

вательский). Но, правда, оставался «неохваченным» наиболее обширный и специфический для человека опыт – опыт эмоционально-ценностного отношения к миру. Поиском процессуальных средств усвоения этого опыта занимается теория личностно-развивающего образования.

Свое отношение к этой теории В.В. Краевский выразил еще в 1996 г., оппонировав нашей ученице А.В. Зеленцовой по диссертации на тему «Личностный опыт в структуре содержания образования». В.В. Краевский глубоко понимал специфику этого вида опыта, который мы называем личностным: его нельзя задать заранее, т.е. результат и процесс его достижения здесь существуют одновременно; для этого опыта невозможно подобрать формирующий его «вид деятельности», поскольку невозможно спланировать все смысловые оттенки ситуации, которые могут стать значимыми для формирующейся личности. Самое большее, что можно сделать, – это спроектировать ситуацию-событие, содержащую возможность выбора ценности и линии поведения, рефлексии, смыслоопределения, принятия на себя ответственности, волевой саморегуляции. Обучение, включающее такого вида опыт, становится не только обучающим (знания и умения!) и развивающим (опыт творческой деятельности!), но и воспитывающим (личностный опыт!).

Вывод очевиден: предложенная В.В. Краевским система методологических регулятивов ведет к созданию целостной педагогической теории, дает педагогу-практику ориентировочную основу для решения главной педагогической задачи – определения педагогических целей, лежащих в основе их достижения видов опыта (содержание образования) и механизмов их усвоения (методы обучения и личностно-развивающие ситуации). Во время лекций по педагогике мы часто слышим вопрос из зала: «Наука ли педагогика?...». И хочется ответить на него: педагогика – не только наука, но и обширная область культуры, включающая и творческое озарение, и искусство, и понимание человека (педагогическую герменевтику). Но, как и в любой другой сфере бытия современного человека, здесь есть и линия собственно науки со всей строгостью ее принципов, механизмов движения к истине, ответственности ученого. В.В. Краевский, наверно, больше, чем кто-либо из наших современников, приложил сил к тому, чтобы педагогика осознала себя как науку. Его творчество напо-

минает деяния И.Ньютона, сделавшего когда-то размышления человека о природе наукой. А потому и хочется закончить статью словами, начертанными у Вестминстерского аббатства: «Пусть поздравляют себя смертные с тем, что жило среди них такое украшение рода человеческого...».

*Will Pedagogy become a science?
Thoughts about oeuvre of V.V.Kraevsky*

There are regarded the methodological problems of scientific explanation of teaching, V.V. Kraevsky's ideas about the conditions of prognostic role fulfillment by the pedagogic science towards education practice.

Key words: *methodological reflection, scientific explanation of teaching, unity principal of the substantial and the procedural.*

А.А. АРЛАМОВ
(Краснодар)

**КОНТЕКСТЫ
ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ
В ПЕДАГОГИКЕ (методологические
проблемы)**

Анализируются актуальные для современных педагогических исследований контексты функционирования психологического знания. Обосновывается продуктивность расширительной философской трактовки понятия «деятельность» и деятельностного подхода для выявления специфических особенностей этих контекстов. Демонстрируется необходимость различения объектов педагогики и психологии. Предлагается вариант методологических ориентиров для трансформации педагогических объектов на основе психологического знания.

Ключевые слова: *педагогический объект, трансформация педагогических объектов, контексты функционирования психологического знания в педагогике.*

Значимость психологических знаний для педагогики трудно переоценить. Ещё К.Д. Ушинский полагал, что педагогика долж-

на знать человека во всех отношениях, если она хочет воспринимать человека во всех отношениях. Призывая педагогов к изучению психологии, он писал: «... изучайте законы тех психических явлений, которыми вы хотите управлять» [8, с. 36]. Может быть, среди прочих эта идея стимулировала приход психологов в школу. Очевидно, что психологические знания необходимы, но недостаточны для построения педагогического процесса. Что произойдёт, если в школу придут представители всех наук, изучающих человека? Может быть, стоит по-иному взглянуть на содержание педагогического образования? По-видимому, при изучении «человековедческих» дисциплин в процессе подготовки педагога-профессионала необходимо обучать не только «знаниям о...», но и «знаниям для...», однако и этого недостаточно. У будущего педагога должна быть мотивация к изучению наук о человеке, он обязан овладеть знаниями, умениями, навыками их применения при трансформации педагогических объектов. В этом убеждают и аргументы К.Д. Ушинского в пользу педагогической литературы, и трагический опыт деятельности педологов в школе. Этот исторический факт свидетельствует не только о жестокости и недальновидности властей, но и об отсутствии у педагогов-практиков «навыков применения знаний», умений ими оперировать при преобразовании педагогических объектов.

