

# ПУБЛИЦИСТИКА

УДК 37

*Е.И. СЕРМЯЖКО*

## О ПОЛЬЗЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ (полемические заметки)

*В статье анализируется состояние советской педагогической науки, характер ее взаимодействия с педагогической практикой, раскрываются причины незначительной практической значимости педагогических исследований.*

### Введение

К задачам любой науки относятся: описание и анализ явлений, фактов и процессов; объяснение их; выявление законов и закономерностей развития природы и общества; прогнозирование, научное предвидение явлений, событий и процессов. Главнейшая же функция науки – за случайным и хаотичным найти и исследовать объективные законы, скрытые от поверхностного взгляда, и вооружить знанием этих законов людей в практической деятельности.

Выполняет ли эти задачи педагогическая наука? Помогает ли она учителям-практикам и воспитателям в их профессиональной педагогической деятельности? Является ли она наукой в строгом смысле этого слова? Или она искусство?

На эти старые, возникшие еще в середине XIX в., но по-прежнему дискуссионные вопросы, пытается ответить автор настоящих заметок.

### Основная часть

Великий русский педагог К.Д. Ушинский в своей знаменитой статье “О пользе педагогической литературы” (1857 г.) утверждал, что “ни медицина, ни педагогика не могут быть названы науками в строгом смысле этого слова” [4, с. 249]. Но есть педагогическая литература, польза которой состоит в том, что:

– во-первых, в ней описывается педагогический опыт, ознакомившись с которым у учителей непременно появятся новые мысли. Именно в этом, в вытекающих из педагогического опыта мыслях, и заключается его ценность: “передается мысль, выведенная из опыта, а не сам опыт” [там же];

– во-вторых, педагогическая литература разнообразит монотонную учительскую деятельность, “вырывает воспитателя из его замкнутой усыпительной сферы”, не дает ему “уснуть под убаюкивающее их журчанье однообразной учительской жизни”, т.е. делает его деятельность творческой, побуждает к педагогическому поиску;

– в-третьих, педагогическая литература вызывает интерес общества к сложным и трудным проблемам воспитания, заставляет общество обратить свои “взоры на наставническую и воспитательную деятельность..., дать в обществе воспитателям то место, которое они должны занимать по важности возлагаемых на них обязанностей” [там же, с. 253].

По своему содержанию статья великого педагога, разумеется, богаче ее тезисного, упрощенного изложения, но суть ее сводится к вышеизложенным трем положениям.

Статья Ушинского “О пользе педагогической литературы” хорошо известна всем педагогам – и ученым, и практикам. На нее всегда ссылаются, ее часто

цитируют, когда речь идет о педагогике как науке и ее предмете, о связи педагогической науки и педагогической практики, о значении и роли педагогической науки в практической деятельности учителей-воспитателей.

Статья, безусловно, заслуживает такого большого внимания к ней. Но, используя и опираясь на мудрые мысли великих людей, всегда нужно помнить о времени и обстоятельствах высказанных ими идей, понимать, почему и в связи с чем они возникли и о чем, собственно, идет речь, т.е. разобраться в самих понятиях, их смыслах. Возможно, написанное выше не имеет отношения к естественным наукам, но к педагогике – самое непосредственное.

Во времена Ушинского в России и Беларуси, да и в Западной Европе, педагогики как науки по сути дела не было. Никто тогда не писал и не защищал диссертационных работ по педагогике. Не было и ученых степеней кандидатов и докторов педагогических наук. Разумеется, не существовали тогда и научно-исследовательские институты педагогики, Академия педагогических наук и пр. Последняя в России была основана только в 1943 г., т.е. почти через сто лет после написания статьи “О пользе педагогической литературы”.

В России и в Беларуси в середине XIX в. учитель действительно находился в “усыпительной сфере”, потому что никакой серьезной отечественной педагогической литературы тогда не существовало. Сочинения же зарубежных педагогов были недоступны для большинства российских и белорусских учителей.

Ушинскому повезло. В 1854 г. он, юрист по образованию (окончил юридический факультет Московского университета), получает назначение сначала учителем, а затем инспектором Гатчинского сиротского института. И здесь происходит важное событие, сыгравшее большую роль в его жизни.

