

Gershunskij. – М., 1998.

3. Denisko L.N. Filosofskoe osmyslenie transformacii mass-media M.Makljujenom / L.N. Denisko, E.Ju. Moshinskaja // Filosofija i suchasnist': Naukovo-teoretychnyj i praktychnyj zhurnal / Za red. profesora S.M. Pazynicha. – Harkiv: Harkivs'ka derzhavna akademija dyzajnu i mystectv, 2011. – Vyp.5. – S.51.

4. Domnich S.P. Mesto nagljadnosti pri izuchenii stranovedcheskih tekstov v uchebnike russkogo jazyka dlja inostrannyh grazhdan / S.P. Domnich // Sovremennyj uchebnik russkogo jazyka dlja inostrancev: teoreticheskie problemy i prikladnye aspekty: Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. – М. : MGU im. M.V. Lomonosova, 2002. – S.51–53.

5. Domnich S.P. Sredstva obuchenija RKI: vybor, praktika, metodika / S.P. Domnich // Teoreticheskie i metodicheskie osnovy tehnologii predvuzovskogo obuchenija rossijskih i inostrannyh studentov: Materialy Vserossijskoj konferencii / Pod red. A.S. Ivanovoj, V.V. Nikitinoj. – М. : Izd-vo RUDN, 2005. – S.101–107.

6. Domnich S.P. Sociokul'turnaja komunikacija i informacionnye tehnologii obuchenija inostrancev v Ukraine / S.P. Domnich // Problemi ta perspektivi social'no-ekonomichnogo rozviku kraini: Materiali IX Mizhnarodnoi naukovo-praktichnoi konferencii. 25–26 sichnja 2014 r. – Т. II. – Chernivci: BEF, 2014. – 140 s.

7. Karmin A. Filosofija kul'tury v informacionnom obshhestve: problemy i perspektivy / A.Karmin // Voprosy filosofii. – М., 2006. – № 2. – S.52.

8. Kartashova L.A. Problemy informacijno-tehnologichnogo zabezpečennja suchasnogo vykladacha / L.A. Kartashova // Vykladannja mov u vyshhnyh navchal'nyh zakladah osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zv'jazky: Tezy XV Mizhnarodnoi naukovo-praktichnoi konferencii. 2–4 chervnja 2011 roku. – Harkiv: Vyd-vo HNU im. V.N. Karazina, 2011. – S.141–143.

9. Kasumova G.K. Sociokul'turnaja real'nost' globalizirujushhegosja mira / G.K. Kasumova // Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 7. Filosofija. – М., 2011. – № 3. – S.86.

10. Kirillova K.B. Mediakul'tura: ot moderna k postmodernu / K.B. Kirillova. – 2-e izd., М., 2006.

11. Mak-Ljujen M. Ponimanie media. Vneshnee rasshirenie cheloveka / M.Mak-Ljujen. – М., 2003.

12. Mak-Ljujen G.M. Sredstvo samo est' soderzhanie / G.M. Mak-Ljujen // Informacionnoe obshhestvo. – М., 2004. – S.342–345.

13. Negodaev I.A. Informatizacija social'noj revolucii / I.A. Negodaev, M. I. Prakova. – Rostov-na-Donu, 2008.

14. Panchenko L. Osvita ta vyhovannja molodi jak cinnosti v transformacijnomu suspil'stvi / L.Panchenko // Filosofski zasady transformacij vyshhoi osvity v Ukraini na pochatku XXI st.: monografija / [V. Andrushhenko, L.Gorbunova, L.Zjazjun ta in.]. – К. : Ped. dumka, 2007.

15. Pashin E.N. Informatizacija i obrazovanie NHI veka: monografija / E.N. Pashin, V.G. Tupalo, A.D. Ursul. – М., 2007.

16. Pedagogicheskie tehnologii distancionnogo obuchenija: uchebnoe posobie dlja stud. vysshihj ucheb. zavedenij / pod red. E.S. Polat. – М., 2006. – 400 s.

17. Pehlivanova K. I. Grammatika russkogo jazyka v illjustracijah / K. I. Pehlivanova, M.N. Lebedeva. – М. : "Russkij jazyk", 1991. – 352 s.

18. Rozina I.N. Pedagogicheskaja komp'terno-oposredovatel'naja komunikacija. Teorija i praktika / I.N. Rozina. – М., 2005. – 460 s.

19. Savchuk V.V. Mediafilosofija: formirovanie discipliny / V.V. Savchuk // Mediafilosofija. Osnovnye problemy i ponjatija. – SPb., 2008. – S.15–16.

20. Seliverstova L. I. Tendencii i perspektivy rozviku mizhnarodnoi osvity v Ukraini / L. I. Seliverstova // Vykladannja mov u vyshhnyh navchal'nyh zakladah osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zv'jazky: Tezy XV Mizhnarodnoi naukovo-praktichnoi konferencii. 2–4 chervnja 2011 roku. – Harkiv: Vyd-vo HNU im. V.N. Karazina, 2011. – S.299–301.

21. Semenjuk Je.L. Informacionnaja kul'tura obshhestva i progress informatiki / Je.L. Semenjuk // NTI. Ser. 1. – 1994. – № 1. – S.1–9.

