

**О СТРУКТУРЕ И ФУНКЦИЯХ  
СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ  
И.Ф. Игропуло**

Рассмотрены структура и функции педагогических теорий, определяемые парадигмальными изменениями современной научной картины мира.

The structure and functions of pedagogical theories are researched, which are determined by changes of scientific ideas.

В современных условиях число новых задач в сфере образования, обусловленных качественными изменениями внешней социокультурной среды, неуклонно возрастает. Многие из них принципиально новы и не подлежат решению исходя из предыдущего опыта, из прежних теоретических представлений и подходов. Свидетельством внутреннего неблагополучия педагогической науки и ее кризисного состояния явилась неспособность педагоги осуществлять опережающую, прогностическую функцию и показывать практике пути решения назревших в образовании проблем.

Всеобъемлющей характеристикой, главной задачей и идеей в современных условиях выступает, по мнению В. В. Краевского, переход от рецептивно-отражательного подхода к конструктивно-деятельностному как в образовательном процессе, так и в педагогической науке [9. С. 9]. При этом он особо подчеркивает, что связь изменений в образовании, с одной стороны, и в науке, его изучающей – с другой, не является прямолинейной и жестко детерминированной.

Рассматривая сложное взаимодействие между образованием и культурой, исследователи отмечают, что новую ситуацию в мире, в том числе в мире образования составляют сегодня два фактора: неопределенность и ориентация на будущее [12. С. 18]. Причем под неопределенностью понимается не частный социологический факт социальной нестабильности российского жизненного

пространства. Речь идет о принципиальной неопределенности и даже неопределимости ключевых параметров социальной среды.

Результаты комплексных исследований современной социокультурной среды позволяют сформулировать вывод о возникновении нового образа мира – открытого и сложноорганизованного, непрерывно возникающего и изменяющегося. При этом особо подчеркивается, что «мир изменяется неустойчиво, многовариантно и альтернативно. Темп и направление развития не заданы однозначно» [12. С. 53].

Эта ситуация трактуется современными исследователями как переход от классической к неклассической и в отдельных областях – к постнеклассической картине мира, а именно: от объектов к отношениям между объектами, от культа детерминаций – к неопределенности и неоднозначности, от единственности – к множественности интерпретаций, от тотальности – к самоорганизации (в сфере идеологии – к толерантности, в методологии – к системному плюрализму (В. Л. Алтухов, В. В. Василькова, Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов, Н. В. Смирнова, В. С. Степин, Л. Н. Столович и др.).

Исследователи подчеркивают, что на смену глобализму универсальной объяснительной схемы приходит плюралистическая методология, представленная взаимодополнительными «мягкими» методиками с гибкой настройкой на культурную стилистику исследуемого объекта [13. С. 83 – 84].

В контексте современного этапа развития социального научного знания внимание ученых привлекает в последнее время характер и тенденции развития педагогической науки (В. И. Гинецинский, Б. С. Гершунский, В. В. Краевский, Н. Л. Коршунова, А. Н. Шимица, В. С. Шубинский, Г. Б. Корнетов, А. В. Хуторской, М. П. Карпенко и др.).

Исследователи считают, что обвинение традиционной педагогики в том, что она копирует естественнонаучную методологию, имеют определенные основания. Действительно, она в течение длительного времени

следовала отдельным канонам классического идеала научности, что проявлялось в противопоставлении субъекта объекту познания, в субъектной элиминации, использовании принципа рациональной индукции в получении знания, обращении к эксперименту как основному способу проверки теории на истинность и др. [8. С. 21]. При этом многие сложности в развитии педагогической теории, ее слабая эффективность, противоречия между нею и практикой обусловили низкий статус педагогики и ее невостребованность.