Когда-то, за много лет до него, инспектором Гатчинского института был замечательный педагог, ученик Песталоцци, Е. Гугель. Его считали чудачком. У него были, как всем казалось, странные идеи, но он все же проводил их в жизнь, хотя и с большим трудом. Окончил же он свою жизнь в сумасшедшем доме.

Но в институте после него осталось два больших книжных шкафа, в которых что-то было, а что – никто не знал, ибо шкафы двадцать лет стояли запечатанными. К ним даже не прикасались, вроде как к зачумленным.

Ушинский попросил открыть их. Перед ним было сокровище: полное собрание педагогических книг, наследство Гугеля. “Это было первый раз, что я видел собрание педагогических книг в русском учебном заведении, – писал Ушинский. – Этими двумя шкафами я обязан в жизни очень, очень многим, и боже мой! – от скольких бы грубых ошибок был избавлен я, если бы познакомился с этими двумя шкафами прежде чем вступить на педагогическое поприще”.

Едва дочитав Гугелевы “шкафы”, Ушинский и пишет свою лучшую статью “О пользе педагогической литературы”. Он ничего не говорит о том, какую педагогическую литературу обнаружил в шкафах Гугеля, и о какой именно он пишет в своей статье. Но можно догадаться, что это была зарубежная педагогическая литература, ибо отечественной, во-первых, как уже отмечалось, по сути дела не было, а, во-вторых, Гугель, по словам П.Ф. Каптерева, был последователем Песталоцци и привез в Россию именно зарубежную педагогическую литературу. Скорее всего, это были сочинения Коменского, Локка, Руссо, Песталоцци, Гербарта и других менее известных западноевропейских просветителей, философов и педагогов.

Педагогическая литература, как и художественная, – многожанрова. К основным ее видам относятся:

- 1) философская педагогическая литература;
- 2) описательная педагогическая литература;
- 3) художественная педагогическая литература;
- 4) педагогическая публицистика;
- 5) научная, доказательная педагогическая литература.

Ушинский читал первые четыре вида педагогической литературы. О пользе именно этой литературы он и пишет, и объективно оценивает ее значение: философская, описательная, художественная педагогическая литература, педагогическая публицистика возбуждает и активизирует педагогическую мысль, заставляет учителей-воспитателей и общественность задуматься над сложными и трудными проблемами воспитания и обучения детей и молодежи, побуждает к педагогическому поиску и т.д.

Не отрицая важного значения мыслей и идей, необходимо вместе с тем иметь в виду, что одних лишь общих понятий о предмете или явлении (а это и есть мысли и идеи) недостаточно для того, чтобы успешно осуществлять любую деятельность, в том числе и педагогическую. Деятельность, основанная на одних лишь мыслях и идеях, – это деятельность на авось, т.е. такая деятельность не гарантирует достижения запланированного результата – цели.

Всякая и любая успешная деятельность предполагает строгое соблюдение законов и закономерностей, вытекающих из них правил, выполнение которых обязательно. Законы же и закономерности выявляет наука, это ее дело.

Все вышесказанное относится и к педагогической деятельности. Но, утверждает Ушинский, науки педагогики в строгом смысле этого слова нет. Но если ее нет, то в соответствии с формальной логикой, нет и педагогической деятельности на научной основе. На чем же тогда она базируется?

\*\*\*

Ушинский был прав, утверждая, что педагогика не наука. Прав потому, что доказательной педагогики, равно как и доказательной медицины (он относил ее, как и педагогику, к искусству), в то время не существовало.

Заслуга Ушинского заключается не в отрицании педагогической науки, а в том, что он заложил ее основы, возможно и скорее всего, не ставя перед собой этой цели и не осознавая того, что анализируя и систематизируя педагогическую литературу того времени, он по сути дела кладет первые кирпичи в фундамент не признанной им науки. По крайней мере, его основной труд “Человек как предмет воспитания” свидетельствует об этом: по степени научности этот труд превосходит западноевропейскую философскую, описательную, художественную и публицистическую педагогическую литературу (другой в Западной Европе и в России во времена Ушинского не было).

