

УДК 37.012

Бермус А.Г.

ТРАНСФОРМАЦИЯ ПОЛЯ МЕТОДОЛОГИИ В СФЕРЕ НАУК ОБ ОБРАЗОВАНИИ

Ключевые слова: методология, гуманитарная методология, поле методологии в образовании.

На протяжении всего четвертьвекового пути развития постсоветских социально-гуманитарных наук в целом и психолого-педагогических наук в особенности появляются упреки в низком качестве исследований, их вопиющем несоответствии современному уровню развития науки и потребностям общества. Наиболее яркими и полемически заостренными неизменно оказывались выступления по этим вопросам председателя Экспертного совета по педагогике и психологии ВАК Минобрнауки РФ, вице-президента РАО Д.И. Фельдштейна.

Обобщая, в числе основных претензий к отечественным исследованиям и исследователям в сфере наук об образовании можно назвать следующие:

1. Общий методологический кризис, обусловленный множеством обстоятельств, но прежде всего тем, что «логически выстроенная система знаний, базирующаяся на фундаментальных философских завоеваниях, подверглась в нашей стране не только заслуженной... но и незаслуженной критике» (Фельдштейн, 2011).

2. Возникновение «постнеклассической рациональности», претендующей на замену классической рациональности и выработку новых принципов и целевых установок.

3. Невозможность игнорировать «вызов» со стороны иных научных направлений и дисциплин, изучающих человека и его развитие: экзистенциализма, социальной антропологии, феноменологии, культурологии, семиотики, информатики и др.

4. Низкий уровень подготовки диссертантов, их функциональную и методологическую «безграмотность», недоразвитие навыков научной деятельности.

5. Недостатки в оформлении и представлении результатов научных

исследований, а именно: использование случайных наборов («поминальных») идей и имен взамен методологического обоснования исследований, наукообразия и беспредметное теоретизирование; подмена понятий и неготовность к проведению содержательных экспериментов, некорректность и безграмотность научной речи. В контексте исследования этой проблемы была даже предложена относительно исчерпывающая классификация типов методологических ошибок в педагогических исследованиях (Титова, 2005).

Вполне очевидно, что перечисленные трудности и недостатки охватывают практически весь диапазон методологического знания – от проблем, связанных с выполнением отдельных исследований, и вплоть до самых общих и серьезных вопросов, касающихся философской идентичности и обоснованности самого феномена педагогической науки. Тем удивительнее, что единственным выводом оказывалось повышение требовательности к диссертантам: введение дополнительных курсов по теории познания, увеличение количественных и качественных показателей публикаторской активности, ужесточение ответственности научного руководителя (консультанта), выпускающей кафедры, оппонентов, рецензентов и диссертационных советов и др.

Однако, как показывает практика, на пути возрождения достоинства и чести психолого-педагогических наук через повышение требовательности к соискателям научных степеней есть как минимум три препятствия.

Во-первых, оказывается, что методологические ошибки встречаются не только в сочинениях неоперившихся и недоучившихся диссертантов, но и в утвержденных государственных документах (см., например: (Хуторской, <http://khutorskoy.ru/be/2016/0410/>)).

Во-вторых, «ошибкой» может оказаться «психологизм» образовательных стандартов, т.е. использование языка системно-деятельностного и культурно-исторического подходов при относительном игнорировании педагогических идей и концепций компетентностного или личностного подходов.

Наконец, в-третьих, именно в силу высокой неоднородности точек зрения и многозначности подходов изобличение отдельных методологических ошибок в диссертационных текстах неизбежно приводит к вопросу о более фундаментальных методологических контекстах, внутри которых проводятся исследования и пишутся исследовательские тексты. Действительно, использование одних или других понятий и терминов может в одном методологическом контексте признаваться ошибочным, зато в другом – совершенно оправданным и осмысленным (например, различие «компетенции» и «компетентности» в рамках компетентностного подхода принадлежит к фундаментальным смыслоразличительным соотношениям; зато в рамках деятельностного или гуманистического подходов выглядит бессмысленным жонглированием).

Таким образом, исподволь формируется проблема осмысления самого феномена методологии в сфере наук об образовании в единстве его ценностных, концептуальных, ресурсных, методических и технологических аспектов, предполагающих множественность позиций и отношений, погруженного в исторический (точнее, историко-культурный) контекст и находящегося в состоянии кризиса. Вполне очевидно, что никакие традиционные концепты, будь то «методологический подход», «методологическая концепция» или «методологическая позиция», не являются адекватным средством осмысле-

ния этого феномена. В связи с этим мы предполагаем опереться на концепт «поле методологии», непосредственно восходящий к известной теории поля Курта Левина, определявшего поле как «тотальность фактов, мыслящихся как взаимозависимые» (Левин, 2000; Lewin, Cartwright, 1951), развитой Пьером Бурдье применительно к социологии отдельных сфер человеческой деятельности (государственное управление, наука, литература, образование и др.) (Бурдье, 2000; Grenfell, 2012). Разумеется, мы не ставим перед собой цели создать некоторую оригинальную концепцию «поля методологии», поскольку решение этой задачи явным образом выходит за пределы одной статьи, однако можем указать на некоторые наиболее значительные смыслы, позволяющие нам использовать этот концепт в настоящем исследовании.

