

КАЧЕСТВЕННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ

Вопрос сущности педагогической теории, ее функций и оценки качества занимает одно из центральных мест в творческом наследии В.В. Краевского. В работах ученого неоднократно подчеркивается то, что научный статус и социальный престиж любой отрасли науки, в том числе и педагогики, во многом зависят от уровня разработанной в ней теории. Традиционно теория (в том числе и педагогическая) рассматривается как высшая, наиболее развитая форма существования научного знания. Именно в педагогической теории аккумулируется системное представление об образовательном процессе и основных его закономерностях. Это дает возможность использовать теорию как надежную основу для проектирования и преобразования педагогической действительности. Теория, - как указывает В.В. Краевский¹, - это эталон для оценки инноваций как положительных, так и отрицательных. Теория может выступать основанием для осуществления педагогом профессиональной рефлексии и тем самым оказывать воздействие на практику. Однако, будет неоправданно ограничиться только таким рассмотрением влияния педагогической теории на практику. Без сомнения, радиус действия педагогической теории гораздо шире. В этой связи В.В. Краевский обращает внимание на необходимость использования педагогической теории, прежде всего, для выстраивания общей стратегии образования, разрабатываемой на государственном уровне.

Выполнение теорией названных функций представляется возможным при условии разработанности добротного и качественно оформленного научного знания. Названное обстоятельство актуализирует задачу выявления качественных характеристик педагогической теории. Сформулированная задача, в свою очередь обуславливает необходимость дополнительного обращения к феномену научная теория.

По определению П.В. Копнина в самом общем виде теория есть «система научного знания, описывающая и объясняющая некоторую совокупность явлений и сводящая открытые в данной области закономерные связи к единому объединяющему началу»². Однако, самых общих представлений, сформулированных в приведенном определении понятия, оказывается недостаточно для решения поставленной исследовательской задачи. Для этого следует расширить понимание сущности научной теории, уточнив ряд позиций. Эвристически ценными в этом плане являются общие особенности теории, особым образом детализируемые и комменти-

¹ Краевский В.В. Общие основы педагогики: Учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2005. – 256 с.

² Копнин П.В. Гносеологические и логические основы науки. – М.: Мысль, 1974. – С. 504.

руемые посредством требований, предъявляемых к ней как специфической форме существования научного знания. Общие особенности теории достаточно полно обобщены В.П. Кохановским¹. Суть этих обобщений может быть изложена в следующих положениях:

- теория – это не отдельно взятые достоверные научные положения, а их целостная органическая развивающаяся система, в которой «агентами» агрегации являются предмет исследования специфичный по своей природе и «набор» используемых исследовательских процедур;

- даже будучи системно представленными, теорией может быть признано только знание «определенной степени зрелости». На зрелость знания указывает наличие в теории не только описательной части, но и объяснительной, что подразумевает возможность использования теории для раскрытия причин широкого круга явлений и объяснения динамики процессов;

- в теории всегда наличествует доказательство входящих в нее положений: «нет обоснований, нет и теории»;

- теорию отличает высокая степень обоснованности ее определяющего начала, отражающего фундаментальную закономерность рассматриваемого предмета;

- теория охватывает не только «ставшее знание, но и процесс его получения; поэтому она не является «голым результатом», а должна рассматриваться вместе со своим возникновением и развитием».

К перечисленным положениям следует добавить требования к теории, сформулированные А.Л. Никифоровым² со ссылкой на работы Т.С. Куна. Приводим их ниже:

- требование точности – следствия теории должны в определенной мере согласовываться с результатами экспериментов и наблюдений;

- требование непротиворечивости – теория должна быть непротиворечива и должна быть совместима с другими признанными теориями;

- требование относительно диапазона применения – теория должна объяснять достаточно широкую область явлений, в частности, следствия теории должны превосходить ту область наблюдений, для объяснения которой она первоначально была предназначена;

- требование простоты – теория должна вносить порядок и стройность там, где до нее царил хаос;

- требование плодотворности – теория должна предсказывать факты нового рода.