Дальнейшее свое развитие отечественная педагогическая наука получила в трудах, к сожалению, не очень известного советским и современным педагогам, беспартийного П.Ф. Каптерева, и на этом имени она приостановила, точнее, замедлила свое движение.

Сейчас модно кому не лень критиковать советскую власть и коммунистов-большевиков. Не хотелось бы становиться в длинный ряд этих критиков, но ради истины приходится. Следует признать, что советская педагогика, которую в свое время считали высшим достижением педагогической мысли, вобравшей в себя все лучшее и передовое из мировой педагогики, по сути дела, за редким исключением, выполняла партийный заказ.

Теоретики новой, социалистической педагогики, и не скрывали ее партийности. “Отличительной особенностью советской педагогики, – пишут авторы

одного пособия по педагогике для студентов, – является ее партийность. Мы не лицемерим и не утверждаем, что наша педагогика представляет собой все эпохи и все социальные силы. Мы прямо говорим о том, что она выполняет социальный заказ правящей партии Советского Союза, партии нашего народа” [2, с. 20]. И вслед за этим признанием, в качестве главного аргумента партийности педагогической науки идет ссыла на Ленина: «Еще в первые дни строительства нового государства В.И. Ленин так определил задачи новой педагогики: “Задача новой педагогики – связать учительскую деятельность с задачей социалистической организации общества”. Это значит, что педагогика должна быть тесно связана с политикой, а именно: “интересы педагогики – это устремления самой революционной партии...” [там же].

В результате этой партийности за семьдесят лет советской власти было “выращено” всего лишь два педагога с мировым именем – Макаренко и Сухомлинский. Первый из них не был ученым-педагогом (он не имел ученых степеней и званий), второй – всего лишь кандидатом педагогических наук и членом-корреспондентом АПН СССР (академии педагогических наук), получившим это звание не за научные труды и открытия, а за многочисленные описательные и публицистические работы, в которых он в яркой и образной форме отразил и проанализировал свой педагогический опыт и опыт учителей руководимой им в течение более двадцати лет сельской Павлышской средней школы. Имена же ученых-педагогов, представлявших официальную педагогическую науку, широко пропагандируемы в советской педагогической литературе и науке. Докторов педагогических наук, академиков сейчас забыли: их не знают не только учителя-практики, но и молодые теоретики педагогики.

Причина канувших в лету советских педагогов-академиков заключается в том, что они главным образом растолковывали и объясняли учителям-практикам и народу марксистско-ленинское учение о воспитании и образовании, политику в области образования советского правительства и господствовавшей тогда коммунистической партии, а не занимались своим непосредственным научным делом: выявлением законов и закономерностей педагогического процесса.

Ученые-педагоги призывали и друг друга тщательно и глубоко изучать труды классиков марксизма-ленинизма, без знания которых якобы невозможно дальнейшее развитие педагогической мысли, проникновение в сущность процессов воспитания и обучения. В подтверждение один пример.

В книге “Основы дидактики” (М., 1967), являющейся наиболее полным обобщающим трудом по теории образования и обучения, в создании которой принимало большое число очень авторитетных в 60 – 70-е гг. ученых-педагогов (Ш.И. Ганелин, Е.Я. Голант, Б.П. Есипов, М.Н. Скоткин, М.А. Данилов и др.), утверждалось, что проблемы дидактики требуют от исследователей глубоких знаний диалектико-материалистической и марксистско-ленинской теории познания. Поэтому *“немыслимо применение марксистского подхода к изучению проблем процесса обучения и учения без основательного знания работ основоположников марксизма-ленинизма”*. И далее: “Наследие В.И. Ленина по вопросам просвещения, образования и культуры должно быть полностью использовано теоретиками педагогики. Изучение этого наследия, глубокий анализ, обобщение написанного и сделанного великим Лениным в этой области, помогают в принципиально правильном подходе к разработке и решению педагогических проблем как вновь возникающих, так и идущих из давних времен, но меняющих свое содержание в новых условиях” [1, с. 9-10].

