

О ПОЛЬЗЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ (полемиические заметки). (Окончание. Начало в № 1(37) 2011 г.)

Советские ученые-педагоги не только рьяно объясняли и разъясняли учителям марксистско-ленинское учение о воспитании и образовании подрастающего поколения, но, кроме того, вели долгие и скучные дискуссии по общим проблемам педагогики. И, разумеется, все они в подтверждение истинности своих теоретических положений, идей и концепций непременно ссылались на труды классиков марксизма-ленинизма, находили в них то, что им было нужно, и бесконечно, там где надо и не надо, цитировали основоположников научного коммунизма и их последователей.

Пример. Известный и авторитетный в советские времена педагог, один из авторов и главный редактор пособия по педагогике для студентов педагогических институтов, проанализировав различные, не совсем научные подходы к классификации методов обучения, “бьет” своих оппонентов “Капиталом” Маркса. Он пишет: “К. Маркс в “Капитале” рассматривает процесс труда как деятельность человека, в которой вычлняются элементы опосредствования, регулирования и контроля. Соответственно и деятельность в процессе обучения должна осуществляться с помощью таких способов (методов), которые в единстве сочетают организацию действий по опосредствованию учебной информации, регулирование деятельности личности прежде всего разнообразными способами ее стимулирования, а также оперативный контроль за ходом деятельности” [1, с. 178].

На этой марксистской основе автор выделил три группы методов обучения: 1) методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности; 2) методы стимулирования учебной деятельности школьников и 3) методы контроля и самоконтроля в обучении.

Поскольку это была точка зрения известного тогда ученого (академика Ю.К. Бабанского), и, главное, подкрепленная ссылкой на “Капитал” Маркса, дискуссии о классификации методов обучения прекратились: никто из теоретиков педагогики не осмелился спорить с Марксом и академиком. Практическую пользу этой классификации, понятно, никто не объяснял и не изучал.

Следует заметить, что даже при самом тщательном изучении трудов классиков марксизма педагоги-теоретики не всегда находили в них (трудах) ответы на свои специфические, педагогические вопросы: классики не были педагогами. И тогда начиналась креативная педагогика: ученые-педагоги создавали в кабинетной тиши (НИИ) нечто свое, правда, похожее на нечто другое, но все-таки чем-то от него отличающееся.

Креативная мысль теоретиков была сосредоточена главным образом на опеределении педагогических понятий. Дефиниции стали своего рода научной “игрой”, средством самоутверждения, демонстрацией своего педагогического ума и научного бахвальства. Около ста лет длится эта “игра”, и конца ей не видно.

Самыми трудными и занимательными для теоретиков оказались такие вопросы, как что такое педагогика, каков ее предмет и каковы ее основные задачи.

Советские педагоги единогласно отвергли утверждение Ушинского о том, что педагогика не является наукой в строгом смысле слова, что она – искусство. На этом неприятии суждения Ушинского и заканчивалось их единогласие.

Примирительные, “серединные” теоретики определяли педагогику как науку и искусство. Их оппоненты утверждали, что такого не может быть, что одно и то же не может быть одним и другим. С их точки зрения, педагогика – это наука и только наука, а вот воспитание – это, действительно, искусство. И, следовательно, педагогика – это наука об искусстве воспитания.

Но нашлись противники и этой точки зрения. Искусство, рассуждали они, – дело творческое, не поддающееся никаким законам и закономерностям, наука же – это систематизированные, точные и правильные знания. А поэтому, делали они вывод, лучше будет определить педагогику как науку о воспитании (без всякого искусства). Необходимо при этом, учили они, отличать социалистическую педагогику от буржуазной. Первая базируется на истинно научной, материалистической, марксистско-ленинской философии и поэтому является действительной наукой, вторая же, буржуазная, – на идеалистической и поэтому не может быть отнесена к настоящей науке. “В СССР и других социалистических странах, – пишут авторы “Педагогической энциклопедии”, – педагогика развивается как история коммунистического воспитания нового человека” [2, т. 3, с. 281]. И далее: “Советские педагоги стремятся глубже разработать широкие педагогические проблемы... Ведется разработка таких социально-педагогических проблем, как расширение сферы педагогики, коммунизм и школа, народное хозяйство и народное образование... воспитание коммунистической сознательности” [там же, с. 311].