¹ Философия науки в вопросах и ответах: учебное пособие для аспирантов / В.П. Кохановский, Т.Г. Лешкевич, Т.П. Матяш, Т.Б. Фатхи. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. – 346 с.

² Никифоров А.Л. Философия науки: история и методология: учебное пособие. – М.: Дом интеллектуальной книги, 1998. – 280 с.

С целью разноаспектного представления научной теории целесообразно ее рассмотрение не только с феноменологической точки зрения, но и с формально логической. Это дает возможность выработать дополнительные требования, предъявляемые к показателям качества описания научной теории. Данные требования касаются, прежде всего, языка, используемого для изложения теории. Определяя эти требования, будем исходить из понимания теории в формальной логике, а именно как совокупности связанных между собой и построенных в соответствии с заданными правилами предложений. Из этого следует, что охарактеризовать требования, предъявляемые к теории – значит, описать требования, предъявляемые к конструкции, способу построения и функциональной нагрузке высказываний, раскрывающих суть теории. В работе А.И. Ракитова приведено четыре таких требования¹:

- сконструированные предложения играют познавательную роль, фиксируя основные связи, свойства и отношения объектов;
- каждое предложение имеет логическую форму высказывания, то есть в нем или что-либо утверждается или что-либо отрицается относительно рассматриваемого объекта (процесса, явления);
- предложения получаются дедукцией (опирающимся на логический закон переходом от посылок к заключению);
- предложения принимают лишь фиксированное множество дискретных значений истинности от 1 до k . В предельном варианте для двузначных логик $k=2$ (истина, ложь).

Проводя предварительные обобщения, можно вычленить комплекс специфических признаков научной теории (Когда истинно выражение: «быть научной теорией»):

а) целостное, отличающееся точностью, эмпирической проверяемостью, доказательностью, непротиворечивостью, простотой и изяществом изложения организованное в систему знание,

б) описывающее и объясняющее довольно объемный фрагмент действительности, упорядочивающее представления о нем, дающее возможность предсказывать появление новых фактов и указывающее путь развития знания (создания новой, более общей теории),

в) имеющее определяющее начало (совокупность научных законов) и описывающее процесс получения знания,

г) выраженное на языке, которым пользуется конкретная наука (применение специального понятийно-терминологического аппарата).

По замечанию В.С. Швырева, данному им в тексте словарной статьи «Теория» в Новой философской энциклопедии, «четкая фиксация правил

¹ Ракитов А.И. Курс лекций по логике науки: учебное пособие для философских факультетов и отделений университетов. – М.: Высшая школа, 1971. – 176 с.

логического ввода и доказательства осуществляется далеко не во всех теориях, соответствующих идеалу их дедуктивного построения»¹. Этим разные научные теории отличаются друг от друга. Общим же в их строении является тесная взаимосвязь всех компонентов (В.С. Степин²). Рассматривая особенное теоретического знания, В.С. Степин указывает, на то, что в каждой теории можно выделить ядро – небольшой набор исходных теоретических конструкторов, связи и отношения которых фиксируются в теоретических законах.

По мнению А.И. Ракитова научная теория состоит из законов различной степени общности. При этом автор, рассуждая в понятиях логики науки, считает, что всякая научная теория включает два рода логически связанных высказываний (основания и следствия), выстроенных в определенной последовательности. Такое представление научной теории, по мнению А.И. Ракитова, позволяет говорить о ее структуре, «которая определяется тем, что одни предложения теории выводятся из других»³. То есть одни предложения (из которых выводятся все остальные) выступают в качестве основания теории, а другие (получаемые в результате вывода) являются ее следствиями. В этом автор видит существенный признак научной теории – связанность предложений отношением выводимости.

