



стран как ближнего, так и дальнего зарубежья, одержавших победу в войне. Это событие продемонстрировало как готовность России к диалогу, так и позитивные изменения, происходящие в выстраивании государственной политики памяти.

Статья выполнена в рамках Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы (ГК № 02.740.11.0592).

Примечания

- 1 См.: Шнирельман В. А. Очарование седой древности : мифы о происхождении в современных школьных учебниках // Неприкосновенный запас. 2004. № 5. С. 18–30 ; *Он же*. От «советского народа» к «органической общности» : образ мира русских и украинских неоязычников // Славяноведение. 2005. № 6. С. 56–64.
- 2 Россия и страны Балтии, Центральной и Восточной Европы, Южного Кавказа, Центральной Азии : старые и новые образы в современных учебниках истории / под ред. Ф. Бомсдорфа, Г. Бордюгова. М., 2003. С. 69–33.
- 3 См.: Новая имперская история постсоветского пространства / под ред. И. Герасимова, С. Глебова, А. Каплуновского [и др.]. Казань, 2004. 520 с.

- 4 Шнирельман В. А. Очарование седой древности... С. 27.
- 5 Рибер А. Меняющиеся концепции и конструкции фронта : сравнительно-исторический подход // Новая имперская история постсоветского пространства. С. 199.
- 6 Миллер А. И. История империи и политика памяти // Наследие империй и будущее России. М., 2008. С. 45.
- 7 Подробнее об этом на примере фигуры Александра Невского (см.: Шенк Ф. Б. Александр Невский в русской культурной памяти. М., 2007. С. 132–134).
- 8 Суни Р. Диалектика империи : Россия и Советский Союз // Новая имперская история постсоветского пространства. С. 164.
- 9 Шнирельман В. А. Очарование седой древности... С. 32.
- 10 См.: Нора П. Между памятью и историей, проблематика мест // Франция-Память. СПб., 1999. С. 17.
- 11 Дюков А. Ни одно общество в мире не может обойтись без своей политики памяти. URL: // <http://www.liberty.ru/Themes/Aleksandr-Dyukov-Ni-odno-obschestvo-v-mire-ne-mozhet-obojtis-bez-svoej-politiki-pamyati> (дата обращения: 31.10.2011).
- 12 Миллер А. И. Указ. соч. С. 51.
- 13 Там же. С. 52.
- 14 См.: Коносов Н. Е. Память строгого режима. История и политика в России. М., 2011. С. 27.

УДК 101.8

МЕТАТЕОРИЯ И ЯЗЫК СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Е. И. Беляев

Саратовский государственный университет
E-mail: seriyxxx@mail.ru

В статье рассматриваются метатеория образования и роль философских аспектов языка педагогики в социализации человеческой личности.

Ключевые слова: метатеория, философия образования и преподавания, язык педагогического мышления.

Metatheory and Language of Contemporary Pedagogy

E. I. Beliaev

In article are considered the metatheory of education, the language of contemporary teaching, and the role of philosophical aspects of pedagogical language in the socialization of human person.

Key words: metatheory, philosophy of education and of teaching, language of pedagogy.

В современной философии большое внимание уделяется разработке метатеоретических во-



просов знания. К их числу относится формальное и содержательное осмысление задач образования, в частности исследование принципов и цели образования. Такое исследование предполагает анализ соображений, касающихся функций философии в развитии человеческой личности¹. Поскольку у философов обнаруживается значительная разница во взглядах на образование и философских принципах, это свидетельствует о том, что взаимоотношения философии и образования представляют собой определенную проблему, поэтому способы эпистемологического анализа и оперирования понятиями во многом определяются проблематикой смысла и его изменения в языке педагогики. Особое внимание к анализу действий, стиля жизни и интерсубъективных значений, понимание, что в основе социальной и педагогической практики лежат моральные парадигмы,



позволяет судить о том, каковы сейчас главные направления в гуманитарных науках вообще и в социально-педагогической теории в частности.

