методологическая культура педагога представлена как сложная многоуровневая структура, включающая педагогические, общенаучные и философские знания, особые умения и навыки, заключающиеся в способности определять, создавать универсальные формы деятельности.

Философия образования является многомерным пространством встречи философии и педагогики. Автор исследует только один аспект этого взаимодействия - методологическую роль философии в педагогическом познании. Полученные результаты представляют интерес для преподавателей и научных работников в области теории и философии образования и могут быть использованы при исследовании других форм деятельности.

В.А.Дмитриенко

# Глава I. Проблема методологической культуры в философии и педагогике

## 1. Методологическая культура: проблема определения

### Методология и методологическое

Существует два понимания методологии: как специального учения о методах познания и как инструмента преобразования философского мировоззрения в познавательную и практическую деятельность. Если последнее сопровождало всю историю философии, то учение о методе как самостоятельное стало развиваться в новое время в учениях Ф.Бэкона, Р.Декарта. Дальнейшее развитие оно получает в трудах Канта, Гегеля, Маркса. Понимание методологии как учения о методах в наше время привело к представлению о ее относительно самостоятельном характере и особом виде деятельности. Сторонники этой точки зрения считают задачей методологии осуществление рефлексии над процессами мышления, выявление форм мыслительной деятельности. Понимание методологии как инструмента преобразования философского мировоззрения в познавательной и практической деятельности базируется на способности философии превращать свою мировоззренческую функцию в методологическую, когда философия, создавая свои картины мира и определяя смыслы вещей и явлений, детерминирует деятельность носителя данного мировоззрения. Отсюда философию можно было представить не только как мировоззрение, но и как методологию. Абсолютизация одного из подходов делает возможным различное понимание методологии и методологической функции философии. Сторонники "чистой методологии" абсолютизируют одну из ее сторон - всеобщий характер форм мышления, независимость их от конкретного содержания исследований, а сторонники философской методологии абсолютизируют зависимость любого знания от более общего, абстрактного. При втором подходе методология сама для себя не существует, у нее нет самостоятельных целей, она служит мировоззрению. Отсюда и делается вывод о том, что методологией является сама философия в своей методологической функции и что философская методология является единственной.

Оппозицией обоим подходам является антиметодологизм как отрицание эпистемологического значения методологических знаний. Выступая "против методологического принуждения" (Фейрабенд), антиметодологизм противопоставляет ему творческий поиск, свободный от каких бы то ни было норм и правил познания. Но такое понимание сближает науку с религией и другими нерациональными формами познания (для Фейрабенда наука - это "теология позитивистов"), приводит к утрате специфики научного знания. И если мы пока не знаем достаточно полно механизма творческой деятельности, это еще не означает, что в ней нет никаких норм и правил. Интуитивная деятельность является бессознательной формой психической деятельности, но за ней стоят процессы приобретения и накопления знаний. Сегодня эвристическая деятельность, интуитивное мышление являются объектом дискурсивного познания, в некоторых вузах читается курс "Эвристика", под которой понимают науку о закономерностях творческой деятельности. Предметом изучения стали приемы, правила, операции, методы, способы научных открытий.

Таким образом, проблема заключается в следующем. Если под методологией понимать только философскую методологию, то как объяснить тот факт, что ряд ученых не испытывает по роду своей деятельности потребности в знании философии, и тогда

возникает вопрос, что же при этом понимать под методологической культурой. Если же считать, что существует особое методологическое знание, то объяснения требуют зависимость наших знаний и способов их получения, особенно в педагогике, от философских взглядов ученых, от положений, выработанных в других науках, то почему методологическую функцию может выполнять не только философия, но и любая теория, любое общее положение, выступающее регулятором частных выводов или способов деятельности.

Так как с прилагательным "методологический" сочетают чуть ли ни все философские понятия и не только философские, рассмотрим лишь те из них, в которых фиксируются способы организации и построения теоретической и практической деятельности. Это такие понятия, как "метод", "прием", "подход", "принцип", "технология", "идея", "закон", "логика", "парадигма". Нередко эти понятия употребляются с различным истолкованием их объема и содержания, иногда даже противоположным. Все они употребляются в сочетании с понятием "деятельность", и могут выполнять функцию передачи опыта прошлой деятельности для организации познавательных и практических действий в будущем. Поэтому и необходимо установить специфику понятия "методология", определить взаимосвязь указанных понятий с понятием "методология". Если методы, приемы, подходы, принципы, идеи могут выполнять методологическую роль, то в чем же их специфика, когда они выполняют методологическую роль и когда не выполняют этой роли? То есть чем отличаются методологические принципы от других принципов, чем отличаются методологические приемы, идеи, логика от приемов, идей, логики, не являющихся методологическими? Для того, чтобы ответить на эти вопросы, необходимо выявить сущность и определить содержание понятия "методология".

Обратимся к анализу существующих в литературе определений. Несмотря на различие в подходах, главной тенденцией в современной науке, особенно в педагогической, является стремление ограничить методологию областью научного исследования. Так, под методологией понимают структуру процедур исследования, их последовательность, строение знания, полученного в результате применения этих процедур, или "совокупность тех общих правил, принципов и методов, которые используются в научном исследовании в той или иной области науки независимо от того, с какой степенью точности они сформулированы и сформулированы ли вообще" или "систему теоретических знаний, которые исполняют роль руководящих принципов, орудий научного исследования и конкретных средств реализации требований научного анализа". При подобном подходе легко за методологию принять методiku научного исследования и тогда могут появиться такие выражения, как "методология взятия проб воздуха над Байкалом" (название одного научного доклада).

Вторая группа ученых под методологией понимает систему знаний об основах и структуре научной теории, о способах получения знаний, теорию конструктивного роста научного знания, исследования познавательного процесса, специальное философское учение об общих основаниях научного знания, принципах, формах и методах научно-исследовательской деятельности.

Следующая группа ученых под методологией понимает разработку метатеорий для усовершенствования теории, овладения методикой ее построения и развития, изучение ее структуры, логического аппарата, анализ деятельности по производству знания, выявление закономерностей этой деятельности, изучение средств и методов, с помощью которых в науке получается новое знание, исследование процессов обогащения, развития содержания научного знания, выработка норм, способов, приемов исследования.

Существуют определения, которые не ограничивают методологию только рамками научного исследования. Р.И.Иванова под методологией понимает не только учение о методах науки, но и учение о методах преобразования действительности. Бесспорным в этих определениях является то, что методология обеспечивает деятельность средствами, эти средства являются рациональными знаниями, они направляют деятельность, нормируют ее. Спорными же являются вопросы специфики, "первичного звена" методологии.

Широкое распространение в научной литературе получил подход Э.Г.Юдина, который дал определение методологии как "системы принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе". Это определение было признано и педагогами (В.И.Загвязинский, И.Я.Лернер). Однако и оно тоже недостаточно выделяет его специфику, так как "не только методологическое, но и предметно-теоретическое знание (как и любое знание вообще) обладает свойством ориентировать и направлять деятельность субъекта". По мнению И.П.Элентуха, основными специфическими признаками методологии, выражающими ее сущностную природу, является стратегичность как в организации, так и в осознании деятельности. И.П.Элентух определяет методологию как форму рефлексии стратегической структуры деятельности. Но понятие "стратегия" тоже не позволяет выявить специфику методологии, так как методология присутствует и в тактике, как определение способов познавательной и практической деятельности.

Таким образом, существует проблема определения методологии. По мнению М. Хайдеггера, в таком положении оказывается любая наука, так как "науке отказано в возможности научно проникнуть в свою сущность". Но в первом приближении методология - это то, что определяет способы практической и познавательной деятельности. С этих позиций проанализируем связь с методологией понятий, используемых в качестве методологических. Мы не претендуем на исчерпывающий анализ этих понятий, это не входит в цели данной работы. Нам важно определить, нет ли среди них такого, которое выразило бы суть методологии и позволило бы использовать в качестве меры при построении программы формирования и развития методологической культуры педагога.

Наиболее близкое по значению к понятию "методология" понятие "**метод**". Эта близость фиксируется во многих определениях методологии. Так, например, В. С. Степин утверждает: "Коротко методологию науки можно охарактеризовать как учение о методе научно-познавательной деятельности". Действительно, любая конкретная методология включает в себя только определенные, соответствующие ей методы. Поэтому метод может указывать на методологию, в которую он включен, и в этом случае может употребляться как понятие, выражающее эту методологию, как синоним ее. Например, диалектико-материалистический метод рассматривался и как диалектико-материалистическая методология. Но методология может включать в себя не один метод, она может включать совокупность методов, образующих единую систему. Кроме того, в отличие от методологии, метод жестко детерминирует каждый шаг деятельности, "что исключает сколь-нибудь значительное вмешательство самого человека". Методология же дает лишь общее направление. Поэтому лишь только тогда, когда какой-либо метод используется на протяжении всего исследования и подчиняет себе все остальные методы, он может выступать в качестве методологии.

В литературе можно встретить выражение "методологический прием". Понятие "**прием**" в педагогике употребляется как конкретный способ, деталь, элемент метода. Прием - это отдельное действие, элемент какого-нибудь процесса, деятельности. Если метод - это



совокупность приемов деятельности, то понятие "методологический прием" означает, что данный прием используется на протяжении всего периода деятельности. Так, прием создания проблемной ситуации становится и проблемным методом и методологией, если его применение становится целью и общей установкой субъекта деятельности. Если это условие не соблюдено и прием используется в разных методах, то его нельзя считать методологическим. Он уже становится или методом, или просто приемом. Так, наказание есть прием для наведения порядка и один из воспитательных методов. В качестве же методологии наказание выступало, например, в древнекитайской философии легизма (фа-цзя). Легисты видели в наказании путь решения общественных проблем.

Совокупность приемов образует технологию. Понятие "**технология**" произошло от греческого *techne* - искусство и *logos* - учение. На первый взгляд это понятие относится к методологии, так как технология определяет характер деятельности от начала до завершения и выступает установкой для приемов. Как отмечает Е. В. Водопьянова, "технологический инвариант существует в любой сфере творческой деятельности, поскольку всякий творческий акт можно свести к технологии перебора вариантов". (В. М. Розин говорит даже о технологической стороне философии. Например, он считает, что философия Аристотеля построена как типичная технологическая дисциплина.) Технологичность, как свойство, обусловлена оформленностью любого содержания, и последовательная реализация технологического подхода "дает возможность переориентации на технологическую парадигму "идеологии" современного образования". По мнению П. Л. Мейтува, популярность идей технологизации образования связана с надеждами на развитие педагогики, так как отношение к педагогическому действию только как к уникальному творческому акту не дает возможность обсуждать какое-либо развитие, а "технологические описания как раз и создаются для воспроизводства деятельности в социально значимых масштабах". Цель технологизации образования - полная управляемость учебного процесса, получение стабильного результата, исключение недостатков, вызванных влиянием субъективного фактора в педагогической деятельности. В педагогической технологии "учебный процесс должен гарантировать достижение поставленных целей".

Но технология направлена на практику, "это мастерство, это знание ремесленника, умеющего создавать определенные вещи. Технология обучения - это "способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами, представляющий систему форм, методов и средств обучения, обеспечивающих наиболее эффективное достижение поставленных целей". Педагогическая технология может функционировать лишь как мастерство для достижения определенных целей. Возможности технологии в педагогике ограничены, так как технология не может выйти за рамки целей, сформулированных за ее пределами. По этой причине Х. Г. Гадамер отрицает существование технологии нравственного воспитания, так как в противном случае это означало бы, что "есть знание о том, как человек должен создавать самого себя". С. Смирнов, например, считает неправомерным употребление таких словосочетаний, как "воспитательные технологии", "образовательные технологии", "педагогические технологии", так как пока педагогика не имеет возможности создать подобные технологии. По его мнению, на сегодняшний день правомерно лишь использование понятия "технологии обучения".

Существование педагогической технологии означало бы, что есть известные заранее, конечные цели воспитания людей. Значит там, где цели установлены, можно применять технологию. Но определение конечных целей обучения и воспитания и отыскание средств для их достижения - это задача не технологии, а методологии. Методология не сковывает поисковую активность технологическими требованиями, дает простор для поиска. Этим

она отличается от методики и технологии. Технология жестко предписывает последовательность отдельных шагов деятельности. Технология привязана к данному конкретному виду деятельности, методология - нет. Технология конкретна, она требует точного повторения деятельности, методология предоставляет выбор.

В то же время практическое применение методологических установок имеет свою технологию. Ее разработка является одной из задач исследовательской деятельности.

Очень близким по содержанию понятию "методология" является содержание понятия "**принцип**". Принцип (от латинского *principium* - начало) - это наиболее общие, существенные и исходные положения, лежащие в основе построения данной системы знания, или, что более обще, в основе данного познавательного акта вообще". Методологическая роль педагогических принципов хорошо изучена в педагогической науке. "Принцип - особая форма научного познания, обеспечивающая целостную связь между фактами, понятиями, законами и теориями, направляющая процесс познания и практического преобразования действительности".

Говоря о принципах практической деятельности, В. Н. Демин отмечает, что "существует целая группа так называемых "практических принципов", назначение которых - регуляция, направление деятельности отдельных индивидов, классов, общества в целом". Действительно, понятие "принцип" и "методология" очень близки. Поэтому они часто используются как равнозначные. Например, в научном познании, по мнению В. В. Шкоды, методологический характер принципов "заключается в том, что они, детерминируя исследовательскую деятельность, представляют собой специфические требования к ее результату. Вместе с тем они являются познавательными императивами, или когнитивными нормами, то есть требованиями к субъекту научной деятельности". В качестве методологических принципов в науке называются принцип верификации (разработанный в неопозитивизме) и принцип фальсификации, предложенный К. Поппером. Но эти принципы выражают не организацию, не направление научного исследования, а способ проверки научных знаний. То есть они являются методологией этой проверки, а не методологией самого исследования.

Принцип может выходить за рамки методологии (когда используется в разных методологиях), и одна методология может включать несколько принципов. Поэтому принцип и методология не одно и то же. Это различие отмечают исследователи. Так, В. А. Дмитриенко указывает на то, что педагогический принцип представляет собой, как правило, основополагающую идею, лежащую в основе теории, а методологические принципы - это руководящие положения, задающие общую гносеологическую ориентацию в процессе получения новых педагогических знаний.

Довольно часто в качестве методологического используется понятие "**подход**". При этом выделяют большое разнообразие подходов. Например, общенаучными являются такие подходы, как логико-гносеологический, формально-логический, структурно-функциональный, методология системного подхода и т.д. При изучении общества и в общественной практике использовались и используются такие подходы, как классовый, гуманистический. При исследовании культуры - аксиологический, идеологический, деятельностный и т.д. Можно выделить подходы по существующим теоретическим дисциплинам: исторический, психологический, экономический, философский (онтологический, гносеологический, эстетический...) и т.д. Такое многообразие подходов обеспечивает их эвристическую ценность и открывает большие возможности для разностороннего рассмотрения явлений. Некоторые исследователи наделяют подход большим методологическим значением, чем он является на самом деле, например,

рассматривают подход как интеграцию метода с исследовательской программой. На наш взгляд, подход не имеет программы, в нем нет еще стремления к конкретной цели, к конкретному конечному результату. На это указывает и буквальное значение этого слова. Понятие же "методология" более содержательно. Подход определяет способы деятельности и по этой причине может считаться методологией, если действует на протяжении всего исследования. Но подход используется, когда наука еще не обрела своей методологии, в стадии ее становления, подход - это чаще заимствование методологии других наук.

Также часто в качестве близкого по значению понятия "методология" используется понятие "**идея**". Действительно, деятельность человека определяется и идеями, носителем которых он является. Идеи являются активным звеном в развитии деятельности, следовательно, они включены в методологию. Если идей несколько, то употребляется понятие "идеология деятельности".

Методологическое значение идеи хорошо иллюстрирует рассказ Н.О.Лосского о том, как он "десять раз приступал к попыткам построения своего мировоззрения", как это все не удавалось ему. Но однажды, когда он снова и снова был погружен в поиски руководящей идеи, его озарила мысль, что все имманентно всему. "Я сразу почувствовал, - пишет Лосский, - загадка разрешена, что разработка этой идеи даст ответ на все вопросы, волнующие меня..., и с тех пор идея всепроникающего мирового единства, стала руководящей моей мыслью...".

Но в идее фиксируются не только методология, но и цели деятельности, поэтому идея может и не выполнять методологической роли, а представлять только цель деятельности. Понятие же "методология" включает в себя не только цели, но и средства их осуществления.

Так же не может быть методологией гипотеза, несмотря на то, что "педагогическая гипотеза - основная форма развития педагогической науки". Гипотеза, как и цель, прямо не определяет методов исследования.

Как сумму методологических установок используют (после работ Т.Куна) понятие "**парадигма**". Понятие "парадигма" (с греческого *paradeigma* - образец) связано с указанием образца деятельности, например научной. Это "признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают модель постановки проблем и их решений научному сообществу". Ученым они дают как основные принципы их познавательной деятельности, так и формы реализации этих принципов. Поэтому парадигма в рамках теории-образца является методологией, она определяет направления и способы научного исследования. Г.Б.Корнетов определяет педагогическую парадигму как "совокупность устойчивых характеристик, которые определяют содержательное сходство схем теоретической и практической деятельности независимо от степени их рефлексии". В современной педагогике он выделяет три основные парадигмы - авторитарная педагогика, манипулятивная и педагогика поддержки. Разные парадигмы определяют и различие в постановке целей образования, в решении проблем социализации и индивидуализации. Но переход к другой парадигме совершается на базе новой методологии, когда старая парадигма уже не работает, а новая теория еще не создана (допарадигмальный период). Следовательно, понятие "парадигма" может использоваться как понятие "методология", но не исчерпывает его содержания. К тому же парадигма может служить методологией только в период "нормальной науки". Но спокойное развитие науки не длится вечно, и, как отмечает Кемеров, прямое использование куновской схемы для анализа общественнознания затруднительно из-за различных мировоззренческих установок и

направлений. Сама парадигма не может объяснить момент перехода к новой парадигме. Переход же совершается на базе новой методологии.

Теория является более низким уровнем организации научной деятельности по сравнению с парадигмой. Каждая теория создается в рамках той или иной парадигмы. По словам Куна, теории, существующие в рамках различных парадигм, несопоставимы. Одна и та же теория не может входить в разные парадигмы без предварительного серьезного переосмысления. Следовательно, теория может представлять как парадигму, так и методологию, выражением которой является данная парадигма. Но теория как часть парадигмы тоже не может исчерпать все содержание методологии. Это относится и к таким понятиям, как "концепция", "доктрина". По этой причине понятие "теория" редко применяется в качестве синонима понятия "методология".

Локатосом была предложена методология **научно-исследовательских программ**. Каждая научно-исследовательская программа представляет собой сложную и структурированную систему, состоящую из ряда элементов: "жесткое ядро" некритуемых положений (теоретическая основа данного стиля мышления); "запретный пояс" - суждения, связывающие программу с эмпирическими данными; "негативная эвристика" (указывает, каких путей следует избегать); "позитивная эвристика", рекомендующая предпочтительные пути исследования. Последняя является главным методологическим элементом научно-исследовательской деятельности. Как видим, научно-исследовательская программа выполняет методологическую функцию и поэтому это понятие может быть использовано как синоним понятия "методология", но понятие "методология" шире, оно применяется и там, где нет научно-исследовательских программ, например в практической деятельности.

Как равнозначное понятию "методология" используется понятие "**логика научного исследования**" (П.В.Копнин). Оно разрабатывается в рамках логики науки - дисциплины, применяющей понятия современной формальной логики к анализу систем научного знания. Выдающийся вклад в ее разработку внесли Б.Рассел, Л.Витгенштейн, К.Поппер. В нашей стране исследованиями по логике науки занимались П.В.Копнин, И.С.Ладенко, А.И.Ракитов, Г.П.Щедровицкий. Обнаружение общих логических структур различных в содержательном отношении научных теорий открывает возможность для перенесения идей и методов одной теории в область другой, то есть для их использования в качестве методологических установок при построении новой теории. В этом случае логика научного исследования и выступает в качестве методологии. Но область применения данного понятия ограничивается научными исследованиями, по определению. Но наше мышление, а следовательно, и познавательная деятельность определяются правилами логики. Логикой также называется совокупность взаимосвязанных идей, которыми определяется и практическая деятельность человека. Последовательность основных этапов исследовательского поиска и конкретных его шагов тоже называется логикой - логикой научного исследования. Способность логики быть методологией обосновал Гегель. Об этом свидетельствует вторая часть его знаменитого утверждения: "Все действительное разумно, все разумное действительно". В XX веке логический анализ стал главной методологией неопозитивизма. Об этой роли логики говорит положение Витгенштейна.: "Логика не учение, а отражение мира" которое нужно понимать как утверждение того, что логика - способ конструирования, она задает "строительные леса", которые определяют общие принципы построения картины мира. Логика тоже может выполнять роль методологии в тех случаях, когда она определяет направление и способы практической и познавательной деятельности человека, так как правила логики универсальны, имеют всеобщий характер. Методологию тоже можно свести к простому выведению одних высказываний из других, как это происходит в логике. Логика может

совпадать с методологией, и тогда вместо понятия "логика" используется понятие "методология". Поэтому исследователи включают овладение логикой в содержание методологической культуры, считая при этом, что формирование и совершенствование методологической культуры немыслимо без овладения законами, формами и средствами правильного мышления.

Логика не тождественна методологии, так как деятельность человека может противоречить правилам логики, но иметь при этом свою методологию. Это обстоятельство очень важное в понимании сущности методологии. Если бы методология была только логикой, то все научное познание вращалось бы в рамках одной логической системы. Но развитие науки есть выход за рамки этой системы, нарушение ее логики, переход к логике другого порядка. При этом меняется представление о том, что считать истиной. Так происходит при появлении новых философских систем. Например, философия Тертулиана для обоснования христианских догматов предложила совершенно новую логику, логику веры. Его методология представлена в приписываемом ему выражении: "Верую, потому что абсурдно". Эта методология взята человечеством на вооружение и используется до сих пор в тех случаях, когда жизненные устремления людей расходятся с существующими порядками, представляющими собой воплощение логики данного общественного строя.

В качестве методологии деятельности может выступать **закон**. Закон выражает объективно существующие устойчивые, необходимые, существенные связи, поэтому следование закону -это условие успешной деятельности. В данном случае речь идет о научных законах. Деятельность педагога не может противоречить педагогическим законам, и следование им можно было бы рассматривать как осуществление законами методологической функции. Может быть, в педагогике есть основной закон или группа законов, которые и будут являться методологией педагогической деятельности? Несмотря на то, что в педагогике вопрос о существовании таких законов является спорным, предположим, что объективно они существуют. Например, Г.И.Рябов, проанализировав имеющиеся определения закона, предлагает следующее: "Обучение (как процесс целенаправленной передачи социального опыта) эффективно в меру учета гностических характеристик каждой из его формант - познающего субъекта, познаваемого объекта, организующей обучение среды". Этот закон требует от исследователя и педагога-практика учитывать взаимодействие обучающего, обучаемого и изучаемого объекта. Это требование является обязательным для исследователя и практика, то есть может рассматриваться как методология их деятельности.

Но у законов есть особенность: если требования закона не учитывать, то он все равно будет действовать. Его отменить нельзя. Отсюда, если мы признаем данный закон за единственную методологию педагогической деятельности, то такой подход будет считаться априоризмом. Это значит, что теория должна выводиться из данного закона логическим путем и тогда нельзя говорить о методологии деятельности, в отличие от эмпиризма, когда теория является обобщением данных опыта. История позитивизма есть история борьбы за эмпиризм в науке. И сегодня педагогика не может считаться наукой, если она не будет заниматься обобщением педагогической практики. "Педагогическая теория - системное наиболее полное отражение и воспроизведение в познании содержания объекта педагогической науки, верифицированное педагогической практикой, экспериментом".

Следовательно, понятие "закон" тоже не может заменить понятие "методология". Но, кроме научных законов, существуют философские. Например, закон единства и борьбы противоположностей относится к методологии диалектики. Но данный закон может не

использоваться в качестве методологической установки, например, тот же закон единства и борьбы противоположностей не применяется в метафизике. Поэтому философские законы могут рассматриваться в качестве методологических.

Получается, что главным свойством методологии является обеспечение создания нового путем определения общего направления и способов практической и познавательной деятельности. Методология - не теория, не закон, не логика. Поэтому до сих пор не удается создать "новый органон" - единственно правильный метод отыскания истины. Но, может быть, методология есть философия?

### **Философия и методология**

Главная трудность в понимании специфики методологии связана с определением места философии в методологии. Не подлежит сомнению наличие методологической функции философии, что в свое время и способствовало отождествлению философии и методологии. Есть ли основания для такого отождествления? Каково действительное их взаимоотношение? Каково место философии в методологии? Почему существуют такие понятия, как "ложная методология", "опасная методология", "противоречивая методология"? Почему, выражая эти же мысли, используют такие понятия, как "ложная философия", "опасная философия", "противоречивая философия"?