Большинство советских ученых-педагогов согласилось с последней точкой зрения: без науки, без теории коммунистического воспитания не может быть и ученых. Не было, однако, согласия в определении педагогики.

Педагогика возникла как наука о воспитании детей (слово “педагогика” образовано от греч. *paides* – дети и *ago* – вести, в дословном переводе “пайдагогос” означает детоводитель). В течение веков она и развивалась как наука (или искусство?) о воспитании подрастающего поколения. Все выдающиеся педагоги (Коменский, Песталотти, Дистерверг, Ушинский и др.) были представителями именно этой, классической педагогики.

В 20-е гг. прошлого века появилось предложение расширить сферу научно-педагогического познания, сферу действия педагогики. Началась дискуссия, которая длилась около двух десятилетий. Одни педагоги выступили против расширения и доказывали, что педагогика должна изучать то, что всегда изучала, что она должна оставаться наукой о воспитании детей, т.е. были сторонниками классической педагогики. Другие обвиняли первых в консерватизме и говорили, что воспитывает все, вся жизнь и поэтому новая педагогика должна изучать все, т.е. стать наукой о жизни и ее влиянии на человека.

В дискуссию вмешалась Крупская. Новое время, заявила она, требует и новой педагогики. Марксистская педагогика, безусловно, отличается от предшествующих ей педагогик, она должна стать наукой не только о воспитании детей, но и взрослых, наукой о воспитании человека социалистического общества.

Разумеется, победила точка зрения Крупской. Ученые-педагоги обосновали эту точку зрения следующим образом: “... слово “педагогика” в буквальном переводе с греческого означает детовождение.

Но этим не ограничивается сфера действия педагогики. Строительство коммунистического общества – это процесс сознательной творческой деятельности народных масс, это процесс воспитания у всех и каждого самых высоких человеческих качеств... Таким образом, социалистическая педагогика обслуживает все общество, и можно утверждать, что по мере его развития общество все полнее и полнее будет использовать достижения педагогики.

Об этом, в частности, свидетельствует возникновение и развитие педагогики взрослых, возрастание ее роли” [3, с. 17].

Ничего подобного не возникло и не развивалось, но дискуссия продолжалась. Возникло противоречие: название традиционной педагогики не соответствовало расширению ее сферы (или объекта, или области – ученые не знают, как это правильнее назвать). Понятно, у каждого теоретика были свои точки зрения.

Одни предлагали новую педагогику о воспитании человека (уже не детей) назвать андропогоникой (от греч. *andros* – мужчина и *ago* – вести), т.е. наука о воспитании мужчин. Другие возражали и говорили, что нельзя разделять объект воспитания по половому признаку, что необходимо воспитывать не только людей мужского пола, но и женского. Эти другие предлагали назвать науку о воспитании антропогоникой (от греч. *anthropos* – человек и *ago* – вести). Третьи соглашались и с первыми и со вторыми, но предлагали сохранить красивое название науки “педагогика”, но считать эту науку не о воспитании детей, а о воспитании человека. Первые, другие и третьи были не против.

Но появились четвертые. Проблемы воспитания человека, утверждали они, это не только проблемы педагогики, но и философии, социологии, психологии, этики и т.д. – это проблемы всех наук о человеке. Они, эти четвертые, захотели выяснить предмет педагогики, т.е. то, что собственно и конкретно она должна изучать и исследовать.

Оказалось, что определение предмета педагогики – дело не простое. Все ученые-педагоги внесли свой вклад в это дело, но оно не закончено и продолжается до сих пор.

Дефиниций предмета педагогики множество. Ниже приводится лишь несколько.