В связи с этим чрезвычайно важно выявить методологические ориентиры, необходимые для погружения психологического знания в педагогические контексты, его адаптации и трансформации применительно к социально-педагогическим ситуациям. На наш взгляд, основой для их переосмысления в сфере педагогических исследований может служить деятельностный подход, который, как известно, образует методологическое основание отечественной педагогики. Но этот подход воспринимается педагогикой прежде всего через психологию, т.е. представлен в адаптированном для целей психологии варианте. Для учета целого ряда новых феноменов педагогической реальности (например, различных типов девиантного поведения) и прежде всего в свете задачи воспитания поколения, способного жить в непрерывно меняющемся мире, необходимо обратиться к более широкому – философскому – пониманию деятельностного подхода, включающего в себя ценностно-смысловую и культурно-исторический аспекты (см. работы Лекторского, Зинченко

и др.). Такое расширение методологической базы социально-педагогического исследования позволяет зафиксировать пределы нормативной педагогики (использования нормативных моделей педагогического воздействия), выявить условия минимизации рисков педагогического воздействия, возникающих при их применении, и наметить перспективы более эффективных педагогических воздействий, направленных на актуализацию позитивных ценностных установок у учащихся.

Функционирование научного знания понимается в общей методологии как деятельность по его использованию. Применительно к психологическому знанию можно выделить следующие контексты: мировоззренческий контекст – научное объяснение психологических явлений, развивающее мышление человека; контекст образования – развитие психологии как учебного предмета, системы психологического образования на основе достижений психологической науки; контекст практического приложения – область практической жизни, где происходит оперирование психологическим знанием.

Наиболее распространенный и методологически «рискоемкий» из них – контекст практического приложения в педагогике психологических знаний, которые становятся средством преобразования педагогических объектов. Значимыми для понимания этого вопроса являются работы М.Н. Скаткина, поставившего проблему обращения педагогического знания как идеального в реальное действие. В методологических исследованиях представлены соотношение педагогической науки и практики (В.В. Краевский), взаимодействие педагогической науки и практики (В.И. Журавлёв), знание как категория педагогики (В.И. Гинецинский), организационные основы синтеза разных видов теоретической и практической деятельности (Г.П. Щедровицкий). Эти работы создали предпосылку возникновения методологии преобразования педагогических объектов. Выявление методологических ориентиров трансформации педагогических объектов осуществлялось в рамках нового научного направления.

Попытаемся установить различие психологического и педагогического знаний. Понимание их сущности конструировалось на основе многоаспектности понятия «знания» и различия предметов научной психологии и педа-

гогики. Известны различные концептуальные подходы к пониманию применения психологического знания в педагогике. Ветвь прикладной психологии, которая занимается применением выводов теоретической психологии к процессу обучения и воспитания, П.П. Блонский называет педагогической психологией. При этом он полагал, как замечает Л.С. Выготский, что педагогический процесс под руководством научной психологии будет таким же точным, как в технике. «Однако ожидания были обмануты, и очень скоро наступило всеобщее разочарование в психологии» [2, с. 15]. Этот историко-психологический факт свидетельствует о том, что само применение психологических знаний в педагогике как процесс трансформации специфично. Механистический перенос научного знания в технике, животноводстве по аналогии на педагогическую почву оказывался не только не продуктивным, но и отягощённым негативными последствиями.

Другой подход основывается на том, что педагогика должна обсуждать цели и задачи воспитания, которым психология диктует средства осуществления. Здесь подчёркивается нейтральность знаний педагогической психологии относительно конкретной педагогической задачи. Одно и то же средство, выявленное психологией, может воспитывать и раба, и гражданина (Л.С. Выготский). Более того, психологическое знание, как и любое другое, имеет достаточно широкую сферу применения. Однако в рамках этого подхода акцент делается на поиск педагогических задач, в которых известное психологическое знание применимо. Сама методологическая идея продуктивна. Она ориентирует психолога-исследователя на выявление сферы применения психологического знания. Но односторонность все еще остается.