Если спецификой методологии является определение общего направления и способов деятельности, то философия в своей методологической функции тоже дает общее направление и определяет способы практической и познавательной деятельности. Может быть, методологическая функция философии и есть единственная методология?

Как отмечалось выше, по этому вопросу существовало два крайних подхода. Первый: философия - есть методология. Второй заключается в том, что методология не нуждается ни в какой философии, ни на каких уровнях. До 70-х годов в отечественной литературе господствовал первый подход. Общей методологией считалась философия марксизма, а именно диалектический материализм. Методологическая роль принципов, категорий и законов материалистической диалектики была исследована в работах Д.П.Горского, А.Ф.Зотова, Б.М.Кедрова, П.В.Копнина, М.В.Мостепаненко, П.Д.Шептулина и других. Затем из общей методологии стали выделять частные методологии, методологии конкретных наук, которые иногда трактовались как конкретизация философии. Но то обстоятельство, что методологические знания и нормы существуют вне философии, заставило исследователей искать сущность методологии в формах мыслительной деятельности.

Участники Московского методологического кружка обратили внимание на то, что мыслительная деятельность имеет общие схемы, которые можно выделить, им можно обучать, их можно развивать. Согласно их взглядам, методологическая функция появляется в связи с организацией мыслительных и мыследеятельных процедур в методической деятельности. Г.П.Щедровицкий выделяет шесть признаков методологической работы, по которым она может быть противопоставлена конкретно-научной и философской. Так, по его мнению, основная функция методологии заключается в том, что она "обслуживает весь универсум человеческой деятельности прежде всего проектами и предписаниями". Поэтому основные продукты методологической работы - конструкции, проекты, нормы, методические предписания и т. п. - не могут проверяться и никогда не проверяются на истинность. Они проверяются на реализуемость. Здесь Г.П.Щедровицкий указывает на важнейшую особенность методологического знания - быть инструментом познания, сохраняя относительный нейтралитет по отношению к

исследуемому материалу. Вторым признаком методологической работы Г.П.Щедровицкий считает тесную связь исследований и знаний. По его мнению, методология тем и отличается от методики, что она до предела насыщена знаниями и включает четко выделенное исследование. Методологическая работа и методологическое мышление соединяют проектирование, критику и нормирование с исследованием и познанием. Следующую особенность методологии Г.П.Щедровицкий видит в том, что методологическое знание состоит из двух знаний: знаний о деятельности и знаний об объекте этой деятельности. Особенность методологии состоит в способах соединения этих двух знаний. Методология и задает логику рефлексии, логику связи деятельности и рефлексии.

Перечисленные особенности методологии Г.П.Щедровицкий подытоживает в одном тезисе: "Методологическая работа направлена не на природу как таковую, а на мыследеятельность и ее организованность". Отсюда, по его мнению, и существует логика самой рефлексии как основа методологии. При таком подходе методология превращается в технологию мышления на основе тех или иных представлений и даже деловых игр или "организационно-деятельностных игр" (ОДИ), активным организатором, разработчиком и пропагандистом которых и был Г.П.Щедровицкий. Им была организована группа исследователей, которые пытались найти схемы или модели мышления для любого вида деятельности, в том числе и педагогической.

На Западе, начиная с нового времени методология начинает выделяться из философии и в позитивизме становится самостоятельным направлением. И только в постпозитивизме наблюдается возвращение к философии, ибо стало ясно, что без ценностного осмысления мира методология человеку не нужна, ее применение в науке даже может угрожать человеческому существованию.

Понимание взаимоотношения философии и методологии тесно связано с решением вопроса о взаимоотношении философии и науки, точнее, с ответом на вопрос, является ли философия наукой. Если философия является наукой, как в диалектическом материализме, то философия и есть методология всех наук. Остается только выяснить механизм выполнения ею методологической функции. Если философия не наука, то ее методологическая роль не очевидна, ее надо доказать.

В истории мы наблюдаем эти подходы к решению данного вопроса. Первый заключался в отождествлении философии и науки. Он наблюдается на протяжении всей истории философии и наиболее последовательно проведен в марксизме. Если прежде философия выступала в форме натурфилософии, то в марксизме философия - наука о наиболее общих законах развития природы, общества и мышления. Этого же взгляда придерживалась и официальная философия стран социалистического лагеря. Такое понимание философии имеет под собой веские основания. Философия действительно имеет много общего с наукой. Доказательность, системность, всеобщность философских положений дают им возможность выполнять методологическую роль. В советской литературе общепринятым считалось, что "мировоззрение, подобно компасу, определяет направление исследования и тем самым выступает в роли методологии".

Второй подход разграничивал философию и науку. Он присутствует не только в различных формах позитивизма, но и в других философских системах. Так, например, представитель символизма А.Белый утверждал, что наука и мировоззрение несоизмеримы, "мировоззрение не может отныне лежать ни в основе частной науки, ни в ее выводе; мировоззрение не может лежать также и в основе системы точных наук; пользуясь, например, физиологическим методом в психологии, я не могу прийти к выводу о

субстанциональности души вовсе не потому, что в принципах физиологического исследования самые термины душевных процессов подменяются терминами процессов физических... Наука и мировоззрение не соприкасаются друг с другом нигде..."

Отделение науки от философии потребовало особого учения о методе научного познания. Считалось, что выработать такой метод - задача самой науки. Теории индукции и дедукции, принцип экономии мышления, метод верификации - все это этапы становления и развития собственной методологии науки. Но, начиная с работ Т.Куна, на Западе началось возвращение к философии в методологии науки. По мнению В.С.Швырева, "значение Куна состоит в том, что он четко сформулировал позицию, согласно которой наличие определенной метафизической модели мира является необходимым условием познания". Т.Кун утверждал, что "едва ли любое эффективное исследование может быть начато прежде, чем научное сообщество решит, что располагает обоснованным ответом на вопросы, подобные следующим: какова природа ментальных сущностей, из которых состоит универсум? Как они взаимодействуют друг с другом и с органами чувств? Какие вопросы ученый имеет право ставить в отношении таких сущностей и какие методы могут быть использованы для их решения".

П.Фейерабенд же совсем отождествляет философию и науку, но на другой, противоположной марксизму основе. Если в марксизме философия - это наука, то для П.Фейерабенда наука есть философия. Он показал, что наука не нейтральна по отношению к фактам. Он сближает науку и философию, отрицая объективное значение факта. То, что нам кажется подтверждением факта, по Фейерабенду, есть лишь отказ от прежней конвенции и переход к новой. В этом случае теория выполняет методологическую роль при отборе фактов, как и философия. Сами же факты, по Фейерабенду, нейтральны по отношению к науке. И действительно, если брать большие временные рамки развития науки, то можно наблюдать изменение интерпретации одних и тех же фактов. Но актуально научная теория принимается как достоверное знание. Без убежденности в этой достоверности наука была бы невозможна.

В отечественной литературе вопрос о соотношении философии и науки продолжает оставаться спорным по сей день. В основном обсуждается вопрос: является ли философия наукой. Те, кто считает философию наукой, указывают на наличие в философии доказательства, обращение к фактам действительности как к аргументам и т.д. На заседании "круглого стола" тех, кто философию считал наукой, оказалось большинство. Они критически восприняли выступление сторонника противоположной точки зрения А.Л.Никифорова, утверждавшего, что философия не удовлетворяет критериям научности, что она есть особая форма духовной деятельности - мировоззрение. Например, заявил он, философские утверждения и концепции не подвергаются и не могут быть подвергнуты эмпирической проверке: "В самом деле, разве кому-нибудь могло прийти в голову проверить, например, действительно ли развитие природы детерминировано саморазвитием абсолютного духа или правда ли, что свобода есть осознанная необходимость".

Философию стали рассматривать даже как вид искусства. "...Не философия ли это для философии, как искусство для искусства?" - задает вопрос В.Г.Торосян. И сам же отвечает на него утвердительно: "Можно сказать, что философия является своеобразной игрой в бисер. Да так же, как поэзия, музыка, живопись, наука, наконец".

Вопрос об отношении науки и философии не снимается и в том случае, когда философию признают наукой. Если она наука, то какая? Чем она отличается от других наук? В диалектическом материализме признание философии наукой поставило проблему



взаимосвязи философии с конкретными науками. Решение этой проблемы было найдено в признании научного знания основой построения и развития диалектики, то есть применение философии к материалу науки есть в то же время развитие самой философии. Как оказалось, использование материала науки в целях развития философии является непростой процедурой, так как речь идет не о том, что философия дополняется наиболее общими понятиями и методами современной науки, а о том, что должно быть установлено соответствие уровня развития науки деталям, аспектам философии. Только в этом случае философия оказывается в состоянии выполнять свою методологическую роль. Было установлено, что каждая новая философская система есть в то же время и новая методология. На это обстоятельство и указывал В.И.Метлов, утверждая, что новая методология является результатом нового понимания отношения "субъект-объект". По его мнению, фундаментальная роль отношения "субъект-объект" отчетливо проявляется в смене методологий научного познания в современный нам период, так как "фундаментальные изменения в науке XX столетия, изменения, знаменовавшие переворот в науке и ее философии, связаны с фундаментальным изменением места и значения субъективного фактора в процессе познания".

Таким образом, и в рамках диалектического материализма была признана тесная связь философии и методологии и их относительная противоположность. В настоящее время, когда не стало официальной философии, внимание к самоопределению философии усилилось. Большинство исследователей склоняются к тому, что философия имеет качественное отличие и от науки, и от методологии. Так, В.А.Кувакин, не считая философию наукой, различает понятия "философия", "мировоззрение", "идеология". Философия у него - это размышления людей о смысле и сущности мира, человека и отношениях между ними".

На наш взгляд, попытки объединить науку, методологию, философию неправомерны, но и не случайны. Они объясняются характером философствования, стремлением к поиску "субстанционального единства" (А.С.Ахиезер). Неправомерность же такого отождествления объясняется наличием специфики каждой из них. В отличие от философии, наука всегда стремится быть единственной. Отсюда и разная направленность философии и науки. Наука ищет знание, философия - его смысл. Философские вопросы, как правило, относятся не к предмету науки, а к принципам получения и организации научного знания и его месту в системе знаний о мире, то есть предметом философии является знание как таковое и его отношение к действительности и познающему субъекту. "Философия анализирует не действительность как таковую, а то, как действительность представлена в человеческом знании". А.С.Ахиезер указывает на то, что "философия, в отличие от науки, смотрит не на мир, а на знание о мире, поэтому видит в мире не объекты, а смыслы и их отношения", "...философия не дает нового знания как такового в том же смысле, как новое знание порождает конкретные науки; она дает возможность нового видения имеющегося знания, иначе говоря, не давая нового материала, дает новую точку зрения". По-видимому, именно здесь кроется и различие двух методологий - научной и философской. Первая пытается определить дорогу к знанию, будучи убежденной в его объективной истинности. Философия выясняет, что считать истиной, как получить истинное знание, то есть ищет критерии достоверного знания, которые использует наука в процессе познания мира. Конечно, наука тоже имеет субъективную сторону, она тоже развивается не всегда кумулятивно. На это, как говорилось выше, и указывает Т.Кун, а затем и П.Фейерабенд, и в этом смысле она мало чем отличается от мифологии, религии и философии. Но главная тенденция науки - поиск объективного знания - истины на все времена. В философии такая тенденция тоже существует, но поиск смысла сразу же направляет ее на выражение субъективных интересов.

Различие форм общественного сознания можно выразить через вопросы, которые они ставят в познании новых явлений.

Искусство: На что это похоже?

Религия: Как представлен в нем Бог?

Наука: Что это такое? Из чего состоит? Сколько?

Философия: Как связано с остальными явлениями и со мной? Что я могу узнать о нем? Не будет ли мне хуже? (Это лишь другое изложение знаменитых вопросов Канта: Что я могу знать? Что я должен делать? На что я могу надеяться? Что такое человек?)

Если сравнить эти вопросы, то можно заметить, что вопросы науки являются вспомогательными, конкретизацией философских вопросов. Философия как бы дает задание науке выяснить, что представляет собой явление, чтобы определить его значение для человека. Получается, что не философия выполняет роль подсобного работника для науки, а наоборот, наука служит философии. Философия указывает науке, что ей делать и тем самым выполняет методологическую роль по отношению к науке. Философия присутствует в научном исследовании, когда методологическая функция философии служит инструментом экспансии данного мировоззрения, когда философия, распространяясь на все остальные виды познавательной деятельности, заставляет их доказывать истинность самой философии. Иллюстрируя данное утверждение, В.В.Шкода приводит такой пример: натуралисты прошлого, собирая коллекцию видов, искали для каждого вида один-единственный экземпляр - "типичную форму", потому что их подход был основан на платоновском учении об идеях. То есть философия ведет себя так, как парадигма Т.Куна в период "нормальной" науки. "Ученые в русле нормальной науки не ставят себе цели создания новых теорий, обычно к тому же они нетерпимы и к созданию таких теорий другими. Напротив, исследование в нормальной науке направлено на разработку тех явлений и теорий, существование которых парадигма заведомо предполагает". "Наука без философии слепа", - справедливо замечает А.Н.Кочергин.

Почему же сложилось представление о служебной роли философии в науке (наиболее ярко это проявилось в позитивизме)? Причина в том, что субъективно роль философии и науки оценивается разными мерками. Наука носит явно выраженный утилитарный характер. Роль философии не очевидна (по выражению одного из царских министров просвещения польза ее не доказана, а вред возможен). Поэтому вмешательство философии в науку рассматривается как служба. А может быть, господин помогает неумелому слуге понять, как и что нужно сделать, а философия необходима не столько тогда, когда наука не может дать ответа на поставленный вопрос (иногда для этого необходимо лишь время для проведения эксперимента), а главным образом когда ставится вопрос, почему наука не может дать ответа?

Такой вопрос возникает тогда, когда действительность становится противоречивой. Философия восстанавливает непротиворечивость мира. Противоречия не дают спокойно жить, они нарушают психологическое равновесие человека. Противоречия не дают возможности выбрать правильный путь в жизни. Для философии противоречия есть источник философствования. Вся история философии есть история борьбы с противоречиями. Так попытка философов древности рационально объяснить происхождение вещей и их исчезновение привела к представлению о субстанции, так как объяснение происхождения из небытия приводила к противоречию, потому что небытия не существует по определению. Парменид выявил противоречие между чувствами и

разумом, что привело к появлению философии Анаксагора и Демокрита. Сократ обнаружил противоречие в понимании вещи как суммы частей, из которых она состоит. Так объяснял, например, Анаксагор. Сократ же утверждал, что он, Сократ, не есть то, из чего он состоит. Решение этого противоречия привело к появлению объективного идеализма Платона, а затем и учения о форме Аристотеля. В средневековье возникло противоречие между утверждением о том, что Бог творец добра, и наличием зла в мире. Это противоречие было решено Августином, который объявил зло несуществующим, а значит, и несотворенным. По его мнению, злом мы называем отсутствие должного быть добра, в чем повинен человек с его свободной волей. Противоречие признания смертности тела и бессмертия души привело к утверждению о существовании двух субстанций в философии Декарта. Существование двух субстанций противоречило видимой синхронности действий души и тела. Это противоречие решено в философии Спинозы - существует одна субстанция с двумя атрибутами: мышлением и протяжением. Протяженность субстанции противоречила данному Декартом и Спинозой ее определению, как лежащей в основе всего сущего и не нуждающейся для своего существования ни в чем кроме самой себя, поэтому появилась "монадология" Лейбница. Противоречие явления и сущности Кант выразил в признании непознаваемости сущности. Но это противоречило действительности, поэтому выход был предложен в признании чистой субъективности мира у Фихте и тождестве духа и материи у Шеллинга. Противоречие субъективности нашего сознания и объективности его содержания выразил Гегель в картине развития абсолютной идеи. (Он сделал это, признав противоречие нормой. Что это - бессилие разума или такова реальность?)

Такую же картину демонстрирует нам развитие современной философии. Внимание философа притягивают любые противоречия. Отсюда, они всегда будут в центре философии. Особенно притягательны для философа парадоксы. На эту особенность указывает Ахиезер, когда говорит о дуальности категорий философии. Почему соотношение парных категорий диалектики в центре философии? По-видимому, это потому, что противоречия между ними неразрешимы. Они останутся вечными вопросами философии. При решении этих противоречий философия выступает как процесс и как результат. Как процесс философия выступает в форме методологии, а как результат - в форме мировоззрения.

Но каким же образом мировоззрение превращается в методологию? Можно предположить, что ответ на этот вопрос надо искать в деятельностной природе понятий, формирующих картину мира. Возможно, мировоззрение не начало познавательной и практической деятельности, а ее итог, результат и поэтому в методологической функции философия повторяет уже пройденный в прежней деятельности путь. Не на это ли указывает Витгенштейн, говоря о том, что мышление есть активность нашей пишущей руки, гортани, головы, что философия не теория, а деяние, что модель мира определяется логикой, не об этом ли и платоновское утверждение, что "знание есть припоминание".

Но признание деятельностной природы философского знания объясняет лишь возможность выполнения философией методологической функции, но ничего не говорит о механизме этого выполнения, о том, как философия обеспечивает прорыв к новой методологии, в чем заключается особый характер философского знания, позволяющий это делать.

Общепризнано, что главной особенностью философского знания является его всеобщий характер, который обеспечивается предельной абстрактностью философских понятий. Другая особенность - противоречивость, которую Кант объяснил стремлением разума познать сущность и невозможностью ее постижения в силу ее трансцендентного

характера. Эту особенность в парадоксальной форме выразил Сократ: "Я знаю, что ничего не знаю". Это выражение вовсе не курьез, а логическое следствие реальной противоречивости бытия и познания. Сократ считал истиной вещей их душу - определение, но не смог дать этих определений. Противоречие между преходящим характером существующего и вечностью понятий, его выражающих, определило заявление Сократа. Философские учения, связанные с пониманием человека, основываются на понимании смысла жизни, а эти представления всегда противоречивы в силу двойственной природы человека: социальной и биологической. Противоречие между ними порождает противоречие между его биологическим существованием и духовными устремлениями человека как социального существа. По этой причине господствующее в обществе мировоззрение не становится всеобщим, всегда есть те, кто его не разделяет или может легко от него отказаться в пользу противоположного. Так, в средневековье из христианского мировоззрения вытекал идеал человека, посвятившего всю свою жизнь служению Богу, - это монах. Но монашество имело ограниченное распространение - потребности практической жизни не давали возможности духу одержать полную победу над телом.

В какой же момент научного поиска участвует философская методология? Есть точка зрения, что философская методология участвует в научном поиске на умозрительном этапе построения теории. Являясь орудием экспансии данного мировоззрения, она выступает в критической функции по отношению к существующим общенаучным и частнонаучным методам, которые под действием философской критики изменяются. В этом случае философия выполняет конструктивную функцию: создает новую методологию. И пока не созданы новые частнонаучные и общенаучные методологии, их роль выполняет философия, ее методологические установки.

Многие исследователи считают, что в период господства определенной философии она выполняет роль критерия правильности общенаучной и частнонаучной методологии. Философия обосновывает науку, анализируя ее на мировоззренческом уровне, на уровне субъект-объектных отношений, соотнося с духовными ценностями. Эта область исследований получила название философии науки. И действительно, целостное осмысление мира возможно только в философии. На базе этого осмысления строится деятельность, то есть философия выполняет свою методологическую функцию. И если ученый может обходиться общенаучной и частнонаучной методологией, это не означает, что не существует философской методологии данной науки. Возможность отрыва научной деятельности от философии в XX веке привела к господству сциентизма и технократизма, что обернулось для человека глобальными проблемами, некоторые из них грозят покончить с человечеством уже на протяжении жизни сегодняшнего поколения. Это происходит потому, что наука постоянно развивается, и ее новые теории и законы сами начинают выполнять методологическую роль. Их правильность проверяется не только практикой, но философией. Для этого сравниваются методологии науки и философии. Расхождение указывает на несоответствие науки и данной философии. Если же научные выводы признаются сообществом ученых, наступает очередь изменяться философии. Это и есть момент научной революции. Научная методология возводится в ранг философской. Новая методология, получив признание, становится логикой познавательной и практической деятельности, то есть безусловным знанием, пока не подлежащим пересмотру. Логика, научные знания, научная методология дают возможность руководствоваться ими на практике. Но наступает момент, когда необходимо по требованию жизни выйти за рамки существующей логики и методологии. Это и происходит в философии, так как философия может изменить смыслы явлений и создать новую картину мира, в которой каждое явление найдет свое объяснение. "Философская работа становится совершенно необходимой, когда привычные схемы мышления и

действия человека перестают работать". События конца второго тысячелетия показывают, что в настоящее время наступил именно такой момент.

В этом смысле историю философии можно рассматривать и как историю борьбы за истинные методы познания и преобразования мира, то есть за истинную методологию. Поиск первоначала в древнегреческой философии был в то же время и поиском методологии объяснения многообразия и изменчивости окружающего мира. Милетцы, Анаксагор, Демокрит дали принципиально разные ответы на поставленные вопросы. Противоположные методологии понимания изменчивого мира дали Гераклит и Парменид. Затем в философии появились новые проблемы объяснения мира и места человека в нем. Они явились следствием изменения общественной жизни и невозможности предшествующей методологии объяснить эти изменения. Методология их решения была предложена Сократом, Платоном и Аристотелем. Каждый из них совершенствовал то, что было предложено его предшественником. Средневековье поставило проблему защиты и обоснования христианства. Разные методологии предложили Тертулиан, Августин и Фома Аквинский. Потребности познания в эпоху Возрождения способствовали появлению пантеизма, как методологии объяснения мира и гуманизма как методологии решения социальных вопросов. В новое время Ф.Бэкон и Р.Декарт непосредственно занялись решением проблемы метода познания. Можно считать, что с этого времени начинает развиваться собственно методология как учение о методе научного познания, так как это было сознательное обращение к проблеме метода. Методология уже раздваивается на философскую и общенаучную. Два метода, предложенные Ф.Бэконом и Р.Декартом в философской методологии, - это сенсуализм и рационализм, в науке - это индуктивный и дедуктивный методы. В новое время Г.Галилеем был предложен еще один метод, революционизировавший познание - эксперимент. Наряду с этим развиваются и частные методы конкретных наук. Методология решения социальных вопросов развивается в эпоху Просвещения. Просвещение народа и правительства - такой метод предложили просветители.

Философская и общенаучная методология получили дальнейшее развитие в трудах И.Канта. Философским и общенаучным методом стала диалектика Гегеля, а затем материалистическая диалектика К.Маркса и Ф.Энгельса. В дальнейшем позитивизм предложил методы, которые носили тоже общенаучный и философский характер. Это принцип "экономии мышления", логический и лингвистический анализ, метод верификации и фальсификации. В это же время появляются такие методы и принципы, как конвенционализм, прагматизм, герменевтика. Усиленно разрабатывается методика конкретных научных исследований, совершенствуются системы методов частных наук.

До Аристотеля учение о методе базировалось на убеждении, что существуют вечные и неизменные истины, достижение которых с помощью раз и навсегда найденного истинного метода и есть цель познания. На этом убеждении была основана методология Сократа и Платона. Для Аристотеля метод - это только способ (органон) познавательной деятельности. У Канта методология это средство конструирования не только знания, но по сути и самого человеческого мира.

Методология философии и выполняла функцию перестройки сознания в соответствии с новой философией. Когда же эта работа заканчивалась, методологическая функция философии становилась невидимой, излишней. То есть философия в качестве методологии необходима тогда, когда имеющиеся в науке методы не срабатывают. Философия обеспечивает ученого направлением поиска, помогает разработать собственную методологию. На этом функция философии заканчивается. Конкретными научными исследованиями она не занимается (Демокрит открыл не атом, а только дал

направление для поиска неделимых частиц). Это следует из характера самого философского знания. Предельная общность ее категорий и принципов не позволяет ей заниматься конкретными исследованиями. В противном случае будет нанесен ущерб самой философии. Это и случилось с философией марксизма. "Идея, что философия может быть непосредственно включена в практику социальной жизни, вдохновляла Маркса. Становясь оружием [пролетариата], философия, конечно, выигрывает в боевитости, но резко теряет в уровне: она превращается в набор догматически принимаемых положений, отливаемых по мере надобности в политические лозунги".

Функция философии по отношению к науке - дать науке методологию поиска. Куда ведет эта методология, почему она такая, а не иная, зависит от мировоззренческого содержания философии, в котором выражена сущность человека, место его в мире и смысл его жизни. "Философствование - субстанциональная форма поиска меры творческой способности человека утверждать себя в сложном мире, в котором можно жить лишь очеловечивая его".