- Предмет педагогики – “общие закономерности воспитания, сущность и закономерности коммунистического воспитания, образования и обучения подрастающего поколения в социалистическом обществе” [4, с. 7].
- “Предмет педагогики – воспитание человека человеком” [5, с. 20].
- “Предмет советской педагогики – коммунистическое воспитание” [1, с. 20].
- “Предметом педагогики является воспитательная деятельность” [6, с. 21].
- “Предметом педагогики является воспитательная деятельность, которая осуществляется в учебно-воспитательных учреждениях лицами, специально уполномоченными для этого обществом” [7, с. 3].
- “Предметом педагогики является исследование сущности и развития человеческой личности и разработка на этой основе теории и методики воспитания как специально организованного педагогического процесса” [8, с. 24].
- “Предмет педагогики – воспитательные отношения, возникающие в процессе взаимосвязи воспитания, образования и обучения с самовоспитанием, самообразованием и самообучением и направленных на развитие человека” [9, с. 23].
- “Предмет педагогики – процесс направленного развития и формирования человеческой личности в условиях ее обучения, образования, воспитания,

или более кратко, это воспитание человека как особая функция общества” [10, с. 3].

- “Предметом педагогики является процесс развития, обучения и воспитания людей в прогрессивных интересах личности и общественной жизни” [11, с. 16] и т.д. и т.д.

Процесс научного поиска предмета педагогики и его определения продолжается.

С увлечением ученые-педагоги занимаются “игрой” в определении основных понятий (категорий) педагогики: воспитание, обучение, образование. Все эти понятия имеют несколько десятков определений. Да что там десятков: каждый ученый-педагог имеет свою точку зрения по всем этим понятиям и свое определение.

Это только кажется, что, например, понятие “воспитание” простое и понятное всем и каждому и что нет необходимости его определять. На самом деле, утверждают теоретики педагогики, это довольно сложное и трудноопределяемое понятие. Далее следуют всего лишь несколько определений этого понятия.

- Еще Ушинскому было известно, что воспитание может быть целенаправленным и стихийным. Поэтому он предложил воспитание понимать в двух смыслах (значениях) этого слова: в узком и широком. Затем это “открытие” было приписано Крупской. “В узком смысле слова, – писала она, – под воспитанием понимается обычно то или иное преднамеренное и систематическое воздействие взрослых на поведение детей и подростков” [12, с. 39]. И далее: «Слово “воспитание” употребляется часто и в другом, более широком смысле слова. Говорят: “жизнь воспитала из него человека... или говорят “дети улицы”, “дети подземелья...” и т.д.» [там же]. Иначе говоря, под воспитанием в широком смысле слова Крупская имела в виду стихийное влияние среды на человека.
- Советские ученые-педагоги развили учение Крупской и внесли свой вклад в определение этого понятия (и в узком, и в широком значении этого слова). И, разумеется, проявили при этом различные точки зрения.

Первая. В широком смысле слова в понятие “воспитание” “включается весь процесс подготовки подрастающего поколения к общественной жизни и деятельности” [4, с. 7]. В узком значении под воспитанием понимается “процесс выработки у учащихся норм и правил коммунистического поведения и развития их физических и умственных сил и познавательных способностей” [там же, с. 8].

Вторая. “Воспитание в широком смысле включает в себя образование и обучение” [3, с. 13]. В узком смысле слова воспитание – это “организованный целенаправленный процесс формирования у детей необходимых взглядов, моральных, эстетических и других качеств” [там же].

Третья. С точки зрения законодателей, депутатов белорусского парламента (и они, не ученые, включились в “игру” в определение понятий), не воспитание включает в себя образование и обучение, а, наоборот, образование вбирает в себя и воспитание, и обучение” [13].

Четвертая. “Воспитание – это процесс передачи опыта одним поколением и усвоение его другим, обеспечивающий развитие человека” [9, с. 7].