По мнению специалистов в области методологии педагогики, к основным ее недостаткам можно отнести отсутствие обсуждения эффективности сложившихся методов, средств познания, наличных познавательных установок, границ применимости тех или иных идеалов научности к исследованию проблем образования, возможности получения различных типов знания. В частности, в методологии педагогики почти не находят отражения новые тенденции в развитии гуманитарного знания, стремящегося избавиться от ограниченности естественнонаучного подхода, способного преодолеть отчуждение науки от жизненного мира людей.

Происходящая с начала 90-х годов в российской педагогике легитимизация новых целей, смыслов и ценностей образования, необходимая корреляция их с человеком, с миром чувств и отношений, с его культурой, экологией, творчеством привели к появлению новых педагогических теорий, в которых гуманитарная составляющая представлена значительно и ярко. Однако новые мировоззренческие ориентиры, изменение содержания отдельных педагогических теорий не повлекли за собой смену парадигмы педагогической науки.

По мнению В. В. Краевского в современных условиях можно выделить два направления возможной трансформации парадигмы педагогической науки. Первое – возрастание роли междисциплинарных исследований в образовании и повышение интегративной функции педагогической науки. Одна научная дисциплина, по его мнению, не в состоянии охватить все

сложные социальные условия и факторы, определяющие развитие образовательных систем. Второе – повышение теоретического уровня и определение статуса педагогики как единственной науки, специально изучающей образование [11. С. 8].

Важнейшее направление развития конструктивно-преобразовательных функций педагогики связано, по мнению многих исследователей, с разработкой современной педагогической теории, отвечающей новым задачам и потребностям образования, новым реальностям принципиально изменившегося мира (Н. В Бордовская, В. С. Шубинский, В. В Краевский, В. И. Загвязинский, Н. П. Кор-шунова, В. М. Полонский и др.).

В. В. Краевский представляет обоснование ряда методологических условий формирования педагогической теории [10. С. 56].

Во-первых, необходимо определить собственный объект и предмет педагогической теории в их отличиях от тех, которыми занимаются другие науки. При этом перед теорией ее предмет выступает как система отношений, порождаемых в процессе педагогической деятельности.

Такую теорию можно назвать теорией педагогической практики, однако лишь в том случае, если соблюдается второе условие – сохранение специфических характеристик педагогической действительности на всех уровнях теоретического абстрагирования.

Третье условие – реализация интегративной функции педагогической теории, связанной с использованием знаний, заимствованных из других наук. Аккумулированный в них социальный опыт дает возможность теории заглядывать вперед, опережать тот участок практики, который она специально изучает.

Четвертое условие – ориентация на переход от теоретического знания к нормативному и тем самым – к преобразованию педагогической действительности. Этот переход можно представить как движение познающей мысли от теоретической модели, отражающей представление о

сущем, о том, что есть в педагогической действительности, к нормативной модели, воплощающей общее представление о должном, о том, каким должно быть содержание и процесс учебно-воспитательной деятельности, как осуществлять и преобразовывать их; от нормативной модели к проекту, реализующему эту модель в конкретных формах деятельности.

В-пятых, педагогическая теория должна соответствовать современным требованиям к любой теории как системе обобщенного знания, объяснения тех или иных сторон действительности: логическая зависимость одних элементов от других, выводимость содержания теории из ее исходного базиса, системность теоретического знания, непосредственность его связи с определенными философскими знаниями, количественная ограниченность составляющих теорию компонентов.

Рассматривая педагогику как совокупность теорий, Б. И. Коротяев рассматривает теорию как содержательную и формализованную систему [7. С. 42]. Педагогическая теория как содержательная система – это совокупность научных знаний и фактов, добытых на основе научных исследований и практической деятельности человека. Она обладает признаками полноты и насыщенности фактическим материалом – эмпирическими и экспериментальными фактами, примерами; иллюстрированными данными, развернутыми суждениями, описаниями, доказательствами, ссылками на источники документального и литературного характера.