Получается, что философская методология есть философская детерминация научного поиска, мировоззренческая, этическая и эстетическая управляемость познавательной деятельностью человека. Философская методология обеспечивает человеку выживаемость в мире по-человечески. Философская методология есть методология, детерминированная философскими учениями, а цель этой детерминации, а значит и роль философии в жизнедеятельности человека - обеспечить выживаемость в изменяющемся мире путем поиска наиболее соответствующих человеку и его месту в мире средств практической и познавательной деятельности. Сущность методологии заключается не в структуре объекта и не в природе знания или процесса его получения, а в способе внутренней детерминации и регуляции познавательной и практической деятельности. Методология выполняет организующую функцию в управлении деятельностью субъекта познания и практики. И в этом отношении философские положения являются методологией. Но ранее мы утверждали, что не только философия может выполнять методологическую функцию, что поэтому и существуют частнонаучные методологии. Что же тогда представляют они? Можно предположить, что специфика методологии заключается в том, что методологические положения даже частных наук принимают философский характер. Так, в уже упоминавшемся названии научного доклада под "методологией взятия проб воздуха над Байкалом" имелось в виду философское положение о соотношении части и целого. Но нужна ли такая методология специалисту?

### **Методологическая культура**

Так как в качестве методологических установок могут выступать приемы, принципы, логика, парадигмы, метод, исследовательская программа, философия, когда они являются основными положениями, определяющими общее направление деятельности, то понятие "методологическая культура" должно включать их в свое содержание. Но каким образом? Несмотря на общеупотребительность понятия "методологическая культура", его содержание, объем и место в системе других понятий как в философии, так и в педагогике остается неопределенным. Это приводит к тому, что под ним начинают понимать очень многое и, в конце концов, перестают использовать. Например, в вышедшем в 1993 году учебном пособии Б.Т.Лихачева "Педагогика" понятие "методологическая культура" даже не упоминается. Нет его и в педагогических энциклопедиях. Одной из главных причин такого отношения к понятию "методологическая культура" было отождествление методологии и философии, а конкретно марксистско-ленинской философии, когда методологическая культура отождествлялась с философской культурой, а главным критерием методологической культуры педагога было знание основных положений

диалектического материализма, умение их использовать в деятельности ученого-исследователя и педагога-практика. Поэтому постоянное внимание уделялось формированию мировоззренческой культуры, как ее понимали в то время. На занятиях методологических семинаров рассматривалась методологическая роль положений марксистско-ленинской теории, приемы и способы их применения в познавательной и практической деятельности.

В 80-х годах методологическая культура стала рассматриваться как проявление интеллектуальной культуры. По проблемам интеллектуальной культуры проводились научно-методические конференции, издавались сборники научных трудов. Значительное влияние на исследования по методологии того времени оказали идеи П.В.Копнина, который и явился одним из зачинателей исследований по логике и методологии науки в нашей стране.

Проблемы методологии науки рассматривались в работах философов: Г.С.Батищева, В.А.Дмитриенко, И.С.Ладенко, В.А.Лекторского, В.И.Метлова, Г.И.Петровой, А.И.Ракитова, В.Н.Сагатовского, В.С.Степина, А.К.Сухотина, В.С.Швырева, Г.П.Щедровицкого, И.П.Элентуха, Э.Г.Юдина и других.

Педагогическая методология исследуется в работах философов В.А.Дмитриенко (науковедение), Г.И.Петровой (гносеологические основания), Н.С.Розова (аксиологический аспект), Г.П.Щедровицкого (рефлексивный подход); педагогов В.С.Гершунского, В.И.Загвязинского, В.В.Краевского, В.М.Полонского, И.Я.Лернера, М.Н.Скаткина, В.А.Сластенина и других. Основное внимание ими уделяется методологии конкретных педагогических исследований, общей схеме педагогических исследований, методике применения в педагогике общенаучных подходов: структурного, деятельностного, системного, кибернетического и т.д.

На состояние методологических исследований в нашей стране сильное влияние оказывают работы зарубежных авторов: Т.Куна, И.Локатоса, К.Поппера, П.Фейерабенда и др. В конце 80-х началось возвращение богатства философской мысли дореволюционного периода и русского зарубежья. Актуальными являются и фундаментальные исследования взаимосвязи философии и педагогики, представленные в работах П.Наторпа и С.Гессена.

Но несмотря на наличие глубоких научных разработок проблем методологической культуры рядовой учитель сегодня не обладает методологической культурой научного исследователя. Исследователи указывают на неосведомленность, неготовность и неспособность основной массы педагогов воспринять передовой опыт, внедрить проектную разработку, реализовать новую педагогическую идею. Такая ситуация, помимо социокультурных причин, может быть объяснена и отсутствием механизма формирования и совершенствования методологической культуры, что, в свою очередь, является следствием неразработанности концепции методологической культуры вообще и методологической культуры педагога в частности.

К анализу самого понятия "методологическая культура" и его содержания обратились лишь недавно. Существует лишь несколько работ, где специально анализируется методологическая культура. В разделе "Методологическая культура в контексте образования" монографии А.А.Касьяна "Контекст образования" методология рассматривается как способ взаимодействия философии и науки, а методологическая культура является показателем уровня развития методологии науки и характеристикой личности в сфере образования. В диссертационных исследованиях В.С.Лукашова "Методологическая культура преподавателя" и Е.В.Бережновой "Содержание и способы

формирования методологической культуры у будущих учителей в процессе преподавания педагогики" (М.,1994), в материалах целевой исследовательской программы "Учитель", выполненной В.А.Сластениным и В.Э.Тамариным на базе педагогического факультета МГПИ в содружестве с большой группой пединститутов и университетов, методологическая культура выступает как рефлексия исследовательской деятельности педагога. В рамках этого направления ведется разработка проблем методологической культуры представителями методологической школы В.В.Краевского. Содержание методологической культуры педагога раскрывается в ряде статей в научных педагогических журналах. В.К.Кириллов в статье "Методологическая культура учителя, ее формирование в учебном процессе педвуза" делает акцент на дидактическом аспекте методологической культуры.

Сложность методологической культуры как социально-исторического и гносеологического явления требует и адекватных познавательных средств исследования. Наиболее разработанным в педагогической науке является системно-деятельностный подход. Его описание и функционирование представлено в трудах В.П.Беспалько, В.А.Дмитриенко, М.Б.Ракитова, В.М.Сагатовского, В.Н.Садовского, А.И.Умова, В.Г.Юдина и др. Системно-деятельностный подход требует, во-первых, выделения методологической культуры из общей культуры педагога вначале по внешним характеристикам, затем изучения методологической культуры как явления, состоящего из элементов разных уровней сложности. Здесь уже должны быть выделены уровни методологической культуры педагога. Следующим шагом исследования должен быть поиск оснований, которые упорядочивают содержание методологической культуры и являются структурообразующим базисом методологической культуры. От структурного анализа необходим переход к изучению функций элементов структуры. Функциональный подход дает возможность установить структурно-функциональные связи элементов методологической культуры. Методологическая культура уже предстает как целостное явление. Поэтому возможно ее изучение как системы. Далее следует системный уровень познания методологической культуры. На этом уровне выясняются социальные потребности методологической культуры, виды методологической деятельности, педагогические средства методологической деятельности и их функции. Деятельностный подход к методологической культуре педагога предусматривает выявление целей методологической деятельности, определение условий для применения тех или иных методологических средств при педагогическом познании, критериев эффективности методологической деятельности, уровней методологической культуры педагога как результата, продукта методологической деятельности. В педагогике результатом будет изменение объекта и субъекта в процессе научной и практической педагогической деятельности как реализации методологической культуры.

Понятие "методологическая культура" сложное. Оно включает в себя такие родовые понятия, как "методология" и "культура". Поэтому для выяснения специфики, содержания и механизма функционирования методологической культуры необходимым является анализ понятия "культура". Многозначность этого понятия отмечается во всех исследованиях по культуре. Многие исследователи убеждены в том, что это обстоятельство не дает возможности для четкого и однозначного определения культуры, поэтому "известная доля конвенциональности в данной ситуации представляется ныне как нельзя более необходимой..."

Для анализа специфики методологической культуры необходимо выделить самые существенные свойства культуры. Такими являются свойства, обеспечивающие выживаемость человека в изменяемом им самим мире. Культура пришла на смену биолого-генетического регулирования поведения, и она дает возможность иного



взаимодействия со средой, она же требует от человека и способности взаимодействовать со средой по-новому, а следовательно, принуждает его развиваться.

В целях нашего исследования мы ограничимся лишь несколькими сторонами культуры. В первом случае культура - это все то, что создается человеком искусственно. Культура предстает в этом случае в виде "внебиологически выработанного способа человеческой деятельности", В этом смысле культура противостоит природе, а ее главная функция адаптационная, заключающаяся в самосохранении и развитии общества в процессе его взаимодействия с природой. Данный подход разрабатывается в трудах М.С.Кагана, Э.С.Маркаряна, Ю.А.Жданова и других. Этот подход получил название социологического. При таком подходе культура - это, по выражению С.И.Гессена, "непреходящее прошлое", которое, сохраняясь, передается от поколения к поколению, а методологическая культура - это многообразные формы и методы познавательной и практической деятельности. То, что было использовано в прошлом опыте, что должно быть сохранено и использовано в будущей деятельности в качестве ее образца, способа. Это все методологические установки (идеи, принципы и т.д.).

Вторая сторона культуры, которая поможет нам приблизиться к пониманию сущности и специфики методологической культуры, связана с ценностным подходом к культуре. Этот подход зафиксирован и в этимологии слова "культура". В большинстве случаев указывается, что в переводе с латинского оно означает возделывание, воспитание, образование, развитие, почитание. Особенно важным здесь является последнее значение - культура как почитание. На эту сторону культуры указывает и корень слова "культ", как то, чему отдается предпочтение, чему поклоняются. Так, по мнению В.В.Розанова, "культура есть все, в чем завит, скрыт какой-нибудь культ... В понятии кulta содержится внутренний, духовный смысл культуры... Культ есть внутреннее и особенное внимание к чему-нибудь, предпочтение некоторого всему остальному". В.В.Розанов показывает следующую этимологию слова "культура": "Solo - что, потом возделываю, обрабатываю, развиваю то, что что; отсюда - cultum", Розанов приводит в качестве примера Джордано Бруно, взошедшего на костер "за дорогую, открытую им истину, быть может за заблуждение своего ума". Следуя такому пониманию культуры, можно утверждать, что методологическая культура заключается не только в безудержном поиске новых способов деятельности (инновации), но и предпочтении уже оправдавших себя методов (традиции). Без традиций культура распадется, так как остается только единичное, всеобщее же, смысл всего исчезает. В этом отношении культура является средством регулирования будущей деятельности.

Культура - часть материального мира, получившего смысл в результате человеческой деятельности. Смысл же - это всеобщая связь предметов, втянутых в человеческую деятельность, обеспечиваемая идеальными средствами. Она обеспечивает "субстанциональное единство" мира человека, понимание человеком мира. Поэтому понимание входит в методологическую культуру как обязательный элемент. Это понимание иного (текста, поступка, проблемы, средств и методов ее решения), понимание своей позиции, своих действий. Но как возможно понимание? Что вообще оно означает?

Понимание - очень важное понятие для педагогики. Учитель должен понимать ученика. Ученик должен понимать требования учителя и тот материал, который объясняет учитель, или который изложен в учебнике. Из личного опыта нам кажется очевидным, что понимание является чем-то личностным, плодом интеллектуальных усилий индивида. Отсюда часто бывает так, что человек заявляет, что он понял, но это оказывается не соответствующим действительности: или не понял, или понял не так. Поэтому нельзя спрашивать у ученика, понял он объяснение или нет. Когда учитель объясняет ученику, то

в этот момент ученик объясняет себе. Если это объяснение состоялось, то ученик понял учителя. Учитель иногда не может понять (объяснить себе), почему ученик его не понимает, то есть не может повторить объяснение учителя. Происходит это потому, что ученик не может (или по каким-то причинам не хочет) воспроизвести ту систему связей, которую изложил учитель.

Герменевтики показали, что различие понимания и объяснения определяется не только интенцией, направленностью объяснения. Особое значение понятию "понимание" придал Дильтей, который противопоставил понимание, как специфическую процедуру гуманитарных наук, объяснению, как процедуре наук естественно-научных и математических. Эта проблема относится и к педагогике как гуманитарной науке, рассматривающей педагогические ситуации, в которых действуют наделенные сознанием люди. Противопоставление понимания и объяснения дает лишние аргументы для антиметодологизма. Несмотря на то, что творчество, интуиция являются основным элементом педагогической деятельности, обобщение опыта, выдвижение и доказательство гипотез в педагогике доказывают ее научный статус: а более пристальное рассмотрение понятий "понимание" и "объяснение" обнаруживает их близость. Г.Г.Шпет не разделял эти понятия. Для него понимание, интерпретация являются вполне рациональными. К.Г.Гемпель вообще считал неприемлемым то, что в гуманитарном познании вместо объяснения используется только понимание. По его мнению, и при изучении истории всегда можно найти причинное объяснение фактам, то есть всегда можно найти закон, из которого данный факт выводится как его следствие. Уточняя основные идеи К.Г.Гемпеля, Е.П.Никитин утверждает следующее: "Любой объект прямо или косвенно связан с бесчисленным количеством других объектов, то есть может как существовать в такой системе, так и не существовать: с его устранением система не перестает существовать. Однако всегда есть по крайней мере одна система объектов, в которой данный объект существует необходимо. Иными словами, в такой системе реализованы необходимые и достаточные условия для него. Задача объяснения в основном и заключается в том, чтобы указать такую систему". На таких же позициях стоит А.И.Ракитов. По его мнению, понимание не является процедурой специфической лишь для общественных наук, а поэтому и не является и альтернативой объяснению. Понимание и объяснение могут давать познание как общего, так и неповторяющегося, интимного. Понимание и объяснения взаимодополнительны. Специфику понимания А.А.Ракитов видит в "рационализации внерациональной информации". То есть понимание используется, когда текст или действия, подлежащие объяснению, кажутся нерациональными. Понимание обеспечивает их рационализацию для последующего объяснения.

Объяснение есть представление связей, как необходимых и существенных, то есть объяснение есть подведение под закон, под общее правило. Объяснить поступок означает показать общее правило, которым этот поступок определяется, а это значит указать его методологию.

На связь понимания и методологии указывает этимология слова "понимание". Понимание в герменевтике стало использоваться главным образом как толкование текстов. Под тестами стали понимать не только письменные тексты, но и действия субъекта, его поступки, текст жизни. Здесь и обнаруживается генетическая связь понимания и объяснения. Так, А.А.Брудный, поясняя происхождение слова "понимание" (от имени бога Гермеса - покровителя пастухов, торговцев, которым Гермес указывал путь, дорожные указатели получили название "гермы"), указывает, что "понять" означало "найти правильное направление, пройти по пути, ведущему к продуктивному результату". Последнее и указывает на близость понимания и методологии. Понять - значит определить методологию своих действий, путь, направление и способы.

Многие исследователи спецификой понимания считают наделение смыслом явлений, событий. Так, В.С.Швырев утверждает: "Понимание как реальное движение в смыслах, практическое владение этими смыслами, сопровождает всякую эффективную познавательную деятельность". По мнению А.П.Огурцова, "проблема понимания связана с актами смыслополагания, смыслопорождения или придания человеком смысла чему-то объективному. В.Н.Порус предлагает три "каркаса" рассмотрения понимания: 1) понимание как усвоение смысла того, что понимается (понимаемое здесь совпадает с областью познанного); 2) понимание как наполнение смыслом того, что этого смысла не имеет (здесь смысл предшествует пониманию); 3) понимание как взаимопонимание. И.С.Алексеев называет понимание "смыслопорождением": "Слова не несут в себе смысл - они получают смысл, наделяются им только в актах их понимания человеком".

Но что такое смысл? Это значение, которым мы наделяем поступок или понятие. По мнению Р.Карнапа, слово (понятие) должно иметь значение. Если этого значения нет, то это псевдопонятие. Например, слово "бабик". Если мы скажем, что есть вещи, которые бабичны и укажем характеристики бабичности, то это будет значением слова "бабик". Если не сделаем этого, то это будет псевдопонятие. Несмотря на то, что Р.Карнап стремится доказать бессмысленность философских понятий, он фактически указывает на деятельностную природу понятий, хотя и не видит таковой в понятиях философских. Если нет связей данного понятия с другими, то оно не выражает никакого смысла, не может указать на какую-либо деятельность. Значение, смысл слова выражает позицию человека по отношению к тому, что оно выражает. Понять, осмыслить что-то - значит вступить в определенные отношения, быть согласным действовать определенным образом. В результате осмысления поступок, действие подводятся под общее правило, которое и выступает методологией деятельности. Выражение "я его понимаю" означает "в подобной ситуации я поступлю также". Понимание любого (даже противника) есть согласие на точно такие же действия в подобных условиях. Значит объяснение - это передача методологии деятельности, а понимание - восприятие (взятие на вооружение) этой методологии. Отсюда главной целью обучения должна быть передача методологии деятельности, а необходимым элементом готовности к профессиональной деятельности - наличие у учителя - это умение выразить методологию деятельности, результатом которой является учебный материал, и умение передать ее ученику разнообразными средствами.

Методология - не только путь к новому, но и стремление сохранить старое в новом, обеспечить сопряженность, смысловое единство нового с прежним опытом. Поступок может свершиться и без методологии и даже быть эффективным, но он не будет осмыслен, он останется случайным, непонятным. Методологическая культура - это механизм, который сохраняет человека в данном смысловом поле. Без методологической культуры человек выпадает из этого смыслового поля из-за различных препятствий, возникающих в ходе его деятельности. Отсюда не все методологические установки попадают в разряд культурных, а только те, которые показали свою эффективность в практике их применения, которым отдается предпочтение. Проблема же заключается в том, каким образом выявлять элементы методологической культуры.

## **2. Источники и средства совершенствования методологической культуры**

### **Методологическая культура как результат рефлексии педагогической деятельности**

Наиболее распространенным в педагогической литературе является понимание методологии как результата рефлексии. Рефлексия направляет мышление на осознание и

осмысление собственной деятельности и является источником нового знания как о формах и средствах деятельности, так и самом предмете, на который направлена деятельность, то есть о формах и методах педагогической деятельности, так и о самой педагогической реальности. В этом случае культура педагога включает в себя многочисленные элементы, которые и обеспечивают результативность его исследовательской деятельности. Во-первых, это культура мышления, то есть следование правилам формальной логики. Во-вторых, это соблюдение правил научного поиска, принятых научным сообществом.

К методологической культуре относят те элементы культуры, которые выступают средствами, инструментами, определяющими общее направление и способы научного поиска. Как правило, речь идет об определении объекта и предмета исследования, выдвижении гипотезы, выборе средств (подходов, методов, приемов) и проверке полученных результатов (критериев научности, истинности), а также о следовании этим критериям.

Каждый из указанных элементов методологической культуры противоречив, имеет сложную многоуровневую структуру, требует разнообразных способностей ученого.

По мнению В.М.Розина, рефлексия в методологии должна "понять, проанализировать, осмыслить возникающие в определенном предмете (дисциплине) препятствия, проблему, противоречие и наметить пути, способы разрешения этих затруднений и тем самым способствовать развитию предмета". Отсюда "у методологии есть две основные ориентации: критически-аналитическая и проектно-конструктивная. Реализуя первую ориентацию, методолог выступает как исследователь мышления, деятельности, он должен осуществить рефлексию особого рода - исследовательскую; реализуя вторую ориентацию, методолог помогает специалисту перестраивать и развивать свой предмет".

Г.П.Щедровицкий показывает два варианта осуществления рефлексии (он рассматривает рефлексию в контексте деятельности). В первом варианте сравниваются две деятельности, одна из которых выступает как образец для анализируемой. В этом случае образец выступает как методология для другой деятельности. Во втором варианте деятельность осуществляется впервые, образца еще нет. Результатом рефлексии является проект, план предстоящей деятельности. Таким образом рефлексия позволяет не только познать фактический мир, но и конструировать новую реальность, опираясь на схемы деятельности, выявленные в ходе рефлексии.

Следовательно, согласно данному подходу, методологическая культура должна включать и знания (проблем и образцов их решения), и способности (сравнивать, оценивать, критиковать), и умения (конструировать, проектировать). Эту сторону методологической культуры отмечают в своих диссертационных исследованиях В.С.Лукашов и Е.В.Бережнова. На этой основе ведется разработка проблем педагогических исследований школой В.В.Краевского. Главным для представителей этой школы является исследование правил и норм научного исследования, поиск критериев его эффективности. Содержание рефлексии В.В.Краевский определяет в виде минимального перечня методологических категорий, выступающих как характеристики педагогического исследования: "проблема, тема, актуальность, объект исследования, его предмет, цель, задачи, гипотеза и защищаемые положения, новизна, значение для науки, значение для практики". Отсюда, методологическая рефлексия позволяет выделить уже имеющиеся и создать новые образцы деятельности, которые и составляют содержание методологической культуры. Однако в реальной педагогической деятельности эффективность средств определяется

практическими результатами, что создает возможность для абсолютизации практики, которая сама может быть порочной.

Методология должна идти впереди практики, поэтому рефлексивный подход не обеспечит формирование методологической культуры высокого уровня. В русской философии дана обстоятельная критика попыток выведения должного из наличного. О невозможности выведения идеала из практической деятельности представлено С.Н.Булгаковым в статье "Основные проблемы теории прогресса". Его главный вывод заключается в том, что "из бытия никоим образом нельзя обосновать долженствования... Долженствование - сверхопытного происхождения, а так как долженствованием проникнута вся наша жизнь, то можно сказать, что и жизнь людей состоит из постоянного сочетания опытного и сверхопытного начала". По мнению С.Н.Булгакова, бессилие и недостаточность позитивной теории, ее неспособность разрешить самые основные проблемы мирозерцания" приводят к тому, что "снова позитивная наука стучится в дверь метафизики...". Не поэтому ли в последние десятилетия частные науки все чаще обращаются к философии, рассматривая ее как способ преодоления возникших противоречий? Отсюда, развитие таких дисциплин, как философия частных наук. В педагогике тоже имеются причины обращения к философии.

История педагогики показывает, что такими причинами являются:

- a. изменения в общественной жизни, связанные с переоценкой приоритетов и целей развития государства, требующие изменений в организации педагогического мышления и деятельности;
- b. появление научных открытий, кардинальным образом изменяющих картину мира и требующих пересмотра содержания образования, или отказ от прежней картины мира, невозможные в данной методологии, на данном уровне развития педагогического знания;
- c. внутренние противоречия педагогической теории и педагогической практики, вызванные несоответствием целей образования и получаемым результатом, непреодолимые в рамках существующих педагогических теорий.

Действие первой причины мы наблюдаем на примере последнего десятилетия нашей страны. В 1988 году в связи с происходящими в стране переменами ("перестройкой") педагогическая практика осмысливается в целях "построения социализма", на основе "признания приоритета общечеловеческих целей и ценностей при полном признании важности классового подхода". В 1990 году в условиях роста гласности, демократии и свободы говорится о новом прочтении марксистско-ленинского наследия, о том, что ученик не должен быть только объектом воздействия, а образование должно быть непрерывным развитием способностей человека в течение всей его жизни. В 1991 году речь уже идет об ориентации молодежи на жизнь в системе рыночных отношений, об отказе от классового подхода в воспитании, о кризисе воспитания и поиске новых педагогических концепций в соответствии с принципами демократизации и гуманизации. В 1992 году в условиях начавшегося перехода к рыночным отношениям, приватизации государственной собственности продолжается поиск новых концепций, происходит децентрализация образования, а целью образования провозглашается последовательное развитие личности, приобщение ее к высшим достижениям отечественной и мировой науки и культуры. При этом ориентирами провозглашаются идеалы свободы, добра, человеческого достоинства, гражданственности и патриотизма. Дальнейшее развитие общества приводит к тому, что рынок влияет и на систему образования, в том числе и в виде конкуренции различных образовательных моделей. Вариативность и многообразие педагогических моделей и систем предоставили выбор, что в свою очередь потребовало компетентности, решительности, предприимчивости от руководителей учебных

заведений, новых знаний и умений от всех, кто занят педагогической деятельностью, и философского анализа происходящих перемен в педагогике.

Примером влияния научных открытий и новых картин мира на изменение содержания образования может служить появление механической картины мира в эпоху Возрождения, изменившей содержание образования, а также распространение христианства в средневековье и религиозное возрождение нашего времени, сопровождавшееся попытками ввести религиозное обучение в современной школе. Без философского осмысления происходящего педагогика не справилась бы с возникшими проблемами.

Действие третьей причины мы наблюдаем всякий раз, когда педагогика, пытаясь решить своими средствами педагогические проблемы, не в состоянии с ними справиться, потому что причину неудач видит в собственных просчетах, а не в общественных условиях. В этих случаях педагогика обращается к философии, которая и помогает ей объяснить и решить проблемы на своем, философском уровне. Не случайно, Б.Рассел называл философию размышлением о предметах, точное знание о которых еще невозможно.