В рамках нашего исследования мы попытаемся восстановить в самых общих чертах трансформацию поля методологии в сфере наук об образовании за все время существования АПН РСФСР – АПН СССР – РАО. При этом будем исходить из достаточно грубой периодизации: выявим главенствующие тенденции 1930–1950-х гг. как эпохи возникновения самого академического поля в сфере образования; далее рассмотрим процессы складывания методологических представлений в 1960–1980-х гг.; и наконец, обратимся к господствующим тенденциям методологии образования на рубеже XX и XXI вв. В заключение статьи мы обратимся к возможным (прогнозируемым) тенденциям дальнейших трансформаций поля методологии в среднесрочной перспективе.

Исходное состояние поля методологии в отечественной педагогике (1930–1950-е гг.). Приступая к исследованию поля методологии в сфере

образования, мы намерено ограничиваемся исторической ретроспективой, завершающейся 1930-ми и 1940-ми гг. Несмотря на то, что религиозно-философская рефлексия проблем обучения и воспитания насчитывает не одну тысячу лет, а формулировка ключевых категорий современных психолого-педагогических наук («педагогика», «дидактика», «метод обучения» и др.) относится к XVII–XIX вв., научный статус педагогики в тот период даже не осознавался в качестве проблемы. Более того, первый опыт создания специфической «науки о ребенке» – педологии, предпринятый в том числе в 1920-х гг. в Советской России, имел в качестве результата жесточайший идеологический погром, кульминацией которого стало постановление ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе наркомпросов». При этом была не только категорически отвергнута практика участия педологов в комплектовании классов, организации школьного режима, определении причин неуспеваемости, но разрушена сама инфраструктура педологических исследований, включавшая систему педологического сопровождения основных школьных процессов, педологические кабинеты, областные лаборатории и научно-исследовательские институты.

Таким образом, были сформулированы жесткие ограничения для любого рода образовательных и исследовательских практик: осуждено анкетирование и тестирование учащихся и их родителей, углубленные исследования школьной неуспеваемости; школьное обучение утверждается не только как основная, но и как единственно легитимная форма образования; приоритетом советской педагогической науки объявлено изучение, обобщение и распространение передового педаго-

гического опыта; закрепляется принципиальное идеологическое противостояние «антинаучным принципам педагогики» и любого рода «буржуазной педагогики».

В целом в качестве основного источника сведений о методологических проблемах отечественной педагогики в 1940–1960-х гг. мы рассматривали известную монографию Ивана Андреевича Каирова «Очерки деятельности Академии педагогических наук РСФСР, 1943–1966» (Каиров, 1973). Основной вывод, связанный с инструментальной функцией методологии в системе развития педагогического знания, оказывается неутешительным. И.А. Каиров постоянно подчеркивает отсутствие целостной педагогической теории; «отсутствуют пути объективного изучения явлений развития духовного мира ребенка»; отсутствует методология и методы изучения передового педагогического опыта, при этом зачастую «изучение и обобщение подменяются описанием»; не определены основные закономерности обучения и воспитания. Интересно, что примерно этот же перечень недостатков и ошибок исследователей сохраняется по сей день, с единственным отличием: именно в советском прошлом зачастую ищется то благословенное состояние, когда все эти проблемы находили достойное разрешение, и лишь в последние десятилетия педагогическая наука внезапно утрачивает свою серьезность и строгость.

Кроме указанного базового политико-идеологического значения слова «методология», оно встречается еще в двух контекстах. В частности, методология рассматривается как некоторое расширенное понятие «предметной методики обучения», в связи с чем, например, говорится о разработках «методологических вопросов преподавания геометрии» (Н.Ф. Четверухин)

или же методологии и методики исследования проблем эстетического воспитания.

Кроме того, методология рассматривается во вполне традиционном ключе как совокупность методов конкретных наук. Так, например, Институт теории и истории педагогики в 1960-х гг. участвовал в разработке методологии расчета баланса трудовых ресурсов под руководством Экономического института Госплана СССР, а Б.М. Теплов в кратком отчете об академической деятельности говорит о том, что «одновременно с конкретно-методическими Б.М. Теплову пришлось решать и целый ряд неясных до этого проблемных методологических вопросов научного исследования в области свойств нервной системы» (там же, с. 284).