Позиция педагога иная. Его практика, ежедневно порождающая педагогические задачи, стимулирует и направляет его на поиск знаний, причём не только психологических, необходимых для их решения. Рассмотрим пример. Открытие условных рефлексов предопределило направленность прикладной психологии – поиск факторов в прилагаемой области, способствующих формированию условных рефлексов как привычек. Это знание становится психофизиологической основой метода упражнений (основой потому, что оно здесь системообразующее в совокупности психологических знаний), который был известен пе-

дагогике значительно раньше, чем условные рефлексы. Но, как известно, этот метод ещё требуется представить как систему приёмов-операций. Её конструирование – функция педагога. Количество и качество систем приёмов-операций зависят от содержания педагогической задачи, возраста ученика, его реальных возможностей, ситуации развития. Однако оно не безгранично. Существуют такие педагогические задачи, которые невозможно решить этим методом. Каждый метод имеет границы применения. Это же психологическое знание применимо и в дрессуре. Но систему операций разрабатывает дрессировщик. Психологическое знание одно и то же, оно инвариантно, но его модели различны по смыслу. Они учитывают различие поведенческих реакций человека и животного, соотношение осознанного и бессознательного в их поведении. И тем не менее они изоморфны. Пожалуй, этот факт убеждает, что изучение преобразования педагогических объектов как деятельности – функция педагогической науки и практики, однако открытие сферы применения психологического знания – задача прикладной педагогической психологии. Область исследования прикладной психологии как научной дисциплины психологической науки остается в рамках ее предмета, локализуется ее объектная сфера. Последняя задается конкретной практико-ориентированной деятельностью, что позволяет выявить особенности взаимодействия человека с действительностью.

Преобразовательная деятельность, социокультурная по своей природе, также может быть рассмотрена в рамках предмета педагогической психологии: мотивация нововведений, психологическая защита от нововведений, психологические барьеры внедрения, отношения к нововведениям, позиция педагога в обновлении педагогической практики. Преобразование педагогических объектов как особый вид педагогической деятельности характеризуется собственным составом, структурой, содержанием, в чём убеждает исследование конкретных процессов преобразования педагогической практики (А.А. Арламов, С.Д. Поляков, А.А. Саранов, М.В. Кларин, А.В. Хуторской, Н.Р. Юсуфбекова и др.). По-видимому, объект исследования прикладной психологии и педагогической инноватики (условно – педагогики преобразований) общий, но предметы исследования различны. Этот факт поучи-

телен и требует более пристального внимания к вопросу о соотношении предметов психологии и педагогической инноватики.

Дифференциация психологического и педагогического знаний, без которой невозможно понимание трансформации педагогических объектов на основе психологического знания, потребовала выявить специфические характеристики этих наук, и прежде всего, в их отнесенности к деятельностному подходу. Выбор авторов трактовок был концептуально авторским. В психологии – Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев. В педагогике – П.П. Блонский, А.С. Макаренко, Н.В. Кузьмина, В.И. Журавлёв, В.В. Краевский, В.И. Гицевинский.

Сущность подхода к изучению психологических явлений у Л.С. Выготского – целостность и историзм. Он считал, что психология изучает «поведение человека как процесс взаимодействия между организмом и средой» [2, с. 13]. По С.Л. Рубинштейну, предмет психологии – это психический факт как кусок реальной действительности и отражение действительности; именно в том и заключается своеобразие психического, что оно является и реальной стороной бытия, и его отражением – единством реального и идеального [7]. А.Н. Леонтьев определяет психологию как «науку о психической жизни» [6, с. 25]. «Сознание и отражаемая им реальность связаны друг с другом реальными и содержательными процессами, в результате которых и происходит превращение, “перевод” материального в идеальное, объективной реальности в факт сознания, как и обратный переход факта сознания, идеи в действительность» [6, с. 27]. При этом под процессом, который связывает материальное и идеальное друг с другом, А.Н. Леонтьев понимал активность субъекта, человеческую деятельность: «Основной факт сознания есть факт отражения. Отражение связано с отражаемым процессом. Этот процесс принадлежит субъекту, его действительной жизни. В нём необходимость и условие возникновения отражения предмета, на который он направлен» (Там же, с. 44). А.Н. Леонтьев выделяет в понятии «отражение» три взятые в единстве вещи – отражаемое (внешнюю по отношению к субъекту отражения действительность: идеальную и реальную); самого субъекта и его деятельность; отражённое как психологический образ, результат деятельности. Далее он уточняет и конкре-

тизирует своё понимание психологии: «Психология имеет своим предметом деятельность субъекта по отношению к действительности, опосредованную отображением этой действительности. Отображение субъектом действительности есть то особое его состояние, которое называется переживанием... Психология изучает, следовательно, то, как переживания <субъекта> становятся действительными... Психологическая действительность есть единство деятельности и переживания» [6].