22. Titova S.V. Nekotorye teoreticheskie problemy ispol'zovanija komp'juternoj tehnologii v obrazovanii / S.V. Titova // Vestnik MGU. Ser. 19. Lingvistika i mezhkul'turnaja komunikacija. – М., 2005. – № 4. – S.45.

Домніч С. П., старший викладач Центру міжнародної освіти, Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна (Україна, Харків), spdom.286@gmail.com

Соціокультурна комунікація у контексті інформаційного суспільства і міжнародної освіти в Україні

Розглядається соціокультурна комунікація у контексті інформаційного суспільства та міжнародної освіти в Україні. Проаналізована соціокультурна комунікація у руслі інформаційних технологій навчання іноземців в Україні.

Ключові слова: соціокультурна комунікація, інформаційне суспільство, інформаційні технології навчання, міжнародна освіта.

Domnich S. P., senior teacher Center of international education V.N. Karazin Kharkiv National University (Ukraine, Kharkov), spdom.286@gmail.com

Socio-cultural communication in the context of the information society and international education in Ukraine

The article deals with the socio-cultural communication in the context of the information society and international education in Ukraine. Analyzed the socio-cultural communication in the mainstream of information technology training of foreigners in Ukraine.

Keywords: socio-cultural communication, information society, information technology training, international education.

* * *

УДК 37.01:32(091)

Кузьмина С. Л.

доктор философских наук, доцент,
профессор кафедры педагогики, Таврического
национального университета им. В. И. Вернадского
(Украина, Симферополь), haraxida@gmail.com

МЕТОДОЛОГИЯ СОВЕТСКОЙ ПЕДАГОГИКИ: ИГРЫ В НАУКУ С ТОТАЛИТАРНОЙ ИДЕОЛОГИЕЙ

Цель статьи – определить функции методологии педагогики в системе советских педагогических наук и тип интеллектуальной деятельности, который реализовывался в рамках этой дисциплины. Анализ истории дисциплинарного оформления методологии педагогики засвидетельствовал, что этот проект был противоречивым с самого начала: средствами идеологии (диалектический метод марксизма) хотели превратить советскую педагогику в науку исследовательского типа. Перед методологией педагогики стояли две задачи: внедрить культуру рационального обоснования и реализации стратегий экспериментального исследования; разработать теорию коммунистического воспитания путем творческого переосмысления постулатов марксизма-ленинизма. Как выяснилось, первая из этих задач была решена частично, а вторая – нет. Причина – жесткий идеологический контроль, под давлением которого научное познание заменялось интеллектуальными играми-имитациями, а методология педагогики становилась инструментом селекции ученых.

Ключевые слова: советская педагогика, методология педагогики.

(статья друкється мовою оригіналу)

Ни для кого не секрет, что, несмотря на большую активность в производстве диссертаций, изданиях специальной периодики и монографий, постсоветская педагогическая наука находится в стагнации и, эксплуатируя достижения предыдущей эпохи, прирастает количественно, но не качественно. Обусловлено это не только недостаточным финансированием, но и привычкой научного сообщества мыслить по-старому, не стремясь критически переоценить собственный опыт, выявить укоренившиеся в подсознании клише, противоречия, травмы. Между тем, для преодоления их следует внимательно изучить ту, условно говоря, “Шинель” (имеется в виду гоголевская повесть, послужившая образцом для последующей русской литературы), по лекалам которой кроится постсоветская педагогическая наука. Таковой является методология педагогики, которая в 1960–х гг. выделилась в специфическую отрасль научно-педагогического познания. То, что именно по стандартам, разработанным в ней, сегодня определяется тематика и уровень качества наших современных педа-

гогических исследований, не требует специальных доказательств. Однако при этом методология советской педагогики как интеллектуальный феномен не является в настоящее время предметом широкого и систематического обсуждения. Лишь в отдельных публикациях встречаем попытки определить, на фундаменте каких идей развивались советская педагогическая наука и школа (Т.Роркewitz, Л.Ваховский, Л.Степашко, Е.Титова, Н.Юдина и др.) [1;18;19;20]. Л.Ваховский, в частности, полагает, что советскую педагогику и систему образования следует интерпретировать скорее как своеобразный вариант реализации универсального методологического проекта модернизма, нежели как порождение тоталитарного государства и его идеологии [1, с. 61]. С одной стороны, этот постулат нельзя не признать продуктивным: бесспорно, что развитие педагогической мысли и практики определяется типом мировоззрения исторической эпохи в целом. Но с другой стороны, корректно ли, вынося суждение о методологических основах советской педагогической науки, игнорировать факт, что в ее номенклатуре значилась особая дисциплина – методология педагогики? Может быть, имеет смысл внимательно изучить, что она собой представляла, прежде чем приписывать советской педагогической науке и образованию какие-то до сих пор еще неявные смыслы? Цель данного исследования – на основе анализа исторических документов и текстов советской эпохи определить функции методологии педагогики в системе советских педагогических наук и тип интеллектуальной деятельности, который реализовывался в рамках этой дисциплины.