Б. И. Коротяев подчеркивает, что содержательные теории, которые находятся в стадии разработки, обладают, кроме того, недостаточной упорядоченностью, и иногда ее элементы хаотично разбросаны по многим источникам. В большинстве случаев они перегружены аппаратом и описанием методов исследования, доказательствами.

Педагогическая теория как формализованная система – это такая совокупность добытых научных знаний, которая выстроена на основе

законов и правил формальной логики. Данная теория обладает признаками свертываемости, и она свой объект и предмет может отразить с помощью абстракций в «чистом виде». Границу между содержательными и формализованными системами следует считать условной, тем более что и те, и другие системы отражают содержательную природу объектов.

Рассматривая педагогическую теорию как внутренне дифференцированную, но целостную систему знаний, которую характеризует логическая зависимость одних элементов от других, выводимость содержания теории из некоторой совокупности утверждений и понятий – исходного базиса теории – по определенным логико-методологическим принципам и правилам, Б. И. Коротяев выделяет в каждой теории следующие ее структурные элементы: идеи – исходные положения (связующий материал); понятия (описывающий материал); законы или закономерности (объясняющий материал); принципы, правила, рекомендации (предписывающий материал).

Педагогическая теория имеет всегда свой объект и предмет. Объект теории – это то, что описывает теория, т. е. совокупность реальных явлений. Предмет теории – это то, что она объясняет, т. е. закономерные связи и отношения, функционирующие в структуре объекта.

Б. И. Коротяев формулирует критерии, по которым те или иные системы знаний могут быть отнесены к классу теорий [7. С. 10]. Система знаний должна:

- обладать своим составом, т.е. включать в себя основные структурные элементы – идеи, понятия, законы, принципы и правила;
- иметь свой объект и предмет и быть относительно самостоятельной;
- быть непротиворечивой и вместе с тем способной к саморазвитию;
- быть способной к предсказанию и прогнозированию.

Формализованные теории в дидактических системах обладают, кроме того, дополнительными свойствами, имеющими принципиально важное значение для целей усвоения.

Одно из них заключается в том, что формализованная теория обладает свойством свертываемости и развертываемости. Это означает, что любую формализованную теорию можно свернуть и представить в виде перечисления ее основных структурных элементов на одной площади обзора – на матрице. В то же время каждая теория и каждый ее элемент могут быть развернуты в контексте подробного изложения и рассказа с использованием данных литературы, опыта, фактов и примеров.

Исследуя структуру и функции педагогической теории, Г. В. Воробьев обращает внимание на необходимости определения, в первую очередь, объекта теории. Поскольку педагогика одновременно является и базисной и прикладной наукой, ее объектом является личность учащегося и педагогический процесс как технология формирования личности, взятые в единстве. Педагогика одновременно изучает личность учащегося и творит ее в соответствии с заданным идеалом [2. С. 40].

В структуре педагогической теории Г. В. Воробьев выделяет следующие структурные компоненты:

1. Первое структурное образование – это множество зафиксированных опытных фактов, экспериментальных количественных и качественных наблюдений, имеющих предварительное научно-педагогическое осмысление, но еще не получивших теоретического обоснования и не включенных в действующую научную теорию.

2. Второе структурное образование – это исходная методологическая основа педагогической теории. Она состоит в ясном осознании того, какие утверждения принимаются исследователями в качестве допущений, истинность которых постулируется; содержит перечень утверждений в качестве общих и частных педагогических законов, уже установленных исследованиями, а также

перечень базисных законов других, смежных с педагогикой наук, которые принимаются во внимание при разработке какой-либо новой содержательной теории. По данному структурному компоненту в педагогике не существует общепризнанного свода законов с точными формулировками. В практике научных публикаций имеет место массовое неосознаваемое постулирование истинности многих утверждений, что позволяет их авторам получать наперед запроецированные выводы. Неосознанное постулирование крайне осложняет действительное решение проблемы, поскольку на нее налагаются все новые и новые псевдонаучные наслоения, возникшие из-за ошибок в исходных и промежуточных звеньях теоретического синтеза.