В то же время необходимо отдавать себе отчет в том, что трактовки деятельности в советский период имели своеобразный характер. По этому поводу приведем меткую характеристику идейного контекста функционирования психологии одного из лидеров современного деятельностного подхода в психологии В.П. Зинченко. Он полагает, что несомненной заслугой С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева является то, что «они поступили довольно остроумно, отдав психологию “на сохранение” философской категории деятельности, бесцеремонно приватизированной “диалектическим материализмом”. Те, кому категория деятельности не подошла, спрятались за “ленинской теорией отражения”. <...> Категория деятельности служила для Рубинштейна и Леонтьева своего рода заказником, резервацией, средством идеологической защиты психологии, точнее, выживания ее как науки. Психика либо отождествлялась с деятельностью, либо деятельность выступала в качестве объяснительного средства, синонима принципа детерминизма всей психики. В обоих случаях психика (а вслед за ней и психология) оказывалась внутри относительно безопасного с идеологической точки зрения “круга деятельности”, что и позволяло психологии существовать. Оба, особенно Леонтьев, писали не самым простым языком, что закрывало на территории теории деятельности путь профанам. Самым распространенным и отчасти справедливым упреком в адрес теории Леонтьева был упрек в непонятности. <...> Под защитой теории деятельности целый ряд замечательных философски и идеологически беззаботных ученых проводили психологические исследования» [4, с. 116 – 117]. В этих рассуждениях виден общий исток различных наук о человеке – философская теория деятельности, которая трансформировалась в каждой отдельно взятой науке под свои эпистемологические задачи.

Преобразование педагогической практики на основе психологических знаний можно рассматривать в психологическом аспекте, поскольку это также реальная сторона бытия человека. Полученное психологией знание здесь также выступает как средство развития преобразовательной деятельности, но не исчерпывает специфику педагогической.

В педагогике наблюдается многозначность в определении предмета. П.П. Блонский полагал, что педагогика – это наука о воспитании, понимаемом им как «преднамеренное, организованное, длительное воздействие на развитие данного организма» [1, с. 5]. А.С. Макаренко подчёркивал, что объектом педагогического исследования является не ребёнок (сейчас можно добавить, и не взрослый), а педагогический факт (явление). Н.В. Кузьмина в определении предмета педагогики центральным считает понятие «педагогическая система», В.С. Ильин – «целостный учебно-воспитательный процесс», а Н.В. Бордовская – «педагогический процесс». В.В. Краевский в качестве объекта педагогической науки выделяет «социально и личностно детерминированную деятельность по приобщению человеческих существ к жизни общества», а предмета – «систему отношений, возникающих в деятельности, являющейся объектом педагогической науки» [5]. Нам наиболее близка трактовка Краевского. Здесь в качестве объекта фактически выделяется педагогическое влияние, ориентирующее человека на освоение социального и культурного опыта в процессе саморазвития.

Педагогическое влияние по самой своей сути деятельно и имеет различные формы: взаимодействие человека и педагогической среды, воздействие, содействие, взаимодействие. Известны и различные организационные формы педагогического влияния – педагогическое руководство, педагогическая поддержка, педагогическое сопровождение. С точки зрения психологии, педагогическое влияние можно рассматривать как один из типов взаимодействия людей, а с точки зрения педагогики – как принципиально целесообразное взаимодействие, обусловленное культурными, социальными и историческими требованиями. Для психологического знания, в отличие от педагогического, целесообразность не значима: закономерности поведения, внутренних процессов развития останутся неизменными, т.е. психологическое знание нейтрально в социальном плане. Напротив, для педагогики

цель обучения и воспитания значимы. Для неё также значимо знание о фактическом развитии ребёнка (взрослого) и о способах и средствах педагогического влияния (П.П. Блонский). На нейтральность психологического знания указывает также и Л.С. Выготский.

Рассмотрим эти идеи подробней. «Внутреннее не дано изначально, но является производным от внешнего, объективно наблюдаемого» [9, с. 243]. По-видимому, действительно психологическая наука изучает «процесс порождения психического образа» [5, с. 137] – как и почему он возникает, как он развивается и каков его продукт. Это внутренний имманентный процесс как шаг развития человека. Психология не может пройти мимо процессов, явлений, порождающих этот образ. Процесс влияния факторов на внутренние психические процессы и есть формирование психического образа, но оно не тождественно саморазвитию психического образа под влиянием культурно-исторических обстоятельств.