Философ, говоря о некоторых проблемах (в данном случае о проблемах преподавания), должен покинуть собственно философскую среду и обратиться к анализу тех психологических и социологических вопросов, с которыми связано решение интересующих его проблем. Именно это обстоятельство не позволяет отождествить философские предпосылки с принципами преподавания. Но тем не менее философский анализ принципов преподавания необходим, ибо то, что часто называют теорией преподавания, вообще не отвечает элементарным требованиям, предъявляемым к научной теории.

Философия учит понимать, критически относиться к нашему знанию, и в этом, возможно, и заключается ее главная ценность. Философ не может профессионально судить о некоторых проблемах, поэтому все его рекомендации должны постоянно проверяться с помощью научных данных. При таком понимании оказывается возможным выделить такое научное знание об образовании, которое поддается эмпирической верификации.

При всех методологических колебаниях педагогические исследования ведутся с позиций психологии познания: педагогическое знание рассматривается как логическое следствие феноменов сознания. Методологическими критериями того, как определенные формы сознания могут быть носителями смысловой информации педагогического порядка, выступают: 1) принцип различия теоретического и эмпирического в педагогическом исследовании; 2) роль языка и значения в становлении познавательного отношения к социально-педагогическим фактам; 3) принцип единства политики, морали и педагогики; 4) теория предикации как обоснования интересубъективного характера педагогического познания.

Из этих принципов именно в первом речь идет об экспликации концептуальных схем или структуры мышления педагога: на практике – об описании истории знания о понятиях или смыслах слов, в данном случае – термина «педагогика». Предложения языка педагогики делятся на первичные веровательные суждения и вторичные, логически вытекающие из первичных и задающие логику дискурса этой науки.

Концептуальные схемы лежат в основе парадигм педагогики, которые меняются тогда, когда меняются основополагающие допущения относительно фактов педагогической деятельности. Таким образом, существуют основополагающие единицы познания, формирующие построение теорий, составляющие условия понимания педагогической практики в философии образования.

В педагогических науках конструирование теории есть прежде всего построение парадигмы, которое имеет как теоретическое, так и практическое значение: теоретическое постольку, поскольку

ку логически невозможно построить теорию без предварительного существования той или иной парадигмы, определенных основополагающих допущений, и эмпирическое – постольку поскольку согласно другому априорному допущению направление конструирования теории задает именно отдельная конкретная парадигма.

В современных исследованиях мировой педагогики в конструировании соответствующих теорий преобладает реалистическая парадигма. Последняя удовлетворяет всем основным требованиям для создания строгой научной теории, а именно определяет направление: 1) конструирования теорий; 2) выбора данных; 3) перемещения педагогических исследований из нормативной области анализа в область эмпирического анализа метатеоретических вопросов знания и значения.

В теории референции рассматривается связь той или иной отдельной мысли об объекте с самим объектом. Основными здесь являются дискуссии о демонстративном, основанном на внешнем восприятии, отождествлении, проблема мышления мыслью самой себя и т. д. В этом отношении язык педагогики так же разнообразен, как и сама педагогика, и пронизывает все сферы образования, выполняет самые разнообразные функции. Язык педагогики не является системой однозначно определяемых понятий, используемых педагогами, изучающими формы институционального устройства и функции образования.

Здесь следует иметь в виду теорию речевых действий («иллокуционных актов»), выдвинутую одним из главных представителей аналитической философии языка Дж. Остином. Исходя из основополагающей установки, что язык – это в первую очередь речь, т. е. определенная деятельность, Остин пытается выявить специфику речевых действий, возможность которых существенным образом связана с языком. Сам он разъясняет свою теорию так: «Локутивное действие (1), грубо говоря, заключается в том, что произносится предложение, в котором сообщается что-то определенное о чем-то определенном, в традиционном плане это называется значением высказывания. К иллокуционным действиям (2) относятся информация, приказ, предостережение и т. п., то есть какие-то конвенциональные высказывания, а к перлокутивным (3) относятся убеждение, уговор, удивление, заблуждение и т. д.»². Все три описываемых действия целостного речевого акта являются различными действиями.

