

Крившенко Лина Поликарповна

доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры педагогики
Московского государственного
областного университета

Юркина Лера Валерьевна

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики
и педагогической антропологии
Московского государственного
лингвистического университета

Борзов Олег Александрович

аспирант кафедры педагогики
и педагогической антропологии
Московского государственного
лингвистического университета

ПОНЯТИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ КАК ПУТЬ ВЫХОДА ИЗ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО КРИЗИСА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Аннотация:

В статье рассмотрены различные подходы к определению объекта и предмета педагогической науки. Отмечено, что современная педагогика – одна из немногих наук, которые, существуя не одно столетие, до сих пор не может определиться с понятийным аппаратом. Дается обоснование, что плюрализм мнений ученых привел к методологическому кризису основ педагогики. Проблема видится в том, что на волне всеобъемлющей интеграции педагогика может потерять самостоятельность и стать безликой областью наук об образовании. Рассмотрены три подхода к пониманию понятийного аппарата педагогики: утилитаристский, историографический и антропологический, упрощенное применение которых привело к современному «сумеречному» состоянию. В качестве выхода из кризиса предложен подход, интегрирующий позиции различных авторов и оставляющий за педагогикой собственное проблемное поле, – трансляцию социального опыта.

Ключевые слова:

педагогика, научная методология, предмет исследования, объект исследования, кризис методологии, интеграция, социализация, образование.

Krivshenko Lina Polikarpovna

D.Phil. in Education Science,
Professor,
Pedagogy Department,
Moscow State Regional University

Yurkina Lera Valeryevna

PhD in Education Science,
Associate Professor,
Pedagogy and Pedagogical
Anthropology Department,
Moscow State Linguistic University

Borzov Oleg Aleksandrovich

PhD student,
Pedagogy and Pedagogical
Anthropology Department,
Moscow State Linguistic University

SOCIALIZATION AS A WAY TO RESOLVE THE METHODOLOGICAL CRISIS OF PEDAGOGICAL SCIENCE

Summary:

The paper discusses various approaches to the pedagogical science object and subject definition. It is noted that modern pedagogy is one of the few sciences that, existing for more than a century, still cannot decide on the conceptual questions. The rationale that the scientists opinions pluralism has led to a methodological crisis in the pedagogy foundations is given. The problem seems to be in the comprehensive integration wake, pedagogy may lose its independence and become an education sciences faceless field. Three approaches to the pedagogy conceptual questions understanding are considered: utilitarian, historiographical and anthropological, the simplified application of which has led to the modern "twilight" state. As the way out of the crisis, an approach is proposed. It integrates the various authors positions and leaves pedagogy with its own problem field – the social experience translation.

Keywords:

pedagogy, scientific methodology, research subject, research object, methodology crisis, integration, socialization, education.

В основе научных достижений лежат вопросы методологии науки и определенной исследовательской культуры. В этой связи важно отметить, что педагогика – одна из немногих наук, в которой с момента выделения ее в отдельную систему знаний и по сей день идут споры об объекте, предмете исследования и подчас ставится под вопрос и сама самостоятельность науки. Дискутируется даже название научной отрасли, которую пытаются переименовать в некие безликие науки об образовании.

На протяжении всей истории развития педагогика испытывала значительные методологические трудности, начиная с возможности выделения педагогической теории из массива философского знания и традиционно философских вопросов «кого учить», «для чего учить», «каковы

цели воспитания» и т. д., заканчивая современным дискурсом об оправданности отнесения педагогической специализации в отдельную область исследований, возможности размежевания психологических и педагогических знаний.