Предмету педагогики соответствуют определённые макроструктуры педагогического знания. Один из её вариантов предложил В.И. Гинецинским [3]. Педагогическое знание – это знание о целях и ценностях как фактор регуляции педагогического воздействия, знание о человеке как объекте педагогического воздействия, знание о непосредственных социальных условиях педагогического воздействия, знание о деятельности как средстве осуществления педагогического воздействия, знание о культуре как предмете педагогического проектирования. Замена термина «педагогическое воздействие» на «педагогическое влияние» лишь только уточняет наши представления о педагогическом знании, однако состав его макроструктуры пока остаётся прежним. В.В. Краевский полагает, что предмету педагогики соответствуют объясняющее и предписывающее педагогические знания. Вопрос о составе макроструктуры педагогического знания остаётся открытым.

Педагог-исследователь, по К.Д. Ушинскому, может разработать план воспитания целостной личности успешно, только опираясь на комплекс наук о человеке, в центр которого ставилась психология. В этой ситуации психологическое знание – это знание, служащее для педагога ориентиром при моделировании любых педагогических ситуаций, выступающее средством получения педагогического знания.

Если представить, что одно и то же психологическое знание известно эргономусту, социологу, педагогу, то, используя язык своей науки, каждый из них построил бы модель системы влияний, изоморфную системе влияний, выявленных психологом-исследователем. Но этого, конечно же, недостаточно. Однако необходима также и серия экспериментов, позволяющая убедиться, что ожидаемый эффект, прогнозируемый психологией и соответствующий поставленной цели, будет получен.

Таким образом, интеграция педагогики и психологии прежде всего требует чёткого различия получаемых ими знаний. В этой связи предлагается полученный на основе методологического переосмысления категории «деятельности» вариант ориентиров для трансформации педагогических объектов на основе психологического знания:

1. Социокультурный принцип развития педагогических объектов предполагает культурную ориентированность преобразовательной деятельности, т.е. ориентацию субъектов преобразования на человека как высшую и детерминирующую культурную ценность.

2. Принцип минимизации педагогического риска ориентирует на оценку готовности психологического знания как средства трансформации педагогического объекта, прогноз ожидаемых социальных последствий как предупреждение ошибок преобразования.

Литература

1. Блонский П.П. Основы педагогики. М., 1924.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1996.
3. Гинецинский В.И. Знание как категория педагогики: опыт педагогической когнитологии. Л., 1989.
4. Зинченко В.П. Мысль и Слово Густава Шпета (возвращение из изгнания). М., 2001.
5. Краевский В.В. Методология педагогики. Чебоксары, 2001.
6. Леонтьев А.Н. Философия психологии: из научного наследия / под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. М., 1994.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 1946.
8. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Ушинский К.Д. Педагогические сочинения : в 6 т. / сост. С.Ф. Егоров. М., 1990. Т. 5.

9. Ярошевский М.Г. История психологии. М., 1985.

Contexts of psychological knowledge functioning in pedagogy (methodological problems)

There are analyzed the topical for modern pedagogic research contexts of psychological knowledge functioning. There is substantiated the efficiency of philosophic broad interpretation of the notion "activity" and activity approach for these contexts' peculiarities revelation. There is shown the necessity of recognition pedagogical and psychological objects. There is suggested the version of methodological guidelines for pedagogical objects transformation based on psychological knowledge.

Key words: *pedagogical object, pedagogical objects transformation, contexts of psychological knowledge functioning in pedagogy.*

В.И. ЖИЛИН
(Тара)

ФИЛОСОФСКИЙ ПЛЮРАЛИЗМ, ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЙ РЕЛЯТИВИЗМ ИЛИ БАНАЛЬНОЕ НАУЧНОЕ НЕВЕЖЕСТВО?

Утверждается, что под лозунгами философского плюрализма и гносеологического релятивизма нередко предстаёт банальное научное невежество; приводятся конкретные примеры «ревизии» специальной теории относительности на основе искажения исторических и методологических фактов.

Ключевые слова: *философский плюрализм, гносеологический релятивизм, ревизионизм, эффект Доплера.*

Либеральные изменения, произошедшие в нашем Отечестве, предоставили широкие возможности для творчества, в том числе научного. Вместе с тем были открыты «шлюзы» и для популяризации собственных идей людьми малообразованными, безответственными. И речь в данном случае идет не о «пожелтевших» средствах массовой информации, где журналисты в погоне за гонораром пред-