Пятая. “Воспитание в широком смысле представляет собой целенаправленный процесс формирования интеллекта, физических и духовных сил личности, подготовки ее к жизни, активному участию в трудовой деятельности. Воспитание в узком смысле слова – систематическое и целенаправленное воздействие воспитателя на воспитуемых с целью формирования у них желаемого отношения к людям и явлениям окружающего мира” [10, с. 4].

Шестая. С позиции культуры человечества воспитание – это “процесс введения ребенка в контекст общечеловеческой культуры...” [14, с. 11].

Седьмая. С этой седьмой точки зрения, воспитание следует рассматривать уже не в двух смыслах этого слова, а в четырех: 1) в широком социальном смысле; 2) в узком социальном смысле; 3) в широком педагогическом смысле и 4) в узком педагогическом смысле. Конечно, даются определения этого понятия во всех четырех смыслах [15, с. 24-26] и т.д. и т.д.

Кажется, читатель начинает уже нервничать, и поэтому из уважения к нему и в целях сохранения его здравого смысла автор заметок прекращает цитировать ученых-педагогов. По этой же причине он (автор) не решается воспроизводить многочисленные определения других основных педагогических понятий – обучение и образование (их, разных и различных, можно найти в бесчисленных пособиях и учебниках по педагогике).

Разумеется, ученые-педагоги не только определяют понятия, но и пишут научные труды. Как правило, тематика их определяется потребностью времени, а точнее, сверху, политикой государства, правящей партии, “которая ставит перед педагогической наукой особые задачи...” [1, с. 18]. В соответствии с партийными задачами в советские времена теоретики педагогики писали научные труды (монографии, диссертации) на такие темы, как: воспитание советского патриотизма, пролетарского интернационализма, воспитание на примере жизни и деятельности В.И. Ленина, формирование коммунистического мировоззрения, воспитание коммунистического отношения к труду, атеистическое воспитание, роль и место пионерской и комсомольской организаций в воспитании подрастающих поколений и т.д.

После распада СССР и кризиса коммунистической идеологии никаких существенных перемен в педагогической науке не произошло. Ученые-педагоги приспособились к новым условиям и, вместо того чтобы выявлять педагогические законы и закономерности и на их основе прогнозировать дальнейшее развитие педагогического процесса, разрабатывать научные рекомендации о воспитании человека для учителей, законодателей и правительства, по-прежнему “научно” обосновывают указания сверху.

В девяностые годы они в своих трудах доказали необходимость демократизации, гуманизации, гуманитаризации образования, дифференциации обучения; сейчас все их усилия сосредоточены на обоснование новых педагогических технологий. И, как всегда, у каждого из них есть своя точка зрения по всем этим проблемам, свои определения новых понятий. Следует заметить, что новое поколение теоретиков педагогики превзошло в этом деле своих предшественников: и гуманизация, и гуманитаризация образования, и дифференциация обучения, и педагогические технологии имеют несколько десятков определений.

Терминологическая путаница – первый признак слабости науки. Она дезориентирует практических работников, приводит к потере интереса к ней, к отрицанию профессиональной деятельности на научной основе и отнесению ее к искусству.

В одном из писем к А.М. Горькому Макаренко писал: “Я боюсь личной известности, страшно боюсь... Я потому и отдался колонии, что захотелось потонуть в здоровом человеческом коллективе... Я теперь убедился, что такой коллектив в России создать можно...”

А я не педагог и терпеть не могу педагогов” [16, с. 480].

Это удивительное признание: великий педагог не признает себя педагогом и, более того, он терпеть не может педагогов. Что это?

Сам Макаренко не объясняет свой эпатаж.

Разумеется, это заявление не относится к рядовым учителям, воспитателям, скромным, по выражению Макаренко, работникам-практикам. Видимо, и скорее всего, он имел в виду педагогов-теоретиков, “педагогических мудрецов” (это его выражение), от которых он в своей практике много страдал и против которых он вел постоянную борьбу [17, с. 115]. Он терпеть не мог “педагогических мудрецов” за их общие рассуждения, “дедуктивные высказывания”, “дедуктивную логику”, схемы, модели, диаграммы, “книжные формулы”, которые невозможно применить на практике, “привязать к делу” и которые поэтому никому не нужны. “Нет более диалектической науки, чем педагогика, – писал он, – и поэтому ни в какой другой области показания опыта не имеют такого большого значения”. И далее: “При настоящем положении науки о человеке и о человечестве он (педагогический закон. – Е.С.) ни в коем случае не может полностью дедукироваться ни от какого общего положения” [там же, с. 480-481].

