

КЛАССИФИКАЦИОННАЯ ПРОБЛЕМА В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ ФРГ

Федотова О.Д.

Статья является результатом исследования актуальной проблемы науки – проблемы классификации в педагогической науке. Рассматривается ситуация, связанная с необходимостью методологического переопределения границ педагогической науки. Статья адресована магистрам и аспирантам, обучающимся по направлению «Педагогика», а также научным работникам и работникам сферы образования.

Ключевые слова: глобализация, транснациональное образование, европейское измерение образования и многие другие.

Классификационная проблема в науке всегда являлась сложным теоретико-методологическим вопросом, имеющим многоаспектный характер. С Нового времени мыслители активно обращались к поиску оснований, позволяющих соотнести «порядок вещей» и «порядок идей». Методологический срез стал необходимым компонентом исследований, обращенных к образованию, хотя и не всегда в полной мере осознавался рядом теоретиков. Проблемы, связанные с типологизацией современного педагогического знания и исследований в области образования, актуализируются как в связи с необходимостью исследования динамики внутрисистемных процессов, характеризующих современный этап развития педагогической науки, вступившей в период постмодерна, так и в контексте осмысления изменений, возникших после подписания нашей страной 19 сентября 2003 года совместного коммюнике участников конференции министров образования европейских стран в Берлине.

Для современного состояния педагогической науки характерно одновременное сосуществование двух динамических процессов:

1) развитие *наддисциплинарной рефлексии*, обращенной к осознанию закономерностей функционирования и строя знания в наиболее общей логико-философской форме;

2) развития *внутринаучной рефлексии*, направленной на исследование свойств объектов, а также способов и форм научного познания.

Взаимодействия данных процессов отразились в оформлении ряда типологий, построенных с учетом различных типобразующих факторов. Возникшие в различные исторические эпохи педагогические концептуализации учитывают различные признаковые

пространства и построены по различным основаниям: по способам освоения действительности (педагогика как наука и как искусство) [4], формам научного познания (эмпирическая и теоретическая педагогика) [5], особенностям сфер педагогической действительности [6], видам познавательных способностей (инстинктивная, интуитивная, рациональная) [7], ведущим педагогическим школам (гербартианство, песталлоцианство, гештальтпедагогика и др.) [8], правилам регуляции поведения (нормативная, девиантная), типам мировоззрения (религиозная, философская, материалистическая и др.) [9], научным функциям (рефлексивная, критическая, праксеологическая) [10], временному, предметному, проблемному признакам и другим критериям, а также многочисленные авторские систематики, сочетающие самые различные и даже противоречивые типологические основания.

На ход предметного самоопределения педагогики оказали существенное влияние традиции неокантианства, согласно которым наука отличается не предметом или сферой исследуемой действительности, а методом, определяющим все другие факторы познания, и принципами его выбора и размещения. Идея поиска оснований, гарантирующих принципиальную правильность метода, которому придавалась самостоятельная порождающая знание функция и свойство внутреннего самодвижения, последовательно реализовались как в отечественной, так и в немецкой педагогике, в виде оригинальной методологической концептуализации, осмысливающей свою проблематику в логике и категориях способа познания (экспериментальная, диалектическая, сравнительная, герменевтическая педагогика). Новыми, с разной степенью отчетливости проявляющимися тенденциями,

связанными с попытками переосмысления объекта и границ педагогической науки, являются педагогика поддержки инициатив молодежи [1], трансцендентальная дидактика [2], медиапедагогика и др., в которых фиксируются самые различные стороны современной педагогической действительности и представления о ней, характеризующие как измерения эмпирического мира, так и предметы метафизического познания. В этой связи отметим, что данная тенденция отмечена В.М. Полонским, который справедливо утверждает, что «изобретение новых понятий, терминов и даже категорий педагогики становится чуть ли не самоцелью» [3, с. 189]. Действительно, широта нового терминологического «веера», фиксирующего вновь заявляемые направления развития педагогического знания и отрасли педагогической науки, не находится в соответствии со степенью разработанности оснований, позволяющих судить хотя бы о границах контуров данных направлений, не говоря уже об основных компонентах теории: о специфике эмпирических основ, включающей множество зафиксированных фактов, достигнутых в ходе эмпирических исследований разнообразных педагогически значимых феноменов, об исходной теоретической основе, описывающей идеализированный объект теории, о логике теории и содержательном наполнении основного массива теоретического знания.