Традиционно принято считать, что объектом исследования является область действительности, которая представляет интерес для исследователей, может обогатить их новыми интеллектуальными продуктами и противостоит субъекту познания. Такова точка зрения классика педагогической методологии В.В. Краевского. Он сравнивает предмет исследования с очками, сквозь которые мы смотрим на объект, замечая те его стороны, которые определены поставленными задачами [1, с. 9–10]. Большинство наук о человеке стремится обеспечить трансляцию социального опыта и, таким образом, облегчить жизненный и творческий путь человека. Безусловно и другое – никакая наука не может иметь отдельный объект, он представляет интерес для многих областей знания. Их специфику можно увидеть в той или иной мере, ясно выделяя предмет исследования, который предполагает особенности или парадигму исследования, принятую в этой науке, ее отдельный путь познания объекта, общего для многих наук. Традиционно в педагогике обсуждаются следующие дефиниции объекта: обучение, воспитание и образование.

Бытует мнение, что есть своеобразный основной вопрос педагогики, заключающийся в том, что первично: «обучение» или «воспитание»? Ответы на него выделяют различные позиции исследователей. Если первично научить, сформировать компетентность или трудовую функцию, то объектом исследования становится обучение, позиция выделяется как прагматическая, а воспитание предполагается как некое вспомогательное средство, решающее задачи социальной адаптации. Если же первично воспитание, то выявляется личностно-центристская позиция, стремление сформировать личность, которой комфортно в социуме, а этот комфорт, в свою очередь, открывает простор к самовыражению в области своей компетентности. Такую позицию, выявляющую главенство воспитания и одновременно увязывающую неразрывно эти процессы, наиболее определенно высказал И.Ф. Гербарт: «Обучение без нравственного воспитания есть средство без цели, а нравственное образование... без обучения есть цель, лишенная средств» [2]. Наконец, в современных источниках в качестве объекта педагогики рассматривают образование как некую результирующую процессов обучения и воспитания, выделяя, таким образом, системный подход к пониманию объекта исследований [3, с. 13].

Относительно предмета исследования чаще всего ученые едины в трактовке его как специфики исследовательских подходов и, главное, способа преобразования объекта исследования, подлежащего изучению. Так, С.Ю. Черноглазкин утверждает, что предмет «не следует за объектом, а стремится преобразовать его. Направление преобразований показывает формулировка предмета, определяющая то новое качество, которое целесообразно придать объекту» [4, с. 151]. В современных условиях трактовка предмета исследования расширилась, выросла из феноменологии детства до понимания необходимости педагогического сопровождения или поддержки на различных стадиях развития человека в течение всей жизни, принимая девиз «Образование не на всю жизнь, а через всю жизнь». П.И. Пидкасистый выделял в качестве предмета исследования педагогики «целенаправленную социализацию» [5]. Однако педагогика всегда уповала на многогранность воздействия социальной среды на личность и учитывала ее, а не только идеальный позитивный вектор этого воздействия. Предлагается трактовка, согласно которой предметом являются «закономерности, принципы, методы и формы образования людей» [6, с. 11]. Формулировка представляется достаточно спорной, так как в классической педагогике выделялись закономерности, принципы, методы и формы обучения и воспитания, а применительно к образованию такие категории не рассматривались, так как чаще всего оно понимается как социальное явление. Л.Ю. Боликова и Е.Н. Васякина предлагают в качестве предмета педагогического исследования рассмотреть «методологическую культуру педагога как определенную позицию и способ осуществления профессиональной педагогической деятельности, направленной на познание и преобразование педагогической действительности» [7, с. 701].

Достаточно часто в качестве предмета фигурирует педагогический процесс, правда, с различными оговорками [8]. Например, указывая, что педагогический процесс «показывает, что педагогика не оставляет процессы обучения и воспитания на самотек, а нормирует и организует их» [9, с. 79]. Примерно такого мнения придерживаются В.А. Сластенин и Л.С. Подымова. Ими рассматривается «образование как реальный целостный педагогический процесс целенаправленно организуемый в специальных социальных институтах» [10, с. 45]. При этом подчеркивается, что педагогический процесс не ограничивается рамками образовательных организаций, он распространяется на все институты, так или иначе способствующие социальной реализации личности.

