

УДК 37.012

**Быкасова Л.В.,
Самойлов А.Н.****ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ
ПОДХОД К ОПРЕДЕЛЕНИЮ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПОТЕНЦИАЛА**

Ключевые слова: функциональный подход, образовательный потенциал, герменевтика, методологическая навигация.

© Быкасова Л.В., 2012
© Самойлов А.Н., 2012

Смещение акцентов поисков на функцию означает парадигмальные изменения в педагогическом знании и открывает для исследования новую предметную область педагогической науки. Функциональный подход (методологический посыл о том, что педагогические взаимосвязи могут и должны быть описаны совокупностью функциональных взаимосвязей) позволил выстраивать формализованные теоретические конструкты педагогики как функции от нескольких аргументов.

Функциональная концепция позволяет углубить рассмотрение формирования образовательного потенциала российской педагогики. Реализация образовательного потенциала возможна в рамках такой парадигмы, в которой объединяющим принципом станет научная, образовательная и культурная деятельность, в равной мере задающая функции и цели всем субъектам социокультурного пространства.

Изменения в понятийно-терминологическом аппарате педагогической науки можно выявить на основе использования герменевтического подхода, позволяющего благодаря интерпретативной парадигме определить вектор становления теоретических основ науки. Педагогический ракурс рассмотрения герменевтической проблематики в России, изменение в самом объекте педагогического исследования и усиление прагматического начала задач исследовательской программы являются важными моментами в объяснении необходимости поиска нового доступа к объекту исследования – педагогике, а также определению ее образовательного потенциала. Вместе с тем необходимо рассмотреть внутринаучные основания смены методологического «угла видения» социально-педагогических явлений, обусловленные закономер-

ностями развития научного знания и изменением стиля мышления.

Методом мышления эпохи Просвещения был преимущественно рационализм. В это время возникло новое понятие науки, которое отождествлялось с математикой и естественными науками. Несколько позже возникло понятие «науки, свободной от ценностей». Это означало, что наука заботилась не о том, ценны ли с этической точки зрения и приобрели ли достоинство ценности предметы, а также результаты их исследований, заключают ли они в себе благо или зло. Рационализм предоставлял право разуму на неограниченное господство.

Отход от поиска абсолютно истинного, однозначного знания означал становление функциональной методологической концепции. Нацеленность на поиск логико-культурных и социальных зависимостей в общей педагогике, а также исходный методологический посыл о том, что педагогические взаимосвязи могут и должны быть описаны совокупностью функциональных взаимосвязей, позволили исследователям выстраивать формализованные теоретические конструкты педагогики как функции от нескольких аргументов (массы педагогических знаний, психолого-педагогического развития личности, реальной педагогической ситуации, педагогических технологий, ожидания педагогов и т.д.). Поворот «угла видения» социально-педагогических явлений был настолько значителен, что он был охарактеризован как «прорыв» в педагогике.

Становление функционального подхода к исследованию педагогической действительности во второй половине XIX в. происходило на фоне социокультурного подъема, ускоренного внедрения достижений естественных наук в производство. Наука становилась не

просто частью культуры, но и мощным рычагом прогресса государства, а естественно-научные и гуманитарные методы вывода теорий и формализованное знание представлялись высшим достижением человеческого разума, способным логически описать все явления и взаимосвязи, включая социальные отношения.

Педагогическая наука нуждалась в педагогическом знании, которое отвечало бы новым социокультурным реальностям развития общества и обеспечивало практическими ориентирами для эффективной организации педагогического процесса и его прогнозирования. Сама педагогическая практика в условиях неопределенности положения субъектов образования привела к осознанию необходимости применения функционального подхода, изменившего каузальный вопрос «Почему?» на вопрос «Для чего?». Ответ на данный практический вопрос закономерно были поставлены в центр педагогических исследований нового направления педагогической мысли.

Изменение в объекте педагогического исследования и усиление прагматического начала задач исследовательской программы ученых служат важными моментами в объяснении необходимости поиска нового доступа к объекту исследования – педагогике. Вместе с тем необходимо отметить и внутринаучные основания смены методологического «угла видения» социально-педагогических явлений, обусловленные закономерностями развития самого научного знания и изменением стиля мышления ученых. Применительно к развитию общепознавательной деятельности человека методологи науки отмечают происходившее в то время изменение типа внутринаучной рефлексии, характеризуя его как переход от онтологиз-

ма к гносеологизму. Относительно педагогического знания это означает, что в рамках функциональной схемы объяснения педагогической реальности по-новому решается вопрос о содержании взаимосвязи «субъект – объект познания», а именно путем «включенности субъекта познания в познавательное поле через его активное отношение к исследуемому предмету». Из пассивного транслятора объективного достоверного знания исследователь превращается в конструктор – он сам задает совокупность исходных параметров теории (например, потенциал, продуктивность, эффективность, прогностичность педагогики и пр.) для получения знания о характере связей и зависимостях, свойственных педагогическому объекту, в логико-математической форме.