Сама собой напрашивается параллель, аналогия: о тайне ухода из Ясной Поляны и смерти Л.Н. Толстого. Об этой тайне написано несколько десятков

книг, воспоминаний и объяснений его сыновей и дочерей, его жены Софьи Андреевны, людей, с которыми писатель был в близких отношениях и встречался, беседовал в последние дни своей жизни, но никто из них не смог разгадать этой тайны. Это сделал человек, который никогда не общался с великим писателем земли русской, но который, в соответствии с учением марксистской философии, эту тайну, наконец, разгадал. Конечно, разгадал ее Ленин в своих статьях о Толстом (см.:Б. Мейлах. Уход и смерть Льва Толстого. – М.-Л., 1960. – С. 81-83).

К сожалению, следует констатировать: ни одно имя советского ученого-педагога не ассоциируется с каким-либо педагогическим открытием, законом, закономерностью или даже с трудом первостепенного научного значения, о чем и свидетельствует следующая таблица (выбраны наиболее известные советские ученые-педагоги, имена же ученых не педагогов – случайно, те, которые первыми оказались в поле зрения при чтении словарей и энциклопедий; имена расположены в хронологическом порядке).

**Сравнительная характеристика вклада ученых в науку  
(источники: словари, энциклопедии)**

Советские ученые-педагоги (50 – 70 гг.: доктора наук, академики)	Ученые не педагоги (некоторые из них не имели ученых степеней и званий)
<u>Каиров И.А.</u> (1893 – 1978) – член КПСС с 1917 г., провел ряд исследований в области агропедагогики и постановки с-х образования, коммунистической морали, идейно-политического воспитания, занимался различными вопросами политехнического образования.	<u>Бэкон Ф.</u> (1214 – 1292) – основоположник материализма и экспериментирующей науки нового времени.
<u>Королев Ф.Ф.</u> (1898 – 1971) – член КПСС с 1924 г., разрабатывал общие проблемы педагогики, вопросы теории воспитания и детского коммунистического движения.	<u>Дарвин Ч.Р.</u> (1809 – 1882) – создатель научной эволюционной теории.
<u>Огородников И.Т.</u> (1900 – 1978) – член КПСС с 1940 г., исследовал историю советской школы, проблему методов обучения, автор учебников по педагогике.	<u>Бердяев Н.А.</u> (1874 – 1948) – основатель “нового христианства”.
<u>Гончаров Н.К.</u> (1902 – 1978) – член КПСС с 1925 г., разрабатывал общие проблемы истории педагогики.	<u>Вавилов Н.И.</u> (1891 – 1951) – основоположник советской генетики.
<u>Моносзон Э.И.</u> (1908 – 1987) – член КПСС с 1932 г., разрабатывал вопросы истории образования, проблемы воспитывающего обучения, формирования коммунистического мировоззрения учащихся и т.д.	<u>Выготский Л.С.</u> (1896 – 1934) – разработал учение о развитии психических функций в процессе опосредованного общением освоения индивидом ценностей культуры и т.д.

Итак, самые авторитетные и популярные в свое время советские ученые-педагоги в основном разрабатывали какие-то общие проблемы воспитания, но что именно они разработали, какой именно вклад в педагогическую науку они внесли не известно. Ученые же не педагоги не разрабатывали, а основали, разра-

ботали учения и теории, возможно, и ошибочные, но что-то все-таки они создали свое (ученые имеют право на ошибку, но не на верноподданничество).

Партийность советских ученых-педагогов, их верное и преданное служение линии господствующей партии просматривается и в тематике их основных трудов: “Идейно-политическое воспитание учащихся” (И.А. Каиров), “Успехи народного образования в СССР за 40 лет” (Ф.Ф. Королев), “Основы коммунистического воспитания” (Ф.Ф. Королев), “О повышении идейного и теоретического уровня учебной и научной работы по педагогическим наукам” (И.Т. Огородников), “Атеистическое воспитание в школе” (Н.К. Гончаров), “Программа КПСС в области народного образования” (Н.К. Гончаров), “Формирование коммунистического мировоззрения” (Э.И. Монозон) и т.д.