В подавляющем большинстве работ, к которым мы обращались выше, их авторы, рассуждая о научной теории, имели ввиду естественнонаучные теории. Педагогика, как известно, принадлежит к гуманитарным наукам, а следовательно, и теории, разрабатываемые ею имеют гуманитарный характер. Гуманитарные теории, будучи специфическими по своему объекту и предмету нуждаются в разработке «собственного набора» критериев качества. Объектом рассмотрения гуманитарных теорий является мир человека, общество, культура. Эти объекты образуют реальность особого рода, охватывающую человеческое сознание, область значений и смыслов, ценностей, интересов, установок, мировоззрение, реальность, на которую воздействуют как закономерные, так и случайные факторы. Объект гуманитарных теорий – «выразительное и говорящее бытие. Это бытие никогда не совпадает с самим собой и потому неисчерпаемо в своем смысле и значении» (М.М. Бахтин⁴). В.М. Розин⁵ подчеркивает, что ученого,

¹ Швырев В.С. Теория. – Новая философская энциклопедия: В 4 т. /Ин-т философии РАН, Нац. общ.-научн. фонд; Научно-ред. совет В.С. Степин, А.А. Гусейнов, Г.Ю. Семигин, А.П. Огурцов. – М.: Мысль, 2010. – Т.4 – Т – Я. – 2010. – С. 43.

² Степин В.С. Теоретическое знание. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.

³ Ракитов А.И. Анатомия научного знания (Популярное введение в логику и методологию науки). – М.: Политиздат, 1969. – С. 120.

⁴ Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – С. 410.

⁵ Розин В.М. Типы и структура «нормальных» научных работ //Философия науки. – Вып. 10. М.: ИФ РАН, 2004. – С. 69 – 84.

работающего в гуманитарной сфере, в норме должны интересовать знания, дающие возможность понять другого человека, объяснить определенный культурный или духовный феномен, привести новый смысл в осуществляемую деятельность, задать новый культурный процесс или повлиять на уже существующий. Именно поэтому в гуманитарном знании объективна множественность истины и разнообразие точек зрения на один и тот же вопрос.

Важным моментом для понимания сущности гуманитарных теорий является осознание специфики процесса их получения. Если в естественных науках исследователь определенным образом дистанцирован от объекта изучения, то в гуманитарных науках исследователь включен в него и может оказывать на него определенное влияние. При этом он является не автономным компонентом исследуемой области, а порой сам определяет эту область и пути ее развития. Как отмечает Л.А. Микешина, «... само содержание знания является составляющей социальной позиции познающего субъекта, следовательно, чтобы понять реальное содержание общественных идей и теорий, их надо соотносить не только с объектом познания, но и с реальными интересами общественных групп, т. е. ввести дополнительное «измерение» - субъектно-субъектные (межсубъектные) отношения, через призму которых исследуется объект»¹. Эта же мысль прослеживается в работе В.М. Розина, который устанавливает прямую зависимость между характером изучаемого объекта, пониманием возможностей использования гуманитарного знания и личностными особенностями исследователя. В силу данной особенности, считает ученый, «...допускается много разных подходов в изучении, что влечет за собой разные варианты гуманитарного знания и теорий (выделено нами. Е.Г.), объясняющих «один и тот же эмпирический материал и факты»². Учитывая сказанное, гуманитарные теории следует отнести к стохастическим теориям, то есть теориям, не претендующим на точные предсказания.

Принимая во внимание выше изложенное, обратимся к рассмотрению качественных характеристик педагогической теории. Изучению ее сущностных характеристик были посвящены исследования по методологии педагогики, проведенные Н.И. Болдыревым и М.А. Даниловым, Н.А. Вершининой, Б.С. Гершунским, В.И. Загвязинским, Б.И. Коротяевым, В.В. Краевским, а также историко-педагогические исследования С.В. Бобрышова, М.В. Богуславского и К.Е. Сумнительного, А.М. Сохора,

¹ Микешина Л.А. Философия науки: Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования: учебное пособие. – М.: Прогресс-Традиция: МПСИ: Флинта, 2005. – С. 398.

² Розин В.М. Типы и структура «нормальных» научных работ //Философия науки. – Вып. 10. М.: ИФ РАН, 2004. – С. 73.

С.И. Колташ. В частности, в работе Б.И. Коротяева¹, где сделана попытка отразить педагогическую теорию, отмечается, что под это понятие могут быть подведены только фундаментальные системы знаний. Поэтому традиционно называемые теориями разделы педагогики (теория обучения, теория воспитания) являются ими лишь по формальным признакам. Системное, логически организованное изложение названных разделов – необходимый, но не достаточный признак педагогической теории. Существенные признаки педагогической теории названы в работе А.М. Сохора. По его утверждению педагогическая теория обладает всеми признаками, характерными для любой научной теории: системностью, логичностью, доказательностью, эвристичностью, прогностичностью, структурностью, выводимостью следствий, эмпирической проверяемостью, наличием в структуре идеализированного объекта и логического аппарата.

