



ФИЛОСОФСКИЙ ФОРУМ



Педагогический поиск



СВЯЗЬ НАУКИ И ПРАКТИКИ: А СУЩЕСТВУЕТ ЛИ ОНА В СФЕРЕ ВОСПИТАНИЯ?

П.В. СТЕПАНОВ

Откройте любой учебник педагогики, и вы наверняка отыщете в нем утверждение о связи педагогической теории и практики. Это утверждение стало настолько привычным, что очень редко подвергается сомнению. Между тем, даже весьма поверхностный анализ современной педагогической действительности заставляет нас говорить скорее об обратном — о том, что теория и практика воспитания «встречаются» друг с другом, увы, нечасто и ненадолго. В чем причина? Думается, что данная проблема связана отнюдь не со слабостью теоретических конструкций, не с недостатком толковых методических рекомендаций для практиков (хотя бестолковых, скорее всего, все же больше) и не с плохой работой самих практиков. Скорее, это связано с устоявшейся в педагогике традицией не работать с повседневностью. Другими словами, тот сектор педагогической науки, который принято называть прикладным (а в педагогике, надо полагать, это ведущий сектор), ориентирован не на повседневную реальность практики воспитания, а на некую мифологизированную ее копию. Теоретики зачастую ориентированы на то, какой, по их мнению, должна быть практика, а не на то, какой она является сегодня на самом деле. Как результат — очень многие добротные теоретические разработки остаются невостребованными школой.

Одна из самых острых проблем здесь — это проблема языка. Считается, что работающие в школе педагоги должны понимать язык педагогической науки с его терминологией, логикой и стилем, так как люди, получившие профессиональное высшее образование просто обязаны это делать. Так должно быть... Но так не есть на самом деле. Повседневность не такова, какой она представляется. Язык многих педагогических текстов (которые, как пишется в аннотациях к ним, адресованы и практикам) порой так витиеват, так насыщен специфическими психологическими, социологическими или философскими категориями, так загружен модными иностранными аналогами русских слов, что обычному классному руководителю чрезвычайно тяжело бывает «продрасться» сквозь этот частокол к смыслу. Одно дело, если за сложными понятийными монстрами теоретик пытается спрятать свои достаточно тривиальные идеи. И совсем другое — если

специальный язык становится препятствием для широкого распространения действительно полезных педагогических находок.

Как результат – из научной литературы практики чаще всего заимствуют либо цитаты (часто вырванные из их смыслового контекста), либо понравившиеся определения тех или иных понятий (которые они используют только в своих программных документах и отчетах), либо упрощенные схемы и таблицы (куда, как в прокрустово ложе, вписывается любой имеющийся у школы опыт). Отсюда, кстати, происходит любопытное педагогическое явление: один и тот же опыт воспитания школа может описывать под шапкой и «системы воспитательной работы», и «воспитательной системы», и «воспитательного пространства», и «технологии социального проектирования», и т.д., и т.п., смотря, что сейчас в моде.

Другая проблема – проблема содержания исследований. Считается, что современную школу волнуют именно те проблемы, исследованием которых и занимается современная педагогическая наука. Точнее, наука прилагает усилия, направленные на решение (в основном) наиболее актуальных проблем педагогической практики. Любое добротное исследование начинается с обоснования его как научной, так и практической актуальности. Но если исходить из того, какая проблематика превалирует сегодня в исследованиях по теории воспитания, то может сложиться мнение, что самыми актуальными для школы проблемами сегодня являются проблемы категорий и принципов, типологий и классификаций, подходов и моделей, концепций и парадигм. Достаточно спросить у работающих в школе педагогов-воспитателей, какие проблемы волнуют именно их, чтобы получить совершенно другие ответы. Конечно, без всего названного трудно представить продвижение теории воспитания вперед, но почему это вытесняет на окраину педагогической науки проблему содержания и способов?

В качестве аргумента обычно выдвигается тезис о том, что важнейшая задача педагогической науки заключается в том, чтобы проработать ценностную составляющую деятельности воспитателей, определить их цели и задачи, охарактеризовать принципы, которыми они должны руководствоваться. А все остальное уж как-нибудь приложится. Действительно, в воспитании гораздо важнее то, какие ценности разделяет педагог-воспитатель, нежели то, какими способами профессиональной деятельности он владеет. Но означает ли это, что первостепенная задача педагогической науки – провозглашать эти ценности, цели и принципы в надежде, что таким образом они будут привнесены в практику воспитания? Думается, что нет, и вот по какой причине.

Во-первых, наивно полагать, что профессиональные ценности могут быть переданы педагогам таким путем.

