

О соотношении педагогики и психологии

В. В. Краевский

доктор педагогических наук,

профессор

1

Актуальность проблемы определяется рядом обстоятельств. Становятся насущно необходимыми комплексные исследования, в которых предполагается участие представителей разных научных дисциплин. Комплексность выступает как объективное свойство современной науки. Его появлению и развитию предшествуют и способствуют такие внутринаучные процессы, как взаимосвязь, взаимодействие, взаимообусловленность различных научных дисциплин, дифференциация и интеграция наук как две стороны единого процесса. Присущая всем областям науки тенденция к интеграции делает проблему выявления специфики этих наук еще более актуальной, поскольку не может интегрироваться то, что не дифференцировано.

В силу ряда особенностей образования — массовости, многофакторности, универсальной общественной значимости как средства социальной наследственности — необходимость комплексного охвата явлений особенно явно выступает именно в этой сфере. Однако каждая из наук, участвующих в междисциплинарном исследовании, является **монодисциплинарной**. Для объединения усилий в комплексном решении практических задач и научных проблем нужно, чтобы каждый участник этой работы определил свое место и характер того вклада, который он вносит в общее дело.

2

В соотношении педагогики и психологии необходимо разобраться еще и потому, что вокруг него за многие годы накопилось немало неясностей и недоразумений. Выделим некоторые, наиболее явные из них на материале дидактики — педагогической научной дисциплины, со времени возникновения, которой принято вести отсчет развития педагогики как науки. Появление этой дисциплины было частью процесса дифференциации наук, выделения специальных наук из философии. Следующий шаг в ее развитии характеризовался усилением внимания к психологическому обоснованию дидактических положений (И. Г. Песталоцци, И. Ф. Герbart и др.). Этому в дальнейшем способствовало отпочкование психологии как самостоятельной науки от общего комплекса философских знаний. Такое развитие было естественным и неизбежным. Учитель работает непосредственно с теми, кого он обучает и воспитывает. В школе это дети с их психикой. Понятно, что педагогу совершенно необходимо знать психологические характеристики ученика, закономерности его умственного развития, чтобы правильно и эффективно на него воздействовать. Пока педагогика не накопила в достаточной степени собственного научного содержания, психология выступает как наука,

дающая теоретическое обоснование педагогической практике. Самые крупные ученые-педагоги были в первую очередь философами и психологами.

3

Столь же естественно и закономерно в процессе дифференциации научного знания возник вопрос, не имеющий и сегодня окончательного ответа: в каком отношении находятся психология и педагогика; можно ли выводить педагогические (в частности, дидактические) принципы и рекомендации непосредственно из психологии?

Чтобы найти ответ, во-первых, нужно различать прошлое и настоящее состояние педагогики и психологии. Прямое психологическое обоснование практики было не только возможно, но и необходимо, пока дидактика не стала теоретической педагогической дисциплиной. Во-вторых, следует различать, с одной стороны, психологизм как методическую позицию, с другой — психологию как специальную научную дисциплину, которая была и остается важнейшим источником научного обоснования практики обучения и воспитания.

Психологизм в его применении к педагогике не раз находил прямое выражение в достаточно отчетливой форме. Так, в книге «Психология ребенка и экспериментальная педагогика» Э. Клапаред выдвинул такой тезис: педагогика должна основываться на изучении психики ребенка, следовательно, психология относится к педагогике как теория к практике. Дж. Дьюи в работе «Психология и социальная практика» (1901) писал, что психологическая теория должна направлять и освещать практику; психология предстает как рабочая гипотеза, а обучение — как экспериментальная проверка и иллюстрация гипотезы. Он предлагал создать триумвират: психолог-теоретик, педагог-«концептуалист» и учитель-практик. Функции «концептуалиста» сводились к посредничеству между психологической теорией и педагогической практикой. Аналогичных взглядов придерживался У. Джемс. Последующий отход от одностороннего психологического обоснования не означал признания права педагогической науки на самостоятельный научный статус. В книге «Источники науки об образовании» (1929) У. Джемс отрицал наличие у такой науки собственного содержания.