Предыстория

Советская педагогика изначально задумывалась как наука о коммунистическом воспитании. Поэтому с выбором ее идейной платформы сомнений быть не могло, а стоял лишь вопрос о принципах связи с марксистской философией. Горячие головы предлагали строить педагогическую теорию путем подстановки педагогических значений в общие философско-идеологические формулы марксизма [3, с. 16]. Но от этого отказались, поняв, что путем дедукции из общих законов исторического материализма и диалектической логики можно создать лишь примитивную агитку, но не “единственно верную” науку о воспитании [17, с. 7]. Несмотря на это, к концу 1930-х гг. в советской педагогической науке установились тоталитарные правила функционирования. Ее приоритетами были утверждены, с одной стороны, изучение наследия Маркса, Энгельса и Ленина по вопросам воспитания и образования, педагогических взглядов революционеров-демократов, а с другой – поиск путей связи теории с практикой [4, с. 189]. Партийные постановления (о теории отмирания школы и педагогических извращениях) и последовавшие за ними репрессии убедили сообщество советских ученых-педагогов, что в толковании положений классиков марксизма-ленинизма следует опираться только на текущие партийные документы, а в исследованиях педагогического процесса использовать методы обобщения и разработки “широкого и разностороннего опыта многочисленной армии школьных работников” [16]. Таким образом, до начала 1960-х гг. советская педагогика была специализированной формой тоталитарной идеологии, назначение которой – постоянное воспроизведение

и обновление, в соответствии с изменениями образовательной политики партии, социального мифа о построении счастливого будущего путем воспитания нового человека.

Институализация

Однако, несмотря на бодрые репортажи об успехах, в 1960-х гг. либерально настроенная часть научно-педагогического сообщества стала осознавать, что прямая зависимость от идеологии превращает педагогическое исследование в имитацию [13, с. 87]. Но, чтобы характер теоретизирования в педагогике изменился, необходимо было добиться пересмотра ее статуса на уровне высшего партийного руководства. Лишь этим путем можно было превратить педагогическую науку из нормативно-идеологической в исследовательскую с четко определенным объектом, специфичной проблематикой и познавательным инструментарием. Разделяя педагогическую проблематику на два слоя – философский и научный, инициаторы создания методологии педагогики (Ф.Королев, М.Данилов, М.Скаткин и др.) полагали, что выделение вопросов педагогического мировоззрения и методологии в область специальной научной дисциплины позволит придать исследованиям конкретных проблем обучения и воспитания чисто научный характер. Санкция на институализацию методологии педагогики была дана Постановлением ЦК КПСС “Об основных направлениях деятельности Академии педагогических наук СССР” (21 февраля 1969 г.) [14]. Вполне естественно, что решение фундаментальных проблем теории педагогики, методологии педагогических наук этот документ увязывал исключительно с марксизмом-ленинизмом, а тематику исследований строго ограничивал рамками официальной идеологии. Как это условие определило развитие методологии педагогики в последующие двадцать лет, станет понятно, если проанализировать ее вклад в развитие культуры педагогического исследования и разработку теории коммунистического воспитания.

Культура педагогического исследования

Прежде всего, методологии педагогики предстояло указать пути выхода из познавательного кризиса, который с 1930-х гг. переживала советская педагогическая наука. Этот кризис при доминировании гносеологических установок эмпиризма, абсолютизации значения обыденной педагогической практики привел к вырождению педагогики из науки в “смесь нормативов и методических рекомендаций” [13, с. 205]. Сложилась своеобразные негласные правила презентации результатов “научно-педагогической работы”. Обязательные заклинательные формулы о миссии марксистско-ленинской философии в науке, цитаты классиков марксизма-ленинизма и текущих партийных документов, апелляции к передовому педагогическому опыту должны были свидетельствовать, во-первых, о лояльности автора, во-вторых, о практической ценности его труда для дела коммунистического строительства. Вместе с тем, существующие нормативы не требовали раскрытия объективных педагогических законов и закономерностей, объяснения механизмов их действия и способов использования в воспитании и обучении [13, с. 246–257]. Проект реформы, который должна была осуществить методология педагогики, содержал два пункта: 1) прекращение практики формального, вульгарно-механического ко-

пирования положений диалектического и исторического материализма и их творческое применение в постановке и решении педагогических проблем; 2) внедрение культуры рационального обоснования и реализации стратегий педагогического исследования.

О необходимости специальной адаптации марксизма и его метода к потребностям научно-педагогического познания еще в начале 1930-х гг. писал И. Свядковский [17, с. 7]. Ведущие педагоги-теоретики (Ф. Королев, Р. Гурова, М. Данилов, М. Скаткин, В. Загвязинский и др.) повторили его тезисы в начале 1960-х годов. Диалектический материализм, твердили они, это не философская система, стоящая над другими науками, а определенное мировоззрение и методология, пронизывающие все науки, в том числе и педагогику, и открывающие определенный подход к явлениям, позволяя учитывать их качественное своеобразие. Поэтому перед советскими учеными-педагогами стоит задача освоить диалектический метод марксизма как инструмент познания, который в педагогическом исследовании должен применяться не отдельно от частных методических приемов, а в них и через них, определяя стратегию поиска, ориентируя в эмпирическом материале, вооружая критериями истинности. Тем не менее, как в 1960-х, так и в 1980-х гг. приходилось констатировать, что в исследовательской практике законы марксистской диалектики чаще всего трактуются вульгарно-расширительно и педагогические закономерности выводятся априорно из ее основных положений, а не раскрываются на основе достоверных фактов [13, с. 222–229; 6, с. 15–16]. В большинстве научно-педагогических трудов переосмысление общепедагогических постулатов марксизма-ленинизма применительно к педагогической специфике объекта и предмета исследования заменяется штампами, безликими и пустословными формулировками [9, с. 66–67]. А в целом “результаты перехода от общей методологии – философии марксизма-ленинизма – к частной научной методологии педагогики представляются рыхлыми, неопределенными” [5, с. 14]. Отсюда – дефицит идей и неопределенность исследовательских приоритетов.