Собственно методология педагогической науки упоминается в связи с четырьмя именами: А.М. Арсеньева и Ф.Ф. Королева, которые подготовили доклад на тему «Методологические проблемы марксистско-ленинской педагогики» (1971), И.Ф. Свядковского в качестве исследователя методологических проблем педагогики и Л.В. Занкова, чей вклад в методологию экспериментально-педагогических исследований признается самым значительным («О предмете и методах дидактических исследований», 1962).

Таким образом, можно сделать вывод, что за пределами политико-идеологических интерпретаций методология педагогической науки (и тем более практики) не представляет сколько-нибудь значительной ценности для ученых середины XX в. Тем важнее внимательно присмотреться к тому, что представляет собой идеологический контекст методологии.

С этой целью обратимся к одному из наиболее известных и популярных

в середине прошлого столетия учебников по педагогике (Огородников, Шимбирев, 1950). Удивительно, но при всей архаичности стиля изложения уже в этом учебнике содержится вся существующая до сих пор система основных методологических идей в педагогике. К тому моменту сформирован известный четырехкомпонентный канон педагогики, включающий: общие основы педагогики, теорию обучения, теорию воспитания и школоведение.

Именно в «Общих основах педагогики» представлены все основные методологические концепции, которые практически без изменений сохраняются до сих пор:

- утверждается специфика советской педагогики как высшего этапа развития педагогической мысли, задачей которой является «вооружение миллионной армии работников педагогического фронта передовой теорией коммунистического воспитания подрастающего поколения – строителей коммунистического общества»;
- декларируются сущностные различия коммунистического воспитания (являющегося важнейшим фактором развития личности) и буржуазного (являющегося орудием классового господства буржуазии и духовного порабощения трудящихся);
- проводится разделение воспитания в узком смысле (как целенаправленного воздействия со стороны школы, осуществления воспитательных мероприятий) и в широком смысле (вооружение молодых поколений передовыми знаниями о мире и воспитание коммунистического мировоззрения и готовности к борьбе);
- делается акцент на методологическом противостоянии советской педагогики и буржуазной педагогики,

находящейся под влиянием «фаталистических представлений о роли наследственности или среды».

Таким образом, и педагогическая практика, и педагогическая теория приобретают в советском политико-идеологическом контексте вполне определенный «проектный» стиль: ни одно явление и тем более суждение не может носить здесь объективного характера, но лишь – предмета сознательного и целенаправленного усилия по преодолению «косной» действительности, самосовершенствованию и подготовке к идеологическому противоборству.

Некоторое развитие этих диспозиций происходит в опубликованных в начале 1970-х гг. коллективных монографиях под редакцией М.А. Данилова (Проблемы методологии педагогики..., 1971) и М.Н. Скаткина (Вопросы методов..., 1973). В монографии под редакцией М.А. Данилова акцент делается на диалектическом соотношении развития педагогической теории и педагогической практики и на формулировке специальных требований к исследовательскому мышлению педагога: объективности, критичности, точности, последовательности, доказательности, систематичности и др.

В монографии под редакцией М.Н. Скаткина на первый план выходит обоснование и структура педагогического исследования, овладение молодыми исследователями исследовательскими процедурами (анкетированием, беседой, изучением документации, описанием и изучением педагогического опыта), необходимость совместного решения описательных и объяснительных задач, прогнозирования педагогических явлений и процессов (А.А. Орлов).

Однако вне пределов осмысления в обеих монографиях оказываются

наиболее существенные проблемы, а именно:

- разрыв между политико-идеологическими целями педагогической науки, направленной на утверждение априорной идеологической истины (марксистско-ленинского учения о человеке и его развитии), и задачами экспериментальных исследований, опирающихся на инструментарий зарубежной позитивной науки (анкетирование, опросы, шкалирование, тестирование, сравнительные исследования) и предназначенных для объективного описания реальности;
- противоречие между декларациями о важности субъективно-личностных факторов и одновременном отсутствии вариативности в отношении как программ и учебников, так и используемых методик;
- сознательное и целенаправленное противопоставление советской педагогики как дореволюционной педагогической мысли, так и существующим зарубежным школам в области психолого-педагогических наук, приводящее к прогрессирующей догматизации и формализации педагогического знания, а отсутствие значимых альтернатив внутри советской педагогической теории исподволь подготавливает разрушение преемственности в начале 1990-х гг.