Представители научной педагогики довольно долго соединяли и размежевывали категориальный аппарат науки, по-разному представляя воспитание и обучение; педагоги и психологи ломали копыя, разводя развитие и формирование. Сегодня, когда за каждой трактовкой стоят

столпы науки, вроде бы, уже не осталось места для новых научных школ. Однако безусловно оригинальную трактовку представил И.П. Подласый, предложив не разделять эти термины вовсе, а решить споры кардинально, определив педагогику как «науку об эдукации и робурсации» [11, с. 30]. Первый термин представляет неразрывность обучения и воспитания, а второй – образования, формирования и развития.

Важно отметить, что на сегодняшний день предмет и объект педагогики точно не определены. Г.И. Герасимов эту проблему обозначил как «эффект множества педагогик» [12, с. 275].

Мы считаем, что корни сложностей методологического аппарата педагогики кроются в истории развития наук о человеке и его приспособления к обществу. Для современного своеобразного вялотекущего кризиса педагогической методологии можно выделить несколько оснований, связанных с некоторой односторонностью используемых подходов. В качестве таковых нами выделены *утилитарный, историографический и антропологический*.

Утилитаристы апеллируют к тому, что обучить педагогической профессии со стопроцентно успешным результатом не удается и, более того, успешность в педагогической деятельности не имеет жесткой положительной корреляции с успехами в освоении основных образовательных программ высшего педагогического образования. При всей правомерности поставленных вопросов нужно отметить и другую сторону заявленной проблемы. Во-первых, особенность трансляции педагогического мастерства, которая в истории педагогики находила отражение в постоянно возникающих спорах о том, является ли педагогика наукой или искусством. Если верно последнее, то не стоит ждать от нее технологичности. Действительно, педагогические технологии всегда вызывали много споров и неоднозначные подходы. Однако отрицание безусловной успешности формирования компетентного педагога не нужно рассматривать как несостоятельность педагогических технологий, а лишь как их преломление в свете человеческого фактора. Во-вторых, уместно вспомнить концепцию К.М. Гуревича о профессиях с полной и частичной профессиональной пригодностью [13]. Никто не спорит с тем, что не каждый человек может быть актером, певцом или изобретателем, однако при выборе педагогической профессии прохождения творческого конкурса не требуется, считается, что достаточно желаний освоить профессию.

Сторонники *историографического* подхода апеллируют к сложности накопления багажа теоретической педагогики, уповая на неразрывность связи предмета исследований педагогики и истории педагогики. Так, Б.М. Бим-Бад утверждает, что только история педагогики способна «отобрать действительно доказанные знания, отделить их от недостаточно доказанных; проверенные широкой практикой – от сомнительных, исключительно умозрительных – от закономерных» [14, с. 46]. Предлагается отказаться от выводного знания и преподавать историю педагогики, создавая некоторую канву для творческого поиска педагога. В рамках этого подхода серьезным вопросом становится само выводное знание и возможность его переноса в различные социальные реалии. Однако здесь нельзя не отметить, что история педагогики, являясь отраслью последней, тоже находится в некоторых методологических сумерках. В частности, вопрос о ее предмете также имеет минимум две трактовки, выделенные Н.А. Вершининой как противостояние «истории образования или истории педагогики» [15, с. 63]. Здесь возникают нешуточные споры по поводу того, должна ли история педагогики описывать и оценивать педагогические достижения или рассматривать их сквозь призму биографии педагогов теоретиков и практиков. Понятно, что первый путь значительно сложнее, подразумевает не только традиционный для исторических наук скрупулезный анализ, но и синтез, который позволил бы выделить научные школы, направления исследований и прийти в итоге к тому самому выводному знанию, которое и аккумулирует педагогика.