В педагогической проекции требуется обращение к фундаментальным проблемам науки, связанным с методологическим самоопределением и уяснением теоретических оснований, их рассмотрением в историко-генетическом и прогностическом аспектах [3, с. 39]. Начатая в естественных дисциплинах трансформация методологического подхода означала принятие научным сообществом теории познания, в основе которой лежали понятия функции, универсального отношения, универсальной взаимосвязи. Содержание научного понятия стало выстраиваться на основе признания относительного и вероятностного его характера. Развитие отдельных течений педагогической мысли продуктивно рассматривать не как изолированный феномен, а в контексте развития самой познавательной деятельности в сфере науки. В связи с этим можно утверждать, что становление функционализма в педагогической теории закономерно и детерминировано не только внеш-

ними целями применения научного знания, но и отражало общенаучные тенденции развития знания в ранний период зарождения особой исторической формы науки – науки неклассической. В продолжение данного тезиса можно сделать также вывод о том, что взаимосвязь между потребностями предметной практики и теоретическим ее освоением педагогической наукой является сложной, нелинейной и ее неправомерно сводить к примитивной трактовке социального заказа на педагогическое знание [1, с. 19].

Рассмотрение любых педагогических теорий дополняется выявлением их философских и общенаучных основ. Процесс приращения педагогического знания предполагает разносторонний подход к исследуемой педагогической реальности, непрерывный поиск субъектом новых средств доступа к исследуемому объекту, творческое и критическое переосмысление наличного педагогического знания. В теоретических конструктах (сущностной и онтологической схемах объяснения) активно применяется понятие «функция», понимаемая как роль в определенной целостной системе педагогических отношений. Так, например, сущность воспитания раскрывается в его функциях, которые отражают качественные характеристики воспитания и его исторический генезис. Такая трактовка правомерна и отражает общую исследовательскую установку педагогов данной методологической ориентации.

Рассмотрим теоретическое содержание термина «функция». Функция – отношение зависимости двух изменяющихся величин (переменных) или группы величин, характеризующихся тем, что изменение одной величины имеет следствием изменение другой. Следовательно, это деятельность, на-

правленная на достижение определенной цели, выполнение определенной задачи; процесс выполнения задачи; исполнение; целенаправленность, смысл выживания.

Различают педагогические функции: понятия о наиболее общих способах деятельности педагога по поддержанию определенных режимов работы образовательной системы (информационная, знаниево-репродуктивная, личностно-развивающая). Современная педагогика, унаследовав из концепций теоретиков полезную идею интерпретации контекстов, расширила объект герменевтического исследования изучением факторов действительности, окружающей человека. Предметом особого внимания современных исследователей являются базисные педагогические категории, в чьем генезисе исследуется смысл, ставший фундаментом более поздних теоретико-педагогических построений.

Основными категориями педагогики являются образование и воспитание. «Воспитание» становится в 20–30-е гг. XX в. объектом герменевтического анализа. Установка на изучение истоков проявления «русского духа» предопределяла общую линию поиска – исследование генезиса своеобразия национальных духовных образований. Гипотеза исследователей заключалась в том, что смысл педагогических феноменов может быть постигнут в процессе выяснения первоначальной смысловой нагрузки терминов, из которого впоследствии могут быть определены рамки стоящих перед национальной педагогикой задач. Так, с помощью этимологического анализа существительного «образование» можно установить, что в языке слово употреблялось для передачи процессов, направленных на формирование образа воспитанника, образца

поведения. Установка на исследование генезиса понятий доминирует в настоящее время при анализе педагогического наследия, в котором отыскиваются новые, ускользнувшие от внимания предыдущих интерпретаторов детали: образование понимается как овладение интеллектуальными аналитическими знаниями и информацией, практическими навыками и умениями.

Расширение понятийного ряда за счет кумулятивного эффекта, введения неологизмов, рекомбинации терминов является одной из ведущих тенденций развития российского научного знания. Так, первое десятилетие XXI в. ознаменовалось вхождением в научный тезаурус концептов «визуальное понимание», «словесный индикатор», «символический универсум», «тьютор», «виртуальное образовательное пространство», «программная среда», «конвертируемое образование» и др. [4, с. 3]. В связи с этим можно говорить о взаимосвязи педагогики с образованием и воспитанием, которая расширяется по пути взаимозаимствования терминов, методов и идей.

Педагогика – это практическое и теоретическое учение о воспитании и самовоспитании. Как наука о воспитании, педагогика – это ориентированная на действие социальная наука, в которой тесно переплетены теория и практика. Она занимается целями и содержанием, формами интеракции и посредничества, социальными и институциональными условиями воспитательного процесса. Рассмотренные категории представляют важный аспект исследования, проясняют особенности перехода познания от одного уровня развития к другому, характеризуют особенности ступеней познания.