Трансформация поля методологии в позднем СССР (1960–1980-е гг.). Сразу после смерти Сталина в отечественной гуманитарной мысли начинаются процессы переосмысления политико-идеологического наследия предшествующих десятилетий. Мы не будем углубляться в анализ всех причин этого сдвига, но отметим лишь наиболее очевидный факт: в гуманитарную мысль приходит первое послевоенное

поколение. Большинство гуманитариев той эпохи были рождены в первые послереволюционные годы (1917–1930): А.А. Зиновьев (1922 года рождения); Э.В. Ильенков (1924 года рождения), В.В. Краевский (1926 года рождения), Г.П. Щедровицкий (1929 года рождения), М.К. Мамардашвили и В.В. Давыдов (1930 года рождения) и др.

Некоторые из них (Зиновьев, Ильенков) были на фронте, другие не имели боевого опыта, пережили войну в сознательном возрасте, результатом чего стала глубочайшая амбивалентность в отношении к советской власти и советской гуманитарной традиции. Естественно, что, воспитанные в 1920–1930-х гг., они не знали и не могли знать никаких альтернатив советской власти и советской идеологии. В то же время трагический опыт Второй мировой войны вызывал неприятие сталинской государственной и политической модели: по мнению Г.П. Щедровицкого, именно Сталин «совершил преступление против русского и советского народа, преступление необратимое и страшное, за что будет нести ответ еще десятки и сотни лет». Это побуждало к обращению к основам марксизма в попытке обнаружения истоков последующей катастрофы и переосмысления всей просветительской традиции, не обходя фигуры Г. Гегеля, К. Маркса и В.И. Ленина.

Все это сформировало радикальную методологическую позицию, которая с наибольшей определенностью проявилась в деятельности Московского методологического кружка и фигуре Г.П. Щедровицкого: более или менее определенное неприятие «советской действительности», стремление к качественному переосмыслению просветительской философской традиции и огромная воля к самоутверждению. А.А. Зиновьев говорил по этому поводу: «Я хочу выиграть свою собственную

историческую битву», а Г.П. Щедровицкий продолжал: «Я хочу как можно больше наследить в истории». Очевидно, что реализация этой установки имела в качестве своих последствий вначале расхождение методологов между собой: ни один из создателей Московского логического кружка, кроме Г.П. Щедровицкого (ни философ М.К. Мамардашвили, ни социологи Ю.А. Левада или Б.А. Грушин) не идентифицировали себя в дальнейшем с методологическим движением.

Одновременно происходила институционализация методологии – на смену Московскому логическому кружку приходит Московский методологический кружок. В 1958 г. создается Комиссия по психологии мышления и логике Общества психологов СССР, а в 1962 г. – Междисциплинарный семинар по структурно-системным методам анализа в науке и технике при Совете по кибернетике АН СССР. Уже в самом конце 1960-х и в 1970-х гг. все участники «методологической традиции» становятся объектами серьезных идеологических преследований: Г.П. Щедровицкого исключают из партии, а готовый набор его книги «Педагогика и логика» рассыпан; М.К. Мамардашвили становится невыездным и возвращается из Москвы в Тбилиси; А.А. Зиновьев отправляется в вынужденную эмиграцию и т.д. Только в 1988 г. на волне перестроечных ожиданий создается специальный Комитет по системно-мыследеятельностной методологии и организационно-деятельностным играм при Союзе научных и инженерных обществ СССР.

Постепенно меняется и тематика методологической работы: от исследований мышления (1952–1963) – к рассмотрению деятельностного подхода и теоретико-деятельностных проблем (1963–1972) – и далее к проблемам

мышления-коммуникации (1971–1979) и наконец системного моделирования мыследеятельности в разнообразных организационно-деятельностных играх.

К концу 1980-х – началу 1990-х гг. методологическая культура, выросшая из неприятия советской интеллектуальной традиции (как писал Г.П. Щедровицкий, «мы жили без учителей, не уважали их, не ценили, поскольку они были малограмотными и “чего изволите”»), совершила закономерный круг. Уже внутри методологической традиции возникли группировки, руководители которых (Л.П. Щедровицкий, П.Г. Щедровицкий, А.П. Зинченко, С.В. Попов) сформировали свои команды, находящиеся в более или менее определенной оппозиции к исходным методологическим постулатам и друг к другу.

Несмотря на то, что сюжеты, связанные с образованием, довольно часто попадали в фокус методологической традиции, наиболее полным и систематическим изложением феномена методологизации в образовании остался текст «Педагогика и логика», написанный в 1968 г., но опубликованный лишь четверть века спустя (Педагогика и логика, 1993). В нашу задачу не входит подробная характеристика этого коллективного труда, но отметим лишь некоторые значительные аспекты самой сферы методологии образования:

1. Отправной точкой рассуждений является будущее состояние общества (коммунизм) и производственной сферы (научно-техническая революция), по отношению к которым ставится задача формирования кадрового потенциала, ориентированного на высокоинтеллектуальный инженерный труд.