Нельзя сказать, чтобы подобные представления полностью принадлежали прошлому. Уже в наше время вышла в свет в переводе с английского книга Э. Стоунза «Психопедагогика» (1984), в которой психологическая интерпретация педагогической практики перемежается с выведенными эмпирически педагогическими рекомендациями.

В предисловии к книге подобный подход получил высокую оценку, хотя и было отмечено, что психологические положения воздействуют на педагогическую практику опосредованно. Однако проблема «взаимоотношения психологии учения, дидактики, частных методик и практики обучения» решена в предисловии вполне в духе изложенных выше взглядов: достижения педагогической психологии не могут использоваться в практике обучения напрямую. Прежде их необходимо **превратить** в дидактические принципы, отразить в методах обучения, затем следует учесть специфику изучаемого предмета, т. е. спуститься на уровень частных методик, которые также опосредуют связь педагогической психологии с практикой обучения.

Значит, и в этом случае педагогическая дисциплина — дидактика выступает лишь как связующее звено между практикой и психологией, которая диктует и педагогической науке, и практике свои законы. Получается, что дидактика не разрабатывает принципы, а лишь «превращает» психологические знания в принципы.

Живучесть подобных представлений порождает иногда отрицательное отношение к попыткам преодолеть односторонность психологизма — считается, что в этих попытках проявляется стремление принизить значение психологии для педагогики и тем самым сделать педагогику «бездетной». **Истоки этого недоразумения лежат в отождествлении (часто неосознанном) психологизма с психологией.** На самом деле нет никакого посягательства

на права и возможности психологии в предложении разобраться в специфике каждой из двух наук, чтобы полнее и рациональнее наладить их сотрудничество.

Шагом вперед на пути преодоления этого недоразумения является, на наш взгляд, разделяемое, в частности, Г. П. Щедровицким представление о педагогике как комплексной науке, «которая должна, с одной стороны, объединить, а с другой стороны, снять в себе знания и методы всех указанных наук — и социологии, и логики, и психологии, — поскольку они касаются процессов обучения и воспитания... при таком подходе строится единый предмет педагогики».

Далее отмечается, что, «критикуя лозунг «психологической теории обучения» или тенденции свести научные основы педагогики к психологии, мы, конечно, критикуем не науку психологию, а «психологизм». Он, и только он, является ошибочным и крайне вредным как для педагогики, так и для самой психологии» [4, с. 2].

4

Отождествление психологизма и психологии тесно связано с другим недоразумением — **отождествлением объектов и предметов** двух научных дисциплин — **педагогики и психологии**. Объект педагогического исследования отождествляется с объектом практического педагогического воздействия — **психикой** человека, которого нужно обучить и воспитать, т. е. с объектом психологии.

Сразу же отметим, что, говоря об объекте педагогической практики (например, преподавания), мы отнюдь не рассматриваем ученика «как объект технологических манипуляций педагога» [4, с. 14], против чего вполне резонно выступают многие сторонники декларируемой сейчас «субъект-субъектной» педагогической парадигмы. Безусловно, манипулирование, связанное с авторитарным давлением на личность, абсолютно недопустимо. Но отказ от подобных взаимоотношений не означает отказа от педагогического руководства **вообще**. «Демократизм взаимоотношений не должен исключать отношений власти и подчинения между учителем и учащимся» (там же, с. 15). Такие отношения не могут быть **только** субъектно-субъектными. Поэтому человек, которого мы обучаем и воспитываем (в частном случае — школьник, ребенок), в **одном определенном отношении** является объектом. В то же время он, конечно, и субъект. Однако он выступает как субъект в иной системе отношений, будучи, например, субъектом собственной познавательной деятельности. Педагогическое же воздействие, в котором реализуются цели образования, представляющего собой, по определению, данному в Законе Российской Федерации об образовании, «целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства», остается за педагогом. Учащийся становится субъектом этого процесса в той мере, в какой он соответствует его собственным целям и осуществляется в его интересах. Однако в любом случае, до тех пор пока он находится в системе педагогических отношений, педагог по отношению к нему осуществляет педагогическое руководство. В рамках такого руководства обучающейся стороной разрабатываются и применяются способы включения школьников в педагогическую деятельность таким образом, чтобы они не чувствовали себя отчужденными от нее, а воспринимали учение как свое кровное дело, соответствующее их целям и желаниям (в связи с этим поучительным могло бы быть обращение к трем позициям, характеризующим разные модели личностно-ориентированной педагогической деятельности: либертарианизма, либерального патернализма и коммунитаризма).