Чаще всего все указанные причины действуют одновременно, так как в реальной жизни они взаимообусловлены. Изменяясь, философия создает новое учение об истине, которое дает возможность выйти за рамки существующей методологии, так как она покоится на старом учении об истине. В этом случае совершается переход от внутрипарадигмальной методологии к внепарадигмальной методологии, то есть к философии, которая осуществляет в данный момент свою экспансию на все существующие педагогические факты, создавая новую педагогическую теорию. Так, в настоящее время, как заметил А.Ф.Зотов, "можно различить, по меньшей мере, еще три разных трактовки истины, в дополнение к "объективной" (истине как адекватного отображения объекта в составе знания) - экзистенциально-герменевтическую (ее можно было бы назвать "истиной личного бытия"), прагматическую (истина как успешность действия) и лингвистическую (истина как внутренняя самосогласованность теоретического построения)". Далее он напоминает удачное, по его мнению, выражение А.А.Богданова о функции философии - функции организации социального опыта.

Философский уровень рефлексии в педагогике сегодня представлен философией образования, внимание к которой усилилось в последние годы. Надо отметить, что целесообразность введения нового понятия и нового направления исследований принимается не всеми. Некоторые считают, что педагогика сама обосновывает цели образования, формулирует требования к его содержанию, рекомендует, какие и как писать учебные планы.

Не вызывает сомнения, что философия может исследовать проблемы педагогики. Но, может быть, педагогика может решать их самостоятельно, и не нужно никакой философии образования и тогда прав В.В.Кумарин, что "научная педагогика была, есть и остается философией образования. И все дискуссии по этому поводу - напрасная трата сил и времени"?

Все точки зрения на философию образования можно свести к следующим:

философия образования - часть философии;

философия образования - часть общей педагогики;

философия образования - философская методология педагогики.

Теми, кто признает самостоятельное существование философии образования, по-разному понимается ее содержание. Так, Б.С.Гершунский выделяет следующие объекты философии образования: человек с воспитательно-образовательной точки зрения; цели образования с учетом личностных потребностей человека; социальн-экономическая среда, детерминирующая развитие системы образования; система непрерывного образования в аспекте оптимизации управления ею; система и процесс воспитания, обучения и развития человека, ориентированные на достижение целей образования; педагогическая наука, ее сущность и функции, как саморазвивающейся системы; учитель как главное действующее лицо любых преобразований. Предметом философии образования является деятельность, направленная на "оптимизацию функционирования образования как важнейшего социально-экономического и культуuroобразующего института общества". В.М.Полонский же считает, что задачами философии образования является разработка "стратегии долговременного реформирования системы образования в России, определение содержания образования, принципов построения учебных планов школы, описание федерального компонента государственных образовательных стандартов, выявление механизмов развития и саморазвития системы, перспектив различных нововведений и др."

Среди основных направлений исследований философии образования называют проблему человека и определение целей образования, определение перспектив развития общества и содержания образования, социально-экономические факторы и изменение системы образования, сущность и специфика систем образования и т.д. В настоящее время предметом рассмотрения философии образования являются проблемы онтологической природы и институциональной организации образования, исследование аксиологического аспекта образования, связь социокультурных процессов с изменениями в образовании, сущность новых образовательных стратегий и т.д.

Как отмечают В.А.Дмитриенко и Н.А.Люрья, методологическая рефлексия, выполняемая философией относительно познания образования, выступает "в двух аспектах:

1. Познание образования, как бытийной сферы индивида.
2. Познание образования, как процесса вхождения человека в культуру, обеспечение гармонии его с "целым культуры", то есть познание образования как культурного феномена".

Как видим, исследователи дают такие характеристики философии образования, которые указывают на ее методологическую роль по отношению к педагогике. На наш взгляд, философия образования не является ни педагогикой, ни методологией педагогики. Но результаты исследований философии образования могут выступать в качестве методологических установок.

Философию рассматривают как форму рефлексивного отношения к другим формам общественного сознания, как самосознание культуры: этику как философию морали, эстетику как философию искусства и т.д. Различные уровни рефлексии позволяют выделить уже имеющиеся и создать новые образцы деятельности, которые и составляют содержание методологической культуры. Методологическая роль философии образования заключается, как верно отмечает Н.Г.Алексеев, в том, что философия образования необходима тогда, когда необходимо прорвать ограничение старых правил для решения возникшей проблемы. В философии образования "аккумулируются ведущие идеи прорыва, расположенные по трем магистральным осям: понимание мира, общества и человека. Встать на особую человеческую позицию и составляет суть философии

образования - философии, повернутой к образованию, понимаемой в качестве матрицы воспроизводства общества".

Таким образом, по отношению к формам общественного сознания философия выполняет методологическую роль, когда без философской рефлексии нельзя преодолеть обнаружившиеся противоречия. Но в педагогической практике источником новой методологии является не только рефлексия. Рефлексия не тождественна мышлению в целом, это оценка уже совершенных действий, их оснований. Методологическая культура формируется и за счет других средств в том числе и интуитивного мышления, результаты которого могут быть представлены в научном, художественном и философском творчестве.

### **Методологическая редукция как средство совершенствования методологической культуры**

Помимо потребностей педагогической практики, существует еще одно обстоятельство, которое требует изменений методологии в педагогике. Сама философия развивается, и причины появления новых философских идей могут не совпадать с причинами изменения педагогической теории. Новое философское учение, возникшее вне связи с проблемами педагогики, при обращении к ним критикует старую педагогическую теорию (в этом случае и происходит экспансия новой философии), ее методы и предоставляет свою методологию. При этом у частной науки собственная методология "как система теоретически определенных идей формируется лишь на определенной фазе развития науки, когда возникает возможность саморефлексии". Следовательно, философские идеи, учения, системы, возникающие в ходе философского творчества, тоже составляют содержание методологической культуры педагога. В первую очередь, это ответы на вопросы о смысле жизни и предназначении человека, которые в педагогике являются определяющими. Они же являются основными в философии. Как замечает М.Хайдеггер, вопрос о том, что такое философия, превращается в вопрос: что такое человек, не случайно ли он забрел однажды во вселенную? "Философия - нечто нацеленное на целое и предельнейшее, в чем человек выговаривается до последней лени и ведет последний спор".

Философия - это не только рассуждение о смысле жизни, она есть и онтология, и гносеология. Теория познания и онтология тоже связаны с обоснованием определенной жизненной позиции. "В онтологическом и гносеологическом анализе смысл человеческих ценностей связывается со смыслом всего космоса". Человек - космическое существо, с этих позиций он и определяет характер своих действий, поэтому и онтология выполняет методологическую роль. Поэтому разделение философии на методологическое и эзотерическое направления (В.М.Розин) имеет относительный характер. Вся философия методологична, вся составляет содержание методологической культуры. Но чтобы философия непосредственно выполняла методологическую роль, методологические установки нужно выделить из существующих учений. Для этого можно использовать метод методологической редукции.

Методологическая редукция представляет собой выявление основных положений, идей, установок, которые послужили методологией для получения результатов теоретической и практической деятельности. Методологическая редукция осуществляется и при поиске уже известной методологии в тексте, в поступке. Так мы отыскиваем диалектику или метафизику, идеализм или материализм, сенсуализм или рационализм, рационализм или иррационализм в философском тексте или пытаемся обнаружить цель действий и логику поступка.



Сущность методологической редукции можно показать на примере философии Льва Шестова. Исследователи отмечают, что нередко, оценивая то или иное философское учение, Шестов делает "одномерные" обобщения. Так, Н.В.Мотрошилова отмечает несогласуемость оценки Л.Шестовым основного тезиса Гегеля о действительном и разумном, где Л.Шестов утверждает, что если следовать Гегелю, то все ужасы действительности должны быть приняты и одобрены человеком. Л.Шестов не мог не читать высказывания Гегеля против такого понимания его утверждения о разумности действительности. Получается, что Л.Шестов с критической яростью обрушивается на врага, которого сам создал, искусственно выделив из философии Гегеля. Л.Шестова часто упрекали в том, что он заставляет привлекаемых авторов говорить слишком уж пошестовски. Например, анализируя философию Гуссерля, он ведет свои рассуждения на основе одних произведений, не принимая в расчет других. И это несмотря на возражения самого Гуссерля. Удивительно! Знает мнение Гуссерля, но не принимает в расчет! Почему? Гуссерль обращается к Л.Шестову: "Вы были неправы, набросившись на меня с такой резкостью и страстностью. Вы точно превратили меня в каменную статую, поставили на высокий пьедестал, затем ударом молота раздробили эту статую вдребезги". Может быть, в этих словах Гуссерля и есть ключ к пониманию позиции Л.Шестова. Сначала превратить философское учение в камень, а затем разбивать его. Но должно же быть какое-то основание для такого подхода! Откуда это у него?

Философскую судьбу Л.Шестова определила литература. Своим первым учителем философии он считал Шекспира. Л.Шестов с восторгом отзывается о русской литературе, которую считал пронизанной философией. Философия писателя растворена в художественном произведении. Писатель создает образы. Логически-систематизированные схемы, наподобие "Легенды о Великом Инквизиторе", в художественном тексте редкие исключения. То, что называют философией литературы, - это логика событий, поступков, явлений, описываемых в художественных произведениях, логика выводов и оценок автора. Непосредственно в тексте эта логика не дана. Чтобы выразить философию писателя, надо "перевести" язык образов на язык логики. При такой редукции неизбежно утрачиваются оттенки мысли писателя, которые присутствуют в художественном тексте. Но это неизбежно и необходимо, так как философия - это в то же время и система взаимосвязанных, логически обоснованных идей.

Редукцию художественного текста Шестов переносит на тексты философские. В результате редукции отбрасывается часть текста, которая дополняет схему, являющуюся методологией данной философии. Таким образом, в философии критикуемого автора Шестов выделяет методологию.

В зависимости от цели исследования возможна редукция разной глубины. Разные уровни редукции текста - это разные уровни его понимания. С точки зрения методологии, понимание - это овладение методологией опредмеченной, в тексте. Чем выше уровень методологии, тем меньше имеют значение детали текста. Философия для Шестова в первую очередь является методологией жизни. В различных философских системах он выделяет методологию этих систем, принимая или отрицая ее. Основные удары своей критики он направляет против культа разума, рационалистических философских систем. Если сравнивать методологию жизни различных философских учений рационализма, то различиями можно пренебречь. Их методология согласно Шестову (это он воспринял от Достоевского) покоится на утверждении, что дважды два четыре. Все остальное для Шестова не имеет значения. Поэтому и кажется, что Шестов не понял автора критикуемого текста. Так, Булгаков, ссылаясь на Святое Писание, отвергает утверждение Шестова о противоположности веры и знания, называя это большой игрой в парадоксию,

"заумной" мыслью. Но если сравнивать основные методологические принципы религиозной веры и науки, то Шестов оказывается прав.

Подобные ситуации в философии возникают часто. Любая философская система имеет основные принципы. Ими и различаются философские учения. Но так как их объект - сложная многообразная действительность, она не поддается всестороннему и точному описанию с позиций данных принципов. Приходится говорить об относительном характере их проявления, добавлять исключения и т.п. Так, марксизм, положив в основу объяснений общества материальный, экономический фактор, вынужден был говорить об относительной самостоятельности надстройки, субъективного фактора, то есть о диалектике материального и идеального. А в адрес тех, кто в качестве методологического принципа использовал только первичность материального производства, экономического фактора, раздавались обвинения, что они не поняли марксизма. Однажды в подобном случае Маркс даже заявил, что он не марксист.

Шестов осуществляет глубокую редукцию - редукцию к онтологическим основаниям жизни. При этом он выделяет две основные методологии жизни. Первая - вера без каких бы то ни было доказательств, представленная отчасти в трудах Плотина, Паскаля, Лютера, Ницше. Вторая - вся традиция метафизики с ее подчинением необходимости, принудительной силой истины. Будучи сторонником первой, Шестов настолько последователен в критике второй, что заслужил звание философствующего антифилософа.

Понятие "методологическая редукция" входит в более широкое понятие "реконструкция идей", применяемого, например, в философии при выявлении философских идей в нефилософских источниках. Реконструкция идей, помимо методологической редукции, включает выявление онтологических, гносеологических, социальных и других оснований. Методологическая редукция лежит в основе понимания сложных текстов, с ее помощью мы можем объяснить поступки человека. Методологическая редукция выявляет их методологию. В этом смысле методологическая редукция является и частью логического, лингвистического и герменевтического анализа. Поэтому представители аналитической философии пристальное внимание уделили пониманию редукции. Так как редукция означает сведение одной теории к другой, более общей, то возникает проблема: "Будет ли старая теория выводима из новой теории или она просто замещается последней?". Решительным сторонником несводимости двух теорий является П. Фейерабенд. Его позиция получила название "методологического анархизма". Действительно, если одна теория не сводима к другой, то никакую теорию нельзя использовать в качестве методологии, все теории равноправны, а развитие науки есть соревнование альтернативных теорий. Но подобный подход означал бы ликвидацию методологической функции общих теорий и философии, поэтому позиция П.Фейерабенда встретила активное возражение сторонников преемственности теорий, кумулятивного процесса накопления знаний.

В учебниках советского периода по истории педагогики, как правило, фиксируются философские взгляды автора педагогического учения, мало исследуются философские основания самого педагогического учения. Философские основания педагогических теорий лучше всего раскрыты в трудах представителей точки зрения на педагогику как на прикладную философию. Наиболее удачными в этом отношении являются "История педагогики" П.Монро и "Основы педагогики" С.И.Гессена.

Возможность методологической редукции определяется самой природой философской мысли. На эту особенность указывал Булгаков в "Трагедии философии". Всякое

философское учение представляет собой систему, неустранимой чертой которой является "логический монизм", подразумевающий возможность адекватного, непротиворечивого миропознания. Этот логический монизм является потребностью разума. То, что Булгаков называет духом системы, пафосом системы, является ее методологией. Система же "есть ничто иное, как сведение многого и всего к одному и, обратно, выведение этого всего или многого из одного". Вся история философии, по мнению Булгакова, представляет собой сознательное избрание чего-то одного, части вместо целого. После того, как это одностороннее избрание состоялось, начинается обратное выведение всего из этого одностороннего (логическая дедукция из отвлеченных начал) с помощью логики. К этому, по мнению Булгакова, "стремится человеческая мысль, не останавливаясь перед насилием и самообманом, обходами и иллюзиями". Это стремление объясняется необходимостью понимания происходящего, что обеспечивается знанием методологии, которой соответствуют поступки. Методология организует знание и действия людей, методологическая редукция ее выявляет, то есть сначала методологическая редукция, затем дедукция, объяснение всего на основе методологической функции философии. Так, В.В.Зеньковский показывает, как методологическая идея совпадения законов природы и общества привела К.Н.Леонтьева к выводу о фазах развития конкретного общества, как культурно-исторического типа.

Методологическая редукция позволяет выявить методологические основания педагогических учений. Как отмечает В.А.Дмитриенко, содержание педагогической науки может рассматриваться в трех основных измерениях: 1) онтолого-социологическом; 2) гносеологическом; 3) логическом. Так как эти измерения включают в себя содержание методологических установок, используемых при создании педагогических учений, то они должны быть обнаружены при методологической редукции педагогических учений. Редукция выявляет установки и методы, которые выполняют роль методологии данного педагогического учения. При этом выявляются не только философские установки, но и общенаучные и специальные методы и принципы, которые были использованы при создании педагогических учений.

Примером методологической редукции педагогических взглядов может служить "История педагогики" профессора П.Монро. Он показывает, например, что цели воспитания, содержание и характер обучения первобытного человека определялись господствующим в то время таким представлением о мире, как анимизм. Детей обучали приемам и формам почитания духов для их умиротворения. Этой же цели служило точное выполнение всех процедур, которые согласно с опытом данного племени могли заслужить благосклонность духов. "Анимизм как мировоззренческий принцип совмещал в себе все: религию, философию и науку". Эта нерасчлененность не позволяет еще сделать вывод о непосредственном влиянии философии на воспитание и образование. Но уже у конфуцианцев принципы обучения и воспитания прямо диктовались "учением о середине" Конфуция. "Сохранение во всем начал природы и направление человека по ее путям" - такой путь предлагает Мен-цзы. По мнению П.Монро, эта мысль является следствием философского положения о том, что человек по природе добр, а не зол. Здесь философская идея является методологическим принципом воспитания. П.Монро показывает, как в другие периоды развития Древнего Китая в воспитании действуют иные принципы, которые определяются социальными изменениями и условиями. Так, установление деспотической власти авторитета определяло и систему образования Древнего Китая. "Воспитание стремится в это время не развивать человеческие способности, а загромождать память удостоившимся раз навсегда признанным материалом".

То же обнаруживается и при анализе роли философии в Древней Греции. П. Монро показывает, что влияние Сократа и софистов на педагогические методы и содержание образования определялось их высокой оценкой знания, отсюда и распространение в то время обучения сократическому методу. Из платоновского учения об идеях вытекал основной педагогический принцип, что задача воспитания - определить частное благо и достоинство каждого индивидуума и затем подготовить его к выполнению предстоящих ему обязанностей. Учение Аристотеля о душе определяло содержание образования, из него следовал порядок воспитания: начиная с воспитания тела через гимнастику и кончая воспитанием разумной части души через философию.

Методологическая редукция педагогических учений показывает, как философия осуществляет методологическую роль в педагогике. Философская идея о том, что человек есть часть природы, что он подчиняется ее законам, определяет методы решения педагогических проблем Яном Амосом Каменским. Он считал, что порядок школы надо заимствовать у природы, а закономерности воспитания он пытался установить путем аналогии с естественными законами природы. Этим же принципом он руководствовался при определении содержания обучения для каждого выделенного им возрастного периода. Опираясь на сенсуализм, в основу познания и обучения Каменский поставил чувственный опыт, теоретически обосновал принцип наглядности и провозгласил "золотое правило дидактики": "Все, что только возможно, представлять для восприятия чувствами...". Сенсуализм лежал в основе обучения и у просветителей, особенно у французских материалистов XVIII века. Метод "естественных последствий" Руссо был следствием его философских взглядов на свободу, как естественного права каждого человека. Отсюда и требование уважать личность ребенка, воспитывать его согласно природе. Считая, что человека портит современное общество, Руссо предлагал воспитывать ребенка вдали от цивилизации, на лоне природы. Если Гельвеций, как все просветители, придавая огромное значение среде, думал, что воспитание может сделать все, то Дидро считал, что большое значение имеют природные задатки. Отсюда следовал вывод о том, что надо считаться с особенностями физической организации и психики ребенка. Исходя из идеи равенства всех людей, Дидро, как и все просветители, считал необходимым просвещение широких народных масс. Этот вывод он сделал, принимая во внимание численное превосходство народа над знатью. Из коммунистических идей Бабефа следовало требование всеобщего и равного образования для всех. Представление Песталоцци о человеке, его природе определило его идею саморазвития сил, заложенных в каждом человеке, и о том, что эти силы должны развиваться естественным путем. Герbart из учения о сознании (об ассоциации, как способе формирования новых представлений) сделал вывод о воспитывающем характере обучения. Из этических представлений он выводил цель воспитания - формирование добродетельного человека. Требование Белинского о необходимости общечеловеческого воспитания и гармонического развития человека вытекало из его убеждения, что природа щедро наделила человека способностями и дарованиями. Идея социализма определила и конкретные решения Герценом педагогических проблем. Он выступал за всестороннее общее образование. Главной задачей считал формирование личности, живущей интересами народа и стремящейся к преобразованию общества на разумных началах. Отсюда его осуждение догматизма и формализма в работе школы, требование развития самостоятельности мышления. Исходя из своих социологических взглядов, критиковали педагогические теории того времени и политику царского правительства в области просвещения Чернышевский и Добролюбов. Многие дидактические выводы, представление о целях образования Ушинского определялись идеей народного воспитания. Коммунистическими идеями определялись цели и содержание образования и воспитания у Оуэна, Маркса, Энгельса, Ленина и их последователей.

Особенно наглядно видна методологическая роль философии в произведениях тех, кто рассматривает педагогику как прикладную философию. Так, идею свободного воспитания Руссо Гессен выводит из его отрицания культуры, которую Руссо считает искусственным образованием, результатом рассудочности, противопоставляемой им естественной чувственности. Само же отрицание культуры у Руссо есть следствие отрицания ее причины - разделения труда. В разделении труда Руссо видит причину неравенства людей, так как разделение труда уничтожает естественное равенство людей. Руссо объясняет это тем, что когда человек специализируется на какой-либо деятельности, он попадает в зависимость от других участников общественного труда. Чем дальше идет разделение труда, тем сильнее становится эта зависимость. Из свободного, самодовлеющего существа человек становится несвободной частицей социального механизма. Желая облегчить себе удовлетворение своих потребностей, каждый стремится захватить себе возможно больше благ, отсюда возникает неравенство, утрачивается свобода. По мнению Руссо, культурное состояние отличается от природного именно разделением труда, которое породило другие бедствия: собственность, неравенство, человеческое рабство. Отсюда он делает вывод: образование должно восстановить единство человека с природой, вернуть его в естественное состояние. Для этого, по мнению Руссо, необходимо "естественное" воспитание, под которым он понимает прежде всего "свободное" воспитание. Задача этого воспитания - создать человека, а не подготовить его к какой-либо профессии. Средство этого воспитания - свобода, или, что то же самое, исключительно природная жизнь, протекающая вдали от культуры с ее искусственностью и механичностью. Задача воспитания - предохранение человека от культуры. Надо сделать так, чтобы природа сама действовала в человеке, ибо она - наилучший воспитатель.

Методологическая редукция предполагает возможность поиска онтологических или гносеологических оснований педагогических взглядов. Так, гносеологический анализ теорий обучения был проведен Г.И.Петровой. Она проследила связь теории обучения с формами гносеологии. Проведенный анализ позволил сделать вывод, например, о том, что "общая гносеология механистического материализма рождает и соответствующую гносеологию обучения". Так, например, в новое время "абсолютизация предметного содержания в познании и наглядности в обучении была связана с механическими и натуралистическими концепциями в гносеологии, отрицающими активность субъекта, основанными на принципе жесткого детерминизма гносеологического образа внешним миром, на непогрешимости органов чувств и непосредственной данности объекта в познании". Объясняется это тем, что "...обучающийся оказывается в своем познавательном акте поставленным в позицию ученого. А это значит, что методы исследования и обоснования должны совпадать с методом усвоения в обучении".

Методологическая редукция позволяет отделить философские основания педагогических теорий от общенаучных и собственно педагогических. Она позволяет сделать вывод о том, что многие педагогические идеи определялись не философскими идеями и позициями. Так, С.И.Гессен, объяснив педагогическую идею свободного воспитания Руссо его философскими взглядами, показывает, как определяются конкретные педагогические приемы уже самой идеей свободного воспитания. Именно из нее следует идея "отрицательного воспитания", задача которого - ничего не делать, ничего не навязывать, а только ставить воспитанника в условия, при которых он сам бы все делал. Эта педагогическая идея, в свою очередь, определяет уже деление воспитания на периоды, так как всякое воспитание, будучи собственно самовоспитанием, не может начаться ранее чем в достаточной мере развились у воспитанника соответствующие органы и возникли соответствующие потребности. Задача же воспитателя - следя за возникающими запросами воспитанника, удовлетворять их и поставить его в условия, развивающие его органы и способности.

Эти идеи, хотя и имеют свое начало в философии, могут быть выведены из физиологии, психологии или из других наук. Так, свой метод Монтессори называет "научной педагогией" именно потому, что он весь основан, по ее мнению, на физиологии и психологии. Она даже готова назвать свою педагогику медицинской, так неразрывно связаны в ее системе медицина с педагогией. Даже идеал свободного воспитания у Монтессори происходит из необходимости индивидуального развития отдельных чувств ребенка. Можно, конечно, назвать ее методологию сенсуализмом, натурализмом и считать это философской методологией, но в действительности они не являлись методологическими установками Монтессори.

Но мы не можем с уверенностью сказать, что все педагогические идеи философов есть следствие методологических установок, вытекающих из его философских систем. Так, Демокрит один из первых высказал мысль о необходимости сообразовать воспитание с природой ребенка. Он высоко оценивал роль упражнения, воздействия родителей и т.д. До нас не дошли произведения Демокрита. Возможно, к этим выводам он пришел, исходя из философских взглядов, но непосредственно эти положения никак не следуют из его атомистической философии. Точно так же разработанные Я.А.Каменским принципы сознательности учения, систематичности и посильности обучения скорее всего определялись его педагогическими, а не философскими установками. Например, из философских представлений нельзя непосредственно вывести необходимость предложенной им классно-урочной системы или необходимость использования учебников. По этой причине нельзя считать философией образования педагогические высказывания философов только потому, что они философы. Философия образования выражается в категориях философского учения, которое выполняет методологическую роль при формировании педагогических воззрений. Если высказывания философа выражены без применения философской методологии, то он выступает в роли педагога. Наличие нефилософских педагогических идей у философов есть косвенное свидетельство существования собственно педагогических методологий. В свою очередь, педагог может перейти от педагогики к философии, если будет оперировать философскими законами, применяя их к педагогике.