Не вызывает сомнения, что перечисленные признаки дают основание для подведения под понятие «педагогическая теория», но это дает возможность зафиксировать лишь черты общего (т.е. того, что роднит педагогические теории со всеми остальными научными теориями) и не позволяет выявить единичное (т.е. то, что характеризует своеобразие педагогических теорий, отличает их от научных теорий, существующих в других сферах). Мы полагаем, что единичные признаки педагогической теории как формы научного знания, обусловлены во-первых, объектом педагогики (В.В. Краевским он определен следующим образом: «образование как особая, социально и личностно детерминированная, характеризующаяся педагогическим целеполаганием и педагогическим руководством деятельность

¹ См.: Проблемы методологии педагогики и методики исследований /под ред. М.А. Данилова, Н.И. Болдырева. – М.: Педагогика, 1971. – 352 с.; Вершинина Н.А. Методология исследования структуры педагогики: автореф. дис. ...д.п.н. – СПб, 2009. – 46 с.; Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.; Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.; Коротяев Б.И. Педагогика как совокупность педагогических теорий. – М.: Просвещение, 1986. – 207 с.; Краевский В.В. Общие основы педагогики: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2005. – 256 с.; Бобрышов С.В. Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания: автореф. дис. ... доктора пед. наук. – СПб, 2007. – 71 с.; Богуславский М.В., Сумнительный К.Е. Социокультурный контекст современных отечественных педагогических теорий //Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2008. - № 1. – С. 4-9; Сохор А.М. Некоторые методологические вопросы теоретических исследований в педагогике //Вопросы повышения эффективности теоретических исследований в педагогической науке: тез. докл. VIII сессии Всерос. семинара по методологии педагогики и методике пед. иссл. - М.: НИИ ОП, 1976. в 2 ч. Ч. 2. – С. 42 – 45; Колташ С.И. О методологических исканиях педагогики (60 – 80-е годы XX века) //Высшее образование в России. – 2005. - № 3. – С. 134 – 136.

по приобщению человека к жизни в обществе»¹, во-вторых – ее предметом («система отношений, возникающих в образовательной деятельности, являющейся объектом педагогической науки», в-третьих – спецификой производства нового научного педагогического знания и в-четвертых – функциями, традиционно выполняемыми педагогической наукой.

Сравнение процесса получения педагогического знания с процессами получения других видов гуманитарного знания позволяет сделать заключение о том, что у этих процессов наблюдаются как черты сходства, так и отличия. Основной причиной, обуславливающей особенное процесса получения педагогического знания, как показано М.А. Даниловым², является наличие двух относительно автономных «источников открытий», обуславливающих развитие педагогической теории. Первым из них выступает практическая деятельность учителей, воспитателей, методистов, содержащая педагогические находки, догадки, изобретения. Вторым – научные исследования, проводимые учеными в тесном содружестве с педагогами-практиками и представителями родственных областей науки. Педагогическая практика и педагогическая теория тесно связаны между собой, они друг для друга и источник новых знаний и сферы их приложения. Это обстоятельство обуславливает тот факт, что педагогическая теория наряду с характерной для других теорий собственно научно-теоретической функцией выполняет и конструкторско-технологическую функцию. Названные функции, будучи несводимыми друг к другу, все же выступают как единое целое. Педагогическая теория не только описывает объект изучения, рассматривает его как саморазвивающуюся систему, но и прорабатывает пути его позитивного преобразования в условиях функционирования специально созданной педагогической системы. Сконструированные и представленные как предписания, педагогические технологии выступают своеобразным буфером между теорией и практикой.