* * *

Как уже отмечалось, до середины XIX в. ни в России, ни в Беларуси педагогической науки не существовало. Учителя-практики в своей деятельности руководствовались здравым смыслом, идеями народной педагогики, мыслями, выведенными из собственного опыта и опыта своих коллег, идеями и мыслями известных просветителей, писателей, публицистов, но, главным образом, *указаниями чиновников от образования.*

Ушинский попытался найти научные основы педагогической деятельности, кое-что он и нашел, но в конечном счете “заблудился” и вынужден был признать педагогику искусством, а не наукой.

Крупнейший представитель русской педагогической мысли второй половины XIX – начала XX ст. П.Ф. Каптерев не разделял взглядов Ушинского на педагогику как искусство. Он не считал правильным разделять педагогику (как теорию) на науку и искусство. С его точки зрения, педагогика – самостоятельная наука, имеющая прикладной характер. “Мы находим, – писал Каптерев, – что те различия между наукой и искусством, на которые указывают, между прочим, Милль и за ним Ушинский, в значительной степени неправильны, что на основании этих различий нельзя признавать два рода умственной деятельности – науку и искусство, а следует допустить два вида – чистую науку и прикладную науку и что педагогика, собственно теория воспитания, есть прикладная наука” [18, с. 55]. Наука о воспитании, писал Каптерев, не противостоит практике, опыту, она “концентрированный, обобщенный и систематизированный опыт” [там же, с. 656]. Без такой науки о воспитании, утверждал он, невозможна успешная педагогическая деятельность, правильная организация народной школы. Каптерев указал главные пути формирования педагогики как науки, подчеркнув, что она складывается из опытов и теоретических рассуждений по поводу этих опытов “с целью уловить их общие правила и законы” [там же]. В отличие от Ушинского Каптерев считал, что педагогический опыт нужен не для того, чтобы мысли из него выводить, а для выявления законов и закономерностей, правил педагогической деятельности. Он, а вслед за ним и Макаренко, были убеждены в том, что педагогическая наука должна формироваться снизу, что педагогические знания, законы, закономерности и правила должны выявляться и добываться из опыта, практики, а не путем общих рассуждений и мыслей, рожденных наверху и соответствующих определенной политической линии.

К сожалению, советская педагогическая наука пошла по другому пути. Становление и развитие ее, пишут ныне уже забытые, но известные в 60 – 80-е гг. теоретики педагогики, “проходило и проходит под непосредственным руковод-

ством Коммунистической партии Советского Союза” [1, с. 18]. Она связана, продолжают они, “с самой прогрессивной общественно-исторической формацией и призвана решать особые задачи... и может быть названа наукой о коммунистическом воспитании” [там же].

Особые задачи определялись не потребностями педагогической практики, не учеными-педагогами, а решениями партийных съездов, специальными постановлениями и другими директивными документами партии и правительства по вопросам образования и воспитания.

Коммунистическая партия зорко следила за учреждениями образования, строго контролировала их деятельность. Почти ежегодно она своими постановлениями и директивами направляла деятельность педагогов, указывала, что им необходимо делать на данном этапе развития социалистического общества и обязывала их строго соблюдать ее указания. К числу наиболее известных и значимых для советской школы постановлений и деклараций партии и советского правительства следует отнести:

- Декларацию о Единой трудовой школе (1918 г.).