Не отрицая значимости ни одной из систематик, подчеркнем, что в настоящее время сложилась качественно новая ситуация, требующая ответа на вопрос: «Какова цель и стратегия типологического анализа?»

Важным аспектом, связанным с поиском типологических оснований современных педагогических исследований, представляется рассмотрение данной проблематики в контексте динамики ее внутрисистемных процессов. В современной педагогической науке наблюдается состояние полипарадигмальности. Идеалом научного исследования по-прежнему остается ориентация на бессубъектность, объективность, валидность и др. – то, что в методологических характеристиках диссертационных исследований мыслится в разделе «обоснованность и достоверность» результатов исследования. Вместе с тем, наряду с зачастую формально-ритуальным признанием данных принципов, в исследовательской практике происходят фундаментальные сдвиги. Они проявляются в стирании различий между обоснованием и открытием, между дискурсами объяснения, описания и понимания, а также в отказе от былой избыточности аксиологических компонентов при возрастании роли субъектности. В этой связи можно с определенной долей условности выделить два типа исследования.

Исследуя объекты, характеризующиеся высоким уровнем абстрактности, современный исследователь,

считающий себя сторонником новой парадигмы, может ориентироваться на классический идеал естественнонаучной теории. Причем это возможно и в случаях, когда исследование ведется и внутри устоявшегося проблемного поля, однозначно отнесенного к области педагогики, и в исследовательской деятельности, ведущейся в междисциплинарных границах. В научных работах первого типа сама гипотетическая возможность существования абсолютно истинного знания не подлежит сомнению. При признании зависимости формы знания (или вида теории) от субъектного фактора, допускается, что новое знание не зависит абсолютно от социальных или иных вненаучных факторов. Исследователь мало интересуется степенью обоснованности и объективности педагогики как таковой, не сомневается в наличии ее научной легитимности и концентрирует свое внимание на границах применимости получаемых им решений, которые зависят от их востребованности в рамках актуальных задач теоретического, социально-политического или экономического характера. Именно наличие фундаментальных педагогических теорий служит основанием уверенности в том, что новое знание, получаемое в ходе корректно проведенного исследования, выводит научную деятельность из действия обыденных норм и правил, придает ему специфическую узаконенность, удостоверяет право на применение или дальнейшую разработку.

Второй тип исследований, обращенный к «становящемуся» междисциплинарному знанию, либо к еще не явленному феноменологически проблемному полю, либо же к динамично изменяющимся представлениям об традиционном реальном или идеализированном объекте, уже не может руководствоваться стандартами и ориентирами, разработанными в классической научной парадигме. Такие исследования связаны с «вопросанием» по поводу оснований самого научного педагогического знания. Вновь возникает и заново осмысливается на межпарадигмальном уровне вопрос о том, что обеспечит уверенность в возможности достижения если не истинного в последней инстанции, то хотя бы относительно истинного на текущий момент нового знания.

Складывается в определенной мере парадоксальная ситуация, связанная с необходимостью методологического переопределения границ педагогической науки. С одной стороны, наблюдается тенденция к расширению области применения: в педагогической проекции явно замечаются сдвиги к изменению масштаба объекта исследования, которым все чаще выступает объект, приближающийся к эпистеме – глобализация, транснациональное образование, европейское измерение образования

и многие другие. С другой стороны, наблюдается явная тенденция к учету параметра субъектности, что объективируется в разнообразных подходах к исследованию проблем личностной ориентации образовательного процесса, значимость которой провозглашена на уровне требований современной образовательной политики государства. Таким образом, привычное ограничение научного знания рамками субъектно-объектного разделения предметным содержанием ослаблено, что расширяет границы его применимости. Однако область научного знания, принимаемого как достоверное, объективное, бессубъектное и пр., сужается; продуктивность использования традиционного исследовательского инструментария не велика, так как он «накладывается» на новые области, связанные с духовным производством в новых дискурсах. Это не в полной мере гарантирует достоверность, проверяемость, воспроизводимость и пр.