А во-вторых, большинство педагогов вообще не нуждаются в такой передаче, поскольку самостоятельно самоопределяется в

ценностно-целевом пространстве своей профессиональной деятельности. Даже молодые специалисты, делающие осознанный выбор педагогической профессии, приходят в школу с более или менее четкими представлениями о целях, миссии и нравственных ограничениях своей деятельности. И ни в каких наставлениях высоколобых ученых они здесь попросту не нуждаются.

Если уж и говорить о проблеме педагогических целей и ценностей, то в ином ключе. Практика нуждается сегодня не столько в разработке соответствующих нормативных предписаний, сколько в разработке методик работы со студентами и педагогами, которые стимулировали бы гуманистическую направленность их профессионального самоопределения, способствовали бы их ориентации на гуманистические цели и ценности воспитания. Здесь то и существует широкое поле для научных изысканий.

Вообще создается впечатление, будто многие педагоги-исследователи полагают, что разработка методических аспектов воспитательной деятельности — недостойная ученых мужей работа. Как результат — существующий пробел восполняется за счет:

- либо методического администрирования в виде вполне четких, но зачастую ничем не обоснованных, а иногда и просто педагогически опасных, инструкций чиновников;

- либо методической примитивизации помощи воспитателям, которая сводится к предложению: во-первых, незатейливых сценариев, разработанных самими же практиками и в большинстве своем направленных не на воспитание, а на организацию внеучебного досуга школьников, а во-вторых, образцов программно-отчетных документов, помогающих педагогам защищать себя от мелочного контроля чиновников, а заодно и имитировать воспитательную деятельность, которая часто этим же контролем и провоцируется.

Проблемной для конструктивного взаимодействия теории и практики воспитания является и другая крайность. Есть мнение, что практика нуждается сегодня в некоем универсальном технологическом инструментарии для организации деятельности детей, а задача науки — разработать и апробировать этот инструментарий. В связи с этим появляется довольно много практико-ориентированных пособий, в которых воспитателям предлагаются всевозможные тренинги, коммуникативные занятия, ролевые игры, схемы проведения дебатов, процедуры выборов в органы самоуправления, способы организации коллективного планирования и анализа деятельности и т.д., и т.п. Универсализм этих технологий позволяет использовать их в работе с детьми разного возраста, в разных образовательных учреждениях, в разных педагогических ситуациях.

Проблема состоит в том, что формируется стереотип: эти технологии будто бы и есть технологии воспитания. Но это весьма опасно, так как у универсализма технологий есть и своя обратная

сторона. Ее замечательно подметил А.М. Сидоркин, напомнив о кадрах старой кинохроники, показывающих немецких мальчиков из «Гитлер Югенд», покачивающихся в орлятском кругу.

Универсальные технологии потому и универсальны, что не только не зависят от решаемых с их помощью задач (которые иногда могут быть и прямо противоположными), но не зависят также и от личностных и профессиональных ценностей использующих их педагогов. Сами по себе эти технологии не имеют четко выраженной ценностной направленности, а значит и конкретного воспитательного смысла. Воспитательное содержание из них выхолощено. Так, увы, произошло и с КТД («коллективные творческие дела») когда из них исчезла «забота» (краеугольный камень в теории И.П. Иванова), они превратились в технологию. Думается, что такого рода технологии могут быть лишь вспомогательным инструментарием в воспитательной деятельности педагогов, но никак не подменять ее.

Задача же теории воспитания — проектирование таких педагогических систем, разработка таких способов деятельности, предложение таких средств, которые:

- во-первых, были бы прозрачны для понимания и освоения их педагогами-практиками;
- во-вторых, несли бы в себе четкую ценностную нагрузку и конкретное воспитывающее содержание, т.е. не являлись бы ценностно неопределенными;
- в-третьих, обязательно сопровождались бы описаниями возможных негативных аспектов их неадекватного применения.

Ведь практика нуждается в том, чтобы ей помогли ответить на несколько ключевых вопросов: что нужно делать, как лучше это сделать, почему лучше делать именно это и именно так, что это даст, т.е. какой воспитательный эффект это будет иметь?

Аннотация

В статье указывается на все более проблематичную связь современной педагогической науки и практики: Теоретические разработки в сфере воспитания часто оказываются невостребованными педагогами, помощь практике примитивизируется, а вместо научных рекомендаций в школу приходит чиновничье администрирование.

Ключевые слова:

педагогическая наука, воспитание, понятийный аппарат, педагогические цели и ценности, педагогические технологии.

Summary

The growing problem of today is a relationship of pedagogical science and practice: Theoretical works in the educational area are often unclaimed by teachers, practical aid is primitivized, scientific recommendations in schools are forced out by bureaucracy.

Keywords:

Pedagogical science, education, conceptual apparatus, pedagogical aims and values, pedagogical technologies.