Постановления и законы:

- О начальной и средней школе (1931 г.).
- О работе пионерских организаций (1932 г.).
- Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе (1932 г.).
- Об учебниках для начальной и средней школы (1933 г.).
- О педологических извращениях в системе наркомпросов (1936 г.).
- О структуре начальной и средней школы в СССР (1934 г.).
- Об организации учебной работы и внутреннем распорядке в начальной, неполной и средней школе (1935 г.).
- Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР (1958 г.).
- Об организации школ с продленным днем (1960 г.).
- О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы (1966 г.).
- О дальнейшем совершенствовании обучения, воспитания учащихся общеобразовательных школ и подготовки их к труду (1977 г.) и т.д. и т.д.

Педагогическая активность коммунистической партии имела всего лишь один перерыв: период 1945 – 1958 гг. В послевоенные годы и в течение всех пятидесятых годов не было издано ни одного постановления о школе: партия и правительство были заняты восстановлением разрушенного в ходе войны народного хозяйства. Это были лучшие годы советской школы, она занималась своим непосредственным делом – обучением подрастающего поколения и делала это весьма успешно. Именно из этой школы, советской школы этого периода, вышли известные ученые: физики, математики, биологи, нобелевский лауреат Н. Алферов. После перерыва партийная педагогическая мысль, а вслед за ней и мысль советских ученых-педагогов значительно активизировалась. В 1958 г. издается закон “Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР”. Закон обязывал советских педагогов готовить учащихся к жизни, к общественно полезному труду, повышать уровень общего, но прежде всего политехнического образования, воспитывать учащихся в духе идей коммунизма. Ведущим началом обучения и воспитания в средней школе, объяснялось непросвещенным учителям, должна стать тесная связь обучения с трудом, с практикой коммунистического строительства. Закон обязывал принимать в высшие учебные заведения на основе характеристик, выдаваемых партийными, профсоюзными, комсомольскими и другими общественными организаци-

ями, организовать подготовку учителей по агрономии, животноводству, технике и другим специальным дисциплинам.

И пошло-поехало. Ученые педагоги прежде всего провели организационные работы в своем главном штабе: преобразовали Академию педагогических наук РСФСР в АПН СССР, создали в ней новые научно-исследовательские институты (НИИ общего и политехнического образования, НИИ производственного обучения). Академики и сотрудники преобразованной Академии активно включились в работу по подготовке новых положений о производственном обучении, об ученических производственных бригадах (УПБ), об учебно-производственных комбинатах (УПК), новых программ по предметам политехнического и производственного циклов и др. Приоритетными, диссертационными стали темы, связанные с трудовым обучением и воспитанием, как уже отмечалось, с политехническим образованием. К середине 70-х гг. по этой проблематике, как уже отмечалось, было написано и защищено более трехсот кандидатских и докторских диссертаций и столько же, если не больше, на темы о воспитании учащихся "в духе идей коммунизма". Эти диссертационные работы и созданные на их основе "научные" труды учителя-практики не читали, потому что, во-первых, диссертации не публиковались, во-вторых, опубликованные "научные" труды таковыми на самом деле не являлись и не представляли для практика интереса. Сейчас большая часть этих трудов не имеет особого теоретического и практического значения и может интересовать лишь историков педагогики.

Вскоре, к началу 70-х гг., обнаруживается, что связь школы с жизнью, обучения с трудом, производственное обучение отрицательно повлияли на общеобразовательную подготовку учащихся, на их отношение к учению, к знаниям, на их умственное развитие, успеваемость. И тогда партия принимает другие постановления, как правило, начинающиеся со слов "о дальнейшем совершенствовании обучения, воспитания..." и т.д.

Постановления ЦК КПСС 70-х гг. ориентируют школу уже не на производственное обучение, а на необходимость развития мышления учащихся, их творческих способностей, на воспитание у школьников высоких идейно-нравственных качеств.