Гораздо успешнее культивировались новые стандарты педагогического исследования. Образцом для них послужили научные нормы из области педагогической психологии, которые внедряли ученики и последователи Л. Выготского. И хотя сегодня эту теорию оценивают как начало неклассической психологии [2], педагогическая психология основывалась на принципах классической научной рациональности, которые требовали раскрывать причинную обусловленность явлений, четко выделять объект исследования, верифицировать объяснительную теорию.

Эти же принципы внедрялись в педагогических науках. Обязательным для диссертаций стало определение теоретической проблемы, решение которой позволяет дать научное, раскрывающее причинно-следственные связи, объяснение конкретного явления педагогической действительности. А это требовало четкого вычленения

объекта и предмета исследования, выдвижения гипотезы, разработки адекватной, обеспечивающей достоверность, системы методов сбора фактического материала для ее проверки, корректной интерпретации полученных данных, экспликации научной новизны. Ученики и последователи Л. Выготского (Л. Занков, Д. Эльконин, В. Давыдов и др.) убедительно продемонстрировали, что реализация этих требований дает возможность качественно преобразить педагогическое познание. В своих дидактических исследованиях они смогли перейти от простого описания опыта к теоретическим обобщениям, от них – к новаторским идеям и методикам обучения, сочетая инновационное моделирование процесса начального обучения с проведением широкомасштабных и многофакторных экспериментов. Несомненно, что многочисленные публикации ведущих советских специалистов по методологии педагогики (М. Данилов, В. Загвязинский, Ф. Королев, В. Краевский, М. Скаткин и др.), их участие в международных, всесоюзных, региональных методологических семинарах, руководство подготовкой кандидатских и докторских диссертаций способствовали формированию определенной прослойки ученых-педагогов высокого уровня исследовательской культуры. Впрочем, в статьях по методологии педагогики конца 1980-х гг. продолжают звучать те же, что и в предыдущие десятилетия, призывы к борьбе “с некоторыми застарелыми недостатками”. Среди них указывают на формулировки гипотез, не требующие доказательств, недостоверность и самоочевидность выводов, малую убедительность и недостаточную обоснованность практических рекомендаций [7, с. 73; 8, с. 69–70]. Причем, такая критика относится, прежде всего, к работам по теории воспитания, которые во многих случаях не содержат научной новизны. Причиной этого называли неспособность методологии педагогики создать исследовательскую технологию, применение которой гарантировало бы высокий результат [15, с. 81]. Однако когда о необходимости такой технологии писали в 1960-х гг., ее разработку связывали с конкретной педагогической идеей, исследовательским замыслом [13, с. 246–247]. А источником таких идей опять-таки должна была стать теория коммунистического воспитания как часть методологии педагогики.

Теория коммунистического воспитания

Несмотря на единообразие официальной риторики, сложилось два подхода к разработке этой теории, которые условно можно обозначить как “либеральный” и “консервативный”. “Либеральный” подход допускал возможность относительно свободной интерпретации марксистско-ленинского учения о человеке, творческого использования диалектического метода. Однако, убедившись, что в педагогическом исследовании диалектический метод малопродуктивен, стали уповать на системный подход к изучению природных и общественных явлений, классическим образцом применения которого в исследовании общества советские науковеды объявили “Капитал” К. Маркса. Построить теорию коммунистического воспитания как целостную систему пытались не единожды не только отдельные авторы, но и целые научные коллективы. Но раз за разом это выливалось в очередную схоластически-доктринерскую

* Как полагает американский исследователь творчества Л. Выготского Stephen Toulimin, труды этого ученого обусловили высокую степень междисциплинарного сотрудничества и интеллектуальной интеграции в советской психологии, чего на Западе достичь не смогли [21].

схему, характерную для тоталитарной идеологии^{*}. Это и не удивительно, ведь советские педагоги–теоретики, в отличие от революционера К. Маркса, относившегося к идеологии как “ложному сознанию”, обязаны были держаться априорно заданных тоталитарным государством идей. При этом оно вольномыслия не допускало и требовало, отражая мифическую целостность социалистического общества, моделировать решение задач мифического же коммунистического строительства эволюционно, в ежедневной рутинной работе воспитания [11, с. 146; 12, с. 43]. Так, в результате применения “либерального” подхода, теоретизирование о коммунистическом воспитании приобретало квазинаучный характер.