Сторонники третьего подхода (*антропологического*) абсолютизируют взаимосвязь и взаимопроникновение всех наук о человеке, ставя под вопрос разделение опыта познания, накопленного в философии, психологии и педагогике. Вопрос о выделении гуманитарных наук из лона философии решен уже довольно давно и строится на возможности экспериментального выявления влияния различных переменных, определяющих педагогический процесс. С психологией все не так просто. Отечественная психология, получившая в 1936 году серьезный удар, отвергнув достижения зарубежной тестологии [16, с. 63], пережила период независимого развития и с честью вышла из дебрей схоластики. Сегодня она опирается на психодиагностические методики и методы математической статистики, занимая достойное место в мире среди современных исследовательских подходов. С педагогикой дело обстоит несколько иначе, здесь на первое место выходят задачи структурно-логического и системного моделирования педагогического процесса и отдельных его звеньев. Однако в этой сфере тоже достаточно проблем. Во-первых, педагогическое моделирование было скомпрометировано бездумным внедрением в педагогику естественно-научных методов исследования. Так, В.В. Краевский писал: «Из-за подобных увлечений, абсолютизирующих математические методы, ... оказался скомпрометированным в педагогике метод и само понятие «моделирование», которое понималось только как математическое или

кибернетическое. На самом же деле любое теоретическое представление, сложившееся в результате наблюдений, экспериментов и применения аналитических методов, есть качественная модель (модель-представление)» [17, с. 81]. Во-вторых, моделирование в педагогике остается информационной лакуной, что дает возможности психологам реализовать по отношению к педагогическим исследованиям прямолинейные «нормативные» психодиагностические подходы. Психодиагностика подчиняется психометрическим критериям и достаточно часто, плоско понимая валидность, говорит о том, что, если методика направлена, например, на исследование фрустрации, то делать по ней выводы о тревожности некорректно. Но это не совсем так. Вопрос здесь в том, чтобы доказательно подтвердить свою позицию. Так и педагогика традиционно занималась методиками из психологии, творчески применяя их к самостоятельно подобранным показателям, выявленным в ходе моделирования. Так, И.В. Калинин отмечает, что «для успешного преодоления всевозможных ограничений, препятствующих реализации цели психодиагностического исследования, допустимо использовать методики, первоначально предназначенные их создателями для подтверждения собственных теоретических построений в ключевых, отличающемся от его традиционного применения» [18, с. 4]. Однако этот гибкий психодиагностический подход достаточно часто вызывает жесткий протест со стороны психологов-нормативистов, а опора на психодиагностические методики и неразработанность процедуры моделирования приводят к тому, что педагогические исследования теряют вес в научном сообществе.

Мы полагаем, что основной проблемой современной педагогики становится выявление возможностей сохранения науки, ее теоретического багажа и практических наработок. Как не стать разделом педагогической психологии или безликой областью наук об образовании? Представляется, что возможным вариантом выхода из существующего методологического кризиса является интеграция подходов к пониманию объекта и предмета педагогики. Методологические трудности в определении объекта педагогики практически решены в ключевой формулировке ФЗ «Об образовании в РФ», где предложено рассматривать образование как «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства...» [19]. Из этой формулировки логично следует, что понятие «образование» результирует обучение и воспитание, примиряя их, но рассматривая все же отдельно. Предполагая образование объектом исследования педагогики, мы выделяем специфический вид деятельности людей по трансляции позитивного социального опыта, что и позволяет интегрировать взгляды на предмет рассмотрения.

Можно ли выделить трансляцию социального опыта как предмет исследования педагогики или эта категория чересчур обширна? Скорее второе, да и хорошо известно, что опыт не передается, а только приобретается. Значит, центральным вопросом педагогики становится такое представление, структурирование социального опыта, которое бы способствовало преемственности позитивного и нетиражируемости негативного тупикового опыта. Такая постановка вопроса выделяет уникальную особенность педагогики – возможность сблизить труд ученого и ученика, при этом выстроив стройную, логичную, лишённую ошибок познавательную траекторию и таким образом позволить ученику выиграть время, не повторяя ошибок, научиться на них.