2. Формулируется вывод о необходимости качественного, кардинального

системного изменения сферы образования на всех ее уровнях: от содержания учебников и программ до системы управления и финансирования.

3. Ключевым направлением изменений должен стать уход от «адапционной» модели школы, при котором содержание образования представляет собой педагогически адаптированный опыт мировой культуры, к целенаправленному построению нового содержания и новой модели образовательной деятельности, соответствующей ожидаемому состоянию производства и социальной сферы. По этой же причине особую роль начинает играть целеполагание, внутри которого переопределяются все аспекты и элементы деятельности – требования, условия, ресурсы и др.

4. Вместе с изменением содержания образования и подходов к его формированию должна измениться учебная и преподавательская деятельность, а также вся система педагогического знания. Главенствующим условием обновления педагогической науки Г.П. Щедровицкий считал преодоление «психологизма» и «индивидуализма» педагогической теории, и выстраивание педагогических концепций на основе логических, социологических и методологических принципов.

5. В рамках процесса «методологизации» образования преодолеваются все концептуальные и методологические несоответствия между разными видами деятельности (педагогической, методической, исследовательской и управленческой). Любые предметные границы и нормативные основания деятельности сферы образования подвижны, так как могут быть переопределены при необходимости.

Очевидно, что подобная методологическая модель, которую можно было бы обозначить как «радикальный

конструктивизм» (А.М. Улановский, Э. фон Глазерсфельд, Е.Я. Режабек и др.): «нет ничего, что нельзя было бы сделать; и нет ничего сделанного, что нельзя было бы переделать», – имела свою опору лишь в практике методологического кружка или же аналогичных маргинальных сообществ. Очевидно и то, что в условиях стабильно функционирующей государственной системы образования не было никакой возможности для сколько-нибудь масштабного внедрения методологических построений, однако в ситуации краха советской системы образования, произошедшего на рубеже 1980-х и 1990-х гг., утраты ею преемственности и самоотчетливости методологические практики оказались востребованными.

Известную альтернативу радикальному конструктивизму методологической школы Г.П. Щедровицкого представляли модели развивающего обучения. Как уже было отмечено, методологическая направленность фиксируется еще в исследованиях Л.В. Занкова 1950–1960-х гг.: в отличие от радикальных проектов полнейшей перестройки отечественной школы он пытался сформулировать совокупность принципов и идей, обеспечивающих повышение качества школьного образования и его развивающую направленность. Известную методологическую альтернативу подходу Л.В. Занкова составлял подход Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. Попытаемся вкратце представить его основные методологические особенности. В рамках предложенной ими схемы различия между учебной, педагогической и исследовательской деятельностью также оказывались ситуативными: все определялось лишь спецификой ситуаций и особенностями возникающих проблем. Так, если для ученика отправной точкой могла

служить любая ситуация, связанная с правописанием или выполнением математических примеров, то педагогическая деятельность «запускалась» затруднениями и неудачами учащегося, а исследовательская деятельность востребовалась в ситуации «педагогических затруднений». В каждом случае речь шла о необходимости развертывания некоторого «теоретического понятия», овладение которым было целью и смыслом всего процесса, а собственно методологическая проблематика возникала как совокупность задач по взаимному переводу языка высоких философских истин и языка педагогической повседневности.

Помимо радикального методологизма в духе Г.П. Щедровицкого и философско-методологических конструкций развивающего обучения еще одним направлением развития методологии в сфере образования в 1960–1980-х гг. можно считать собственно методологию педагогики, понятую как систему регулятивов, направленных на описание, изучение и совершенствование существующей педагогической действительности. Наиболее заметными методологами здесь были и остаются Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, А.М. Моисеев, В.М. Полонский, М.М. Поташник и др. Вообще именно понятие оптимизации, предложенное Ю.К. Бабанским, представляется нам наиболее релевантным для обозначения всего этого направления методологической мысли (Бабанский, 1989).

«Методология оптимизации» не отказывалась от исследования и использования ни одного фактора: реальные учебные возможности ученика; программы и учебники, характеристики школьной образовательной среды, квалификация учителей и их педагогический опыт, система подготовки

и повышения квалификации педагогических кадров – все это и многое другое оказывалось заслуживающим внимания предметом исследования и совершенствования. В рамках методологии оптимизации особую роль начинает играть сотрудничество между педагогами-практиками и учеными и происходит постепенный отказ от «вертикальной» коммуникации, когда теоретики разрабатывают модели, впоследствии внедряемые в образовательную практику. Одновременно происходит «реабилитация» установки на описание и изучение передового педагогического опыта.