Сторонники “консервативного” подхода придерживались в разработке теории коммунистического воспитания принципа марксистско–ленинской партийности [12, с. 59]. Объявив советскую педагогику высшей ступенью в развитии мировой педагогической мысли, они анализировали воспитание как объективно–закономерное общественное явление, соотношение биологического и социального в развивающейся личности, механизмы формирования сознания и способы его контроля, раскрывали классовую сущность и конкретно–историческую обусловленность целей, содержания, методов педагогической деятельности. Теоретическими посылами в решении этих проблем служили тезисы марксизма–ленинизма о классовой борьбе как движущей силе социального прогресса, детерминированности воспитания производственными отношениями, глобальном противостоянии двух общественно–государственных систем и т.п., а выводами – констатации преимуществ социалистического строя и его педагогики по сравнению с капиталистическим строем. Не обходилось и без “открытий”, например, “диалектически противоречивой природы основной социальной функции коммунистического воспитания на современном этапе”, которое, с одной стороны, уже несет в себе важные черты внеклассового воспитания общества будущего, а с другой – остается классовым, потому что по–прежнему актуальна необходимость бороться с буржуазной идеологией [10, с. 41]. Понятно, что среди официальных догм и цитат из речей высших партийных руководителей встречались отдельные рациональные мысли. Однако в целом “консервативный” подход превращал размышления над проблемой коммунистического воспитания в типичное мифотворчество.

Итоги. Итак, методология педагогики, за некоторыми исключениями, оказалась неудавшимся проектом,

который начался и закончился стадией обсуждения. Профессиональное сообщество, имевшее к ней отношение, даже в конце 1980–х гг. не достигло договоренности о предметности и задачах своих исследований. Тогда же констатировали очевидный факт: прорыва в педагогических науках, который должна была обеспечить методология педагогики, не произошло. Почему? Скорее всего, потому что это была не наука, а игры в науку, главным действующим лицом в которых выступала тоталитарная идеология. Если позволительно, то сравнить их можно с незатейливыми детскими играми. Для тех, кто искренне стремился творчески реализовать в педагогике познавательный потенциал марксистско–ленинской диалектики, внедрить новую культуру ведения педагогических исследований, методология педагогики была игрой в “кошки–мышки”. С помощью этой науки надеялись отграничить хотя бы небольшое пространство для интеллектуальной свободы и риска. Практикующие исследователи осознавали, как важно в их деятельности придерживаться четких и строгих норм и, вместе с тем, насколько важнее их свобода творчества. “Это все, – поучали маститые ученые–педагоги начинающих, говоря о процедурах научно–исследовательской работы, – философия педагогики, которую надо принять к сведению и забыть, если занимаешься настоящей наукой: создаешь программы и учебники, проводишь эксперимент. Вот тогда–то и обнаруживаешь, как бессилён инструментарий, чувствуешь, как наука сталкивается с педагогическим искусством и все становится зыбким, субъективным, недостоверным...” [9, с. 65]. При этом, как известно, те, кто осмеливался на настоящее творчество, постоянно находились под угрозой обвинения в посягательстве на чистоту “единственно верного учения”, потому что рядом с ними работали другие – те, кто играл с тоталитарной идеологией в “дочки–матери”, функционируя в нишах теории коммунистического воспитания. Как настоящие “дочки”, мечтающие дорасти до роли “матери”, некоторые из них не только послушно следовали существующим правилам, но и формулировали новые, призванные расширить контроль тоталитарной идеологии над педагогической наукой. Именно в конце 1980–х гг. было предложено определить как одну из задач методологии педагогики разработку принципов идеологической интерпретации направлений и результатов педагогических исследований[†], утвердить как ГОСТы (sic!) общенаучный каталог методов педагогического познания и банк педагогической терминологии и т.п. [5, с. 19–22]. Такие идеологически убежденные “ученые” не гнушались замаскированными под научную дискуссию и рефлексию доносами, разоблачениями “подозрительных” теорий[‡].

^{*} В качестве типичного примера такой схемы послужит цитата из коллективной монографии НИИ общей педагогики АПН СССР, посвященной методологическим проблемам развития педагогической науки: “...основанием целостной теории формирования всесторонне развитой, гармонической личности школьника в нашем обществе является теоретическая схема, включающая в себя следующие компоненты: теоретическое описание социально–педагогической природы воспитания в широком значении этого слова, его направленности на формирование целостной всесторонне и гармонически развитой личности в соответствии с потребностями конкретно–исторического этапа развития нашего общества; определение целостных свойств воспитания, при наличии которых оно способно выполнить свои функции в обществе; характеристика структуры процесса воспитания как комплекса педагогических систем; описание субъектов и объектов процесса коммунистического воспитания в целом, их взаимодействия и, наконец, научное описание уровня единства теории и практики, при котором развивающаяся теория может материализоваться в практике, а передовой опыт может быть осмыслен развивающейся теорией” [11, с. 144].

[†] “Идеологическая боеспособность советской педагогики, – писал по этому поводу В. Журавлев, – должна развиваться так, чтобы создать преграду враждебным социализму идеям, концепциям, одновременно обладать инструментом контроля за возможными искажениями и заблуждениями в главных вопросах педагогической науки и школьной практики” [5, с. 21–22].

[‡] В связи с этим уместно вспомнить травлю В. Сухомлинского и роль, которую сыграл в ней Б. Лихачев (вскоре он стал действительным членом АПН СССР, теоретиком коммунистического воспитания), критику идей Л. Занкова и закрытие его лаборатории, увольнение с должности директора НИИ общей психологии и исключение из партии В. Давыдова и т.п. Тот же Б. Лихачев выступал с завуалированными изобличениями идеализма в концепциях развивающегося обучения: “Само увлечение идеями развития ради развития, голой интеллектуальной”

Искусственное насаждение им подобных в научно-педагогической элите, наряду с внешним контролем, формировало тип научного сознания, изуродованного самоцензурой, не испытывающего потребности в свободе мысли, как огня боящегося столкновения мнений и публичных дискуссий. В результате, методология педагогики становилась по отношению к педагогическим наукам не органом саморефлексии и совершенствования, а своеобразным идеологическим селекционером, может быть, и жандармом. Для современного украинского научно-педагогического сообщества, которое, как известно, ориентируется на нормативы, разработанные в методологии советской педагогики, важно ясно это понять и начать расширять свой философский и методологический кругозор.