Другое дело, что педагогическое руководство не должно быть авторитарным. Распространенной, чаще всего у представителей смежных дисциплин, подменой понятий является отождествление любого педагогического воздействия с **авторитарным** руководством, предполагающим бездумное исполнение воспитанником детализированных до мелочей указаний воспитателя. Отсюда — и неприятие представления о целенаправленном педаго-

гическом действии, которое непременно порождает субъект-объектное отношение и реализуется в нем. Но **воздействие — не то же самое, что манипулирование**. Нет ничего недемократического, например, в утверждении, что ученик является объектом преподавателя. В конце концов, ведь не ученик учит учителя (по определенной программе, с четко поставленной целью). В то же время ученик — **субъект** учения. Воспитанник — субъект существующих в рамках педагогического руководства эмоционально-ценностных отношений. Когда говорят о взаимодействии учителя и ученика в процессе обучения, не имеют в виду полную равноценность их разнонаправленных отношений. Ученик воздействует на учителя не в том смысле, в каком тот воздействует на него. На учителя оказывает воздействие то, как ученик занимается: в зависимости от его успеха или неуспеха в учении преподаватель строит свою дальнейшую систему воздействий. Ясно, что ученик не может выступать **только как субъект во всем многообразии педагогических отношений**. На него не возлагается функция педагогического руководства. Создавая ситуации, стимулирующие и формирующие познавательную и иную самостоятельность школьников, хороший педагог делает нити педагогического руководства малозаметными, неосязаемыми. Но это не значит, что они перестают существовать.

Когда ставится цель — сделать так, чтобы у школьника сформировалась позиция **субъекта** учебной деятельности, он выступает как **объект** педагогических действий учителя, направленных на достижение этой цели. Иными словами, чтобы у школьника сформировалась позиция субъекта, нужно сначала сделать его объектом. Этот этап обойти нельзя, так же как нельзя избежать целенаправленного обучения ребенка умению есть кашу ложкой или пользоваться носовым платком. Когда его этому учат, для мамы он — объект, сколь скучно это бы ни звучало.

Кратко суть изложенной позиции можно сформулировать так: рассматриваемое в **педагогическом** ракурсе субъект-субъектное отношение существует внутри субъект-объектного, им определяется и стимулируется.

Вопрос об объекте **научной** педагогической деятельности также носит дискуссионный характер. На первый взгляд кажется, что это тоже ученик, воспитанник, что объект педагогического воздействия и объект изучения для педагогической науки — один и тот же. Но такой взгляд ведет ко многим недоразумениям. отождествляя **объект педагогического исследования с объектом педагогического воздействия, т. е. с психикой ребенка** (и вообще любого человека, которого обучают и воспитывают), мы допускаем смешение объектов и предметов двух наук — педагогики и психологии. Получается, что обе науки специально изучают одно и то же — психику. Легко видеть, что при такой расстановке сил одной из наук остается только служить практической, прикладной частью, «практическим приложением» к другой науке. Таким образом, эта наука (педагогика, как легко догадаться) лишается собственного объекта исследования и (по словам Дж. Дьюи) собственного научного содержания.