Следует заметить, что конструкторская функция педагогической теории реализуется не только в прикладном плане, но и в фундаментальном. Эта особенность нашла отражение в определении педагогической теории, сформулированном М.А. Даниловым. Рассматривая сущность педагогической теории, М.А. Данилов обращает внимание на то, что под теорией следует понимать «не только совокупность понятий, законов и суждений, относящихся к более или менее широкой предметной области и объединённых в целое с помощью определенных логических принципов, но она является также описанием некоторого типового способа получения

¹ Краевский В.В. Общие основы педагогики: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2005. – С. 11.

² Проблемы методологии педагогики и методики исследований / под ред. М.А. Данилова, Н.И. Болдырева. – М.: Педагогика, 1971. – 352 с.

знаний в той же предметной области»¹. На основании такого понимания автор делает вывод о том, что научная теория должна превращаться в метод постижения нового знания и практического преобразования действительности, т.е. выступать средством решения теоретических и практических задач. Последнее замечание нуждается в уточнении. Если речь идет о частно-методических теориях, где раскрываются конкретные вопросы обучения и воспитания личности и предлагаются конкретные рекомендации, то в таком виде теория непосредственно может использоваться для решения практических задач. Если же речь идет об общепедагогических теориях, то их путь в практику будет опосредованным, ибо, по замечанию В.И. Загвязинского, «источником такого исследования является не столько сама практика, сколько ее обобщение в научных фактах, в которых практика присутствует в «снятом» виде»².

Как частный случай функционирования педагогической теории в качестве знания, трансформирующегося в метод получения новых знаний, можно рассмотреть ее использование как методологической основы для проведения прогностических исследований. Именно в таком ракурсе педагогическая теория изучалась Б.С. Гершунским³. Им убедительно показано, что предвосхищая практику, прогнозируя направления ее развитие, педагогическая теория развивается сама и предстает как «непрерывно изменяющаяся система содержательных интерпретаций указанных и вновь познаваемых подходов, принципов, категорий и закономерностей, учитывающих сущностные особенности исследуемых образовательных объектов»⁴. Такое видение исключает рассмотрение педагогических теорий как статичного явления и предусматривает необходимость анализировать их в динамике.

Сформулированные в педагогической мысли XX века сущностные характеристики педагогической теории были систематизированы и получили более четкую артикуляцию в методологических исследованиях XXI столетия (С.В. Бобрышов, Н.А. Вершинина)⁵. Эвристической ценностью для нас в контексте проводимого исследования обладают выводы, полу-

¹ Проблемы методологии педагогики и методики исследований /под ред. М.А. Данилова, Н.И. Болдырева. – М.: Педагогика, 1971. – С. 52.

² Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. – М.: Педагогика, 1982. – С. 11.

³ Гершунский Б.С. О научном статусе и прогностической функции педагогической теории //Советская педагогика. – 1984. – № 10. – С. 64-71.

⁴ Там же. С.283.

⁵ Бобрышов С.В. Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания: автореф. дис. ... доктора пед. наук. – СПб, 2007. – 71 с.; Вершинина Н.А. Методология исследования структуры педагогики: автореф. дис. ...д.п.н. – СПб, 2009. – 46 с.

ченные в ходе диссертационного исследования С.В. Бобрышова. Им доказано, что при изучении педагогической теории необходимо учитывать следующие аспекты данной формы знания, касающиеся: а) его сущности (теория есть определенная совокупность, логически выстроенная целостность, система достоверных научных положений, раскрывающих знаний); б) степени зрелости знания, определяемой наличием в нем законов, отражающих природу предмета изучения; в) наличия эмпирической базы, теоретических обоснований и доказательств; г) возможности выполнять эвристическую функцию и объяснять как можно более широкий круг явлений.