Наконец, и этот момент был едва ли не самым существенным с идеологической точки зрения, именно методология оптимизации позволила педагогике обрести законный научный статус. С одной стороны, педагогика заняла место единой науки об образовании, понятом как единство различных образовательных систем, практик, процессов, условий и моделей управления, при этом основной задачей педагогической науки оказывалась разработка рекомендаций по совершенствованию педагогической практики, повышению ее качества и эффективности. С другой стороны, подобный статус педагогики открывал возможности для привлечения методов других наук – философских, социологических, психологических, управленческих, медицинских и др. В той мере, в которой каждая из изучаемых педагогических проблем оказывалась межпредметной, педагогика могла актуализировать как базовые представления, так и методы исследования из смежных наук для достижения общих целей.

Заслуга в переложении этих общих методологических установок на язык педагога-исследователя принадлежит

в первую очередь В.В. Краевскому (Краевский, 1977, 2001). Отметим несколько существенных черт этой методологической модели:

1. Основой педагогической науки признавалось индивидуальное педагогическое исследование, т.е., по сути, на методологическом уровне закреплялся отказ государства от объявления и реализации каких-либо крупных научно-образовательных проектов, имеющих определенную цель и концептуальную базу. Все основные методологические проблемы – от выбора темы и до определения методологических оснований – оказывались в единоличном ведении исследователя и его научного руководителя (консультанта).

2. Закреплялась двойственная методологическая установка: одна часть методологических норм и рекомендаций должна была использоваться для описания и изучения педагогической действительности (дескриптивная методология, восходящая к методам позитивных наук); другая часть должна была символизировать принадлежность написанного текста к корпусу научного знания (прескриптивная, или нормативная методология). Именно в рамках второго (главенствующего) типа методологических знаний особое значение приобрели правила и опыт формулировки основных методологических категорий: темы, проблемы, объекта, предмета, цели, гипотезы, положений на защиту, теоретической и практической значимости и др.

3. Само научно-педагогическое исследование получило статус деятельности, встроенной в государственную и научную иерархию, результаты которой являются предметом государственной научной аттестации (Загвязинский, 1973; Загвязинский, Атаханов, 2005).

Одной из попыток подведения некоторых итогов развития методологи-

ческих представлений в сфере педагогических наук во второй половине XX в. стала статья Е.В. Титовой (Титова, <http://www.emissia.org/offline/2001/824.htm>).

В частности, выделяется четыре основных подхода к методологии педагогики: гносеологический, философско-идеологический, науковедческий и дифференцирующий.

Между тем в 1980-х гг. перечисленные подходы начинают трансформироваться: активизируется критика гносеологического подхода за его отрыв от практики и невнимание к вопросам совершенствования педагогической практики; при этом часть ученых продолжает рассматривать методологию исключительно в качестве инструмента специальной научной деятельности (В.Е. Гмурман, М.А. Данилов, В.В. Краевский и др.); другая часть ученых декларирует «практическую направленность» в единстве с ее «научной направленностью» (П.Р. Атутов, Б.С. Гершунский, Я.С. Турбовской, В.С. Шубинский); третья часть утверждает правомерность существования не только методологии науки, но и методологии практики (О.С. Анисимов, М.С. Бургин, В.И. Журавлев, А.П. Зинченко).

С нашей точки зрения, соотношение между методологией научного исследования и методологией практической педагогики есть важное, но отнюдь не принципиальное соотношение. Гораздо более важной для различения методологических позиций нам представляется «онтологическая картина», связывающая представления о происхождении и статусе методологии, ее роли и значении в отношении реальных процессов, образов «необходимого» и «возможного». В этом контексте нам видится, что на протяжении второй половины XX и начала XXI в. обозначились три принципиально раз-

личных варианта методологических построений.

Согласно одному из них, методология возникает из глубинной человеческой потребности в самоутверждении, самоопределении, критической ревизии и переосмыслении всего накопленного арсенала человеческих знаний. Возможно, это – сама древняя и самая «аутентичная» методологическая установка, реализованная и Сократом («Я знаю только то, что ничего не знаю, но другие не знают и этого!»), и Декартом (*Cogito ergo sum!*) и уже в последнем столетии воспроизведенная Г.П. Щедровицким и М.К. Мамардашвили. Соответственно, методология образования в этом контексте мыслится лишь как одна из возможностей, полей приложения методологического мышления как такового.