Между тем А. С. Макаренко, которого нельзя заподозрить в пропаганде «бездетной» педагогики, еще в 1922 г. писал: «В настоящее время считается азбукой, что объектом педагогического исследования является ребенок. Мне это кажется неверным. Объектом исследования со стороны научной педагогики должен считаться педагогический факт (явление)» [1, с. 402]. Конечно, при этом ребенок не исключается из поля зрения педагога-исследователя. Педагогика, одна из наук о человеке, изучает человека в своем предмете — в аспекте целенаправленной деятельности, способствующей развитию его личности. Специально в качестве **собственного** предмета педагогическая наука изучает не самого ребенка, не индивида с его психикой, поскольку это **специальная** задача психологии, а систему педагогических воздействий с включенными в нее явлениями. Она изучает ученика и учителя в их взаимодействии, методы обучения и воспитания, организационные формы, содержание образования и способы его включения в деятельность обучения и т. д.

Если не учитывать всего этого и считать, что объект психологии, изучающей факторы, закономерности и механизмы психики, совпадает с объектом педагогической науки (а не практики), то за самой педагогикой остается лишь прикладная функция — использование психологических знаний для конструирования системы практических воздействий. Поскольку объект педагогики в таком его понимании «покрывается» объектом психологии, сама категория педагогических научных знаний оказывается лишней, и педагогика в этом случае действительно никогда не будет иметь собственного научного содержания. Если объекты педагогики и психологии идентичны, исчезает различие между функциями, задачами и предметами педагогической науки и психологии. Педагогическая теория вытесняется психологической.

Итак, можно утверждать, что различие двух видов деятельности в области педагогики — научной и практической — определяется, в частности, спецификой их объектов. Если объектом практического педагогического воздействия является **индивид с его психикой**, то объектом педагогического исследования следует считать область педагогических факторов, явлений, которые возникают в практической деятельности, в процессе педагогического руководства. Эта область есть не что иное, как **воспитание** в широком педагогическом смысле, — понятие, означающее отнюдь не психику человека, а особый вид практической деятельности. Исходя из этого, можно в обобщенной формулировке дать такое определение объекта педагогической научной деятельности: объект изучения педагогической науки — это сама педагогическая практика, а педагогическую теорию при определенных условиях можно считать — **теорией педагогической практики**, или теорией педагогической деятельности.

Таким образом, ученик как субъект познавательной деятельности является объектом социального изучения для педагогической психологии, а в объектную сферу педагогики (дидактики) ученик входит как объект преподавания, выступающий в силу этой своей функции также и субъектом учения, организуемого и стимулируемого учителем.

5

Другой источник недоразумений подобного рода — расширительное толкование деятельностного подхода применительно к предмету психологии. На это указывает в одной из своих статей Н. И. Непомнящая: понятие деятельности, введенное в философию прежде всего в значении активности субъекта, затем стало применяться как покрывающее понятие не только психики, но и субъекта. Одно из следствий такого применения понятий — та же в конечном счете, только осуществляемая с другой стороны подмена предмета одной науки предметом другой. Если раньше многие педагоги психику ребенка полагали предметом своего изучения, то теперь психологи нередко считают **предметом** собственной науки всю педагогическую деятельность. Общее для обоих подходов — неразличение функций педагога и психолога. И в том и в другом случае педагогике как науке фактически не остается места. Ясно, что обе эти позиции не могут содействовать развитию комплексных исследований, предполагающих разделение труда, а не смешение функций их участников.

Серьезные возражения против последнего утверждения можно было бы выдвинуть с позиции, предлагающей ориентацию на проблемы, которые возникают в сфере образования, а не на предмет науки, т. е. противопоставляющей проблемную ориентацию предметной в пользу первой. Мы рассматриваем и проблемную, и предметную ориентации не как альтернативные, а как взаимодополняющие. Когда говорят о проблеме в этом контексте, имеют в виду **практическую** задачу, для решения которой целесообразно объединить усилия разных дисциплин. Но условием Успешного решения задачи как раз и будет выделение каждой из участвующих в этом деле дисциплин в **собственном предмете** четко сформулированной **научной** проблемы, изучаемой в контексте других проблем той же науки. Поэтому

есть основания считать, что источник противопоставления проблемного и предметного подходов кроется в терминологической и понятийной неточности — в отождествлении практической задачи и научной проблемы.

Различие предметов психологии и какой-либо общественной науки определяется разным подходом к деятельности.