Список использованных источников

- Ваховський Л. Ц. Модернізм як методологічний проєкт радянської педагогіки / Леонід Ваховський // Історико-педагогічний альманах. – 2010. – № 1. – С.61–65.
- Вересов Н. Выготский, Ильенков, Мамардашвили: опыты теоретической рефлексии и минимизм в психологии / Николай Вересов // Вопросы философии. – 2000. – № 12. – С.74–88.
- Вольфсон С. Я. Марксизм и педагогика / С. Я. Вольфсон. – Минск: Белтревстпечат, 1924. – 47 с.
- Гончаров Н. К. Вопросы педагогики / Н. К. Гончаров. – М.: АПН РСФСР, 1960. – 376 с.
- Журавлев В. И. XXVII съезд КПСС и проблемы методологии педагогической науки / В. И. Журавлев. – М.: Педагогика. – 200 с.
- Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования / В. И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.
- Краевский В. В. Методологическая рефлексия / В. В. Краевский // Советская педагогика. – 1989. – № 2. – С.72–79.
- Краевский В. В. Последний парад наступает? / В. В. Краевский // Советская педагогика. – 1990. – № 3. – С.69–71.
- Кутьев В. О. Методология педагогики: какая она сегодня? / В. О. Кутьев // Советская педагогика. – 1990. – № 6. – С.65–70.
- Лихачев Б. Т. Теория коммунистического воспитания. (Опыт методологического исследования) / Б. Т. Лихачев. – М.: Педагогика, 1974. – 496 с.
- Методологические проблемы развития педагогической науки / Под ред. П. Р. Атутова, М. Н. Скаткина, Я. С. Турбовского. – М.: Педагогика, 1985. – 240 с.
- Методологические проблемы развития советской педагогики в условиях осуществления реформы школы: Всесоюзный семинар // Советская педагогика. – 1985. – № 7. – С.56–65.
- Общие основы педагогики / Под ред. Ф. Ф. Королева, В. Е. Гмурмана. – М.: Просвещение, 1967. – 392 с.
- Постановление ЦК КПСС “Об основных направлениях деятельности Академии педагогических наук СССР” (21 февраля 1969 г.) // Народное образование в СССР. Сборник документов. 1917–1973 гг. – М.: Педагогика, 1974. – С.501–503.
- Практическая значимость методологии педагогики: Встреча в редакции // Советская педагогика. – 1989. – № 10. – С.78–83.
- Родин А. М. Из истории запрета педагогики в СССР / А. М. Родин // Педагогика. – 1998. – № 4. – С.92–98.
- Свадковский И. Ф. Методологические основы марксистско-ленинской педагогики / И. Ф. Свадковский. – М.: Учпедгиз, 1931–96 с.
- Степашко Л. А. Философия и история образования / Л. А. Степашко. – М.: Флинта, 1999. – 272 с.
- Титова Е. В. Педагогическая методология: анализ отечественных научных подходов / Е. В. Титова // Письма в Emissia.Offline. – Апрель 2001. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2001/824.htm>
- Popkewitz T. Paradigm and ideology in educational research / Thomas S. Popkewitz. – The Falmer Press, 1984. – P.59–87.
- Toulmin S. The Mozart of Psychology // New York Review of Books, 25, 14 (September 28, 1978); 51–57.