Эти и подобные им чисто “научные” педагогические труды (диссертации) особого практического значения не имели. Только по проблеме политехнического образования и формирования у учащихся коммунистического отношения к труду в течение 60 – 80-х гг. было защищено более трехсот кандидатских и докторских диссертаций, разъясняющие и объясняющие марксистско-ленинское учение о сущности и особенностях коммунистического труда, о соединении обучения с производительным трудом как одним из важнейших условий всестороннего развития личности. Но знали и читали эти труды лишь ученые-коллеги, педагоги-теоретики.

Учителя-практика интересовали не общие рассуждения и не проверенные опытом философские педагогические идеи и учения, а конкретные проблемы: как, выражаясь словами основоположника педагогики Я. Коменского, учить всех детей всему и учить легко и приятно; как воспитать настоящего Человека; что делать в тех или иных сложных педагогических ситуациях; существуют ли какие-либо законы и закономерности педагогической деятельности, соблюдение которых гарантирует успех и т.д.

Учитель-практик нуждался не в объяснении педагогических явлений (он и сам мог все объяснить), а в обосновании научной основы своей деятельности. К сожалению, советская педагогическая наука такой основы не выявила и не обосновала. Ее ярко выраженная партийность, фразеология (пустословие: коммунистическое воспитание, коммунистическая мораль, коммунистический труд и т.д.), апологетика, якобы единственно научной марксистской педагогики (в подтверждение научных выводов обязательные ссылки на Маркса, Энгельса, Ленина), категоричность утверждений, неприятие других учений и теорий, враждебность к зарубежной буржуазной педагогике – все это вызывало у здравомыслящих учителей безразличное, критическое и отрицательное отношение к ней.

Проблема взаимоотношений педагогической науки и педагогической практики осознается в конце 60-х гг. и обостряется с середины 80-х.

Вначале, как и положено по статусу, ее осознали ученые-педагоги. Увеличивающиеся в те годы негативные явления в воспитании и обучении молодежи (формализм; снижение интереса учащихся к учению, к знаниям; необъективная, как правило, завышенная учителями оценка знаний учащихся и т.д.) необходимо было как-то объяснить, выявить их причины.

С точки зрения ученых-педагогов, основная причина этих явлений заключалась в отставании педагогической практики от педагогической науки, из чего следовало, что отстающую и неудовлетворяющую ученых практику нужно усовершенствовать, оптимизировать и даже переделать с помощью теории. Но поскольку учителя не проявляли должного интереса к педагогической науке и литературе, ученые предлагали достижения педагогической науки внедрять в практику.

Слово “внедрять” педагогическую науку в педагогическую практику в 60 – 70-е гг. было модным, часто упоминалось в педагогической печати. По проблеме внедрения было написано сотни статей, методических рекомендаций, организовано столько же научно-практических конференций. Это проблема обсуждалась на всех уровнях: на заседании президиума АПН СССР, на коллегиях Министерства образования СССР и Министерств образования союзных республик, в педагогических коллективах школ и т.д. Процесс же внедрения педагогической теории в практику осуществлялся с большим трудом, формально, для галочки. В подтверждение один лишь пример.

В середине 60-х гг. появляются мысли и идеи о программированном обучении. К началу 70-х по данной проблеме было написано более десяти тысяч работ, защищено несколько десятков кандидатских и докторских диссертаций, изобретено и произведено около трехсот средств машинного и безмашинного программированного обучения. Однако педагогическая практика это обучение не приняла и им не воспользовалась, за исключением некоторых его элементов.

С точки зрения ученых, негативное отношение учителей к прогрессивным, как сейчас говорят, технологиям обучения и воспитания, объяснялось консерватизмом практиков, который якобы является отличительной особенностью педагогических работников. Академик А.И. Берг, инициатор и руководитель исследований по кибернетике в СССР, отмечая консерватизм педагогических кадров, сетовал на то, что легче перевооружить весь военно-морской флот, чем переориентировать учителей на программированное обучение, с его точки зрения, самое эффективное и оптимальное, гарантирующее развитие всех задатков и способностей учащейся молодежи.