Песталоцци видел в детском труде прежде всего средство развития физических сил, умственных и нравственных способностей детей. Поэтому, когда понял, что его приют может существовать лишь за счет нещадной эксплуатации детей, он отказался продолжать деятельность приюта. Непосредственной причиной такого шага была любовь к детям. По-видимому, не из философских, а педагогических соображений родилась его идея соединения обучения с производительным трудом, а частные методики начального образования Песталоцци создает, скорее всего, исходя из общих дидактических положений.

Нельзя сказать, что непосредственно философские идеи лежат и в основе системы наказаний, разработанной Гербартом. Более вероятно, что свои дидактические выводы он делал на основе психологических представлений, и психологические, а не философские идеи лежат у него в основе представлений о роли наглядности и "теории ступеней обучения".

Педагогика связана со многими науками. Этот вопрос обстоятельно рассмотрен В.Е.Гмурманом. Из всего комплекса наук, с которыми связана педагогика, очень большую роль в развитии педагогики играет психология. Характер связи педагогики и психологии очень сложен и поэтому неоднократно вызывал споры педагогов и психологов. Более подробно этот вопрос исследован В.В.Краевским. По его мнению, пока педагогика не накопила в достаточной степени собственного научного содержания, психология

выступала как наука, дающая теоретическое обоснование педагогической практике. Этот подход сохранился и сегодня в форме так называемого "психологизма" - представления о том, что научной основой педагогики является психология. Если следовать этому взгляду, то педагогика окажется лишенной научного содержания и явится лишь практикой психологии. Методологическая же редукция позволяет отделить педагогику от психологии, и мы разделяем мнение В.В.Краевского о том, что педагогика и психология являются самостоятельными научными дисциплинами, но педагогика не может развиваться без данных психологии. По мнению В.В.Краевского, ошибка "психологизма" происходит из-за отождествления объекта педагогического исследования с объектом практического педагогического воздействия, каким является психика человека, которого нужно обучать и воспитывать. Объектом педагогики является педагогический факт, ребенок же не исключается из поля зрения педагога-исследователя, но в качестве собственного объекта педагогической науки изучает не индивида с его психикой, поскольку это задача психологии, а систему педагогических воздействий, "кооперированную деятельность преподавания - учения, методы обучения и воспитания, содержание образования и способы его включения в деятельность обучения и т.д.". При конструировании норм педагогической деятельности педагогика пользуется многими источниками, и психологическое знание одно из них.

Методологическая редукция не только выявляет собственное содержание педагогики, но и показывает, как положения самой педагогики выступают в роли методологических оснований в ходе дальнейшего развития педагогических знаний. Мы можем с большой долей уверенности предположить, что если в основе требования о культуросообразном характере воспитания Дистервега лежат социологические взгляды, то прежде всего педагогическая практика заставила его отстаивать тезис о руководящей роли учителя, и А.И.Герцен, когда рассуждал о дисциплине, как условии воспитания, руководствовался педагогическими соображениями.

Не только философские идеи определяли представления о целях воспитания В.Г.Белинского. Известно, что вывод о необходимости воспитания детей в духе любви к своей родине он делает на основе разработанной им самим теории народности литературы. Скорее всего, педагогические представления лежали в основе выводов Н.И.Пирогова о необходимости борьбы с формализмом, его требований соблюдения таких дидактических правил, как осмысленность обучения, активность и наглядность. Повидимому, педагогические идеи Н.Г.Чернышевского и Н.А.Добролюбова определялись не только их социологическими взглядами, несмотря на их определяющее значение, многие педагогические высказывания были продиктованы предшествующими педагогическими учениями А.Н.Радищева, В.Г.Белинского, А.И.Герцена. Глубоким знанием и пониманием психологии учащихся определялись основные педагогические идеи К.Д.Ушинского.

Итак, этот выборочный анализ, проведенный с помощью методологической редукции, показывает, что в истории педагогики можно выделить различные виды детерминации педагогических учений, в основе которых лежат:

1. философские взгляды, учения;
2. положения специальных наук;
3. собственно педагогические учения, традиции, опыт.

Кроме того можно сделать вывод и о том, что нет прямой связи разделов философии с разделами педагогики. Например, нельзя утверждать, что только социологическими идеями определяются цели образования, только онтологией - содержание и только

гносеологией методы. Часть педагогических идей детерминирована философией, но другая часть непосредственно не выводится из философии, а определяется другими причинами. Хотя установить соответствие разделов философии и педагогики, как это делает П.Наторп и С.Гессен, можно.

Следовательно, поиск ответов на педагогические вопросы происходит на основе методологии философии, методологии смежных наук и методологии самой педагогики. Наличие в педагогике идей, не выводимых непосредственно из философских или каких-либо других представлений, как раз и свидетельствует о существовании собственно педагогической методологии.

Методологическая редукция показывает, что философия может быть методологией и при решении частных вопросов педагогики. Поэтому возможны такие выражения, как "методология урока", "философия урока". В обычных условиях методология урока определяется учебной программой, которая, в свою очередь, является следствием педагогической системы, соответствующей конкретному философскому учению. Если урок не соответствует ни программе, ни действующей в данный момент педагогической теории, на базе которой была создана программа, то методологией данного урока является другая педагогическая теория, если она еще не создана, то возможно, что в качестве методологии выступает новая философия. Практика проведения открытых уроков с целью изучения передового опыта и служит для передачи новой методологии.

Таким образом, методологическая редукция выступает как важное средство совершенствования методологической культуры. Но этот источник методологической культуры имеет свои недостатки. Во-первых, нет объективных оснований для выбора уровня редукции, во-вторых, плюрализм философских учений тоже предполагает возможность субъективизма, так как на каждом этапе применения философской методологии отдельный педагог выбирает методологию той философии, которая, по его мнению, лучше решает данную педагогическую проблему. В-третьих, существует возможность превращения полученных выводов в абстрактные схемы метафизических построений, которые сделаны без опоры на практику. В педагогике это произошло, когда она вынуждена была оперировать абстрактным понятием "будущий строитель коммунизма", без учета индивидуальных потребностей личности как биологического организма. Схематизм был порожден отрицанием какого-то положительного значения редукции. Абстрактный схематизм в исследовании педагогических явлений позволил бы разрушить обращение к бессознательным глубинам психики, к индивидуальным биологическим качествам, а также способность к восприятию методологических установок других философских учений.

### **Диалог мировоззрений и методология целостности**

Классическая философия исходила из того, что существует единственное знание об объекте. Если существовало несколько описаний объекта, то в этом случае ставился вопрос о том, какое из них истинное. С точки зрения данного подхода методологическая культура заключалась в овладении этим единственным знанием и соответствующими навыками его применения в качестве методологической установки. Но на практике мы имеем дело с множеством различных позиций деятеля по отношению к объекту, которому могут соответствовать и множество знаний и представлений. Г.П.Щедровицкий называет это принципом множественности представлений и знаний, относимых к одному объекту. Отсюда следует, что методологические знания нельзя проверять на истинность относительно друг друга, так как они просто разные. Это обстоятельство дает возможность как для непонимания, так и для диалога мировоззрений.



Диалогом в данном случае мы называем признание или использование мировоззренческих установок, разных по своему характеру и направленности, в качестве методологических.

Одной из предпосылок возможности диалога является *стилизация*, исправление чужих взглядов, приведение их в соответствии со своими установками. Так, В.В.Зеньковский отмечает, что у Плеханова мы "находим стилизацию взглядов Чернышевского под формулы экономического материализма". Правда, как отмечает В.В.Зеньковский, Плеханову это не удастся, так как "у Чернышевского попадаются иногда формулы, явно носящие характер идеалистический".

Сама стилизация явилась продолжением и развитием метода, который В.В.Зеньковским назван перенесением категорий, когда выработанные в социальной философии категории переносятся в понимание природы и наоборот.

Стилизация еще не есть подлинная форма диалога, также как, например, и *перевод* идеалистических формул на язык материализма у Ленина в "Философских тетрадах" или *модернизация* - интерпретация в нужном сегодня смысле старых высказываний. (М.Мамардашвили, например, так интерпретировал пугающую многих идею Ф.Ницше о сверхчеловеке: в этой идее содержится глубокий гуманистический смысл - надо предъявлять к себе сверхчеловеческие требования, чтобы иметь право считать себя человеком.) Но и стилизация и модернизация ведут к диалогу, который есть взаимопризнание, взаимоограничение, определение "сфер влияния". Так, каждая новая философская идея или система не отрицает предшествующие, а ограничивает их действие. Открывая новые грани бытия, она забирает под свою "юрисдикцию" то, что раньше объяснялось ее предшественниками, в силу ее отсутствия.

Философская методология наиболее предрасположена к диалогу в силу самого характера философского знания. Как подчеркивает А.С.Ахиезер, это нашло выражение в философском поиске субстанционального единства мира: "Субстанция - всеобщее, лежащее в основе единичного, "ищущее" себя в любом единичном, в любом нечто. Но одновременно субстанция - это любое единичное, которое "разыскивает" свое онтологическое основание, нравственное оправдание во всеобщем. Категория субстанции - ответ на вопрос античной философии, как понять мир одновременно как единый и множественный". Далее он делает важный вывод, имеющий отношение к теме нашего рассуждения - "диалог можно рассматривать не только как определение субстанции, основу смыслообразования, но и как объяснительный принцип общества". То есть диалог можно рассматривать как методологическую установку, поэтому диалог можно рассматривать как движущую силу изменений в обществе.

Диалог необходим, так как объективны и необходимы и единство, и полярность, и множественность. Без них человек не смог бы познавать мир. Только противопоставляя одно другому, можно понять каждое, только в свете другого нечто становится видимым. Но диалог может и не состояться, если позиции имеют противоположные направления. Здесь очень важно выбрать необходимый уровень методологий. Когда мы для выявления методологии проводим методологическую редукцию, то она может иметь разную глубину. Самая глубокая редукция - это редукция к онтологическим и гносеологическим основаниям. Здесь различия обнаруживают свою полную противоположность. Так, выражая противоречие знания и веры, образно формулируют положение: "Афины или Иерусалим". Точно так же в марксизме, особенно у Ленина, осуществлялась редукция к основному вопросу философии, где и обнаруживалась противоположность идеализма и материализма. Но и здесь можно найти точки соприкосновения. Так, религиозная философия имеет общее с нерелигиозной философией в рационализме.

Но методологическая редукция может быть остановлена на уровне конкретной науки, где различия могут не иметь противоположной направленности. Например, на уровне частной науки, онтологические различия уже не имеют значения. Отсюда методологическая культура будет заключаться в умении определить необходимый и достаточный уровень редукции и найти место каждой методологии.

Необходимость в методологической культуре такого характера существовала всегда, и на практике она реализовалась даже в условиях господства диалектического материализма, но без ссылок на заимствование из противоположных учений, а как дальнейшее развитие диалектики, как преодоление односторонности буржуазных теорий. Например, когда с порога отвергалась методология неотомизма, в нашей педагогике большое внимание уделялось формированию убежденности и веры. Отрицая крайний индивидуализм экзистенциализма, наша педагогика всегда признавала необходимость развития всех способностей личности, необходимость преодоления конформизма. Не принимая методологических принципов прагматизма в целом, советская педагогика признавала необходимость создания условий для самореализации личности, ее приспособления к условиям среды, ранней специализации и профессиональной ориентации, необходимость усиления внимания трудовому обучению и т.д. В данном случае методологические установки являлись результатом ограничения и соединения противоположных типов мировоззрений.

Диалог мировоззрений осуществляется и в практической жизни. Как выразился В.В.Розанов, "из текста Евангелия естественно вытекает только монастырь", но мы видим, что большинство верующих о монастырской жизни не помышляют. Следовательно, в их сознании состоялся диалог мировоззрений, результатом которого и является методология их практических поступков. Каков же механизм этого взаимного ограничения противоположных точек зрения, всегда ли это возможно?

Любое мировоззрение, раз возникнув, стремится завоевать все пространство. Через свою методологическую функцию оно распространяется на все виды познавательной и практической деятельности, заставляя их доказывать истинность этого мировоззрения.

История полна примеров драматических последствий столкновений противоположных мировоззрений. Например, науки и религии, где были и печально знаменитые костры инквизиции, и практика "научного атеизма". Сегодня, например, мы переживаем новую стадию взаимоотношений науки и религии. Философы говорят уже о превосходстве религии и несостоятельности науки и даже о вине науки за гибель миллионов людей). Вопреки существующему законодательству началась конфессионализация образования, которая, как отмечает А.А.Гуссейнов, "ограничивает идеал научной рациональности, доказательного знания как общезначимого языка, позволяющего соединять людей и выстраивать современное цивилизационное пространство поверх религиозных и иных традиционных различий между ними". Противоположность религии и науки в методах познания очевидна. Методологические принципы науки: редукционизм, эволюционизм и рационализм несовместимы с религиозным креационизмом и откровением.

В то же время история продемонстрировала возможные способы совместного существования науки и религии. Это пантеизм, деизм, теория двойственной истины. В педагогической деятельности сталкиваются не только научное и религиозное мировоззрение, но и разные религии, разные идеологии и культурные традиции. Осуществление учебно-воспитательного процесса в этих условиях требует от педагогов методологической культуры очень высокого уровня. Это относится не только к выбору парадигмы образования, но и к форме и содержанию проводимых уроков, отдельных

воспитательных мероприятий. Если в методологическую культуру педагогики входят методологические установки, вытекающие из всех существующих типов мировоззрения, то в методологическую культуру педагога должны входить умения их примирения, объединения. Возможно ли это? Основой для примирения Н.С.Розов предлагает язык ценностей. По его мнению, "сегодня нет лучшего общего языка для разных мировоззрений, чем язык ценностей". Несмотря на то, что ценности представителями разных типов мировоззрений воспринимаются тоже по-разному, ничто принципиально не мешает договориться им об общих ценностях. Этот подход, обеспечивающий взаимодействие и коррекцию различных ценностных систем, Н.С.Розовым назван "конструктивной аксиологией". Но всякий ли диалог является высшим проявлением культуры? По мнению Г.С.Батищева, - нет. "Даже фактическое совпадение ценностных ориентаций у разных индивидов несколько не сближает их, не выводит их из той аксиологической самоизоляции, где каждый сам себе и Магомет, и Лютер, и Наполеон", - замечает он. Такой подход он называет безразличным плюрализмом, который, по его мнению, есть "всего лишь вынужденное невмешательство в чужие и чуждые дела других, ...всего лишь договорное непосягательство и формально-дипломатическая сдержанность, за которой всегда хранится внутреннее неприятие. Эта терпимость есть лишь отрегулированная и скованная, как бы замороженная не-терпимость. В ней нет ни грана истинного, приемлющего терпения... Что же касается действительной межсубъектной терпеливости друг ко другу, то она начинается... лишь из гармонического единства многообразия, из аксиологического взаимообъединения ценностно относительных личностных устремлений в их абсолютном предыстоке...". Г.С.Батищев плюрализму предпочитает гармонические связи, которые он вслед за Бахтиным называет полифоническими.

Понятие "полифония", в настоящее время становится не только общеэстетической категорией, но и "как аутентичный нашему веку язык трансляции новых идей, знаний, технологий".

Полифонические связи "рождаются из столь глубокой и терпеливой участливости и самоотверженного служения каждому общему благу... Устремленность каждого здесь исходит из безусловно чтимых абсолютных начал глубинной онтологической сопричастности и сущностной взаимности, а равно - и перспектив единения и взаимопроникновения своеобразных судеб". Уникальное значение гармонических связей Г.С.Батищев видит в их способности "не оставаться вне и наряду с инородными себе... не отталкивать их от себя, но в самой действительности вмещать каждую из них внутрь себя, находить для каждой место и предоставлять конструктивную роль опыту каждой, в том числе и негативному, как опыту, все-таки указывающему своими антиномиями на выход за свои границы - к гармонии".

В методологии можно выделить уровни полифонии и гармонии. Но в целом обе характеристики относятся к *методологии целостности* или методологии системного подхода, поскольку системность и обеспечивает реализацию гармонически-полифонического анализа явлений. Этот подход "в его истинном облике, очищенном от плюрализации и релятивации, не имеет ни малейшего подобия с безразличным уравниванием ценностей и анти-ценностей".

Методология целостности обеспечивает системность при анализе явлений, создает единое поле для диалога, взаимопонимания и взаимообогащения людей разных мировоззренческих ориентаций.

Сегодня анализ взаимоотношений между различными философскими направлениями обнаруживает не столько их различия, сколько совпадение, единство. Все яснее понимается, что развитие философии есть единый процесс. Развитие одной философской системы есть развитие всех остальных. Каждое новое философское учение высвечивает новые, до сих пор неизведанные грани бытия. В целом все философские учения дополняют друг друга, увеличивая знания человека о мире, вооружая его новой методологией познавательной и практической деятельности. Например, диалектическому взгляду на мир всегда противопоставлялся метафизический, который абсолютизирует стабильность, равновесие, устойчивость и т.п. И диалектические, и метафизические представления отражают реальное положение вещей. Метафизика делает акцент на наблюдаемые нами проявления устойчивости, гармонии, преемственности в различных процессах. Эту сторону жизни и описывает метафизика. Другая же, изменчивая сторона жизни - объект изучения диалектики. Методология целостности и объединяет оба подхода.

Методологическая культура на базе разных форм диалога проявляется не только тогда, когда в качестве методологических установок используются философские системы, но и тогда, когда используются отдельные идеи, положения разнонаправленного характера как философского знания, так и научного, политического, правового и т.д. Например, Л.Саркисян в качестве методологии объяснения поведения личности, групп людей и общества в целом использует закономерности физического явления - резонанса. По его мнению, развитие общественной системы является реализацией некоторой парадигмы, составляющей суть цивилизации. Резонанс - совпадение частоты личности и внешней частоты может способствовать развитию (положительный резонанс) и слому (отрицательный резонанс) системы.

Методологию целостного подхода можно наблюдать во всех областях практической и познавательной деятельности. Например, объединение корпускулярной и волновой теории света, признание прав меньшинства в политике (так называемый "консенсус"), судебное решение как результат состязания обвинения и защиты и т.д. В педагогике - это определение целей образования, исходя из предназначения человека и потребностей общества в конкретных специалистах, это выбор ценностей воспитательной работы в условиях многонационального состава учащихся и их принадлежности к разным типам мировоззрений и т.д. Отсюда методологическая культура данного уровня необходима не только педагогу, но и специалистам-негуманитариям. По мнению А.Д.Московченко, необходимо преодолеть культурологический хаос не только в современной школе, но и в инженерном образовании, поскольку "инженерия причастна напрямую к проектированию и конструированию собственно человеческой культуры". Методологией решения образовательных задач в педагогике, по его мнению, должна стать идея биосферно-космологического синтеза знания, так как "главная ценность - человек гармоничный, целостный, обращенный к Космосу".

Таким образом, можно сделать вывод о том, что существуют многообразные источники и средства совершенствования методологической культуры.

### **3. Уровни методологической культуры**

Выделение разнообразных форм проявления методологической культуры как при социологическом подходе к пониманию культуры, так и при ценностном показывает, что

эти формы неравнозначны, что можно установить их субординацию, иерархию, выделить их уровни.

Сегодня считается общепринятым выделение трех уровней методологии: философского, общенаучного и частнонаучного. Даже те, кто выделяет другое количество уровней, подтверждают наличие указанных трех уровней. Например, Э.Г.Юдин выделяет четыре уровня методологии: философская методология (анализ общих принципов познания, общенаучная методология (исследование общенаучных концепций, воздействующих на все или большую часть научных дисциплин), конкретно-научная методология (описание методов, принципов исследования, процедур, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине). Четвертый уровень методологии - это методика и техника научного исследования (разработка процедур, обеспечивающих получение эмпирического материала и его первичную обработку).

Основное расхождение исследователей начинается по вопросу о содержании методологии разных уровней. Одни считают, что есть только философская методология, а общенаучная и частнонаучная - это лишь следствие методологической функции философии, породившей данную частнонаучную теорию. Так, по мнению А.Л.Симанова, частнонаучная теория в результате "инверсии" берет на себя методологическую функцию философии и затем переносит на все остальные теории. В этом случае философия присутствует на всех уровнях, она детерминирует общенаучную и частнонаучную методологию, а в качестве методологических установок используются философские категории, законы, философские системы в целом. Согласно этому подходу "общенаучные понятия по своим логико-гносеологическим функциям выполняют роль посредника, проводника философской методологии на уровне специальных наук".

Сторонники отождествления философии и методологии считают, что тот факт, что ученые зачастую не нуждаются ни в какой философии, а используют только общенаучные методы и методологию, еще не доказывает, что в философии нет необходимости. Действительно, в нашей литературе, например, до недавнего времени считался общепринятым тезис Ф.Энгельса о связи философии с естествознанием: "Какую бы позу не принимали естествоиспытатели, над ними властвует философия".

Согласно другой точке зрения, методологическую функцию может выполнять не только философия, но и любая теория, любое общее положение, выступающее регулятором частных выводов или способов деятельности. Именно в таком значении, как правило, употребляются понятия "методология", "методологическая основа", "методологический принцип", "методологическое правило" и т.д.

Выделение уровней методологической культуры предполагает и овладение ими. Поэтому в педагогической литературе в том или ином виде присутствуют указания на такую необходимость. От педагога требуется знание методологических установок, умение их использовать, наличие навыков их применения. Отсутствие соответствующих знаний, умений и навыков считается отсутствием методологической культуры.

При рассмотрении методологической культуры как результата деятельности на личностном уровне она выступает как механизм саморазвития человека в ходе освоения культуры. На эту сторону культуры указывали К.Маркс и З.Фрейд. Такое понимание культуры разрабатывается в работах А.И.Арнольдова, Л.Н.Когана, В.М.Межуева. Если при первом, "социологическом" подходе любой методологический прием, любая методологическая установка оказывается в содержании методологической культуры, то в данном случае отдается предпочтение определенным методологическим установкам. Так,

в советской литературе за образец методологической культуры брали применение К.Марксом материалистической диалектики при исследовании капиталистического способа производства, данное им в "Капитале". Методологическую культуру сводили к культуре мышления, к умению мыслить диалектически, к способности применять гибкость понятий диалектики. Логическая культура мышления (соблюдение правил формальной логики) считалась необходимым, но недостаточным условием культуры мышления.

Ценностная ориентация культурного выбора подчеркивается в определении культуры, данном С.И.Гессеном. Согласно его определению, культура "есть деятельность, направленная на осуществление безусловных целей-заданий", под которыми он понимает бесконечное стремление человека к постижению истины, добра, красоты и бога. Достижение "целей-заданий" предполагает целесообразный выбор методологических установок, так как "цели-задания навязывают человеку свой образ действий, а значит, выступают причиной развития самого человека. Отсюда следует и то, что в методологическую культуру входит и согласие действовать в практической и познавательной деятельности только определенными методами. Методологическая культура в целом - это методы всего человечества, методологическая культура конкретного человека - это то, что использует он в своей деятельности. Методологическое бескультурье - это отринутое человечеством и человеком, то, что когда-то использовалось им, но не только утратило свою ценность, но и стало препятствием в его деятельности. С субъективной стороны, отсутствие методологической культуры - это незнание методологической культуры общества и неумение ее использовать в своей деятельности.

Методологическая обладает саморазвитием. Находясь в зависимости от человека, она в то же время подчиняет его себе, навязывая или отвергая те или иные средства деятельности. То, что сегодня считается некультурным, возможно в прошлом не считалось таковым. Так, в эпоху средневековья догматизм был культурной нормой. Он был необходимым способом жизнедеятельности человека.

Смысл, которым человек в результате своей деятельности наделяет явления мира, диктуется и человеком, и самим миром. Смысл объективно субъективен. Он диктует стиль пребывания человека в мире, направленность его поступков. В смысле "спрятаны" способы человеческой деятельности. Мысль рождается миром и субъектом, она же "раскладывается" на мир и действия субъекта. Мысль есть действие субъекта, осмысление - ожидаемое действие мира по отношению к субъекту и согласие субъекта со способом этого действия, а значит, готовность субъекта действовать подобным образом. Осмысливая мир, человек создает культуру. Этот процесс осуществляется на основе предшествующей культуры. Ее сохранение обеспечивает традиция.

Методологическая культура возникает в особых методологических отношениях. Методологические отношения - это отношения субъекта к действительности, в которых фиксируются средства, которые могут быть использованы субъектом для познания и преобразования действительности. Методологические отношения проявляются в использовании не только принципов, методов, логических средств, но и средств общенаучных методов исследования. Сюда же относятся отношения субъекта к действительности в форме проблемы (знания о собственном незнании), гипотезы (достоверного предположения о свойствах объекта), закона и теории (достоверного знания субъекта об объекте). Эти отношения указывают на характер связи субъекта и объекта, а также на необходимую форму проявления активности субъекта по отношению к объекту.