Каждая из наук, изучающих деятельность того или иного рода, рассматривает ее по-разному, особым образом расчленяет ее. Отражая объект, строят разные структурные ряды, в которых он предстает для каждой из этих наук как ее предмет.

Это описывает в одной из своих работ Э. С. Маркарян [2]. Он отмечает, что психологи, говоря о структуре деятельности, понимают под этим связь между последовательными этапами осуществления деятельности. В этом плане принято деление на мотивационную, целевую и исполнительную стороны деятельности. В социологической литературе под структурой деятельности понимается связь и соотношение между различными участками приложения кооперированной человеческой активности, абстрагируемые в соответствующие виды и сферы деятельности людей. Построение этих двух структурных рядов деятельности правомерно, так как они взаимно дополняют друг друга. При этом структурные единицы каждого из рядов качественно различны по своей природе. Поэтому, хоть любая из наук, занимающихся деятельностью, может (и в определенных случаях, очевидно, должна) учитывать оба аспекта, оба структурных ряда деятельности, новое знание она может получить в рамках предмета, построенного лишь на одном из возможных расчленений.

Дифференциация психологического и педагогического подходов к деятельности определяется различием аспектов ее рассмотрения.

В первом аспекте, где деятельность предстает с мотивационной, целевой и исполнительной сторон, она входит в предмет психологии как компонент психологической структуры личности. Во втором аспекте, в социопрактическом срезе, она учитывается психологией, но непосредственно не входит в ее предмет. Абстрагирование «русла общих усилий» осуществляется другими науками, рассматривающими именно деятельность (один из ее видов — экономическую, научную, педагогическую и т. д.) как свой собственный объект. Такое понимание существа дела соотносится с представлением о психологической структуре личности как предмете целостного психологического исследования. Эта структура рассматривается как «целостность, включающая связь сознания, деятельности и субъективно-личностных образований» [3].

Деятельность при таком способе рассмотрения интересует психолога постольку, поскольку связана с двумя другими компонентами и воздействует на них. Поэтому, если, например, исследуется процесс порождения в сознании учащихся средней школы грамматических понятий, то это исследование психологическое, а не педагогическое (т. е. не дидактическое, не методическое), хотя формирование понятий может происходить в условиях обучения и быть результатом деятельности учения, соотношенного с преподаванием. Это частный случай формирования понятий в сознании индивида, порождения психологического образа. В таком исследовании вскрывается механизм связи определенного состояния сознания с действиями индивида и его субъективно-личностными характеристиками. Результаты такого исследования, как и вообще знания о психологической структуре личности, представляют большую ценность для ученого-педагога. Если таких знаний не хватает, он может провести самостоятельное психологическое исследование «внутри» педагогического, но сам он исследует другое, получает новое знание о другом. Это другое — виды и формы самой деятельности, система возникающих в ней отношений — деятельности, представляющей собой, как отмечалось, один из видов кооперированной активности людей.

6

Возникает вопрос: как быть с лично-ориентированной педагогикой, которая призвана сменить педагогику авторитарную, выросшую в недрах административно-командной системы? Может показаться, что в рамках описанного выше подхода личность в педагогике уходит на второй план.

Все дело в том, что понимается под словом «педагогика». Часто этим словом обозначают и педагогическую науку, и педагогическую практику. Между тем существует большое различие между лично-ориентированной педагогической практикой и лично-ориентированной педагогической наукой.

Ориентация на личность ученика в практике означает прежде всего смену стиля педагогического общения, поощрение самостоятельности, формирование готовности к свободе выбора, развитие такого качества личности, как уважение к себе и, как следствие, уважение к другим людям.

Ориентация на личность в педагогической науке связана прежде всего с разработкой способов реализации лично-ориентированных целей обучения и воспитания. Эти цели порождаются социально, формулируются психологией (дающей ответ, например, на вопрос о характеристиках творческой деятельности, к которой предстоит приобщить школьника) и выполняются педагогикой, обосновывающей и разрабатывающей соответствующие этим целям содержание образования и методы обучения.