В такой трактовке мы приходим к пониманию, что предмет педагогики – позитивная социализация. Говорить о целенаправленной социализации достаточно сложно, т. к. вектор средовых воздействий нельзя исключать из образовательного поля, ведь он адаптирует идеальное требование к реальным условиям, отсеивая наносные, временные педагогические требования и создавая преемственность исторического и культурного багажа. Позитивный характер социализации подчеркивали многие ученые, проложившие границу между понятиями «социализация» и «социальная адаптация» [20]. Истинная социализация всегда опирается на этические нормы, апеллируя не только к удобству человека в обществе, но и к удобству окружающих при взаимодействии с ним.

Ссылки:

1. Краевский В.В. Общие основы педагогики : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2003. 256 с.
2. Герbart И.Ф. Общая педагогика, выведенная из цели воспитания [Электронный ресурс]. URL: http://elibr.gnpbu.ru/text/gerbart_glavneyshie-sochineniya_1906/go,20;fs,1/ (дата обращения: 27.03.2020).
3. Пидкасистый П.И. Педагогика : учебник для студентов пед. вузов. М., 2009. 608 с.
4. Черноглазкин С.Ю. К методологии научно-педагогического исследования // Педагогическая наука и ее методология в контексте современности : сборник статей / под. ред. В.В. Краевского. М., 2001. С. 150–153.
5. Пидкасистый П.И. Указ. соч. С. 11.
6. Волынкин В.И. Педагогика в схемах и таблицах : учебное пособие. Ростов-н/Д., 2008. 282 с.
7. Боликова Л.Ю., Васякина Е.Н. Методологическая культура как объект и предмет исследований в педагогике // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского: Общественные науки. 2012. № 28. С. 698–704.

8. Ноздрина Н.А., Дегтярев Р.Р. Понятие «педагогика». Объект и предмет педагогики // Современные социально-экономические процессы: проблемы, закономерности, перспективы. Сборник статей II международной научно-практической конференции. Петрозаводск, 2020. С. 99–103 ; Роберт И.В. Методология педагогического исследования // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2018. № 3 (33). С. 85–97.
9. Крившенко Л.П., Юркина Л.В. Педагогика : учебник и практикум. М., 2020. 400 с.
10. Педагогика : учебник и практикум для среднего профессионального образования / под общей редакцией Л.С. Подымовой, В.А. Слостенина. М., 2020. 246 с.
11. Подласый И. П. Педагогика : учебник для СПО. М., 2018. 576 с.
12. Герасимов Г.И. От наук об образовании к науке образования // Гуманитарий Юга России. 2017. Т. 6. № 4. С. 275–290.
13. Гуревич К.М. Дифференциальная психология и психодиагностика. СПб., 2008. 336 с.
14. Бим-Бад Б.М. Что такое философия истории педагогики // Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия: итоги, проблемы, перспективы. Материалы Всероссийской конференции, 5–6 декабря 2005 г. М., 2005. С. 43–48.
15. Вершинина Н.А. История педагогики как науковедческая дисциплина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена: Психолого-педагогические науки. СПб., 2007. № 8 (30). С. 56–63.
16. Постановление ЦК ВКП(б) от 04.07.1936 года «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» // Народное образование в СССР. Сборник документов 1917–1973 гг. М., 1974. С. 173–175.
17. Краевский В.В. Науки об образовании и наука об образовании (методологические проблемы современной педагогики) // Вопросы философии. 2009. № 3. С. 77–82.
18. Калинин И.В. Использование психодиагностических методик и их модификации в психологических исследованиях (на примере методики С. Розенцвейга) : учебное пособие. М., 2018. 92 с.
19. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 27.03.2020).
20. Брушлинский А.В. Социальная психология в России и теория Сержа Московичи // Московичи С. Век толп. М., 1998. 480 с. С. 49–61 ; Буслаева Е.Л. Особенности социализации подростков и юношей в современных условиях // Проблемы взаимодействия личности-общества и государства в XXI веке. Ученые записки. Материалы международной научно-практической конференции. М., 2017. С. 17–20.

Редактор: Шейхетова Ирина Александровна
Переводчик: Мельников Евгений Вячеславович