Методологическая культура существует как определенное пространство, не зависимое от его носителей в данный момент, то есть объективно. Методологическая культура вовлекает в свое пространство деятельность людей, в данном случае исследователей-ученых и практиков. Саморазвитие методологической культуры происходит в их деятельности, в силу творческой направленности, интенциональности методологической культуры и благодаря способности самого материала быть втянутым в пространство деятельности и обрести свой смысл. Время нахождения того или иного способа деятельности в методологической культуре различно. Оно зависит от способности поддерживать определенную систему жизнедеятельности людей в эффективном состоянии. Образцы методологической культуры транслируются, поддерживаются, сохраняются и используются в массе на уровне бессознательного. Это пространство методологической культуры рождает методологические идеи, которые могут восприниматься как объективные и субъективные явления. Субъективные в том смысле, что кто-то является автором идеи и объективным в том смысле, что идеи только открываются, выявляются кем-то, существуя объективно.

Объективную сторону методологической культуры мы выделяем, когда сверяем свои действия с ее требованиями. "Мы говорим, что развитие предмета нормально или ненормально смотря по тому, соответствует ли оно идее или нет. ...Идея принимается не в качестве психического образа, который имел бы действительность только в нас, а в значении и достоинстве объективного деятеля, который заведует происхождением и образованием явлений наблюдаемой нами действительности."

Если методологическая культура и субъективное, и объективное явление, то ее уровни должны характеризовать и саму методологию и способность человека в овладении ею. В этом случае методологическая культура должна включать в себя уровни, образующие иерархию, ступени восхождения, саморазвития. В.И.Метлов, в работе "Основания научного знания как проблема философии и методологии науки" анализируя развитие представлений об основаниях научного знания, выделяет основные этапы, которые и могут быть взяты за точки отсчета появления новых уровней методологической культуры. Первый этап характеризуется наличием объективистского (материализм) и субъективистского (идеализм) подходов в обосновании научного знания. Характерной чертой обоих подходов является односторонность, противоречие индуктивизма и дедуктивизма, элементаризм, прямолинейность, отрицание иного: "объективистский подход ставит проблему развития знания в зависимости от поступающих чувственных впечатлений, лишая себя возможности объяснить закономерный характер развития знания; субъективистский ставит проблему развития в зависимость исключительно от активности субъекта, игнорируя при этом внешнее воздействие".

На наш взгляд, этот уровень методологической культуры можно назвать уровнем однозначной детерминации. В качестве методологии здесь выступает какая-либо единственная установка, однозначно детерминирующая исследования.

Далее В.И.Метлов показывает, как критика односторонних подходов приводит к становлению диалектической методологии. По-иному решается теперь проблема соотношения философского и специально-научного познания. Теперь, как пишет В.И.Метлов, это по преимуществу вопрос о месте и роли специально-научного знания в решении задачи построения теории материалистической диалектики. Задача диалектической обработки науки - это прежде всего задача построения системы категорий материалистической диалектики. Методологическая культура заключается в обеспечении единства в развитии диалектики и науки. Диалектическим данный уровень методологической культуры называл Э.В.Ильенков. Для него культура спора, культура

дискуссии предполагает умение взглянуть на вещи с противоположной точки зрения, а умение делать это без наличия внешнего оппонента "является признаком высшей - диалектической культуры ума. Диалектический уровень методологической культуры в отечественной философии исследовался довольно подробно и тщательно. обстоятельно изучалась методологическая роль законов и категорий диалектики. Конечно, это сопровождалось традиционной критикой таких недиалектических подходов, как релятивизм, эклектика, метафизика и т.д. В 1981-1985-х годах большим авторским коллективом был осуществлен выпуск пятитомного издания "Материалистическая диалектика", где в систематизированной форме были представлены достижения отечественной философской мысли в разработке проблем диалектики и ее методологической роли в естествознании и общественных науках. Но диалектический уровень не учитывает всю гамму воздействий на исследователя и практика, особенно в педагогике. Не учитываются и иррациональные моменты деятельности. До недавнего времени в нашей стране они оставались за пределами теоретического анализа. В настоящее время интерес к ним растет. Предложения соединить науку и мораль, включить в познавательный процесс чувства, интуицию, веру и т.д. раздаются уже давно. Но включение иррационального в методологическую культуру противоречит природе научного знания. Преодолеть ограниченность только рационального подхода к познанию необходимо в рамках самой рациональности, что представляет собой сложную проблему. Методологическим основанием ее решения является идея "всеединства" В.С.Соловьева, а также идеи М.М.Бахтина, В.Н.Сагатовского. В рамках решения данной проблемы целостный подход в методологическом анализе развивает в своих работах И.П.Элентух. Исходя из деятельностного, бытийного и сущего (космического) единства человеческой жизнедеятельности, а также логико-языковой, гносеологической и деятельностно-онтологической природы знания, он обосновывает целостность методологического анализа, как системного единства логико-семиотического, гносеологического и деятельностно-онтологического начал научной рациональности.

Обеспечение целостного подхода требует очень высокой методологической культуры. Этот уровень методологической культуры должен учитывать сложную полифонию воздействий на результаты исследований. Уровень методологической культуры данного уровня можно назвать уровнем целостной системной детерминации. Иррациональное в методологическую культуру может войти только через философию, которая "переводит" на рациональный язык чувства, веру, интуицию, мораль философа.

Выделенные уровни методологической культуры имеют абстрактный всеобщий характер. В конкретной науке они наполняются собственным содержанием, которое отражает ее специфику.

## **Глава 2. Методологическая культура педагога и пути ее совершенствования**

### **1. Основные черты методологии современной общей педагогики**

Представления о методологии педагогики находятся в постоянном изменении. Особенно быстро они менялись в 70-80-е годы. Некоторые считали, что методология педагогики - это учение о педагогических методах. То есть понимали в соответствии с буквальным значением слова "методология". В реальности же при этом изучались вопросы развития педагогической науки, ее связи с другими областями знаний, а также основания, для



анализа и оценки педагогической деятельности, установленные базовыми для педагогики науками - философией, социологией, науковедением, логикой, психологией и некоторыми другими. Поэтому назначением и главной задачей методологических исследований считался поиск эффективных способов разработки педагогической теории. Так, В.Е.Гмурман задачу методологии видел в педагогической рефлексии, результаты которой "выступают в форме указаний к тому, как следует вести научную работу". Содержание рефлексии при этом определялось в виде перечня методологических категорий, выступающих как характеристики педагогического исследования: проблема, тема, актуальность, объект исследования, его предмет, цель, задачи, гипотеза и защищаемые положения, новизна, значение для науки, значение для практики. Но такой подход не указывал на специфику педагогической методологии. Поэтому в ходе развития педагогической науки представление о ее методологии изменилось. В.Е.Гмурман предложил считать предметом методологии не только процесс познания педагогической действительности, но прежде всего ее результат, то есть систему педагогических знаний. Затем к методологическим отнесли вопросы преобразования практики. Например, В.И.Загвязинский определил методологию, как систему научных знаний и способов деятельности, которая "исполняет роль руководящих принципов, инструментов не только анализа и совершенствования научного познания, но и преобразования практики ... на основе достижений науки". Подобное определение дал В.С.Шубинский: "Методология педагогики - это определенная система норм, принципов теоретической и практической деятельности и знаний о ней". Он выделил четыре аспекта методологии педагогики. "Во-первых, она должна заниматься вопросами педагогического знания, науки, тенденций ее развития. Во-вторых, изучать предмет педагогики и ее категориальный аппарат. В-третьих, исследовать логику и методы исследований, процесс познания. В-четвертых, внедрять полученное знание".

В.В.Краевский отличие методологии педагогики от методологии других наук видит и в специфике методологических принципов, и в том, что в педагогике переход к принципам "осуществляется не посредством логических преобразований, а через деятельность", через практику. Отсюда, по его мнению, задачей методологических исследований является "выявление закономерностей и тенденций развития педагогической науки в целом и ее отраслей, способов связи педагогической науки и практики". Данный подход, указывает на важнейшую черту педагогической методологии, но не выявляет ее специфики. Но и такое представление сложилось не сразу.

Педагогический процесс изучает не только педагогика. Воспитание и образование в центре внимания психологии, социологии, истории, культурологии, философии. Но изучают ли они одно и то же или у каждой есть свои собственные познавательные интересы? Многие педагоги разделяют точку зрения, представленную в трудах В.В.Краевского и его последователей, о наличии у педагогической науки собственного объекта и предмета исследования. По его мнению, педагогам почти всегда недоставало понимания специфики их сферы знания, а по этой причине педагогика заимствовала методологию других наук. Если бы педагогика не имела собственного предмета исследования, то она не могла бы считаться наукой.

Для того чтобы показать специфику методологической культуры педагога, необходимо сравнить методологию педагогики с методологиями других видов познавательной и практической деятельности, найти их различия. Но то, что педагогическая методология имеет все черты общенаучной, затрудняет определение ее специфики. Поэтому пытаются идти другим путем. Например, в педагогическом познании выявляют те проблемы, "которые никем, кроме педагогов, ни поставлены, ни тем более решены быть не могут".

Как и в каждой науке, в педагогике должен быть свой объект и предмет (свойства и отношения которых исследуются), средства, обеспечивающие достоверность результатов познания, то есть то, что определяет специфику данной отрасли науки. Н.В.Кузьмина выделяет в педагогической деятельности: "...объект - личность другого человека; ее цель - развитие и воспитание этой личности в определенном направлении, ее содержание - приобщение личности к опыту человечества; ее средства - организация соответствующей деятельности объекта воспитания; ее специфика в том, что ее объект одновременно является субъектом педагогической деятельности". Она считает, что "основная трудность состоит в том, что одно и то же педагогическое воздействие, осуществляемое в одинаковых условиях, на одних людей оказывает положительное влияние, на других - нейтральное, на третьих - отрицательное".

Действительно, особенность педагогики проявляется уже в специфике объекта. Только в педагогической деятельности объект воспитания ведет себя и как субъект, так как он действительно является субъектом создания своего Я. Поэтому действия учителя могут иметь другой результат, чем планировался. В этом отличие педагогической практики от хозяйственной деятельности. В хозяйственной деятельности "субъект действует только по целям, им руководит только целесообразность, объект, природа, мир вещей определяется механической закономерностью, полезной связью причин и следствий".

Наличие сложного субъекта воспитания (учитель и ученик) и объекта воспитания, частично совпадающего с субъектом, придает специфику педагогической методологии, в отличие от методологии естественных наук. (Но и в педагогике в случае неудачи учитель воспринимает ее не как действие ученика, а как ошибку в своих действиях. И если ошибка не найдена, он должен пересмотреть и способ своих действий, и те принципы, обоснования, следствием которых был способ его действий. В этом проявляется связь методологии педагогики с методологиями других наук.) Объект педагогики многогранен и изучается многими науками. Необходимо выделить предмет изучения, в противном случае отождествление предмета с объектом может привести к тому, что педагогика утратит свою специфику. Например, долгое время предметом педагогической науки считался ученик. Следствием этого и явилось сведение педагогики к психологии. Уже А.Г.Макаренко настаивал на том, что предметом педагогической науки является не ученик, а педагогический факт. Что же является педагогическим фактом?

Стало уже общепризнанным, что отличительными признаками педагогических явлений является наличие таких элементов, как воспитатель, воспитанник, среда и средства. Но одного наличия указанных элементов еще недостаточно для того, чтобы признать, что перед нами педагогический факт, необходимо чтобы указанное взаимодействие было направлено на изменение каких-либо характеристик ученика. Педагогический факт - это ситуация взаимодействия воспитателя, воспитанника, среды и средств воспитания и обучения. Педагогическая деятельность есть деятельность, направленная на подготовку подрастающего поколения к жизни, "сознательное вмешательство взрослых людей в объективно-закономерный общественно-исторический процесс воспитания, становления детей взрослыми людьми". Если процесс взаимодействия этих элементов педагогом не осознается, то его действия мы называем педагогическим чутьем, искусством, так как в данном случае нет рационального исследования. Педагогическая наука рациональными средствами изучает связи между элементами, составляющими педагогические факты, и закономерности функционирования этих элементов. Педагогика формулирует свои законы. "Научно-педагогический закон представляет отражение объективно существующих необходимых и устойчивых связей объекта педагогической науки. Научно-педагогическое знание лежит в основе педагогической теории. Педагогическая теория - системное наиболее полное отражение и воспроизведение в познании содержания

объекта педагогической науки, верифицированное педагогической практикой, экспериментом".

Развитие методологии педагогики позволило выделить ее уровни: философский, общенаучный и методологию педагогики как раздел общей педагогики. Такой подход стал общепризнанным. Но при этом возникла проблема соотношения уровней методологии, а также необходимость определения, кто должен заниматься их исследованием. Высшим уровнем считался философский. Исследования этого уровня методологии нередко сводились к иллюстрации действия законов, принципов и категорий диалектики в педагогике.

Сегодня, в условиях философского плюрализма, проблема взаимоотношения педагогики и философии приобретает новый смысл. Плюрализм философии требует формирования философской культуры. Методологическая культура без философской культуры становится технологией и может превратить образование из средства развития культуры в средство социального управления. "...Детерминизм в образовании - лучшее средство уничтожения в человеке человеческого. Предположение о наличии единственно правильного ответа на возникающие вопросы означает отказ человеку в праве быть человеком". Научная методология (представленная в технологии) стремится сделать образование детерминированным процессом, философия разрушает его, каждый раз снова ставит педагога и ученика перед выбором. Выход из ситуации выбора в силу жизненной необходимости дает философская методология. Можно быть приверженцем одной философии. Но в этом случае действия будут детерминированы однозначно, а это в конечном итоге приведет, по справедливому замечанию М.И.Фишера, к "попыткам свести философию к роли "служанки", обслуживающей то ли политиков, то ли управленцев, то ли прагматиков от науки, то ли еще кого-то". Задача философии состоит в том, чтобы "заставить людей, принимающих решение на любых уровнях, от общенационального до сугубо личного, глубоко задумываться о последствиях своих действий..., помочь им увидеть многомерность мира и многочисленные взаимосвязи всего со всем и правильно определять меру свободы и ответственности в деятельности каждого человека". Необходимо "...разрушать сциентическое самомнение, приводя его к сомнению и даже отчаянию". Такую роль может выполнять только совокупное философское знание. Ограничиваться одной философией, одной методологией нельзя. Как утверждает С.Н.Булгаков, "разум, стремясь к монизму, к логическому созиданию мира из себя, фактически совершает акт произвола, избирая из доступных для него опытных начал то или иное и, таким образом, вступая на путь философской ереси". Создание и использование только одной философской системы - это "гордость разума", его догматизм. А отказ от односторонности есть философская культура.

Философский плюрализм, предоставляя человеку выбор, погружает его в бесконечные сомнения. Но выход происходит в методологии. В.Н.Сагатовский так выражает эту мысль: "...Философ может считать своей основной функцией критически разрушающее осмысление позитивных результатов и методов и бесконечную "проблематизацию ситуаций", любясь при этом трагической мучительностью поиска истины как Процессом. Но если он хочет так объяснить мир, чтобы на этой основе найти методы его целенаправленного изменения, он должен суметь перейти от привычек вольного художника-проблематизатора к поискам решения методолого-теоретических проблем так, как это диктуется целостной задачей той социальной деятельности, в рамках которой он принял на себя определенные позитивные обязательства".

Если философия приводит к сомнению, то философская методология находит выход из этого состояния. Сомнение, его глубина есть показатель философской культуры человека.

Практическая потребность совершать поступок заставляет его сделать выбор, и здесь необходима методологическая культура. Поступок нормального человека осмыслен, предопределен пониманием его необходимости. Необходимость же определяется смыслом жизни, элементом которого и является поступок. Следовательно, смысл является методологией деятельности педагога. В этом и заключается различие методологической культуры педагога и естествоиспытателя. В естественных науках философские взгляды исследователя представлены в картине мира, которая служит обоснованием абстрактных теоретических схем. В предложенной В.С.Степиным концепции такое обоснование достигается за счет двух познавательных процедур. Первая из них предполагает установление связей между абстрактными объектами схемы и реальными объектами опыта. Вторая процедура состоит в их отображении на картину мира. Вне картины мира теория не может быть построена в завершенной форме.

Различия в методологии педагогики и естествознания не абсолютны. Анализируя структуру деятельности, В.Н.Сагатовский уже на уровне программы (замысла) выделяет три элемента: "смысл деятельности (во имя реализации какой ценности совершается деятельность?), цель (проект конечного продукта, то есть, что надо сделать) и план (то есть, чем и как действовать для достижения цели). Выбор смысла, выбор цели, выбор средств - такие основные этапы формирования программы". Но педагогическая деятельность не может осуществляться без ответа на главный философский вопрос: что есть человек, в чем смысл его жизни? Поиск пути (метода) воспитания и образования есть прежде всего поиск ответа именно на этот вопрос. Отвечая на него, исследователь, собственно, отвечает не на вопрос, каким методом достичь цели, а на вопрос, каким образом, достигая цель, соблюсти меру человеческого в средствах и деятельности, то есть каким образом остаться человеком. Соблюдение этой меры и есть культура человека, а ее соблюдение в выборе методов есть методологическая культура педагога. Выход же за рамки меры представляет собой выход за рамки культуры. Следовательно, педагогические ситуации связаны со всей культурой. Как отмечает С.И.Гессен, история образования отражает в себе развитие культуры в целом: "Часто между отдельными культурными ценностями разгорается борьба, в результате которой какая-нибудь одна из них приобретает господство и налагает на всю культуру соответствующей эпохи свой отпечаток. Если мы сравним господствующие системы образования и педагогические учения соответствующих эпох, то увидим, что все они отражают на себе этот общий колорит времени, подчиняя отдельные цели образования какой-нибудь одной из них, той, которая добилась гегемонии в культурном сознании эпохи. Так теократии Средневековья соответствует религиозная система образования, этатизму Древности - государственно-правовая система воспитания, интеллектуализму Просвещения - интеллектуалистское воспитание".

В педагогике главной является не картина мира, а смысл жизни человека, который вытекает из понимания места человека в этом мире. И поэтому не всякая методологическая установка входит в методологическую культуру педагога, а только та, которая соответствует развитию человеческого в человеке. Следовательно, понимание методологической культуры есть следствие философского понимания человека.

При анализе педагогических концепций философские знания могут выступать не в виде целостного философского учения, а в форме методологических установок, вытекающих из этого учения. Включение философской методологии в педагогическую науку есть результат методологической функции философии, которой придерживается данный исследователь, результат его философских взглядов. Философия определяет высший уровень методологической культуры педагога. Это область теоретической педагогики - особой педагогической науки, которую нельзя путать с философией образования.

Изменения жизни, осуществляемые самим же человеком (нередко опасные для него самого), требуют от него ответа на вопрос о смысле жизни. Ответ должен указать способы выживания человечества и новую меру человеческого. Без философии педагогическая методология не получит развития, адекватного изменениям жизни. Философия необходима при рассмотрении таких проблем, как место и роль педагогики в жизни общества, цели обучения и воспитания и т. п. Философская методология используется в том случае, если педагогика при решении проблемы не выработала своих понятий, положений, теорий. Педагогика не может не обращаться к философии. В.В.Краевский так описывает один из циклов взаимодействия педагогики и философии: "На основе широкого круга научных знаний и исследований педагогической действительности разрабатываются педагогические концепции. Затем они анализируются с философских позиций, и результаты этой работы составляют основу дальнейшего педагогического исследования, приводящего к созданию новых концепций".

Как мы видим, педагогика и философия находятся в очень сложном взаимоотношении. Этой сложностью и объясняется наличие традиции в отождествлении педагогики и философии. Так, П.Наторп, С.И.Гессен, Г.Киршенштейнер, Ф.Паульсен считали, что педагогика есть конкретная философия. Философскими по своему характеру являются фундаментальные произведения педагогов К.Д.Ушинского, П.Ф.Лестгафта, П.Ф.Каптерева и др. В то же время очевидны и их существенные различия даже в тех случаях, когда они обращаются к одним и тем же вопросам. Например, вопрос о социализации личности решают и педагогика, и философия. Педагогика в этом случае выступает как учение о закономерностях воздействия на учащегося с целью его становления и развития как личности. Философия же рассматривает этот вопрос, выделяя кроме социологического онтологический, гносеологический, аксиологический и другие аспекты. Применение философской методологии означает, что проблема средств, методов и целей педагогики решается путем определения их связи с мировоззренческими вопросами в соотношении со смысложизненными ценностями человека. Педагогика без философии не может развиваться, так как это означало бы, что педагогика сама определяет свое место в обществе, а также цели обучения и воспитания, что неверно. "Цели воспитания (ценности) не порождаются самой педагогикой. Они порождаются идеологией, транслируются всем укладом жизни. Педагогика берет их готовыми, лишь переводя на собственный педагогический язык и, это самое главное, обеспечивая технологию собственно воспитания, "привития" ценностей". Эту зависимость целей педагогики от целей общественного развития можно наблюдать по изменениям парадигмы образования, которые происходят в последние годы.

Педагогическая действительность демонстрирует нам восприятие педагогических идей из содержания других наук. "Наиболее близкими научной педагогике являются психология, физиология, социальная педагогика, педиатрия и ряд других. Их методология, принципиальные подходы к подрастающему поколению тесно связаны с педагогикой и между собой они взаимодействуют, взаимопроникают и взаимообогащают друг друга". Так, долгое время педагогика была фактически слита с психологией, которая была обоснованием педагогики. Психология изучает закономерности и механизмы развития психических процессов и личностных свойств человека, разрабатывает психологические основы обучения и воспитания. Педагогика же исследует сам образовательный процесс, его закономерности, содержание, организацию, формы и методы. Игнорирование психологических закономерностей ведет к ошибкам, так как из методологической культуры выбрасывается важный элемент. Например, в последнее время распространение получило тестирование. Казалось бы, что плохого в том, что в карточке с вопросом даны четыре ответа, три из которых неверные? Кто знает, тот ответит. Подобный метод уже давно используется при проверке знаний водителей автотранспорта. Но в школьных

условиях его применение принесет вред. Во-первых, данный метод предъявляет чрезмерные требования к подготовке учащихся, а отсюда и к их недоброжелательному отношению к подобным урокам; во-вторых, неправильные ответы фиксируются в произвольной памяти. Использование такого метода при обучении водителей оправдано тем, что для них точное знание правил жизненно важно и, самое главное, условные ситуации, указанные в карточках, имеют место в жизни. Тогда как в карточках на уроках истории, например, кроме одного события, остальные не имели место.

Отделение педагогики от психологии потребовало сохранения необходимой связи, и появилась новая дисциплина - педагогическая психология. Ее положения тоже выполняют методологическую функцию по отношению к педагогике. Подобное положение должно быть и с другими науками. Например, если логика может служить методологией в науке, то она должна иметь значение и для педагогики. Но нас интересует вопрос: существует ли педагогическая логика и в чем ее специфика, если она существует? Понятие педагогической логики ввел в научную литературу А.Г.Макаренко и использовал его как синоним диалектики педагогического процесса. Пока общепринятой трактовки педагогической логики нет, но исследователи отмечают, что отсутствие педагогической логики выражается в ошибках дедуктивного вывода, поверхностной оценке педагогических действий не по их результатам, а по применению рекомендованных средств, в оценке не по реальному, а по предполагаемому результату, в отождествлении целого и части, в игнорировании специфики различных этапов целостного педагогического процесса.

Итак, к основным особенностям методологии общей педагогики можно отнести следующие:

- наличие специфического объекта, который является одновременно и субъектом педагогической деятельности;
- связь педагогических явлений со всеми формами культуры, с методологиями других наук;
- тесная связь с философией, с мировоззренческими, смысло-жизненными ценностями человека, с идеологией.

Как же проявляются перечисленные особенности в методологической культуре. Представляется важным рассмотреть это в деятельности конкретного педагога. В качестве примера рассмотрим книгу С.И.Гессена "Основы педагогики. Введение в прикладную философию", которую П.В.Алексеев назвал одной из лучших книг этого столетия по педагогике.

## **2. Методологическая культура С.И.Гессена**

Называя педагогику наукой об образовании и прикладной философией, Гессен относит образование к культурным ценностям, к тем ценностям, которые если и служат орудием для чего-то другого, ценны сами по себе, то есть являются абсолютными ценностями. Он еще называет их безусловными ценностями, целями-заданиями для бесконечного развития человека. Такими целями являются цели, заведомо недоступные, не допускающие полного своего разрешения. Таковыми и являются культурные ценности. Это наука, искусство, нравственность, хозяйство и т.д. Выполняя цели-задания, мы сохраняем прошлое. То, что сохраняется, - входит в культуру.

У Гессена "каждой культурной ценности соответствует особый отдел философии и обратно: сколько отделов философии, столько ценностей культуры". В данном случае первая часть его утверждения означает, что философскому анализу можно подвергнуть любое проявление культуры. К уже довольно развитым: философии искусства - эстетике, философии морали - этике, ссылаясь на труды Кроче, Мюнстерберга и Булгакова, он добавляет философию хозяйства. Вторая часть утверждения - "сколько отделов философии, столько ценностей культуры" - означает, что у каждого вида человеческой деятельности есть своя философская методология - установки, определяющие направление и способы этой деятельности.