3. Третье структурное образование педагогической теории – это методы доказательства и правила вывода. Каждая наука в дополнение к законам формальной и диалектической логики в соответствии со своей объектно-предметной областью исследования, понятийно-терминологической системой, известными ей законами и, главное, сознательно принятыми допущениями разрабатывает правила логического вывода и средства доказательства и конструирования состоятельных, содержательных, внутренне непротиворечивых суждений, умозаключений, законов. В педагогике для разработки этого структурного компонента теории почти ничего не сделано. Именно поэтому исходные формулировки тем и задач исследования часто бессодержательны, внутренне противоречивы, не содержат проблемного аспекта, а результаты многих завершенных работ бездоказательны.

4. Четвертое структурное образование педагогической теории – это так называемое «тело» теории, т. е. совокупность надлежащим образом выведенных из исследовательского материала следствий, доказанных утверждений, качественных интерпретаций количественных характеристик, четко сформулированных общих и частных законов.

5. Наконец, пятый структурный компонент педагогической теории – это система критериев (средств) ориентации разрабатываемой теории в содержательном и временном отношениях как часть, которая должна найти свое место в целом и благополучно состыковаться с этим целым, которое в каждый текущий момент представляет действующую систему научно-педагогических знаний. Только в этом случае вновь разрабатываемая частная теория будет работать на целое, не искажая своими неоправданными претензиями других сторон педагогического процесса. В этом пятом структурном компоненте теории должна найти свое место и система диагностических критериев (средств), с помощью которых по ряду параметров констатируется состояние практики, а также показания для реализации новой теории в педагогическом процессе [2. С. 40].

Анализ структурных компонентов педагогической теории позволяет Г. В. Воробьеву рассмотреть и ее основные функции.

1. Описательная функция. Систематическое, завершенное, однозначное отображение объекта и предмета данной теории в общепринятой понятийно-терминологической системе педагогической науки. Описательная функция обеспечивает одинаковое понимание и истолкование объекта и предмета, исключает широко распространенное нарушение одного из основных законов формальной логики – закона тождества. Существование и единственность объекта является важнейшим критерием обстоятельности и научности описания. Нерешенные проблемы: полисемичность педагогической терминологии; заимствование и употребление терминологии, не обеспеченной реальным научно-педагогическим содержанием.

2. Объяснительная функция. Выполнение этой функции возможно, если теория раскрывает объективные причинно-следственные связи на репрезентативной (не случайной) основе. Эти связи находят свое выражение в законах и закономерностях. Педагогика в этом отношении добилась результатов в основном лишь на уровне четкой фиксации тенденций,

улавливающих существенную связь. Объяснительная функция теории состоит также и в том, чтобы отнести педагогическое явление как часть к чему-то целому, или в обосновании истолкования его как проявления более общего социального процесса; с объяснением мы имеем дело и в тех случаях, когда раскрываем генезис педагогических явлений.

Проблемы: конструктивные формы и технология взаимодействия педагогики с другими науками.

3. Прогностическая функция. Осуществляется на интуитивной основе, методом проб и ошибок. Для реализации функции нужно знать законы изменения параметров, входящих в состав объяснительных педагогических законов действующего стационарного педагогического процесса. Объяснительные законы, описывающие действительность, невечны; их действие меняется с изменением социально-экономической и политической структуры общества.

4. Методологическая функция. Она направлена на решение двух задач: задачи формулирования нормативных указаний по отношению к близко стоящей к образовательной практике теории и задачи ассимиляции какой-либо общей педагогической теорией основных дескрипторов более частной теории. Таки образом, между общей и частной теорией должно быть не методологическое подчинение частного общему, а интегративная ассимиляция частного общим.

Подчеркивая взаимосвязь функций педагогической теории, следует отметить, что на определенных этапах развития научного знания отдельные функции приобретают особое значение.