Принимая во внимание все сказанное выше относительно педагогической теории, сделаем попытку сформулировать основные показатели качества педагогической теории:

- 1) теория должна задавать понимание сути практической проблемы, на разрешение которой была направлена педагогическая теория;
- 2) в теории находит отражение анализ исторического периода и сложившейся социокультурной ситуации, в которых она создавалась;
- 3) четко определены научные понятия, составляющие каркас теории, простроены связи и показы отношения между ними;
- 4) охарактеризован эмпирический фундамент теории;
- 5) описан идеализированный объект, зафиксировано то, в чем состоит суть идеализации, осуществленной на этапе разработки теории и каково ее назначение (Как отмечает в этой связи В.В. Краевский, «переходя к построению теоретической модели целостного объекта педагогической действительности, нужно иметь в виду..., что применяя приемы и процедуры научного познания к... объектам... педагогической действительности, мы превращаем объекты с принципиально бесконечным множеством свойств в объекты, имеющие конечное, фиксированное число свойств, связей и отношений. Это вовсе не значит, что у таких объектов нет иных свойств, кроме фиксированных. Речь идет лишь о том, что все остальные свойства не принимаются в расчет, находятся временно вне поля нашего внимания»¹;
- 6) педагогически адекватным языком изложены основные положения рассматриваемой теории;
- 7) четко сформулированы следствия теории;
- 8) выявлены закономерности, составляющей ядро теории;
- 9) всесторонне, с позиций рассматриваемой педагогической теории, охарактеризованы педагогические явления;
- 10) объяснены механизмы протекания педагогических явлений;
- 11) определены прогностическая и эвристическая ценность представленной научной теории;

¹ Краевский В.В. Общие основы педагогики: Учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2005. – С. 151.

12) обозначены направления использования педагогической теории для решения практических педагогических задач;

13) прочерчены возможности использования педагогической теории как основы для нормирования педагогической деятельности;

14) заданы границы применимости теории.

Следует заметить, что не так много существует педагогических описаний, позиционируемых в литературе как педагогические теории. А, в свою очередь, среди них не так много тех, которые осуществлены в полном соответствии с перечисленными выше критериями. Видимо, понимая сложности, связанные с соблюдением всех правил, обусловленных статусными характеристиками педагогической теории как формы существования знания и осознавая те высокие требования, которые к нему предъявляются, авторы научно-педагогических и учебных текстов стараются не называть теориями, предлагаемые читателям описания. В этой связи, чаще прибегают к оформлению научных знаний в виде педагогических концепций. Немаловажным обстоятельством, обуславливающим оформление педагогического знания преимущественно в виде концепций, является сложность и многофакторность образовательного процесса, своеобразие его изучения, разноаспектное понимание его сущности и механизмов, а также диверсифицированное, авторски-своеобразное изложение полученных результатов.

Философская энциклопедия¹ задает пониманию концепции как специфического термина философского дискурса, который выражает или акт схватывания, понимания и постижения смыслов в ходе речевого обсуждения или их результат, представленный в многообразии концептов, не отражающихся в однозначных и общезначимых формах понятий. В данном определении понятия обращено внимание на очень важный момент – обусловленность концепции личностным знанием. Именно эта характеристика, определяющая особый способ понимания исследователем изучаемого феномена, отличает, по мнению ряда ученых (С.В. Бобрышов, Н.А. Вершинина, Н.К. Сергеев) педагогическую концепцию. В частности, С.В. Бобрышов, отмечает: «концепция – это то, что называется «авторским лицом» знания, т.е. все то, что выражает наличие индивидуальных способов теоретического анализа и конструирования»². Переходя к рассмотрению компонентного состава концепции, следует сделать важное, на наш взгляд, замечание. В отличие от педагогической теории в структуру концепции, как правило, не включены педагогические законы. Поэтому концепция не

¹ Неретина С.С., Огурцов А.П. Концепция. – Новая философская энциклопедия: В 4 т. /Ин-т философии РАН, Нац. общ.-научн. фонд; Научно-ред. совет В.С. Степин, А.А. Гусейнов, Г.Ю. Семигин, А.П. Огурцов. – М.: Мысль, 2010. – Т.2 – Е – М. – 2010. – С. 308 – 309.

² Бобрышов С.В. Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания: автореф. дис. ... доктора пед. наук. – СПб, 2007. – С.54.

обладает той предсказательной силой, которая свойственна теории, даже не смотря на фиксированность в концепции педагогического знания упорядочивающего, системно описывающего и объясняющего природу довольно обширной области педагогической действительности. Структура научной педагогической концепции была предметом рассмотрения С.В. Бобрышова. В его работах обоснована необходимость включения в структуру научной педагогической концепции следующих компонентов: а) описания ведущей проблемы, решение которой предложено в концепции; б) идей, в которых воплощен основной замысел концепции; в) базовых научных понятий, создающих понятийный каркас концепции; г) принципов, раскрывающих логику и направление решения поставленной проблемы; д) суждения о требуемом содержании, наилучших формах и методах воспитания (обучения).