Отсюда можно сделать вывод, что философия определяет общее направление образования, которое, как и все другие культурные цели-задания, не может быть завершено. Оно есть "приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращение природного человека в культурного.

Тесную связь философии с педагогикой Гессен выражает в утверждении, что "история педагогики есть часть или, если угодно, отражение истории философии". Гессен заявляет, что его точка зрения ближе всего подходит к взглядам Наторпа, у которого педагогика есть нечто иное, как конкретная философия. Поэтому Гессен своей книге "Основы педагогики" дает подзаголовок "Введение в прикладную философию".

Поставив вопрос о целях образования, Гессен определяет их с целями жизни соответствующего общества. Эти цели формулируются в философии. Она дает методологические установки деятельности человека и образованию.

В способности сформулировать методологические установки, содержащиеся в философских учениях, и выделить их из существующих педагогических учений проявляется методологическая культура Гессена. Анализируя педагогическое учение Руссо, он показывает, что в основе этого учения лежит протест против одностороннего господства рассудка, вызванного развитием общества, разделением труда, уничтожившим естественное равенство и как следствие свободу человека. Именно поэтому Руссо видит идеал в естественном, свободном воспитании, которое обеспечит создание человека как свободную и цельную личность. Искусство воспитания в этом случае состоит в умении воспитателя ничего не делать.

Методологическая культура Гессена позволяет ему обнаружить противоречие между замыслом и результатом в теории Руссо. Свободное, природное воспитание оказывается полной зависимостью воспитанника от воспитателя.

Анализируя педагогику свободного воспитания Толстого, Гессен формулирует методологические установки, которые ее определяют. Толстой видит недостатки современной школы в ее оторванности от жизни. Попыткой преодоления этой оторванности и была Яснополянская школа, где отсутствовали расписания уроков, наказания и все то, что называется школьной дисциплиной. И здесь Гессен находит противоречие между целями и результатом: отмена организованного принуждения со стороны школы не отменяет неорганизованного принуждения внешней среды - родителей, друзей.

Ошибки вызываются ложными методологическими установками. Гессен обнаруживает их у Руссо и Толстого - это понимание свободы как отсутствие принуждения. Соглашаясь с необходимостью свободного воспитания, Гессен утверждает, что принуждение может преодолеть только сама личность, что свобода не исключает, а предполагает

принуждение: "Идеал свободного воспитания ... надо пройти. Педагог, который не пережил очарования этого идеала, который, не продумав его до конца, заранее по-стариковски уже знает все его недостатки, не есть подлинный педагог. После Руссо и Толстого уже нельзя стоять за принудительное воспитание и нельзя не видеть всей лжи принуждения, оторванности от свободы. Принудительное по природной необходимости, образование должно быть свободным по осуществляемому в нем заданию".

Более высокий уровень методологической культуры Гессен демонстрирует, излагая собственное решение проблемы взаимоотношения свободы и принуждения. Гессен отвергает принуждение, основанное на власти, и свободу, как произвол. Он находит способ соединения этих двух противоположных установок. Они объединяются в понятии "дисциплина". Дисциплина - это принуждение, но принуждение, которое не может быть без свободы, так как обращается к собственной воле и разуму подвластных. Это решение является методологией философского уровня, оно является установкой для общего направления педагогического решения проблемы. Для конкретных педагогических рекомендаций необходима методология педагогических действий.

Конечно же, Гессен за свободное воспитание, но для этого ему еще нужно преодолеть то понимание свободы, которое было у Руссо и Толстого. Гессен дает свое понимание свободы. Свобода - это не произвольность и случайность в действиях человека, так как такие поступки детерминированы обстоятельствами, внешней средой, в этот момент сам человек пассивен. Поэтому в таких поступках свободы нет. "Свободные действия в подлинном смысле этого слова отличаются устойчивостью, самобытностью по отношению к изменчивым влияниям среды и даже отчасти возможностью предвидения. Именно про свободного человека я могу сказать, что он не сделает того-то и того-то, не подчинится тому-то, не согласится с тем-то".

Но свобода не может быть необходимостью, иначе это не свобода. Предвидеть то, что свободный сделает с уверенностью, нельзя, "потому, что свободный человек поступает так, как до него никто не поступал, действует совершенно по-новому, так как до него никто не действовал и как только он единственно может поступать". "Поэтому свобода не есть произвольный выбор между несколькими уже данными в готовом виде, хотя и возможными только путями, но создание нового особого пути, не существовавшего ранее даже в виде возможного выхода". Такое понимание свободы даст ему возможность доказать необходимость национального воспитания и образования, так как "свободные действия носят устойчивый характер, кроют в себе некоторую внутреннюю последовательность и неуклонность". Свободное действие не случайно, оно продолжает предыдущее действие человека, произвольные же поступки, "примыкая друг к другу чисто механически, могут быть уподоблены ломаной линии, капризно и неожиданно меняющей свое направление. Наоборот, свободные действия могут быть уподоблены кривой, следующей в своем движении определенному, ей присущему внутреннему закону". И далее он пишет: "Свободный человек имеет устойчивую линию поведения, которой он остается верен в течение всей жизни".

Гессен формулирует положение, которое послужит ему для обоснования необходимости развития национального образования. Оно содержится в утверждении, что если мы не следуем точно идеальной линии поведения, в которой скрыта верность самому себе, значит "свобода есть не столько факт нашей жизни, сколько встающий перед нами долг, задание..."

Понимание свободы имеет методологическое значение для понимания Гессеном личности. Личность - это свободный человек, действия которого определяются не



привычкой, инерцией или внешними обстоятельствами, а стремлением быть собой в изменяющихся условиях. Поэтому личность индивидуальна.

С этих же позиций решается проблема соотношения биологического и социального. Биологическое - дар природы, а личность есть "дело рук самого человека, продукт его самовоспитания". Личность - устойчивость, а устойчивость обеспечивается выполнением сверхличных целей - целей культуры.

Методологическая культура позволяет Гессену отсечь подлинную индивидуальность от стремления быть индивидуальным. Если человек поставит себе цель быть индивидуальным, он будет следовать поступкам этих других, то есть повторять их действия с обратным знаком. По Гессену, свобода, индивидуальность проявляется не в произвольных поступках человека, а в преодолении препятствий на пути выполнения безусловных целей-заданий человека, в свободном следовании избранным путем.

Гессен легко осуществляет методологическую редукцию художественных произведений и использует методологические установки писателя для подтверждения правильности своей методологии. Так, он упоминает роман Л.Стерна "Жизнь и мнение Тристана Шанди, джентельмена", в котором герой, взявшись писать свою биографию, два года описывал историю двух первых дней своей жизни. Вывод Гессена - к биографии человека относятся не все факты его жизни, а лишь те, что характеризуют становление его личности, то есть выполнение им сверхличных заданий - служение сверхличным ценностям. Сравнивая двух героев Г.Ибсена, Гессен показывает, как выполнение сверхзадачи делает человека личностью ("Борьба за престол") и как отсутствие такой сверхзадачи ведет к утрате личности ("Пер Гюнт").

Эту же методологию он применяет для определения национального в искусстве, науке. По его мнению, стремление сказать непременно национальное ведет к его утрате, так как отвлекает от самобытного выполнения наднациональных задач, и, наоборот, кто не сужает свое творчество нарочито национальным, создает образцы подлинно национального искусства и науки.

Указывая на ошибочную, по его мнению, методологию Руссо, Гессен находит ей исторические параллели. Так, у Руссо попытка сохранить личность в условиях развития культуры, усиления внешнего воздействия среды ведет к отказу от культуры, возвращению к природе. Гессен напоминает, что подобное решение было дано киниками в Древней Греции в период бурной критической эпохи и Францисканским в его проповеди нищеты в условиях усиленного культурного обмена между Западом и Востоком, вызванного крестовыми походами. Гессен указывает и на причину этих ошибочных решений - это стремление обрести вновь свою целостность и свободу, для чего и необходимо сбросить с себя все внешнее, чтобы не следовать ему, а вновь владеть самим собою. Примером подлинной свободы Гессен считает поведение Сократа. Методология, которая ведет Толстого и Руссо к ошибкам, - это их отрицательное понимание свободы.

Рассматривая игру как характерную для детства деятельность, Гессен выделяет методологические установки педагогических учений, которые базируются на этом положении. Эти методологические установки есть различные теории игры: теория отдыха, теория избытка сил и теория упражнения или самовоспитания. Гессен показывает, как представления об игре выполняют методологическую роль в педагогических теориях. На первом этапе педагогические теории игнорировали игру как воспитательное средство, так как игра считалась забавой, а не делом. На втором этапе педагогика стала считать, что

игру можно использовать для образовательных целей (теории Спенсера). Затем в теории Гросса уже утверждается, что игра имеет глубокий жизненный смысл, ибо играя, ребенок готовится к работе. А Фребель уже сформулировал современное отношение к игре и задачу первоначального образования видел в организации игры.

Методологическая культура Гессена проявляется в признании необходимости руководствоваться в педагогической деятельности различными установками, обеспечивая их единство. Так, он утверждает, что философия и психология игры не противоречат друг другу, но находятся в гармоничном согласии: "Воспитатель ребенка должен сочетать поэтому глубокие знания его психофизического организма с философской интуицией той цели, которую он должен достичь своим образованием".

Гессен подробно показывает, как педагог должен руководствоваться методологическими установками в организации игр детей, как обеспечить дисциплину с учетом возрастных особенностей детей. Например, пока ребенок не знает должного, подчиняется силе, нужно наказание сделать естественным следствием его проступков.

Гессен, анализируя конкретные педагогические системы, показывает, как философия выполняет методологическую роль в педагогике. Например, педагогическая система Фребеля имеет в качестве методологии философию Шеллинга. Тожество природы и человека определяет задачу педагогики - развитие присущих от рождения инстинктов. Идея Шеллинга о том, что культура не только продолжение природы, но и ее раскрытие, - трансформируется в задачу педагогики - помочь раскрыться способностям человека и перейти "от нерасчлененного единства к расчлененному единству многообразия". Отсюда и роль игры, материал которой должен таить в себе единство многообразия и развивать все способности ребенка.

Методологическую роль психологии и физиологии в педагогике Гессен показывает на примере педагогики Монтессори, которая на основе своих знаний указанных дисциплин, подбирает соответствующий материал для развития конкретных качеств ребенка. Методологическая культура Гессена проявляется и в том, что, найдя недостатки методологических установок педагога, он не отбрасывает их, а ограничивает, определяет применение этих методологических установок. Так, указывая на ограниченность педагогической системы Монтессори, Гессен замечает: "Различение оттенков цветов [что стремится добиться Монтессори] может сочетаться с полным непониманием живописи и рисунка". Однако Гессен признает необходимость развития данной способности (различение цветов), но не в ущерб целостному образованию. Он видит заслугу Монтессори в том, что она "первая дает научно разработанную систему материала детских занятий, упражнения с которыми должны развивать и даже изоцирять органы восприятия и двигательные аппараты ребенка и тем подготовить его психологический организм к будущей работе".

В итоге Гессен делает вывод о необходимости синтеза педагогических систем Фребеля и Монтессори. Но чтобы избежать опасности вырождения игры в забаву (к чему вела методология Фребеля) и в пассивное механическое упражнение (к чему вела методология Монтессори), Гессен указывает выход: "Игра, оставаясь игрой, должна быть вся пронизана будущим уроком". А для этого педагог должен не выполнять рецепты Фребеля и Монтессори, а "беспреданно творить".

Гессен подчеркивает: "Урок должен оставаться уроком, то есть содержать всегда точную и определенную цель работы, быть только пронизанным творчеством и к нему устремленным, но не переходить в него преждевременно". Такой подход и реализуется, по

его мнению, в трудовой школе: "Трудовая школа, даже когда она исходит из труда, имеющего производственное хозяйственное значение, полагает в центре даваемого ею образования уже не интересы самой профессии (ремесла или занятия), а интересы личности образовывающегося".

Здесь и проявляется методологическая культура Гессена как педагога. У него все подчинено образованию личности: "При трудовом образовании узкая практическая деятельность приобретает всеобщее значение, понимается как органическая часть всей целокупной жизни природы и человечества и потому служит источником общего образования личности". На этой основе Гессен критикует подход Блонского, который, считал, что нынешняя эпоха есть эпоха машинного производства, поэтому все образование трудовой школы должно сосредоточиться вокруг индустриального труда. Гессен утилитарное, практическое считает только исходным пунктом образования.

Трудовую школу Гессен противопоставляет и пассивной традиционной школе, в которой "много говорящий, все показывающий учитель и пассивно воспринимающий разрозненный в одинаковой работе класс". Идея трудовой школы дает ему возможность ставить и решать проблемы содержания образования. Он выступает против многопредметности учебных планов, против разбухания программ учебных предметов, так как главное, по его мнению, не увеличение объема знаний, а овладение методом их добывания.

Настаивая на творческом характере педагогического труда, Гессен считает необходимым создание условий для его постоянного совершенствования. Для этого необходимо широкое развитие издательского дела, курсы повышения квалификации учителя, правовая защищенность учителя в случае расхождения его педагогических взглядов с взглядами власти. Высокий уровень методологической культуры он демонстрирует при рассмотрении проблемы свободы ученика и школьной дисциплины. Свободу он видит в добровольном ограничении своего Я в пользу сверхличных целей. Для доказательства этого он сравнивает развитие ребенка с развитием человечества. У человечества он выделяет три этапа развития: подчинение силе обычая, подчинение силе закона и добровольное следование долгу. У ребенка им соответствуют подчинение силе, подчинение авторитету, свободное подчинение закону долга. Отсюда задачу школы Гессен видит в том, чтобы, подчиняясь школьной дисциплине, дети учились не послушанию власти, а следованию веления долгу. Для этого он предлагает только общий принцип: все требования должны быть оправданы условиями пребывания в школе, а поэтому они будут восприниматься учеником, как будто он их сам себе предъявил.

Рассматривая проблему наказания, Гессен обнаруживает и логическую ошибку педагогов, признающих принуждение и отрицающих наказание, и непонимание ими сложности механизма наказания, зависимости его от возрастных особенностей воспитанника. Нарушение логики он видит в том, что наказание есть одна из форм принуждения, и поэтому признающий принуждение уже заведомо признает и наказание.

Указывая на сложность наказания, Гессен рассматривает метод "естественных последствий" Руссо как необходимый на той стадии, когда "объективность должного, непонятная как таковая ребенку, должна быть явлена ему в образе естественной необходимости природы, и воспитатель должен наказывать так, как будто бы наказывает не он, а сама природа". В школе же этот метод и невозможен и нежелателен, так как школа - это организация совместной работы по определенным правилам и нет никакого смысла игнорировать нарушение этих правил. Эти правила понятны школьникам, они вытекают из общественной необходимости, поэтому Гессен наказание рассматривает как

правовой акт, как результат справедливого и беспристрастного приговора, не имеющего оттенка личной мести. В идеале наказание - это решение товарищеского суда при развитом самоуправлении. Понятно, что с этих позиций физическое наказание недопустимо, как и психологическое, оскорбляющее личное достоинство ученика, так как они противоречат цели наказания - представить ученику идею должного, а не являться произволом учителя. Требования дисциплины должны восприниматься как объективные требования долга, имеющие высшее основание. Подчинение им означает подчинение своему разуму.

Методологическая культура Гессена проявляется в его умении провести методологическую редукцию педагогических взглядов. Так, отыскав методологические основания самоуправления, он обнаруживает их противоречие с требованиями распорядка школьной работы. Поэтому самоуправление в школах вырождается в фикцию или игру. Но там, где методологические установки самоуправления соответствуют организации школьной жизни, например, где развита общественная жизнь школьников, там самоуправление возможно. Ибо самоуправление молодежи должно оставаться управлением дел молодежи, а не превращаться в управление школой. Проблемы молодежи должны решаться ими, а школой должны управлять педагоги.

Рассматривая принцип обязательности школьного обучения, Гессен дает краткую историю разных форм реализации этой методологической установки, ее столкновения с методологическими установками тех, кто осуществлял обучение и воспитание. Так, либерализм, пришедший на смену абсолютизма, первое время, исходя из идеи свободы, не настаивал на обязательности обучения, так как это считалось вмешательством в частную жизнь. Но затем из права на свободу стали выводить право на образование и принуждение к образованию, как средство обеспечения права на свободу, ибо безграмотный человек несвободен. И здесь Гессен демонстрирует методологическую культуру как способность ограничивать действие одних методологических установок другими. Принцип обязательности школьного обучения он ограничивает школой, так как в детском саду главным является игра, а в вузах - творчество. Игра и творчество не могут быть принудительными.

Взаимоограничение методологических установок - задача, усложняющаяся по мере их появления. И Гессен находит ответы на вопросы, решение которых требует соединения противоположных установок. Например, как обеспечить свободу обучения в школе, если оно является обязательным? Как может быть школа свободной, если содержание образования определяется хозяйственными и психологическими соображениями? Гессен дает ответ - автономия университета ограничивается государством, а школа, руководимая государством, должна быть ограждена от надзора и вмешательства государства. Это должно быть достигнуто предоставлением свободы отдельному учителю, изданием только примерных программ преподавания. Но тут возникает новая проблема - проблема преемственности программ школы и вуза и проблема сохранения автономности школы. Гессен предлагает решение. Оно заключается в создании "единой школы".

Методологический анализ проблем образования у Гессена приобретает многоуровневый характер. Так, анализ труда учителя он начинает с гносеологических оснований, затем через определение социальной значимости переходит к выяснению онтологических основ. Таким образом, явление подвергается целостному онто-гносеологическому анализу и описанию. В осознании значения своей работы проявляется еще одна грань его методологической культуры. Редукция частной деятельности к ее всеобщим онтологическим основаниям выводит Гессена на уровень целостного анализа, в основании которого находятся онтологические принципы - принципы философии, что и заставляет

его признать педагогику прикладной философией. Целостный подход дает возможность обнаружить вопросы, не попадающие до сих пор в поле зрения педагогов.

Лучшие достижения методологии прошлого Гессен сохраняет. Так, идею Платона о единстве педагогики, этики и политики Гессен считает "необходимой составной частью всякой современной педагогической системы". В педагогических трудах прошлого ему удается обнаружить методологические идеи, не осознанные самими авторами. Так в трактатах Локка и Руссо в описаниях путешествий героев Гессен увидел идею послешкольного образования. Он видит в путешествиях громадное значение для образования личности человека: "Чтобы обнаружить свое собственное лицо, то есть найти свое жизненное назначение, необходимо столкнуться с другими лицами, с иным, непривычным укладом жизни. Нужно приобщиться к чужому, чтобы обрести свое собственное Я". Здесь Гессен делает еще один шаг - чужое должно быть полным, всеобъемлющим: "Личность находит себя самое лишь тогда, когда она расширяет свое Я до целого, а это возможно лишь через погружение ее в это целое". Странствия героев романов для Гессена - это лишь символ существа "основной проблемы внешкольного образования - проблемы странствия человеческой личности в ее бесконечном пути к собственному самоопределению". Установка на обеспечение самоопределения личности является главной для Гессена.

Методологическая культура Гессена позволила ему оценить существующие точки зрения на проблему научности образования и дать собственное ее решение. Все существующие точки зрения он делит на два основных течения. Первое целью образования ставит формальное развитие способности мышления, так как знания, которые дает школа, всегда устарелые уже в сам момент преподавания. Гессен считает, что в этом случае, изучая готовые схемы, правила и приемы рассуждения, оторванные от жизни, воспитывается послушный ум. Второе течение отдает предпочтение сообщению сведений, существующих в разных науках. Разные течения требуют и разных форм контроля. Сообщение сведений требует опроса, а обучение формам мышления - решения контрольных заданий. Отсюда и разная роль учителя. В первом случае учитель должен возможно лучше излагать материал (он подобен учебнику), во втором случае - надзирать за самостоятельным решением учениками задач, формирующих навыки мышления.

Противоречие этих течений, по Гессену, есть результат противоречия рационализма и эмпиризма. И Гессен опирается на его решение, имеющееся в философии (в данном случае оно представлено в философии Канта). Смысл этого решения в педагогике, согласно Гессену, превращается в необходимость овладения методами науки. "От простой передачи сведений усвоение метода научного знания отличается тем, что всякое отдельное знание передается здесь как бы не ради себя, а ради некоего более глубокого начала, лежащего позади того, что преподается, и его порождающего". Но овладение методом не может осуществляться отдельно от овладения порождаемой им науки. Метод же только субъективен (он есть форма отношения человека к миру), метод - "объективное, сверхличное начало, которому познающий субъект должен "подчиниться как чему-то для него обязательному". Соответственно и контроль за ходом овладения методом требует длительного наблюдения за работой учащегося. Учитель в данном случае незаменим. Он непосредственно передает метод ученику, руководит совместной работой класса. Не учебник, не задачник в центре преподавания, а учитель. При этом Гессен определяет и место средств наглядности, лабораторных работ и т.д.

Последней целью научного образования, по Гессену, является "овладение методом научного исследования". Она может быть достигнута только путем вовлечения учащихся в самостоятельную работу. Высшая школа или университет есть нераздельное единство

преподавания и исследования: "Это есть преподавание через производимое на глазах учащихся исследование". Поэтому "университет есть реализация самой науки в ее текучем расплавленном состоянии". Отсюда он выводит три принципа для характеристики университета: полнота научного знания, свобода преподавания и учения и принцип самоуправления.

Методологическую культуру Гессен демонстрирует при решении наиболее сложной проблемы - проблемы национального образования. Гессен видит проблему национального образования в отношении народа к предстоящей ему внешней культуре. Пользуясь предложенной им методологией решения проблемы нравственного образования, Гессен видит задачу национального образования в сохранении самобытности, внутренней целостности народа при взаимодействии с другой культурой.

Разбирая антиномию национализма и космополитизма, Гессен показывает, как эти крайности уничтожают сами себя, если последовательно проведены. Перед национальным образованием стоит все та же цель - достижение сверхличных, сверхнациональных задач - приобщения к культуре и образованности как высшему ее проявлению. Следовательно, национальное образование - это просто хорошее образование.

Гессен демонстрирует нам умение пользоваться методологическими установками разных уровней, его методологическая культура включает в себя разнообразные достижения человеческого разума и обеспечивает ему возможность применять различные варианты исследовательской деятельности и в то же время оставаться приверженцем (исповедовать культ) определенной направленности при решении различных педагогических проблем. Таким общим направлением является обеспечение самоопределения личности при выполнении ею безусловных целей-заданий - неисчерпаемых задач человека, развитие его культуры. Гессеном убедительно продемонстрировано и то, что без философии методологической культуры не существует.

Таким образом, Гессен убедительно показал, что методологическая культура педагога предстает перед нами как явление многоуровневое, имеющее сложную структуру. Овладение различными уровнями методологической культуры требует разнообразных знаний и умений. Помимо знаний противоположных подходов, идей, принципов, мировоззрений, необходимы умения и навыки их объединения.

### **3. Уровни методологической культуры педагога**

Педагогическая методология предстает перед нами как учение об условиях, формах и методах эффективного познания педагогических явлений и преобразования педагогической действительности, а целью методологических исследований является изучение условий получения и использования педагогических знаний, повышения результативности педагогической деятельности. В задачу методологических исследований входит решение методологических проблем. В педагогике имеется несколько групп методологических проблем в соответствии с уровнями методологий (педагогический, общенаучный и философский).

Как правило, к философскому уровню методологических проблем педагогики относят проблемы соотношения социального и биологического в развитии человека, объективных и субъективных факторов в формировании и развитии личности, проблемы сущности воспитания и образования и т.д. То есть те проблемы философии, решение которых

определяет общее направление и способы педагогической познавательной и практической деятельности.

К общенаучным методологическим проблемам относятся проблемы поиска средств, форм и методов научного познания.