Анализ факторов, обуславливающих смену подходов и характеристик и способов получения научных знаний в области образования, позволяет В. В. Краевскому прийти к выводу о том, что они определяются не столько изменениями в самой образовательной деятельности, сколько общим направлением движения познающей мысли в данной сфере [11. С. 8].

Применительно к педагогике это означает движение к созданию нормативно-методологических и теоретических ориентиров для концептуального и проектировочного освоения различных аспектов и разделов образования, которое реализуется в исследовательской и проектировочной деятельности.

По мнению многих авторов (Ю. Громыко, В. Слободчиков, В. Давыдов, В. Петровичев, Н. Алексеев и др.), сам тип педагогической науки, сложившийся на сегодня, монопредметный, узкодисциплинарный, принципиально неадекватен тем проблемам, которые выявились в сфере образования. Педагогическая наука, действительно ориентированная на практику, сегодня должна быть комплексной, полидисциплинарной, поскольку она связана с построением сложных синтетических объектов, соединяющих воедино конкретные исследования и проекты образовательных систем, программы и технологии образовательных процессов, экспертные оценки и средства контроля их эффективности.

По мнению названных исследователей, в настоящее время формируется новый тип научности в образовании – научность проектно-программного типа. Ее ядро составляют деятельности проектирования и программирования, основная характеристика которых состоит в том, что они разрабатывают, формируют и создают новые, еще не существующие практики образования. В рамках данного типа научности формируется понятие практико-ориентированной науки, которая имеет своим предметом развитие определенных общностей и того содержания, которым они владеют. Это наука, которая занимается выращиванием того или иного типа образовательной практики.

Таким образом, сегодня все более очевидным становится тезис о том, что построение практико-ориентированной науки в сфере образования невозможно без одновременного, параллельного простраивания науко-ориентированной практики. Эта задача сдвоенная, и ее решение связано с определением принципиально новых направлений научного поиска в социальной области,

новых способов действия в ней, новых форм организации полипрофессиональных коллективов и самой научно-образовательной деятельности, вообще – нового типа научности в сфере культуры и образования [6. С. 58].

Кардинально, по их мнению, должен быть пересмотрен также и характер самого знания (прежде всего психологического и педагогического) в сфере образования и культуры. Должно наращиваться знание не только о «предмете существующем», а знание «самого предмета» – в его сути, т. е. его месте в мире человека. Источник подобного знания не в классических исследованиях того, что есть, а главным образом в реальном осмыслении и проектировании того, что возможно и целесообразно в конкретной социокультурной ситуации. Это и есть новый тип научности (и по характеру знания, и по способу его получения); здесь знание одномоментно – и системно (т. е. полипредметно), технологично и субъективно [6. С. 58 – 59].

В контексте формирующегося нового типа научности в образовании по-новому встает вопрос о соотношении фундаментальных и прикладных педагогических исследований.

Е. В. Бережнова при анализе соотношения фундаментального и прикладного в существующей научной практике и в ее методологическом осмыслении приходит к выводу о существовании, по крайней мере, трех форм воплощения фундаментального и прикладного в науке [4. С. 7]:

- разделение наук на фундаментальные и прикладные;
- сосуществование фундаментальных и прикладных исследований в рамках одной науки;
- реализация фундаментальной и/или прикладной функции отдельного исследования.

Кроме того, она выделяет существенные характеристики фундаментальных и прикладных исследований в образовании, отражающие специфику педагогики. И в том, и в другом виде исследований обязательно

осуществляется обращение к эмпирической области, т. е. к практике, в исходном пункте исследования, как специально это подчеркивает Е. В. Бережнова. Это происходит потому, что педагогика изучает ту часть реальности, которая включена в образовательную деятельность, в педагогическую практику. Стимулом для разработки прикладного исследования служат оставшиеся нам в наследство от прошлого и новые недостатки и трудности в практике.

Основой фундаментального педагогического исследования являются тоже потребности практики, но, в общем, и неявном виде. Прикладное значение такой работы осознается не сразу и не всеми.