Как всегда, педагогическая наука быстро откликнулась на этот призыв партии. К концу 70-х гг. было защищено несколько десятков диссертаций, написано столько же "научных" трудов о развивающем обучении, о проблемном обучении, об идейно-политическом воспитании, формировании коммунистического мировоззрения и т.д. Учителям по-прежнему диссертационные работы были недоступны, "научные" труды по-прежнему были переполнены общими рассуждениями, ссылками на классиков марксизма-ленинизма, на последние постановления партии и правильности и вызывали у них скуку: они не видели в них практической пользы. Кроме того, в силу своей занятости (10-часовой рабочий день) и здорового консерватизма они, за редким исключением, не смогли быстро переориентироваться с политехнического и производственного на развивающее, проблемное обучение.

По этой или по какой-то другой причине в начале 80-х гг. проявилось большое количество негативных явлений в обучении и воспитании подрастающего поколения. Главнейшее из этих явлений выражалось одним словом – формализм: учителя-воспитатели соблюдали и выполняли постановления партии, указания чиновников от образования, рекомендации ученых-педагогов, а качество обучения и воспитания не улучшалось, а, наоборот, ухудшалось.

Для преодоления формализма Коммунистическая партия и советское правительство решают реформировать школу, предоставить учителям-практикам некоторую свободу. В документах о реформе школы (1984 г.) записано: "Народный

учитель – ваятель духовного мира юной личности, доверенное лицо общества, которому оно вверяет самое дорогое, самое ценное – детей, свою надежду, свое будущее. Это благороднейшая и труднейшая профессия требует от человека, посвятившего ей жизнь, постоянного творчества, неустанной работы мысли, огромной душевной щедрости, любви к детям, безграничной верности делу” [19, с. 56]. Партия, наконец-то, позволяла “расширять возможности учителей в выборе оптимальных методов, форм и средств обучения” [там же, с. 70].

Официальная советская педагогическая наука не смогла уже отреагировать на эти партийные указания, подвести под них “научную” базу: началась горбачевская перестройка и сама она (педнаука), ее методологическая основа – марксистско-ленинская философия – оказались в тяжелом, кризисном положении, подверглись резкой критике со стороны новой педагогики сотрудничества. Распад СССР и последовавший за ним насильственный самороспуск компартии усугубили положение советской педагогической науки: она оказалась наедине с собой, беспомощной без партийных указаний и постановлений, и стали очевидными ее услужливость, холуйство и ее практическая бесполезность в новых социально-экономических условиях.

К сожалению, современная педагогическая наука не извлекла уроков из прошлого: она, как и в старые советские времена, ничего не исследует, а разъясняет и объясняет указания, идущие сверху, но уже не коммунистической партии, а министерских и даже нижестоящих (местных) чиновников от образования.

Окидывая беглым взглядом пятидесятилетнее педагогическое поле (1958 – 2008 гг.), невольно думаешь о тяжелой доле его пахаря-сеятеля – учителя-воспитателя. Ни днем ни ночью не давали ему покоя “педагогические мудрецы”, педагоги-теоретики: педагоги-аграрники, производственники, политехники, программисты, проблемники, оптималисты, дифференциалисты, гуманисты, демократы, а в настоящее время – педагогические технологи.

Скучно жить без мыслей и идей, трудно жить с ними, но труднее всего жить и работать, не зная законов и закономерностей своей деятельности, в результатах которой не уверен, потому что нет научной основы этой деятельности. К такой деятельности относится деятельность педагогическая. И такое состояние учителя-практика, т.е. состояние постоянной трудности, тяжести, тревожности, неудовлетворенности, неуверенности будет продолжаться до тех пор, пока педагогика не станет истинной, точной наукой. А станет она таковой, когда перестанет выполнять определенный политический заказ, тогда, как писал В.А. Сухомлинский, когда “исследует и объяснит тончайшие, сложнейшие зависимости и взаимообусловленности педагогических явлений” [20, с. 212]. Случится это, видимо, не скоро.

Заключение

Возникновение педагогической науки связано с именем чешского педагога Я.А. Коменского (XVII в.). Однако до середины XIX в. такой науки в строгом смысле этого слова не было (была философская, описательная, художественная и публицистическая педагогическая литература).