7

Из ранее изложенного следует необходимость преодоления еще одного недоразумения — мнения, что психология может порождать как бы из самой себя предписание, нормы педагогической деятельности. Это задача педагогики. При конструировании норм педагогической деятельности эта наука пользуется многими источниками, и психологическое знание — один из них.

Дело не меняется и в том случае, когда предлагается те же психологические знания опосредовать через педагогику, например, превратить их в недрах дидактики в дидактические принципы (такой совет содержится в упомянутом выше предисловии к книге Стоунза «Психопедагогика»).

Попытки непосредственно или опосредованно выводить педагогические нормы (т. е. принципы, правила, рекомендации) из психологических закономерностей порождаются ограниченным пониманием предмета и задач педагогической науки, а также расширительным толкованием предмета психологии. При таком подходе остаются неучтенными цели и содержание общего образования, деятельность учителя, конкретные условия и возможности учебно-воспитательного процесса и другие педагогические факторы.

Сказанное, конечно, не означает отрицания необходимости учитывать психологические закономерности при разработке педагогических принципов. Знание таких закономерностей абсолютно необходимо. Однако оно не может служить единственным источником формирования принципов и более конкретных предписаний в педагогической деятельности. Вопрос не в том, нужны или нет психологические знания педагогу, а в том, где, как и для чего следует их использовать.

Этот вопрос можно решить лишь при условии, что будут учтены функции и задачи каждой науки в обосновании и совершенствовании педагогической практики. Попытка прояснить, в частности, соотношение дидактики и психологии в контексте научного обоснования обучения была предпринята нами в свое время в монографии «Проблемы научного обоснования обучения (методологический анализ)». Главный вывод — психологическое знание присутствует во всех элементах и процедурах научного обоснования. Однако в любом месте и на любом уровне обоснования определяющим фактором будет ориентировка на педаго-

гическую теорию, учет всей системы дидактических отношений, факторов, характерных для педагогической действительности. Результаты других наук преломляются, опосредуются и выстраиваются в систему обоснования практики в ходе и в результате педагогических исследований. Непосредственное же выведение педагогических норм из непедагогических положений привело бы к «размыванию» такой системы и, вследствие этого, к уменьшению влияния науки на практику.

Психолог может, выйдя за рамки своего предмета, провести педагогическое исследование. Но переход на позиции другой науки влечет за собой необходимость учета всей совокупности результатов этой науки, ее задач, системы понятий, характеристик ее эмпирической области, истории развития и т. д. При таком переходе предмет и задачи науки остаются теми же, но изменяется позиция ученого, берущего на себя новые функции и задачи в соответствии со спецификой другой науки.

8

В связи с проблемой научного обоснования необходимо обсудить еще одно недоразумение, порождающее упреки в адрес педагогической науки в том, что она недостаточно опирается на психологию и поэтому не реализует в должной степени личностный подход.

Это недоразумение, как и ряд других, о которых шла речь выше, связано с тем, что не различают применение психологических знаний, с одной стороны, в научной работе исследователем, а с другой — учителем в его практической деятельности.

В научном обосновании знания разных научных дисциплин используются опосредованно, выстраиваются, в соответствии с педагогической наукой, в виде иерархической системы. Иначе обстоят дела с практической деятельностью, ради обоснования которой, в сущности, и ведется вся научная работа по педагогике. Если научные знания используются не для формирования теории или обоснования педагогических норм, а для осмысления учителем конкретных моментов собственной повседневной работы, они выступают как рядоположные. Учителю в любое время могут потребоваться знания, принадлежащие какой угодно науке: физиологии, дидактике, социологии, лингвистике, психологии и т. д. Такие знания он будет использовать **непосредственно**, применительно к конкретным ситуациям, возникающим в ходе его деятельности.

Это обстоятельство необходимо учитывать при подготовке будущих учителей. Совершенно правомерно называть такую **подготовку** психолого-педагогической. Однако и в этом случае нередко возникает недоразумение, заключающееся в переносе термина на другой объект, когда заходит речь о несуществующей психолого-педагогической науке.