Современная педагогика имеет креативный вид и способ взаимодействия восприятия и познавательной

деятельности в учебном процессе. Креативность – ведущая категория в инвестиционной теории, состоящей из цепочки: ресурсы – компоненты процесса – продукт – оценка [2, с. 3]. Она ориентируется на такие области, как стили мышления (когнитивное, символическое), интериоризация, активные методы обучения, case-study, визуальные медиа и др. Наиболее известными являются: модель инвестиции А. Буссе, модель креативности Д. Штернберга, модель развития креативной личности К. Фрайтаг-Шуберт и др.

Статические модели педагогических зависимостей, в которых исследователи рассматривают функциональные отношения безотносительно к исторической форме их бытия, служат сферой приложения неклассических теорий. Схема концептуального каркаса неоклассических теорий представляет собой функциональное отношение между переменными величинами, когда каждому значению педагогической величины (аргументу) соответствует другая величина (функция). Функциональный подход к педагогическим процессам имеет в своей основе идею о принципиальной соизмеримости педагогических явлений и возможности использования этих параметров в формализованных моделях функционирования педагогики, при этом принцип каузальности сводится к выявлению зависимых (следствие) и независимых (причина) переменных в процессе изучения их функциональной зависимости. В составе самих переменных могут выступать различные педагогические явления, но чаще всего выявляется функциональная зависимость между такими параметрами, как воспитание – формирование нравственности, морали, вкуса; обучение – развитие компетенций и т.д. Стремление ученых поднять педагогическое исследование

до уровня «точных» наук привело к использованию формул, графиков, таблиц, геометрических фигур.

Изменение концептуальной составляющей структуры метода исследования в функциональной схеме объяснения существования явлений педагогической действительности обусловило изменения операционного и логического элементов метода анализа, которые стали определяться логикой и процедурами получения точного (математизированного) знания в заданных системах координат. Регулятивные идеи сильной версии субъективизма, используемые педагогами при построении теоретических конструкций, предполагают не только активность субъектов, но и учет субъективного фактора, играющего решающую роль в оценке каждого компонента и определении его «предельной полезности».

Образование и воспитание, являясь основными категориями педагогики, формируют ее образовательный потенциал. В содержании понятия «потенциал» можно выделить два уровня – формальный и реальный. Формальный потенциал – понятие, обозначающее систему сил, наличие и действие которых признается на уровне формального понимания и толкования действительности, но не обнаруживается в реальной практической сфере бытия. Реальный потенциал – понятие, обозначающее систему сил, существующих де факто или же имеющих возможность существовать и действовать в случае возникновения или создания определенных дополнительных условий. Потенциал имеет мерные характеристики, параметрами которых являются: определение возможностей, способностей, ресурсов для реализации ими тех или иных усилий, направленных на самосохранение и самодвижение. Процессуаль-

ное формирование образовательного потенциала происходит в ходе интеграционных процессов в образовании, возникновения новых научных школ, решающих актуальные практические задачи развития и становления отраслей знаний, разработки и применения моделей научного исследования.

В рамках прогрессирующего функционального подхода, имеющего целью осуществление научных исследований для прогноза и планирования образовательной политики, основным методом выступает метод сравнения как универсальный инструмент классификации, систематизации, типологизации. Его методологический ресурс значительно расширяется за счет введения метрического образа действия. Применение интертемпорального метрического сравнения в педагогике нормируется методологическими регулятивами: недетерминизм в отдельном при детерминизме в целом. В качестве выводной теории/субтеории постулируется разработка основ спортивной, военной педагогики, педагогики дизайна, педагогики балета и т.д.

Характерной чертой развития педагогического знания, проявившейся в становлении и развитии функционального подхода, становится не только постановка и решение новых задач ис-

следования исходя из нового методологического видения педагогической практики как формы общественного познания, но и сохранение преемственности теоретических разработок классиков педагогики. Преемственность выразилась в принятии ими следующих установок: рациональности, индивидуализма, либерализма.

Резюмируя сказанное, отметим, что исследования в русле функционального подхода можно отождествить с прикладными исследованиями. Фундаментальные – это прежде всего теоретические исследования, а отрицать, что функциональное видение нетеоретично и не приводит к формированию педагогического теоретического знания, неправомерно.

Литература

1. Белозерцев Е. П. Методологические основы изучения образования // Вестник Елецкого университета. Сер. Педагогика. 2005. Вып. 7. С. 4–28.
2. Быкасова Л. В. Анализ моделей креативности в аспекте инвестиционной теории // Известия вузов. Сев.-Кав. регион. Сер. Общественные науки. 2006. Прил. 26. С. 3–7.
3. Быкасова Л. В., Федотова О. Д. Потенциалцентрированный подход в педагогике // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2009. № 7. С. 22–29.
4. Самойлов А. Н. Дистанционное образование в вузе: архитектура опыта в становлении субъекта // Научный журнал КубГАУ. 2011. № 72 (08).