В определении методологических проблем педагогического уровня существуют разные подходы. Так, Э.И.Моносзон выделяет несколько групп проблем. К первой группе он относит фундаментальные проблемы методологии определения предмета педагогики и логики познания педагогических явлений: "предмет педагогики как науки; система педагогических наук, их единство и взаимосвязи; значение и сущность взаимосвязи педагогики с другими науками о человеке, а также с основами наук о природе и обществе; методологические основы совершенствования методов и форм организации педагогических исследований". Логика и процедуры педагогических исследований содержат, по его мнению, следующие проблемы: "определение функций и характера фундаментальных теоретических и экспериментальных педагогических исследований; выдвижение и обоснование проблем исследования и научных гипотез; установление научных фактов в педагогическом исследовании; обобщение полученного исследовательского материала, его научная интерпретация; условия адекватного отражения педагогических явлений в научном факте, законе, педагогической теории; методологический подход к внедрению достижений педагогической науки и передового опыта в массовую практику". Актуальность методологических проблем может измениться. Это зависит и от состояния педагогической практики, этому может способствовать и каждый исследователь. В.О.Кутьев дает перечисление актуальных проблем педагогической методологии в качестве ориентира желательных публикаций в журнале "Педагогика": "Методология педагогики: бесспорные истины или развивающееся знание? Понятийно-терминологический аппарат современной педагогики. Приоритеты и альтернативы развития педагогической науки. Идеальные объекты и целеполагание в педагогике. Политология и педагогика. Педагогика как наука и искусство воспитания. Взаимосвязь и достоверность методов исследования. Преобразующая роль эксперимента. Педагогические измерения. Комплексность и междисциплинарность исследований: предмет, цели и методы. Критерии истинности педагогической теории. Соотношение методологии, теории и практики. Преобразующие функции методологического знания: технология реализации. Фундаментальные педагогические исследования: исчерпан ли их потенциал? Педагогика в системе общественных наук. Преемственность и обновление, традиции и новаторство. Философская категория меры в педагогике. Педагогическая специфика противоречий. Описательные, объяснительные и предсказательные функции педагогики. Моделирование в педагогике". Это простое перечисление проблем дает представление о состоянии педагогической методологии на данный момент. Как видим, педагогическая методология - сложная система, имеющая педагогический, общенаучный и философский уровни.

Имеет ли педагогика только выделенные нами выше уровни или включает другие? Каково ее содержание, формы, механизм функционирования и изменения?

Методологическая культура присутствует там, где есть творчество - создание нового педагогического опыта, где нет действия по шаблону, она проявляется в познавательной и практической деятельности, а выявляется при изменении условий этой деятельности. Методологическая культура позволяет разрабатывать оригинальные, нестандартные решения в области педагогической теории и практики.

Наиболее общим знанием, которое получает педагог, является педагогический принцип. Для выработки нового принципа нужно определить цели, которые ставит общество перед обучением и воспитанием, конкретные условия, учесть "возрастные особенности учащихся, способы конструирования учебных и воспитательных ситуаций, специфику этого предмета, логику и содержание науки, которая "стоит" за этим предметом, и многое другое. В этом случае сложность работы исследователя значительно возрастает по сравнению с тем, когда он вырабатывает лишь какой-либо педагогический прием. Возрастание сложности требует более высокой методологической культуры педагога. В.В.Розанов сложность считал отличительной особенностью культуры. Отсюда, способность педагога выработать новые принципы, новые подходы в своей педагогической деятельности есть показатель его высокой методологической культуры.

Выделение уровней методологии дает основания и для выделения соответствующих им уровней методологической культуры. Такими уровнями методологической культуры являются: философский, общенаучный и педагогический. Адаптационную роль данный вид культуры может выполнить только через совершенствование деятельности человека, в данном случае педагога. А это предполагает овладение указанными уровнями культуры.

Педагогический уровень методологической культуры требует знания истории педагогики и современных педагогических теорий; основных принципов, используемых в качестве методологических установок в педагогике, например принципы доступности, индивидуальности, единства обучения, воспитания и развития и т.д. В этом случае педагог должен иметь навыки в использовании различных методов ведения урока (словесные, наглядные, проблемные, поисковые и т.д.) и навыки воспитательной работы. На этом уровне методологической культуры он способен создать передовой опыт практической работы, выдвинуть гипотезу и проверить ее с помощью устоявшихся в педагогике таких общенаучных методов, как наблюдение, эксперимент, анализ, синтез, моделирование и т.д.

Общенаучный уровень методологической культуры предполагает использование в педагогике общенаучных принципов (редукционизма, эволюционизма, рационализма); умение применить приемы идеализации, универсализации, концептуализации; осуществлять в практике своей работы различные подходы (системный, вероятностный, структурно-функциональный и т.д.). На этом уровне происходит выдвижение гипотез, разработка педагогической теории и проверка ее в педагогической практике.

На философском уровне методологической культуры необходимы знания альтернативных педагогических теорий, базирующихся на противоположных методологических принципах, детерминированных различными мировоззренческими установками. Педагог должен уметь определить границы и области наиболее эффективного применения каждой альтернативной теории, то есть ограничить притязание на всеобщность каждой методологической установки. На этом уровне проявляются навыки исторического и логического методов исследования, восхождения от абстрактного к конкретному, метафизического, диалектического и целостного системного рассмотрения явлений.

Философский уровень методологической культуры является высшим, потому что методологические установки этого уровня определяют методологию низших уровней - общенаучную и частнонаучную - педагогическую.

Выделение данных уровней методологической культуры предполагает способность педагога к самосовершенствованию, но не дает представления о его последовательности, и при этом отсутствуют критерии оценки методологической культуры.



В.А.Сластенин и В.Э.Тамарин считают, что, кроме знаний и умений, к методологической культуре относятся "установка на преобразование педагогической теории в метод познавательной деятельности; стремление выявить единство и преемственность психолого-педагогического знания в его историческом развитии; критическое отношение к положениям, аргументам, лежащим в плоскости обыденного педагогического сознания; рефлексия по поводу предпосылок, процесса и результатов собственной познавательной деятельности, а также движения мысли других участников обучения и воспитания; доказательное опровержение антинаучных позиций в области человекознания; понимание мировоззренческих, гуманистических функций педагогики и психологии..."

Отсюда к антиподам методологической культуры они относят функционализм, отождествление логики воспитания с логикой обучения, отношение к ребенку как к учебному материалу, подмену целостного педагогического процесса суммой изолированных друг от друга мероприятий и т.п. Несмотря на описательный характер сказанного здесь, мы замечаем ценностный подход к пониманию методологической культуры.

Значение ценностного подхода состоит в том, что он дает возможность определить иерархию методологических знаний, навыков и умений, а также установить последовательность этапов овладения методологической культуры.

Стремление вывести из методологической культуры ценностные элементы было связано с попытками избавиться от идеологических и мировоззренческих влияний на научное исследование. Так, в указанных В.А.Сластениным и В.Э.Тамариным компонентах методологической культуры учителя большинство нейтральны по отношению к мировоззренческим ценностям, хотя и содержат таковые, как дань тому периоду в развитии общества и соответствующей педагогической науки. Но в то же время включение в методологическую культуру элементов, характеризуемых понятиями "установка", "стремление", "критическое отношение", "рефлексия", "доказательное опровержение" без указания методов их количественного определения, делает невозможным их использование ни в качестве оценки разных уровней методологической культуры, ни в качестве самооценки педагогом. А умение дать оценку своим действиям, на наш взгляд, является более важным.

Некоторые исследователи совсем исключают содержательный аспект при выделении уровней методологической культуры. В этом случае критерием выделения уровней методологической культуры выступает способность педагога пользоваться методологическими знаниями. Например, В.С.Лукашов выделяет следующие уровни методологической культуры педагога: на первом уровне - накопление знаний, на втором - их использование и на высшем - их создание, творчество.

Такое представление об уровнях методологической культуры правильно отражает методологическую культуру, но лишь со стороны способности субъекта к методологической деятельности. Для того чтобы выявить содержательную сторону методологической культуры, необходимо найти критерии уровней методологической культуры, выстроить иерархию ценностей данной культуры, поднимаясь по ступенькам которой, исследователь будет иметь возможность совершенствовать свою методологическую культуру. Методологическая культура при этом должна выступать как механизм саморазвития педагога. На наш взгляд, критерием выделения уровней методологической культуры должна быть способность педагога выбрать и применить методы и методологические установки, наиболее соответствующие целям познавательной и практической деятельности.

При социологическом подходе к пониманию культуры общенаучный и философский уровни методологической культуры предполагают готовность педагога к деятельности, требующей определенных знаний, умений и навыков. При этом не оценивается возможность и способность достижения конечного результата. Но именно результативность действий является подлинным критерием методологической культуры. Отсутствие методологической культуры педагога - это не только отсутствие знаний, умений и навыков, но, главное, безрезультатность его действий, вследствие неверных методологических установок. Например, возможны ошибки из-за использования методологических установок более высокого уровня, чем этого требует данное исследование. Когда без необходимости используется более высокий уровень методологии, то это приводит к общим, бессодержательным рассуждениям. Так бывает, когда вместо имеющихся методологических установок педагогической методологии используется непосредственно философская методология или когда методология используется там, где нужна лишь методика, и т.д. Более конкретный анализ позволяет выделить в методологической культуре сложную структуру и ее элементы. Рассмотрим выделенные нами выше уровни методологической культуры.

Уровень однозначной детерминации предусматривает минимальные методологические способности. Поэтому низшим уровнем методологической культуры можно считать способность педагога при изменении условий деятельности выбрать и применить методологические установки, однозначно детерминирующие познавательную и практическую деятельность, когда в качестве методологической установки выступает какой-либо один принцип, одна идея, один закон, одно положение. Их применение обеспечивает результативность практической педагогической деятельности, подтверждающей истинность результатов, полученных в познавательном процессе.

Уровень однозначной детерминации включает и соответствующие подуровни: знания, умения и навыки. Знаниями этого уровня будущий педагог овладевает в стенах вуза, при изучении теории; умения и навыки формируются в ходе педагогической практики и в последующей педагогической деятельности. Этот уровень методологической культуры педагога предполагает знания, получаемые при изучении педагогики и психологии, смежных наук, положения и методы которых могут быть использованы в педагогической деятельности в качестве методологии, а также философии.

К методологической культуре этого уровня относится также соблюдение критериев научности и истинности. Анализ основных критериев качества и эффективности педагогических исследований проведен В.М.Полонским. Он выделяет три вида критериев (критерии планирования и организации исследовательской работы, внедрения полученных результатов в практику, критерии качества и эффективности завершенной работы), которые рассматриваются им по отношению к фундаментальным и прикладным исследованиям, к разработкам. Нарушение указанных критериев есть тоже показатель отсутствия методологической культуры.

Есть ли в педагогике понятия для характеристики методологической культуры данного уровня?

Такое понятие существует. Уровень однозначной детерминации характеризуется как "механистическое мировоззрение". Методы этого уровня необходимы как для изучения педагогических явлений, так и для внедрения в практику достижений педагогической науки, где на первых порах и нужен механистический подход, то есть механицизм, механический перевод новой идеи, теории, принципа (педагогического или философского) в познавательную и практическую деятельность. Это и есть первая ступень

педагогической методологии. Поэтому речь должна идти не об "изживании механицизма", а только об определении ему надлежащего места. Именно нарушение границ применения методов этого уровня зафиксировано в отрицательном смысле, которое мы придаем этому понятию.

Более высокий уровень методологической культуры предполагает способность педагога применять несколько методологических установок, что приводит к неоднозначной детерминации деятельности. Помимо знаний, умений и навыков первого уровня в этом случае требуются дополнительные знания, умения и навыки. Так как применение нескольких методологических установок предполагает наличие нескольких целей деятельности, то для этого необходимы знания методики их достижения. Так, воспитание и обучение имеют разные цели, соответственно и разные методологические установки, принципы, идеи, законы, теории. Но все они осуществляются в едином учебно-воспитательном процессе.

Сегодня педагогика ставит цель создать условия для саморазвития личности учащегося. Приобретаемые при этом знания, умения и навыки являются важнейшими средствами достижения поставленной цели. Обучение не может происходить без воспитания. Способность педагога рассматривать обучение с точки зрения воспитания относится к данному уровню методологической культуры. Знания, умения и навыки этого уровня формируются на занятиях по методике преподавания при обучении в вузе и после его окончания на курсах повышения квалификации, на научно-практических конференциях, посвященных достижению различных целей педагогической деятельности. Например, в свое время повсеместно проводились научно-практические конференции о путях формирования научного мировоззрения, нравственной, эстетической и экологической культуры и т.д. Данный уровень методологической культуры необходим и в научном педагогическом познании, и в практической деятельности. Например, при выработке теории содержания образования, когда необходимо выработать принципы отбора учебных предметов, обеспечив гармоничное соотношение естественнонаучного и гуманитарного образования. Педагогу-практику необходимо осуществить в учебном процессе соблюдение многочисленных принципов и методологических установок, например, обеспечить трудовое, нравственное, эстетическое, экологическое и т.д. воспитание и образование.

Этот уровень методологической культуры является специфическим именно для педагогики. В естествознании процесс исследования можно редуцировать к одной из методологических установок, в педагогике такая редукция есть показатель низкого уровня методологической культуры. Отсутствие же специального понятия объясняется тем, что положения этого уровня зачастую формулируются в виде одного принципа. Например, сочетание обучения и воспитания - это принцип воспитывающего обучения, сочетание обучения и развития - принцип развивающего обучения и т.д. Соединения таких разных целей в одном принципе называли диалектикой. Но диалектический уровень предполагает соединение противоположностей, а в данном случае требования указанных принципов не являются противоположными.

Понятия однозначной и многозначной детерминации используются для характеристики стиля научного мышления З.М.Семаковой. Характеристика деятельности с точки зрения стиля и методологической культуры имеет сходство и различие. Стиль характеризует методологическую культуру педагога, освоившего или предпочитающего те или иные уровни методологии; например, научный стиль свидетельствует о применении научной методологии, философский - о философском подходе, педагогический учитывает специфику педагогического рассмотрения проблем. Но стиль выражает только одну из

сторон методологической культуры, он оценивает внешнюю, эстетическую сторону деятельности. Методологическая культура - это характеристика внутренней, существенной стороны деятельности.

Диалектический уровень методологической культуры предполагает способность педагога применять в своей деятельности противоположные, взаимоисключающие идеи, принципы и положения. Например, это умение совместить несколько парадигм образования в едином учебно-воспитательном процессе.

Необходимость такого уровня методологической культуры диктуется потребностями педагогической науки и социально-политическими условиями обучения и воспитания в современной школе, такими, например, как многонациональный состав населения страны, политический и идеологический плюрализм общества, которые ставят педагогов в положение, когда необходимо не выбирать методологические установки в соответствии со своими предпочтениями (идеологическими и политическими), а совмещать их, ограничивая каждую. Этот уровень методологической культуры обеспечивает соблюдение принципов научности и доступности при отборе содержания образования.

Диалектический уровень не является высшим. Педагогика включает в себя науку и мораль, а познавательный процесс в педагогике включает чувства, интуицию, веру и т.д. Но это включение в методологическую культуру не может быть непосредственным. Их преобразование в рациональное управление педагогической деятельностью происходит через философскую методологию, которая и обеспечивает целостный, системный подход. Данный уровень методологической культуры можно определить как уровень целостного или системного подхода. На этом уровне проявляются способности педагога обеспечить гармонию различных методологических установок на базе собственного мировоззрения. На этом уровне мировоззрение педагога выступает организатором его практической и познавательной деятельности с учетом всестороннего анализа педагогических проблем.

Как видим, на каждом уровне методология имеет свои специфические черты, не выводимые непосредственно из вышестоящей методологии. Взаимоотношение между ними имеет сложный, системно-структурный характер. Каждый элемент методологии выполняет свою, только ему присущую функцию, обеспечивая познавательную и практическую деятельность в целом.

#### **4. Этапы формирования и совершенствования методологической культуры**

Анализ методологической культуры педагога показал, что она представляет собой механизм саморазвития педагога как исследователя, позволяющий ему эффективно решать возникающие педагогические проблемы на базе заимствованных или созданных им самим общих положений (методологических установок). Это сложная иерархическая система элементов, детерминирующих педагогическую деятельность.

Во-первых, это философский, общенаучный и собственно педагогический уровень методологической культуры.

Другая сторона методологической культуры характеризует способности самого педагога и поэтому включает в себя уровни, образующие иерархию, ступени восхождения, саморазвития педагога. Можно выделить следующие уровни:

- знание методологических проблем;
- знание путей решения методологических проблем;
- умение применять методологические знания.

Умение применять методологические знания можно характеризовать тоже тремя уровнями методологической культуры:

- однозначной детерминации (использование одной методологической установки);
- многозначной детерминации (использование нескольких не-противоречащих методологических установок одновременно);
- диалектической детерминации (использование противоположных методологических установок);
- целостного системного подхода.

Выделение данных уровней методологической культуры позволяет установить этапы овладения методологической культурой и предложить схему формирования и совершенствования методологической культуры будущих педагогов, которая может быть использована и при подготовке других специалистов. Эта схема примерно соответствует (по времени и порядку) стихийно осуществляющемуся процессу формирования методологической культуры.

<b>Время обучения</b>	<b>Уровни методологической культуры</b>
1-й курс	Знакомство с педагогической методологией
2-й курс	Овладение уровнем однозначной детерминации
3-й - 4-й курс	Овладение уровнем многозначной детерминации
5-й курс	Овладение диалектическим уровнем
Магистратура-Аспирантура	Овладение уровнем целостного методологического анализа

Из таблицы видно, что формирование и совершенствование методологической культуры имеет несколько этапов. На первом этапе (1-2-й курс) происходит накопление необходимых для научно-исследовательской работы методологических знаний и делаются первые шаги по их практическому воплощению. Здесь происходит первое знакомство с методикой научно-исследовательской работы, формируются навыки сбора и классификации педагогических фактов.

На втором этапе студенты учатся выдвигать и доказывать гипотезы, используя отдельные методологические установки.

На следующем этапе формируются навыки использования в качестве методологических установок знания различных смежных дисциплин, неоднозначно детерминирующих научный поиск. Обязательным для этого этапа является изучение того круга научных знаний, которые касаются понимания человека. Эти знания выступают в качестве методологических для педагогики. При написании дипломных проектов студенты сами

уже выступают творцами методологических установок. Они должны уметь оценивать их значимость, соблюдать критерии научности.

Уровень целостного методологического анализа - это уровень специалистов-методологов. Результаты их работы необходимы тем, кто занят разработкой фундаментальных проблем педагогики.

На схеме указаны основные этапы роста методологической культуры, которые должен проходить будущий педагог за время обучения в вузе. В действительности в настоящее время к нему предъявляются лишь некоторые требования, где должна проявляться методологическая культура. Сюда относятся требования написать реферат, курсовую, дипломную работу. Но само обучение методологическому мастерству происходит стихийно. Оно не включено в образовательные стандарты, по нему нет специальных программ. Основные сведения даются руководителем курсовых и дипломных проектов. Необходимо пересмотреть соотношение усилий на подготовку педагога-предметника и педагога-исследователя в пользу последнего. Цель высшего научного образования - усвоение методов научного исследования, обеспечивающее дальнейшее саморазвитие педагога. Поэтому процесс совершенствования методологической культуры педагога должен быть управляемым. Пока же формирование и развитие методологической культуры педагога представляет собой стихийный, разорванный по времени процесс. В курсе педагогики усваивается лишь небольшая часть методологической культуры в виде знаний. Практическое же их применение происходит лишь при написании рефератов. Курсовые работы по педагогике в учебных планах не предусмотрены. В дальнейшем знания педагогики используются лишь при сдаче государственных экзаменов в конце обучения или при написании курсовых и дипломных работ по методике преподавания избранной специальности. Такие работы, как правило, составляют исключения, так как большинство научных руководителей являются преподавателями специальных дисциплин, а не педагогики.

При написании курсовых и дипломных работ происходит усвоение методологической культуры научного исследования, но опять по избранной специальности. При этом целенаправленное совершенствование методологической культуры будущего педагога отсутствует, она формируется только в дальнейшем во время учебы в аспирантуре. Получается, что огромная армия выпускников педагогических вузов не готова к научно-исследовательской работе в области педагогики. Отсюда и консерватизм современной государственной школы. Выход из создавшегося положения должен заключаться в пересмотре стандартов педагогического образования. Разработка стандартов для учителей, включающих наряду с другими базовыми инвариантными общепедагогическими знаниями и умениями также и методологические, позволит решить еще одну задачу, а именно избавить учебные планы от изучения многих частных научных дисциплин, число которых постоянно возрастает.

Ядро профессионально-педагогической подготовки должны составить знания в области педагогики, методологической культуры педагога. Этой частью педагогического знания должны овладевать все педагоги независимо от специфики преподаваемого предмета.

В новых стандартах отводится значительно большее количество часов для изучения дисциплин психолого-педагогического цикла. Но практика научного исследования вновь зависит от добросовестности преподавателей, а не от жестких требований государственного стандарта. В педагогическом вузе, - на наш взгляд, очень важно обучить научно-исследовательской работе именно в области педагогики. Поэтому дипломные проекты должны быть и по педагогической тематике. Кроме того, должны быть

специальные курсы по методологии научно-педагогического исследования, чтобы на младших курсах студенты могли овладеть методологической культурой первого уровня - уровня однозначной детерминации, а к концу обучения - уровня многозначной детерминации. Методологическая культура по специальному предмету должна формироваться в процессе учебы при написании и защите курсовых проектов. Овладение высшими уровнями методологической культуры - диалектическим и уровнем целостного системного подхода, приобретение способности к самостоятельному методологическому творчеству, к разработке собственной методологии научного исследования происходят во время обучения в аспирантуре.

Предложенное понимание методологической культуры и путей ее совершенствования может быть использовано при решении проблем:

- соотношения методологии, теории и практики в педагогике;
- преемственности и обновления педагогического знания;
- определения оптимального объема знаний смежных наук для включения в содержание образования педагогических кадров с целью повышения методологической культуры.

### **Заключение.**

Универсальный характер философских положений с необходимостью ставит проблему их взаимодействия с конкретно-научным знанием. Эта проблема является одной из самых актуальных как для самой философии, так и для любой конкретной науки, в данном случае педагогики.

Методология является их местом встречи, местом, где философия имеет выход в практику, где она является необходимым условием и основой для выработки нового знания. Без философии, философской методологии педагогика не сможет решать фундаментальные проблемы, так как определение содержания образования, целей обучения и воспитания возможно только путем определения их связи с мировоззренческими вопросами, в соотношении со смысложизненными ценностями человека.

Сама жизнь постоянно требует вмешательства философии. Без нее "спотыкаются" и гуманитарные, и естественные науки. Противоречия, то и дело встающие перед ними, порой кажутся непреодолимыми, но философская мысль в конце концов преодолевает барьеры.

В силу особого характера и значения философского знания в формировании и совершенствовании методологической культуры главное внимание должно быть уделено философскому образованию. Правда, с этим согласны не все. Противником обучения философии был М. Мамардашвили. "Природа философии такова, - утверждал он, - что невозможно (и более того, должно быть запрещено) обязательное преподавание философии будущим химикам, физикам, инженерам в высших учебных заведениях. Ведь философия не представляет собой систему знаний, которую можно было бы передать другим и тем самым обучать их!" Конечно, здесь выражен протест против того уровня преподавания философии: который был в СССР в те годы, и глубокая мысль о неповторимости философского творчества. Но мы в данном случае рассматриваем

философию как механизм создания различных методологических установок, овладение которыми без их изучения невозможно.

Организация философского образования сегодня не может обеспечить выполнение возлагаемых на нее надежд. Начинать изучение философии необходимо еще в школе. В США, например, есть опыт изучения философии в младшем школьном возрасте.

О необходимости усиления философской подготовки и включения философии в учебный план школы как самостоятельного предмета неоднократно писал В.С.Шубинский. Он ставит задачу формирования философских умений. Можно сказать, что в такой постановке проблемы речь идет о формировании и совершенствовании методологической культуры. Универсальные знания экономят время. В вузах необходимо изучать не основы философии, а философские проблемы своей специальности. На этом настаивали и философы и педагоги давно. В.А.Дмитриенко еще в 1974 году писал: "На наш взгляд было бы целесообразно разделить философскую программу в вузах на два цикла: общий и специальный".

В свое время в курсе обществоведения учащиеся старших классов изучали основы марксистско-ленинской философии. Это создавало базу для более глубокого изучения философии в вузе. Сегодня только в некоторых школах начато ее изучение, в остальных же лишь некоторые сведения учащиеся получают в курсе обществознания. Отсутствие онтологической и гносеологической составляющей не дает полного представления о философии в целом. Отсюда изучение философии в вузах практически начинается с нуля. Изучение основ не дает возможности рассматривать философские проблемы специальности.

Включение в госстандарты курса "Философия и история образования" имеет очень важное значение. Но уровень изучения был бы значительно выше, если бы основы философии были изучены еще в школе. Например, в восьмом классе можно было бы изучать биографии и основные идеи великих философов, в девятом - учащиеся уже получали бы сведения об основных проблемах философии, в десятом - можно было бы снова вернуться к истории философии, но на более высоком уровне, а в одиннадцатом - рассмотреть историю русской философии. В вузе это позволило бы углубить знания по истории философии и ее основных проблем. Изучение философских проблем избранной специальности получило бы новый смысл. В курсе "Философия и история образования" уже происходило бы не изучение истории философии, а выявление преимуществ и недостатков применения той или иной философской методологии в педагогике.

Для того чтобы уровень методологической подготовки педагогических кадров отвечал требованиям, предъявляемым современной ситуацией в системе образования, необходимо изменить систему обучения педагогических кадров. Звание учителя должно иметь то же значение, что и звание мудреца в Древнем Китае или Древней Греции, а это невозможно без овладения философскими знаниями и навыками их методологического использования.

Овладение методологической культурой даст возможность каждому учителю находить эффективные методы для решения возникающих проблем.