Разделяя представленные точки зрения, считаем возможным дополнить предложенную структуру компонентами, в которых будут отражены 1) целевой ориентир функционирования педагогической системы, описанной в концепции, 2) критерии сформированности образовательных приращений обучающихся (воспитанников), 3) диагностическое обеспечение образовательного процесса, 4) социально-психологические и педагогические условия эффективной реализации идеи, заложенной в концепции.

При этом представляемая концепция должна удовлетворять ряду требований: смысло-содержательности, целостности, непротиворечивости, обоснованности, теоретической и эмпирической проверяемости, понятийно-терминологической однозначности, четкости, адекватности и динамичности.

Анализ научной концепции с точки зрения адекватности, четкости и однозначности используемого в ней понятийно-терминологического аппарата – необходимый элемент оценки ее состоятельности. Как подчеркивает В.В. Краевский, «...для науки вовсе не безразлично, какие слова употребляются, из какой понятийной среды они изъять»¹. У рассматриваемого требования есть и вторая сторона, связанная с необходимостью «преодоления псевдонаучности, как говорят, «научообразности», т.е. имитации науки, её терминологии, стиля, логики и методов»². Это требование приобретает новое звучание в условиях усиливающейся интеграции педагогики с другими науками, интенсивного обогащения ее методологического и понятийного аппарата, быстрого роста и устаревания знаний.

¹ Краевский В.В. Методология педагогики: Пособие для педагогов-исследователей. - Чебоксары: Изд-во Чуваш, ун-та, 2001. - С. 57.

² Краевский В.В. Язык педагогики в контексте современного научного знания [Электронный ресурс]. – 2013. – Режим доступа: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1210. - Дата доступа. – 30.12.2013.

Новое полученное знание и фрагмент реальности, описываемый с его помощью, не являются изолированным ни исторически, ни онтологически. Поэтому при описании концепции следует показать связь и выявить тип отношений разработанной концепции с уже существующими. Фактически речь идет о необходимости дать оценку концепции по критерию «уровень новизны». Для его определения целесообразно использовать основания, предложенные В.М. Полонским¹, в соответствии с которыми концепции могут конкретизировать, дополнять или преобразовывать известные знания.

Таким образом, важнейшие качественные характеристики педагогических теорий и концепций определяются сущностью одноименных феноменов, их структурой и требованиями, предъявляемыми к ним как специфическим формам существования научного знания.

В.М. Полонский

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОПИСАНИЮ РЕЗУЛЬТАТОВ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ И ПРИКЛАДНЫХ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Под исследованием в педагогике понимаются процесс и результат научной деятельности, направленные на получение новых знаний закономерностях обучения и воспитания, структуре и механизме, теории и методике организации учебно-воспитательного процесса, его содержании, принципах, методах и формах, управлении образованием. Научное исследование основывается на точно установленных фактах, которые допускают их эмпирическую проверку, опирается на известные теории, отличается целенаправленностью, систематичностью, взаимосвязью всех элементов, процедур и методов. В нем дифференцированно решаются эмпирические, логические и теоретические познавательные задачи, проводится четкое разграничение между установленными и гипотетическими знаниями.

Фундаментальные исследования открывают закономерности педагогического процесса, общетеоретические концепции науки, её методологию, историю. Они направлены на расширение научных знаний, указывают пути научного поиска, создают базу для прикладных исследований и разработок.

Прикладные исследования решают отдельные теоретические и практические задачи, связанные с методами обучения, воспитания, содержанием образования, вопросами школоведения, подготовки учителей. Предмет прикладных исследований более ограничен и нацелен на практический результат. Большинство таких исследований продолжают фунда-

¹ Полонский В.М. Критерии и методы оценки качества научно-педагогических исследований // Мир образования – образование в мире. - 2007. - № 4. – С. 71 – 84.