Другой вариант методологических построений в значительной степени является преемственным по отношению к первому. Вполне естественно, что сложившаяся в тот или иной исторический период философская система может стагнировать, стать объектом критики и реконструкции, тем не менее, сохранив некоторую «ауру величия». В этом случае по прошествии достаточного времени может оказаться, что в силу разных причин некоторый артефакт прошлого становится культовым для потомков (именно так случилось с философией Гегеля и Маркса для отечественных «шестидесятников»), и тогда этот способ мышления и самознания становится сверхценностью.

В ответ на установку «возвращения к первоистокам» выстраивается специфическая методология образования, в которой вокруг сакрализованного предмета («теоретическое мышление» или «содержательное обобщение» у В.В. Давыдова) создается система дополнительных интерпретаций и проек-

ций, позволяющих универсализировать данную методологическую модель в качестве «наивысшего достижения человеческой мысли» и сформировать практики по ее воспроизведению. При этом особое внимание уделяется повышению квалификации и переподготовке на всех уровнях образовательной системы, с тем чтобы избежать «загрязнения» теоретической модели «неканоническими» практиками.

Наконец, третий вариант методологических построений базируется на предположении о том, что любая существующая система (в том числе образовательная) обладает определенной инерцией, традициями, однако склонна к развитию и совершенствованию. В связи с этим основной задачей научной деятельности является изучение тех законов и закономерностей, согласно которым эта система функционирует в настоящем времени, действующих на нее факторов, а также предложение некоторых не слишком радикальных изменений для совершенствования и повышения качества в дальнейшем. Соответственно, методологическая модель в этом случае сторонится любого радикализма и исключительности; легко интегрирует и примиряет научные, проектные, рефлексивные методы описания и исследования реальности, объединяет собственно научные, управленческие, организационные и финансовые практики, имея в качестве главного критерия недопущение любого рода «негативных проявлений» и «последствий».

(Окончание в следующем номере)

Литература

1. *Бабанский Ю.К.* Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1989.
2. *Бурдые Л.* Поле литературы // Новое литературное обозрение. 2000. № 45. С. 22–87.
3. *Вопросы методов педагогических исследований: сб. науч. трудов / под ред. М.Н. Скаткина.* М.: НИИ ОП АПН СССР, 1973.

4. *Загвязинский В.И.* Исследование движущих сил учебного процесса: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1973.
5. *Загвязинский В.И., Атаханов Р.* Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие. М.: Академия, 2005.
6. *Каиров И.А.* Очерки деятельности Академии педагогических наук РСФСР, 1943–1966. М.: Педагогика, 1973.
7. *Краевский В.В.* Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2001.
8. *Краевский В.В.* Проблемы научного обоснования обучения (Методологический анализ). М.: Педагогика, 1977.
9. *Левин К.* Теория поля в социальных науках. СПб.: Речь, 2000.
10. *Огородников И.Т., Шимбирев П.Н.* Педагогика: учебник. М.: Учпедгиз, 1950.
11. *Педагогика и логика / Г. Щедровицкий [и др.].* М.: Касталь, 1993.
12. *Пичугина В.К.* Антропологический дискурс в педагогике: направления развития и пути интеграции // Ярославский педагогический вестник. 2011. № 2, т. 2. С. 22–25.
13. *Проблемы методологии педагогики и методики исследований / М.А. Данилов [и др.].* М.: Педагогика, 1971.
14. *Титова Е.В.* Методологические ошибки в педагогических исследованиях // Северо-запад России: педагогические исследования молодых ученых. СПб.: Нестор, 2005. С. 35–38.
15. *Титова Е.В.* Педагогическая методология: анализ отечественных научных подходов. URL: <http://www.emissia.org/offline/2001/824.htm>.
16. *Фельдштейн Д.И.* Психолого-педагогические диссертационные исследования в системе организации современных научных знаний // Проблемы современного образования. 2011. № 2. С. 11–27.
17. *Хуторской А.В.* 12 ошибок ФГОС URL: <http://khutorskoy.ru/be/2016/0410/>.
18. *Lewin, K., and D. Cartwright (Ed.),* 1951. Field theory in social science. NY: Harper.
19. *Grenfell, M.,* 2012. Pierre Bourdieu: key concepts. London: Routledge.
4. *Zagvyazinsky, V.I.,* 1973. Research into driving forces of educational process: Doctoral Thesis in Pedagogy. Moscow. (rus)
5. *Zagvyazinsky, V.I. and R. Atakhanov,* 2005. Methodology and methods of a psychological and pedagogical research: teaching manual. Moscow: published by Academia. (rus)
6. *Kairov, I.A.,* 1973. Essays on activities of the Academy of pedagogical sciences of RSFSR, 1943–1966. Moscow: published by Pedagogika. (rus)
7. *Krayevsky, V.V.,* 2001. Pedagogical methodology: guidelines for teachers-researchers. Cheboksary: publishing house of Chuvash University. (rus)
8. *Krayevsky, V.V.,* 1977. Issues of scientific reasoning of learning. (Methodological analysis). Moscow: published by Pedagogika. (rus)
9. *Lewin, K.,* 2000. Field theory in social sciences. St. Petersburg: published by Rech.
10. *Ogorodnikov, I.T. and P.N. Shimbirev,* 1950. Pedagogy: textbook. Moscow: published by Uchpedgiz. (rus)
11. *Schedrovitsky, G. et al.,* 1993. Pedagogy and logic. Moscow: published by Kastal. (rus)
12. *Pichugina, V.K.,* 2011. Anthropological discourse in pedagogics: directions of development and ways of integration. Yaroslavl Pedagogical Journal, 2 (2): 22–25. (rus)
13. *Danilov, M.A. et al.,* 1971. Problems of methodology of pedagogics and research methods. Moscow: published by Pedagogika. (rus)
14. *Titova, E.V.,* 2005. Methodological mistakes in pedagogical researches. Northwest of Russia: pedagogical researches of young scientists. St. Petersburg: Nestor: 35-38. (rus)
15. *Titova, E.V.,* 2001. Pedagogical methodology: analysis of the national scientific approaches. URL: <http://www.emissia.org/offline/2001/824.htm>. (rus)
16. *Feldshtein, D.I.,* 2011. Psychological and pedagogical post-graduate researches in the system of organization of modern scientific knowledge. Problems of Modern Education, 2: 11–27. (rus)
17. *Khutorskoy, A.V.* 12 errors of Federal state educational standard. URL: <http://khutorskoy.ru/be/2016/0410/>. (rus)