Особое внимание следует обратить на то, что в каждом из этих двух типов исследований осуществляется построение теоретических моделей, отражающих изучаемые объекты. В прикладном исследовании теоретическая модель строится на основании или в рамках уже имеющейся теории. В фундаментальном исследовании теоретическая модель отражает новую теорию, созданную на основе критического осмысления уже имеющихся [4. С. 8].

Таким образом, проведенный анализ позволил выявить, что в эпоху кардинальных социокультурных трансформаций многие теоретические положения, концептуальные схемы традиционной педагогики утратили свой познавательный и особенно прогностический потенциал, что проявляется, прежде всего, в слабом влиянии педагогической теории на практику.

Усиление конструктивно-преобразовательной роли современной педагогической науки предполагает опережающее развитие педагогических теорий как целостной совокупности системного знания, выполняющего взаимосвязанные и взаимообусловленные функции.

Современная педагогическая теория, ее состав, структура, функции детерминируются парадигмальными изменениями научной картины мира,

переходом к неклассической и постнеклассической реконструкции научного знания, проявляющейся в следующих характерных особенностях:

- непрерывное интенсивное и опережающее практику развитие науки с учетом взаимосвязи эволюционных и революционных путей ее развития (с особой ролью последних в условиях парадигмального реформирования образования);
- системное, целостное, междисциплинарное исследование педагогической действительности, позволяющее перейти к теоретическому, фундаментальному уровню исследований с адекватной ему фиксацией результатов в концептуальной форме;
- разработка новых педагогических теорий, творчески развивающих в современных условиях основы отечественной и зарубежной педагогики и ведущих к целостному отражению педагогической действительности;
- междисциплинарный синтез знаний о человеке как основы разработки новых педагогических теорий;
- развитие логики и методов исследований с ориентацией их на поисковые и фундаментальные исследования с особой ролью теоретических методов и эвристического компонента исследования;
- усиление динамизма, гибкости, оперативности и технологичности в организации проектно-поисковых разработок в образовании.

#### **Литература**

1. Алтухов В. Л. Смена парадигм и формирование новой методологии (попытка обзора дискуссии) // *Общественные науки и современность*. 1993. № 1. С. 88 – 100.
2. Воробьев Г. В. Структура и функции педагогической теории // *Методологические проблемы развития советской педагогики в условиях осуществления реформы школы*. – М.: АПН СССР, 1984.– С.39 – 46
3. Ворожцов В. П. Гносеологическая природа и методологическая функция научной теории. – Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1990.
4. Бережнова Е. В. Фундаментальное и прикладное в педагогических исследованиях // *Педагогика*. 2001. № 4. С. 3 – 7.
5. Бережнова Е. Педагогическая наука и ее методология в контексте современности // *Педагогика*. 2002. № 1. С. 101 – 105.

6. Концепция экспериментальной работы в сфере образования / Ю. Громько, В. Давыдов, В. Лазарев, В. Рубцов, В. Слободчиков. // Педагогика. 1994. № 6. С. 31 – 37.
7. Коротяев Б. И. Педагогика как совокупность педагогических теорий: Учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1986.
8. Коршунова Н. Л. Нужна ли педагогике новая парадигма? // Педагогика. 2002. № 7. С. 19 – 26.
9. Краевский В. В. Методология педагогики: прошлое и настоящее // Педагогика. 2002. № 1. С. 3 – 10.
10. Краевский В. В. Педагогическая теория: Что это такое? Зачем она нужна? Как она делается? – Волгоград: Перемена, 1996.
11. Краевский В. В. Соотношение педагогической науки и практики. – М.: Знание, 1997.
12. Культура, культурология и образование. Материалы «круглого стола» // Вопросы философии. 1997. № 2. С. 3 – 57.
13. Степин В. С. Теоретическое знание. – М.: Прогресс-Традиция, 2000.