Таким образом, язык используется в качестве наиболее действенного средства, с помощью которого общество формирует сознание индивида. Основное значение здесь имеют две проблемы – отношение языка к мышлению и отношение языка к обществу. Их решение предоставляет возможное определение: язык есть система категорий и правил, основанных на фундаментальных принципах



и допущениях относительно объективного мира. Эти принципы и допущения не выступают первичными в отношении мысли и не определяются мыслью, они и есть сама мысль.

Из этого определения, развивающего тезис Б. Л. Уорфа, становится ясно, что фундаментальные организующие допущения изучаются наукой, где они выступают как систематическое описание действительности, и философией, в ведение которой входит изучение априорных допущений, лежащих в основе описания. Они заключены в языке, усваиваются человеком вместе с ним и закрепляются по мере использования языка.

Язык и педагогика – два взаимосвязанных и взаимообусловленных явления, требующих одновременного исследования. Можно отметить разноречивость толкования самого термина «педагогика» – она является одновременно и теорией, и наукой, и видом практической деятельности. Последний играет особую роль, поскольку переходит в область индивидуального действия, т. е. в область этики. В наше время в словаре педагогических терминов определение понятия «педагогика» также соотносится как с определенным видом деятельности, так и с изучением этой деятельности. Язык педагогики не ограничивается рамками словесного искусства – он находит отражение в жизни всей нации, в стиле одежды, в формах развлечений, в литературе, кино и прочих социальных проявлениях, в отношениях между теми кто обучает и теми кого обучают. В этой связи обращает на себя внимание роль педагогических клише в жизни общества.

Не особо изменяясь по содержанию и форме, клише переходят от поколения к поколению; в то же время индивид приспосабливается к ним, учась применять их в повседневной общественной жизни. Обучение использованию клише составляет важную часть социализации. Основой этого процесса обучения является усвоение родного языка, с помощью которого формируются мысли, эмоции, волеизъявление и действия в соответствии с клише предшествующих поколений. Этой автономностью по отношению к индивиду клише напоминают общественные институты и могут рассматриваться как микроинституты, в то время как институты модернизированного общества имеют тенденцию вырастать в макроклише.

Что касается этической трактовки педагогической проблематики, то она имеет давнюю историю, у истоков которой стоят Сократ и Платон. Последний стоит и у истоков формирования философии образования. Особое место в творчестве Платона занимает представление о роли знания (прежде всего философского) в педагогике. Существенное и решающее влияние на Платона, как известно, оказал Сократ, так как процесс получения знания у него приобретает характер морального действия. Платон утвердил мышление в качестве направляющего принципа. И Платон, и Аристотель признавали основными

началами познания метанормативные оценки, которые они не считали нужным доказывать, поскольку полагали, что они внутренне присущи человеку и всей его жизни и позволяют высказывать определенные педагогические суждения, отвечающие насущным потребностям обучения.

Из того, что педагогическое действие является частью морального и человеческого речевого действия вообще, можно сделать следующие выводы. Продуктивность социально-педагогических наук в первую очередь зависит от того, исследуется ли общество в тех терминах, которые ему внутренне присущи, или нет: внимание к намерениям, мотивам, осознанным стремлениям должно предварять изучение причинной обусловленности. Из эпистемологической посылки «наш язык и наши социальные отношения – это две стороны одной и той же медали» следует вывод о том, что исследование социально-педагогических отношений означает экспликацию «внешней связи между идеями», т. е. анализ смысла тех или иных высказываний. Педагогическое познание сводится к априорным основаниям понимания, истолкования, правилообразующей активности, форм жизни. Все подобные исследования поднимают вопрос о единстве педагогической реальности и, соответственно, практического, научного и философского ее измерения.

В соответствии с этими положениями главная черта человеческих существ как таковых состоит в самосознании, самоистолковании. Исследовать подобное самоистолкование значит исходить при изучении общества из тех понятий, которые ему внутренне присущи. Можно говорить о взаимозависимости, но в действительности следует указать на искусственность различения педагогической реальности и языка описания социально-педагогической реальности.