Основы отечественной (русско-белорусской) педагогической науки заложили К.Д. Ушинский и П.Ф. Каптерев. После революции 1917 г. эти основы были подорваны: советская педагогическая наука не исследовала педагогический процесс, а в основном и главным образом выполняла партийный заказ, объясняла указания, директивы и постановления коммунистической партии и советского правительства в области образования и воспитания нового, советского человека.

Особого практического значения советская педагогика не имела. Учителя-воспитатели не проявляли к ней особого интереса, поскольку она не давала ответы на их конкретные вопросы: что и как нужно делать для того, чтобы успешно учить и воспитывать молодое поколение; существуют ли какие-либо законы и закономерности педагогической деятельности, выполнение и строгое соблюдение которых гарантируют ее успех и высокие результаты.

Проблема взаимодействия педагогической науки и практики остается актуальной: должна ли педагогическая теория “вытекать” сверху и изменять практику или, наоборот, основываясь на ней, “вытекая” из нее, обобщая все лучшее и передовое в ней и выводя все лучшее из нее, возвращать в практику это лучшее и передовое в виде законов, закономерностей и правил, гарантирующих успех педагогической деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Педагогика / под ред. Ю.К. Бабанского. – М. : Просвещение, 1983. – 608 с.
2. Педагогическая энциклопедия : в 4 т. / гл. ред. И.А. Каиров. – М. : Советская энциклопедия, 1964 – 1968.
3. Педагогика : курс лекций / под общ. ред. Г.И. Шукиной – М. : Просвещение, 1966. – 618 с.
4. *Шимбирев, П.Н.* Педагогика / П.Н. Шимбирев, И.Т. Огородников. – М. : Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1954. – 432 с.
5. Педагогика / С.П. Баранов [и др.]. – М. : Просвещение, 1981. – 212 с.
6. *Краевский, В.В.* Проблемы научного обоснования обучения (Методологический анализ) / В.В. Краевский. – М. : Педагогика, 1977. – 152 с.
7. *Ильина, Т.А.* Педагогика : курс лекций / Т.А. Ильина. – М. : Просвещение, 1984. – 495 с.
8. *Харламаў, І.Ф.* Педагогіка / І.Ф. Харламаў. – Мн. : Універсітэцкае, 1996. – 511 с.
9. *Безрукова, В.С.* Педагогика. Проективная педагогика / В.С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 344 с.
10. *Орехова, В.А.* Педагогика в вопросах и ответах / В.А. Орехова. – М. : КНОРУС, 2006. – 200 с.
11. *Сидоров, А.А.* Педагогика / А.А. Сидоров, М.В. Прохорова, Б.Д. Синюхин. – М. : Терра-спорт, 2000. – 272 с.
12. *Крупская, Н.К.* Педагогические сочинения : в 10 т. / Н.К. Крупская. – М. : АПН РСФСР, 1968. – Т. 2. – 735 с.
13. Закон Республики Беларусь от 19 марта 2002 г. № 95-З “О внесении изменений в Закон Республики Беларусь “Об образовании в Республике Беларусь”.
14. *Щуркова, Н.Е.* Новое воспитание / Н.Е. Щуркова. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 128 с.
15. *Подласый, И.П.* Педагогика. Новый курс : в 2 кн. / И.П. Подласый. – М. : Владос, 1999. – Кн. 1. – 576 с.
16. *Макаренко, А.С.* Собр. соч. : в 4 т. / А.С. Макаренко. – М. : Правда, 1987. – Т. 4. – 575 с.
17. *Макаренко, А.С.* Соч. : в 7 т. / А.С. Макаренко. – М. : АПН РСФСР, 1958. – Т. 5. – 558 с.
18. *Каптерев, П.Ф.* Избр. пед. соч. / П.Ф. Каптерев; под ред. А.М. Арсеньева. – М. : Педагогика, 1982. – 704 с.
19. О реформе общеобразовательной и профессиональной школы : сб. документов и материалов. – М. : Просвещение, 1984. – 68 с.
20. *Сухомлинский, В.А.* Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Киев, 1972. – 244 с.

Поступила в редакцию 27.04.2011 г.