Следует отметить, что такое «сужение» проявляется и в исследовательских работах, выполняемых в рамках классической парадигмы. Однако наиболее ярко тенденция к сужению прослеживается в пионерских исследованиях, выполняемых на междисциплинарных границах. Исследователи все чаще оперируют методами, вызывающими вопросы в контексте их принадлежности к научным вообще и принципиально применимым к педагогическим исследованиям, в частности. Аспекты, связанные с анализом избранием идей, положенных в теоретико-методологические основания педагогических исследований, мы в данной работе принципиально не затрагиваем. Многие из них, особенно почерпнутые из области веры или искусства, представляются на первый взгляд настолько специфичными, экзотичными или вненаучными, а принципы отбора, размещения и компоновки хаотичными и нелогичными, что это требует особого пристального рассмотрения и оценки как возможно нового научного артефакта.

Вторым существенным моментом, актуализирующим проблему типологизации исследований в области образования, являются новые аспекты теоретико-методологического и нормативно-организационного характера, возникшие после подписания Российской Федерацией совместного коммюнике участников конференции министров образования европейских стран в Берлине. Присоединение Российской Федерации к Болонской конвенции по высшему образованию предполагает переход к иному уровню включенности России в объединение европейских государств по созданию единого образовательного пространства.

Наряду с новыми аспектами, связанными с рассмотрением правовых, институциональных и организационных оснований образовательного процесса в высшей школе, на первый план выходят проблемы

международного признания академических, профессиональных и научных квалификаций, разработки теоретических основ и международных стандартов образовательных программ, реализация которых завершается защитой «совместных» дипломов или присуждением ученых степеней докторского уровня. Для разработки методологии оценки образовательного компонента документа или квалификации следует обратить внимание на несовпадения, разночтения и противоречия, представленные в перечнях специальностей, по которым осуществляется присуждение ученых степеней в системе европейского образования и в Российской Федерации.

Оставляя за рамками нашего специального рассмотрения весьма интересный вопрос о том, что в странах Европы, и, в частности, в ФРГ как одной из стран, давно интегрировавшейся в общеевропейское пространство высшего образования, отсутствует степень кандидата наук, отметим, что приведение к единому знаменателю присваиваемых номенклатур специальностей докторского уровня на основе защиты диссертационного исследования является весьма сложным процессом как в концептуальном, так и в практическом плане. В частности, возникает вопрос о том, как квалифицировать исследования в области образования, выполняющиеся в нашей стране преимущественно в рамках педагогической науки. В отечественной педагогике сложился определенный подход, позволяющий разграничить специальности, представленные в педагогике: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования; 13.00.03 – коррекционная педагогика и др. Критерием разграничения в данном случае выступает качественная специфика объекта и проблемного поля исследования. Однако для приведения в некоторое соответствие педагогических исследований диссертационного уровня с европейской традицией, обращенной к присуждению ученых степеней, следует принять во внимание тот факт, что, например, в ФРГ педагогика не имеет статуса самостоятельной научной дисциплины. В силу давней методологической традиции, идущей от И.Г. Фихте, И.Ф. Гербарта и П. Наторпа, термин «педагогика» широко используется, наличие специфической области социальной практики, связанной с педагогической деятельностью, также не оспаривается, однако педагогика, в отличие от психологии, не имеет самостоятельного научного статуса и трактуется как прикладная философия. В этой связи отметим, что соискателям, выполнившим и защитившим диссертационные исследования по педагогической проблематике, в ФРГ присваивается степень доктора философских наук. Такое состояние дел, проявляющееся пока на уровне тенденции в европейской образовательной практике и еще не затронувшее непосредственно заинтересованных

лиц, занятых работой в педагогическом «цехе», вновь должно обратить отечественных исследователей к теоретическим проблемам методологического характера – вопросам о самоопределении педагогики как науки, о демаркации и рельефе ее проблемного поля, о концептуальном ресурсе и др.. Это особенно актуально в современной ситуации, когда наблюдается энергичная экспансия амбициозных представителей иных наук, проявляющих неподдельный и, как правило, оправданный интерес к самым разнообразным педагогическим проблемам образования.

Представляется, что в современной ситуации методологических изменений не утрачивает своей значимости типология, разделяющая педагогическую науку и педагогические исследования на фундаментальные и прикладные, теоретические и эмпирические. Вместе с тем поиск новых типологических оснований педагогики и широкого спектра исследований в области образования должен осуществляться в рамках исследования проблем, связанных с изменением масштабов и качественного своеобразия объектов, а также типом рациональности. При этом своеобразным индикатором может служить тип вводимых понятий и определений, фиксирующих как прямой, так и метафорический смысл, который возникает или им приписывается на стадии производства и оформления нового знания и деятельности по его производству.