Руководствуясь подобными методологическими посылками, можно рассматривать европейскую педагогическую традицию в том виде, в каком она существует в настоящее время с точки зрения взаимодействия двух составляющих ее и в то же время противоположных тенденций – либертаризма и коллективизма. При этом не следует понимать эти педагогические доктрины как системно изложенные, твердо определенные и логически последовательные идеи. Напротив, следует подчеркнуть их идиосинкразичность, взаимозависимость, взаимопроникновение и даже взаимозамену. Все это и делает европейскую педагогику тем, чем она является в настоящее время.

Современное образование – это прежде всего государственное, всеобщее и обязательное на начальных ступенях обучение, возникшее в конце XIX в. и ставшее одним из важнейших институтов современного общества. Образование дает возможность ориентироваться в современной жизни, основанной на использовании сложных машинных технологий как на



производстве, так и в повседневной жизни, а также социальных технологий (права и обязанности граждан, социальные институты и т. п.), приобщиться к общемировой культуре. Только образование дает возможность разобраться в потоке сведений, распространяемых по каналам СМИ, используемых ими приемах преподнесения и толкования информации.

В педагогической практике исключительную роль играет не метод, но способность преподавателя использовать различные методы в зависимости от конкретной ситуации и целей обучения. Для этого, вполне естественно, преподаватель должен быть прежде всего компетентным, но процесс обучения сводится в основном к формированию определенных навыков для определенной сферы деятельности, будь то навыки исследовательской работы, критического мышления или практической деятельности.

Теория действия показывает, каким образом анализ человеческого (речевого) действия соотносится с социально-педагогической практикой и теми «формами жизни», в терминах которых эти действия только и могут быть поняты и объяснены. В свою очередь, анализ социально-педагогической реальности показывает, насколько она зависит и даже обусловлена системой предварительных, допытных нормативных представлений о том, что является приемлемым, разумным, а что таковым не является. Напрашивается вывод, что историческое и социально-педагогическое познание имеет недедуктивный, внелогический характер. Интересное преломление эти выводы находят в конкретных социально-педагогических исследованиях. Опасность «рационализации» жизни общества усматривается в том, что «научно-инженерное» познание обеспечивает простор для использования эффективной техники подавления, манипулирования людьми, аморальной по самой своей сути.

Методологии педагогики следует руководствоваться историческим подходом, т. е. изучать историю появления, развития и исчезновения разного рода педагогических идей, обусловивших, в конечном счете, исследуемое теоретическое построение. При этом научные оценки должны быть основаны не только и не столько на вторичных материалах, сколько в первую очередь на первоисточниках педагогической жизни и мысли.

Рассматривая понятие «традиция» в педагогике, можно определить его как сложное и многосоставное, включающее в себя разного рода компоненты объективного и субъективного порядка: организации, институты, частные интересы, мнения. Это «единство в многообразном» – амальгама разнонаправленных сил и конфликтующих интересов, а следовательно, тех внутренних течений, которые, находясь в постоянном развитии, изменении, в то же время обуславливают целостность исследуемого явления.

Социальный детерминизм как конструктивная фаза процесса социализации обозначает оценку социальных тенденций и направления движения в сторону высшего человеческого благосостояния. Социализация должна стать в будущем не порождением экономики, а продуктом этики. Реалии современного мира указывают скорее на интеллектуальное, а не физическое разрешение глобального социального конфликта, ибо все социальные порядки держатся на конструкции ментальной установки и требуют такой реконструкции, которая характеризуется особым типом социализации. Какое бы основополагающее значение не имели денежные стимулы для реализации человеческих ценностей, именно в этических ценностях находят воплощение устремления человека³.

Одной из важнейших задач воспитания является формирование критического мышления, которое необходимо как для общественной деятельности, так и для развития науки. Самое же главное в обучении – научить пониманию. Понимание, будучи по своему содержанию очень разнообразной интеллектуальной деятельностью, как бы подытоживает весь процесс обучения.

Статья выполнена в рамках Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы (ГК 02. 740.11.0592).

Примечания

- ¹ См.: *Passmore J. A. The philosophy of teaching.* Cambridge, 1980. 259 p.
- ² *Austin J. I. Zur Theorie der Sprachakte.* Stuttgart, 1972. S. 123.
- ³ См.: *Reboul O. Le philosophie de éducatin.* P., 1987. 127 p.