9

Как видно из изложенного, рассматриваемый вопрос поддается решению лишь в более широком контексте связи педагогики с другими науками. Но изучение данной связи, в свою очередь, требует еще более широкого подхода, поскольку эта проблема связана со всей методологической проблематикой педагогики. В заключение попытаемся кратко обозначить такой подход, поскольку без этого изложение было бы неполным. Он является одновременно и выводом из изложенного, и условием дальнейшего развития выдвигаемых здесь положений.

Прежде всего, логика педагогического исследования и характер использования в нем результатов других наук зависят от понимания научного статуса педагогики — фундаментального или прикладного. Выше отмечалось, что, с точки зрения сторонников понимания педагогики как прикладной дисциплины, ее функция состоит не в самостоятельном исследовании, а в «прикладывании» в опосредованном и несколько адаптированном виде зна-

ний, заимствованных из других наук — психологии, социологии, кибернетики и других — к решению задач, возникающих в сфере образования.

Отрицание права педагогики на собственную теорию обрекает педагогическую науку на неэффективность, не приносит пользы практике. Ни одна из смежных с ней наук не изучает педагогическую действительность **специально**, не имеет своим объектом педагогическую практику в единстве всех ее компонентов. **При таком эклектичном подходе не может быть фундаментальной основы для совершенствования практики.**

С нашей точки зрения, наибольшие возможности для науки и практики открывает концепция, согласно которой педагогика представляет собой относительно самостоятельную научную дисциплину, сочетающую научно-теоретическую и конструктивно-техническую функции. Педагогика со всеми ее отраслями и проблемами — это наука, исследующая целенаправленную деятельность по обучению и воспитанию «в интересах личности, общества и государства», т. е. по подготовке человеческих существ к полной реализации их возможностей в жизни. Теоретическую часть педагогики можно назвать теорией педагогической практики и утверждать, что создаются частные педагогические теории: теория содержания образования, теория методов и организационных форм обучения, теория нравственного воспитания, теория преподавания учебных предметов и т. д.

Однако эти теории могут опережать практику и влиять на нее лишь в том случае, когда в ходе педагогических исследований используются и интегрируются в опосредованном виде знания других наук. Здесь нет противоречия. Эти знания не «командуют» педагогикой, а приходят ей на помощь.

10

Методологические условия, которые следует соблюдать при формировании педагогической теории, сформулированы нами так:

- необходимость определения собственного объекта и предмета педагогической теории;
- сохранение специфических характеристик педагогической действительности на всех уровнях теоретического абстрагирования;
- реализация интегративной функции педагогической теории, связанная с использованием знаний, заимствованных из других наук;
- ориентация на переход от теоретического знания к нормативному и тем самым к преобразованию педагогической действительности;
- соответствие педагогической теории современным требованиям к любой теории как системе обобщенного знания, объяснение тех или иных сторон действительности.

Разумеется, кроме методологических существует множество других условий, субъективных и объективных, социально-психологических и организационных, которые не рассматриваются. В качестве примера можно упомянуть некоторые из них, на наш взгляд, самые важные: способность исследователя к теоретическому мышлению; свобода теоретического поиска, которому противопоказано жесткое планирование и ожидание немедленных практических результатов; понимание общественного значения фундаментальных исследований в области педагогики для улучшения дела образования и, следовательно, жизни народа.

11

К изложенному можно относиться по-разному. Но одно бесспорно: без выяснения и, по возможности, согласования позиций по затронутому здесь кругу вопросов невозможно ус-

пешное сотрудничество педагогов и психологов в решении наиболее актуальных комплексных проблем в области образования.

Литература

1. Макаренко А. С. Сочинения: В 7 т. Т. VII. М., 1958.
2. Маркарян Э. С. Системное исследование человеческой деятельности // Вопросы философии. 1972. № 10.
3. Непомнящая Н. И. К проблеме целостности предмета исследования в психологии // Системные исследования: Ежегодник. М., 1972.
4. Проблемы психологии образования: Труды исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов. М., 1992.
5. Щедровицкий Г. Построение науки педагогики // Открытое образование. 1993. № 4.