References

- Vahovs'kyj L.C. Modernizm jak metodologichnyj proekt radjans'koj pedagogiky / Leonid Vahovs'kyj // Istoryko-pedagogichnyj al'manah. – 2010. – № 1. – S.61–65.
- Veresov N. Vygotskij, Il'enkov, Mamardashvili: opyty teoreticheskoy refleksii i minizm v psihologii / Nikolaj Veresov // Voprosy filosofii. – 2000. – № 12. – S.74–88.
- Vol'fson S.Ja. Marksizm i pedagogika / S.Ja. Vol'fson. – Minsk: Beltrestpechat, 1924. – 47 s.
- Goncharov N.K. Voprosy pedagogiki / N.K. Goncharov. – M.: APN RSFSR, 1960. – 376 s.
- Zhuravlev V. I. XXVII s#ezd KPSS i problemy metodologii pedagogicheskoy nauki / V. I. Zhuravlev. – M.: Pedagogika. – 200 s.
- Zagvazinskij V. I. Metodologija i metodika didakticheskogo issledovanija / V. I. Zagvazinskij. – M.: Pedagogika, 1982. – 160 s.
- Kraevskij V.V. Metodologicheskaja refleksija / V.V. Kraevskij // Sovetskaja pedagogika. – 1989. – № 2. – S.72–79.
- Kraevskij V.V. Poslednij parad nastupaet? / V.V. Kraevskij // Sovetskaja pedagogika. – 1990. – № 3. – S.69–71.
- Kut'ev V.O. Metodologija pedagogiki: kakaja ona segodnja? / V.O. Kut'ev // Sovetskaja pedagogika. – 1990. – № 6. – S.65–70.
- Lihachev B.T. Teorija kommunisticheskogo vospitanija. (Opyt metodologicheskogo issledovanija) / B.T. Lihachev. – M.: Pedagogika, 1974. – 496 s.
- Metodologicheskie problemy razvitija pedagogicheskoy nauki / Pod red. P.R. Atutova, M.N. Skatkina, Ja.S. Turbovskogo. – M.: Pedagogika, 1985. – 240 s.
- Metodologicheskie problemy razvitija sovetskoy pedagogiki v uslovijah osushhestvlenija reformy shkoly: Vsesojuznyj seminar // Sovetskaja pedagogika. – 1985. – № 7. – S.56–65.
- Obshhie osnovy pedagogiki / Pod red. F.F. Koroleva, V.E. Gmurmana. – M.: Prosveshhenie, 1967. – 392 s.
- Postanovlenie CK KPSS “Ob osnovnyh napravlenijah dejatel'nosti Akademii pedagogicheskikh nauk SSSR” (21 fevralja 1969 g.) // Narodnoe obrazovanie v SSSR. Sbornik dokumentov. 1917–1973 gg. – M.: Pedagogika, 1974. – S.501–503.
- Prakticheskaja znachimost' metodologii pedagogiki: Vstrecha v redakcii // Sovetskaja pedagogika. – 1989. – № 10. – S.78–83.
- Rodin A.M. Iz istorii zapreta pedagogii v SSSR / A.M. Rodin // Pedagogika. – 1998. – № 4. – S.92–98.
- Svadkovskij I.F. Metodologicheskie osnovy marksistko-leninskoy pedagogiki / I.F. Svadkovskij. – M.: Uchpedgiz, 1931–96 s.
- Stepashko L.A. Filosofija i istorija obrazovanija / L.A. Stepashko. – M.: Flinta, 1999. – 272 s.
- Titova E.V. Pedagogicheskaja metodologija: analiz otechestvennyh nauchnyh podhodov / E.V. Titova // Pis'ma v Emissia.Offline. – Aprel' 2001. – Rezhim dostupa: <http://www.emissia.org/offline/2001/824.htm>
- Popkewitz T. Paradigm and ideology in educational research / Thomas S. Popkewitz. – The Falmer Press, 1984. – P.59–87.
- Toulmin S. The Mozart of Psychology // New York Review of Books, 25, 14 (September 28, 1978); 51–57.

Кузьміна С. Л., доктор філософських наук, доцент, професор кафедри педагогіки, Таврійський національний університет ім. В. І. Вернадського (Україна, Сімферополь), haraxida@gmail.com

Методологія радянської педагогіки: ігри в науку з тоталітарною ідеологією

Мета статті – визначити функції методології педагогіки у системі радянських педагогічних наук і тип інтелектуальної діяльності, який реалізувався у межах цієї дисципліни. Аналіз історії дисциплінарного оформлення методології педагогіки засвідчив первісну суперечливість цього проєкту: засобами ідеології (діалектичний метод марксизму) перетворити радянську педагогіку в науку дослідницького типу. Перед методологією педагогіки стояли два завдання: впровадити культуру раціонального обґрунтування і реалізації стратегій експериментальних досліджень; розробити теорію комуністичного виховання шляхом творчого переосмислення постулатів марксизму-ленінізму. Як з'ясувалося, перше з цих завдань було розв'язано частково, а друге – ні. Причина – жорсткий ідеологічний контроль, під тиском якого наукове пізнання замінялось інтелектуальними іграми-імітаціями, а методологія педагогіки перетворилась на інструмент селекції вчених.

Ключові слова: радянська педагогіка, методологія педагогіки.

Kuzmina S.L., doctor of philosophical science, docent, professor of department of pedagogic of Taurida National V. I. Vernadsky University (Ukraine, Simferopol), haraxida@gmail.com

The methodology of the soviet pedagogic: the game at science with totalitarian ideology

The purpose of the article is to determine the functions of the methodology of pedagogic in the system of Soviet pedagogical sciences and the type of intellectual activity, which was implemented within this discipline. Analysis of the history of the methodology's of pedagogy disciplinary design evidenced that this project was contradictory from the outset: by Marxist dialectical method they wanted to convert the Soviet pedagogy to the research discourse. The methodology of pedagogic had two tasks: to inculcate in the pedagogic the culture of rational justification and realization of the experimental research strategies; to develop a theory of communist upbringing by creative rethinking of postulates of Marxism-Leninism. As it turned out, the first of these tasks have been partially resolved, but not the second. The cause – the strict ideological control which scientific knowledge replaced by intellectual games-simulations, and the methodology of pedagogic turned to the tool of the selection of scientists.

Keywords: Soviet pedagogy, methodology of pedagogy.