Поскольку в существующих типологиях критерия, позволяющего выделить данный состав педагогических дисциплин, не содержится, то мы выдвинем промежуточную гипотезу о том, что варианты данных концептуализаций могут отражать не только новые феномены, сопровождающих развитие технологий, экономических основ и проявления некоторых социальных эффектов на последних технологических этапах развития общества. Эти концептуализации могут характеризовать методологически значимые позиции, сформировавшиеся под влиянием факторов, отраженных в характеристиках ранних укладов. При этом своеобразным индикатором может служить тип вводимых понятий и определений, фиксирующих как прямой, так и метафорический смысл, который возникает или приписывается на определенной стадии экономического и технико-технического развития общества.

Такими критериями может стать категориальный ряд:

1) отражающий отношение к *труду* как универсальной категории, характеризующей специфически человеческий способ производства и являющийся фактором технологического и общественного прогресса: *характер труда, индустриальный и сельскохозяйственный труд, ремесленный, профессиональное разделение труда* и т.п.;

2) фиксирующий характеристики, ключевые факторы, особенности организации производства или изобретения, определившие качественное своеобразие того или иного технологического уклада.

Руководствуясь представлением о том, что существуют различные уровни концептуализации педагогики, а также содержание может быть возвращено как в рамках дидактики, теории управления, образовательных технологий, теории инкультурации, теории воспитания и пр., нами выявлены следующие концептуализации, подпадающие под ранее выделенные критерии: *профессиональная педагогика, сравнительная профессиональная педагогика, педагогика труда, педагогика балета, профессиональная специальная педагогика, ремесленная педагогика, инженерная педагогика, исправительно-трудовая педагогика, пенитенциарная педагогика, кибернетическая дидактика, коммуникативная дидактика хозяйства, информационно-теоретическая дидактика, on-line – педагогика, медиapedагогика, электронная педагогика.*

Однако данный перечень не исчерпывает всего многообразия подходов к пониманию широкой сферы педагогической действительности, обращенной к миру труда. Они представлены в нетрадиционных систематиках и воплощены в авторских подходах, сложившихся в ходе становления технологических укладов, многие из которых не являлись предметом специального рассмотрения в постсоциалистический период.

Таким образом, проблемы, связанные с типологизацией технологических сдвигов и педагогического знания в контексте учета внутрисистемных факторов, могут быть рассмотрены в логике восходящей стратегии. Выделенные теоретические концептуализации относятся к теоретическому уровню педагогического знания. Они получили терминологическое закрепление на основе значительного опыта практической деятельности педагогов, которые, создав предпосылки для педагогической теории, не формулировали свои на теоретико-концептуальном уровне. Проблемы, связанные с типологизацией педагогического знания и педагогических исследований в контексте учета внутрисистемных факторов, должны быть рассмотрены в логике восходящей стратегии, в то время как проблемы типологии диссертационных исследований должны быть рассмотрены и осмыслены в логике нисходящей стратегии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гиль С.С. Педагогика поддержки инициатив молодежи. – М.: Социальный проект, 2003. – 192 с.
2. Голубева Л. Индуцируя мысль. Трансцендентальная дидактика. – М.: Мамардашвили. Alma Mater. – № 3. – 2000. – С. 12–16.

3. Полонский В.М. Понятийно-терминологический аппарата педагогики // Педагогическая наука и ее методология в контексте современности. – М.: РАО, 2001. – С. 188–197.
4. Greiling J. Über den Endzweck der Erziehung und über den ersten Grundsatz einer Wissenschaft derselben – Schneeberg, 1793.
5. Empirische Pädagogik. 1979-1990. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 1992; Langeveld M. Einführung in die theoretische Pädagogik. – Stuttgart: Klett, 1965.
6. Röhrs H. Allgemeine Erziehungswissenschaft. – Weinheim: Beltz, 1973.
7. Schoning B.. Irrationalismus als pädagogische Tradition. – Weinheim: Beltz, 1973.
8. Bűrmann J. Gestaltpädagogik und Persönlichkeit. – Bad Heilbrunn: Klinkhart, 1992.
9. Albert K. Philisophische Pädagogik: Eine historische und kritische Einführung. – Sankt Augustin: H.Richarz, 1984.
10. Krűger H.-H.. Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. – München: Leske + Bundrich. 1996.