References

1. *Babansky, Yu.K.,* 1989. Selected pedagogical works. Moscow: published by Pedagogika. (rus)
2. *Bourdieu, P.,* 2000. Field of literature. New Literary Review, 45: 22–87. (rus)
3. *Skatkin, M.N. (Ed.),* 1973. Issues of pedagogical research methods: collected research papers. Moscow: published by Scientific Research Institute of General Pedagogy of the Academy of Pedagogical Sciences USSR. (rus)
4. *Zagvyazinsky, V.I.,* 1973. Research into driving forces of educational process: Doctoral Thesis in Pedagogy. Moscow. (rus)
5. *Zagvyazinsky, V.I. and R. Atakhanov,* 2005. Methodology and methods of a psychological and pedagogical research: teaching manual. Moscow: published by Academia. (rus)
6. *Kairov, I.A.,* 1973. Essays on activities of the Academy of pedagogical sciences of RSFSR, 1943–1966. Moscow: published by Pedagogika. (rus)
7. *Krayevsky, V.V.,* 2001. Pedagogical methodology: guidelines for teachers-researchers. Cheboksary: publishing house of Chuvash University. (rus)
8. *Krayevsky, V.V.,* 1977. Issues of scientific reasoning of learning. (Methodological analysis). Moscow: published by Pedagogika. (rus)
9. *Lewin, K.,* 2000. Field theory in social sciences. St. Petersburg: published by Rech.
10. *Ogorodnikov, I.T. and P.N. Shimbirev,* 1950. Pedagogy: textbook. Moscow: published by Uchpedgiz. (rus)
11. *Schedrovitsky, G. et al.,* 1993. Pedagogy and logic. Moscow: published by Kastal. (rus)
12. *Pichugina, V.K.,* 2011. Anthropological discourse in pedagogics: directions of development and ways of integration. Yaroslavl Pedagogical Journal, 2 (2): 22–25. (rus)
13. *Danilov, M.A. et al.,* 1971. Problems of methodology of pedagogics and research methods. Moscow: published by Pedagogika. (rus)
14. *Titova, E.V.,* 2005. Methodological mistakes in pedagogical researches. Northwest of Russia: pedagogical researches of young scientists. St. Petersburg: Nestor: 35-38. (rus)
15. *Titova, E.V.,* 2001. Pedagogical methodology: analysis of the national scientific approaches. URL: <http://www.emissia.org/offline/2001/824.htm>. (rus)
16. *Feldshtein, D.I.,* 2011. Psychological and pedagogical post-graduate researches in the system of organization of modern scientific knowledge. Problems of Modern Education, 2: 11–27. (rus)
17. *Khutorskoy, A.V.* 12 errors of Federal state educational standard. URL: <http://khutorskoy.ru/be/2016/0410/>. (rus)
18. *Lewin, K., and D. Cartwright (Ed.),* 1951. Field theory in social science. NY: Harper.
19. *Grenfell, M.,* 2012. Pierre Bourdieu: key concepts. London: Routledge.