* * *

УДК 168+321.49

Пашков В. В.,
доктор філософських наук, доцент, професор
кафедри філософії, ректор, Запорізький обласний
інститут післядипломної педагогічної освіти
(Україна, Запоріжжя), ytyh13@ukr.net

ФІЛОСОФСЬКЕ ОСМИСЛЕННЯ СУЧАСНОЇ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ І ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ

Представлено комплексний аналіз проблеми трансформації післядипломної педагогічної освіти в ракурсі вияву специфіки філософського дослідження. Особливістю сучасних філософських підходів стосовно професійної освіти та освіти дипломованих спеціалістів є підходи, сутність яких полягає у пошуку шляхів синтезу позитивних ідей двох основних напрямів сучасної філософії освіти: філософії гармонійної цілісності і релятивістсько-плюралістичної. Позитивним у першому холистському напрямі є прагнення його прибічників створити єдину, цілісну теоретичну систему педагогічної діяльності на основі гармонійного вирішення усієї сукупності її суперечностей. Ідеї другого напрямку сучасної філософії, що по суті є антихолистськими, оскільки роблять наголос на унікальність особистості, її творчих здібностей, теж не позбавлені недоліків. І тому, наша задача полягає у пошуку синтезу даних підходів, це дає можливість адекватно аналізувати трансформаційні процеси сучасної післядипломної педагогічної освіти.

Ключові слова: післядипломна педагогічна освіта, трансформація, синергетична парадигма, проблема суб'єкта освіти.

Розбудова системи післядипломної педагогічної освіти, її докорінне реформування мають стати основою відтворення інтелектуального, духовного потенціалу народу, становлення державності та розвитку демократизації суспільства в Україні. Реформування школи в першу чергу залежить від підготовки спеціалістів, які б могли творчо застосовувати на практиці передові навчальні технології, кращі результати філософсько-педагогічних досліджень. У цих умовах сучасна школа України стала перед необхідністю якісного підвищення професійної компетентності вчителів та розвитку в них цілісного комплексу професійно-особистісних якостей, співзвучних вимогам часу.

Важливу роль у вирішенні цієї проблеми має відіграти система післядипломної освіти. Тому виникає необхідність вироблення нових підходів до організаційно-педагогічних засад, змісту та методологічного забезпечення процесу підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Йдеться про такий підхід до процесу їх підготовки та післядипломної освіти, який би сприяв інтеграції професійного і особистісного в їхній діяльності. Знання теорії предмету і технології навчання та виховання лише тоді ефективно спрацюють у педагогічній практиці, коли вони зливаються з почуттями і прагненнями

вчителя, з його власним “Я”, перетворюються на особистісні якості вчителя.

Наукові розробки у галузі філософії освіти, щодо розвитку системи післядипломної педагогічної освіти, ми зустрічаємо у працях філософів і соціологів В. Андрущенка [1], В. Воронцова [2], В. Кременя [4], В. Олійник [5], В. Лутая [6], А. Сущенко, Т. Сущенко, О. Фунтікова [3], І. Утюж [7], В. Чепак [8] та інших. В даних роботах відображено особливості сучасних філософських підходів стосовно професійної освіти та освіти дипломованих спеціалістів. Сутність цих підходів полягає у пошуку шляхів синтезу позитивних ідей двох основних напрямів сучасної філософії освіти: філософії гармонійної цілісності і релятивістсько-плюралістичної. Позитивним у першому холистському напрямі є прагнення його прибічників створити єдину, цілісну теоретичну систему педагогічної діяльності на основі гармонійного вирішення усієї сукупності її суперечностей; негативним – перебільшення ролі індивідуально-особистісних освітніх потреб суб'єктів навчання. Ідеї другого напрямку сучасної філософії, що по суті є антихолистськими, оскільки роблять наголос на унікальність особистості, її творчих здібностей, теж не позбавлені недоліків. Другий напрям фактично залишає поза увагою проблеми цілісності освітніх систем, абсолютизує індивідуальні потреби відносно суспільних потреб. І тому, наша задача полягає у пошуку синтезу даних підходів, це дає можливість адекватно аналізувати трансформаційні процеси сучасної післядипломної педагогічної освіти.

Трансформаційні процеси, які відбуваються в системі післядипломної педагогічної освіти, потребують ґрунтовних теоретичних і практичних розробок. Претензії суспільства до ефективності професійної діяльності педагогів зберігаються і обумовлюють стійкість “виклику” системі післядипломної освіти – підсилити її орієнтацію на кардинальні зміни в готовності вчителів до вирішення практичних завдань сучасної шкільної освіти. Як актуальний напрям розвитку післядипломної освіти педагогічне співтовариство заявляє подолання розузгоджень між результатами післядипломної освіти, що традиційно фіксуються в його процесі і в підсумкових показниках, і очікуваною успішністю педагогів в подальшій професійній діяльності. Останнім часом відбувається активний пошук шляхів вдосконалення діяльності в галузі перепідготовки педагогічних кадрів, а саме, в контексті підвищення їхнього професіоналізму, але треба зазначити, що ці напрацювання представлені тільки в напрямку психолого-педагогічної діяльності. В рамках філософського дослідження розробки соціокультурного контексту підвищення кваліфікації вчителів відсутні.

Мета статті. На підтвердження висунутої тези в статті представимо комплексний аналіз проблеми трансформації післядипломної педагогічної освіти в ракурсі вияву специфіки філософського дослідження.

Післядипломна педагогічна освіта (ППО) становить собою вкрай складне, багатомірне явище людської культури. Тому вона може бути об'єктом вивчення багатьох галузей знання – педагогіки, історії, соціології, психології, філософії тощо.

При цьому кожна наука виокремлює в тому багатогранному соціокультурному феномені, яким є ППО, свій власний, властивий саме їй тільки для неї зріз розгляду.