С середины 80-х гг., в период горбачевской перестройки, свободы слова и печати, появилась возможность сказать свое слово и учителям. Они и сказали, и слово это было резким и нелицеприятным для педагогической науки.

Учителя-практики объясняли ученым-педагогам и чиновникам от образования, что слово “внедрение” ассоциируется у них с насилием, навязыванием, укоренением чего-то, что недопустимо по отношению к творческой педагогической деятельности. Они при этом часто, непременно ссылались на авторитет Ушинского, утверждавшего, что педагогика – это искусство, и на авторитет Л.Н. Толстого, по мнению которого, педагогика – самое прекрасное и творческое дело, от которого оторваться нельзя.

Во-вторых, учителям-практикам было непонятно, и они просили ученых-педагогов разъяснить, а что собственно из их открытий нужно внедрять и укоренять в практику?

В-третьих, учителя-практики хотели доказательной педагогики, требовали от ученых-педагогов экспериментальных данных, подтверждающих их учения и теории.

В-четвертых, учителя-практики призывали ученых-педагогов спуститься на землю, не придумывать свои учения и теории в тиши кабинетов, а придти к ним и попробовать осуществить свои идеи на практике.

Это был первый и последний в истории советской школы и педагогики открытый бунт учителей против педагогической науки и научной педагогической литературы.

Действительные члены АПН СССР, кроме общих фраз о необходимости более тщательного изучения трудов классиков марксизма-ленинизма о воспитании, о коммунистической морали, о всестороннем развитии личности при социализме, о руководстве учителей в своей деятельности программными документами ЦК

КПСС и советского правительства и т.д., ничего существенного учителям сказать не смогли. Не убедили они учителей и в пользу советской педагогической науки, которая, с точки зрения академиков, является самой передовой и прогрессивной в мире и, как таковая (как и все передовое), с трудом пробивающая путь в отстающую и рутинную эмпирию. Иначе говоря, учителям объясняли, что педагогические теории, основанные на марксистской философии, правильные, педагогическая же практика, не соответствующая этим теориям, должна быть отнесена к неправильной, противоречащей линии партии и правительства.

Авторы первого советского педагогического словаря под редакцией академика И.А. Каирова писали: “Марксистско-ленинская педагогика научно объяснила происхождение воспитания, дала оценку его исторических типов и различных педагогических теорий, обосновала цели коммунистического воспитания, вскрыла сущность воспитательного процесса и роль в нем обучения и труда...” [3, с. 87]. И далее: “При изучении курса педагогики, – большое значение имеет работа над произведениями классиков марксизма-ленинизма по вопросам воспитания и обучения” [там же, с. 101]. И еще далее они извещали учителей и студентов педагогических институтов о том, что “издательством АПН выпущены сборники “Маркс и Энгельс о воспитании и образовании” и “Ленин о народном образовании”, весьма ценные пособия для педагогов...”

Учителя не прислушались к совету ученых-педагогов. Дискуссия практиков и теоретиков закончилась победой первых: в середине 80-х гг. они основали новую педагогику – педагогику сотрудничества.

Для Академии педагогических наук СССР наступили тяжелые времена: явно ощущался кризис советской педагогической науки, ее методологической основы (см.: “Учительская газета” за 1986 – 1989 гг.). И неизвестно, чем бы закончился этот кризис, если бы не события августа 1991 г., в результате которых развалился Советский Союз, а вместе с ним и его главный идеологический педагогический центр – АПН СССР.

(продолжение следует)

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Основы дидактики / под ред. Б.П. Есинова. – М. : Просвещение, 1967. – 472 с.
2. Педагогика : курс лекций / под общ. ред. Г.И. Щукиной. – М. : Просвещение, 1966. – 618 с.
3. Педагогический словарь / гл. ред. И.А. Каиров. – М. : АПН РСФСР, 1960. – Т. 2. – 766 с.
4. Ушинский, К.Д. О пользе педагогической литературы // К.Д. Ушинский / Избр. пед. соч. : в 2 т. – М., 1953. – Т. 1. – С. 146.

Поступила в редакцию 24.09.2010 г.