

Бережнова Е.В., доктор педагогических наук,  
Институт управления образованием РАО, г.Москва

### ФУНКЦИИ ОБРАЩЕНИЯ К ПРАКТИКЕ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Все чаще в литературе стало встречаться определение педагогики как «практико-ориентированной науки». Одной из причин популярности такого определения является стремление преодолеть привычные lamentации по поводу отрыва науки от практики. При этом проявляется склонность рассматривать ориентацию на практику как новое направление в педагогике.

На самом же деле ориентацию на практику сводят к проектированию. Если рассматривать исследовательский цикл в соответствии с методологическими требованиями как последовательное построение не менее чем пяти моделей: описательной, теоретической, аксиологической, нормативной, проектной, получается, что ориентация на практику фактически означает лишь сведение всего исследования к одному этапу – проектировочному. Отчасти это можно *понять* – хочется показать влияние научных знаний на совершенствование педагогической практики. Но *принять* это невозможно, поскольку проектирование, не имеющее серьезного научного обоснования, вряд ли приведет к успеху.

Видимо, не имеет смысла в очередной раз повторять, что педагогическая наука существует в конечном счете для того, чтобы на её основе можно было создавать эффективные средства совершенствования педагогической действительности. Но нельзя выпускать из виду то, что практика в научной работе выступает не только как объект конструирования и проектирования, а также как объект исследования и критерий оценки. Недостаточное внимание к этому снижает качество педагогических исследований, а значит, и степень их влияния на практику. Если так подходить к делу,

возникает вопрос не только о прямом воздействии науки на практику и о смысле *обращения к науке со стороны практики*, т. е. о пользе науки для практики, но и о многогранном, многофункциональном *обращении к практике со стороны педагогической науки*. Иными словами, о смысле и функциях такого обращения.

Конкретное изучение этого вопроса поможет конкретизировать и углубить общую позицию, представленную В.В.Краевским в контексте общих основ педагогики и относящуюся к функциям практического опыта по отношению к педагогической науке. Главную из них он видит в том, что такой опыт предоставляет эмпирический материал для научного исследования: «Именно обращение с позиций науки к практическому опыту дает педагогу-исследователю эмпирический материал».

Другое обстоятельство связано со статусом педагогической науки. Ее упорно называют прикладной, отказывая в самостоятельности. Однако наука не может сводиться к решению практических задач, их решение не дает приращения новых знаний, а, значит, не способствует развитию педагогики. Такая наука не может адекватно реагировать на сложные проблемы образования, обеспечивать его модернизацию. В связи с этим вновь следует обратиться к фундаментальным и прикладным аспектам педагогического исследования.

Традиционно цель фундаментальной науки, по определению – получение и теоретическая систематизация объективного знания о действительности. Конечной целью науки прикладной принято считать предписание для какой-либо полезной, чаще

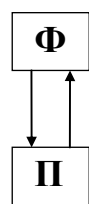
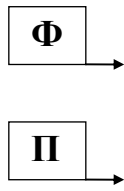
производственной, деятельности, т.е. точный, действенный рецепт. Поиск истинного знания выступает как самодовлеющая цель фундаментального исследования; для прикладного такое знание – инструментальное, а главной ценностью является его эффективность. Оно разворачивается на базе результатов фундаментальных исследований.

Однако есть и другое понимание функций и характера фундаментального исследования, в соответствии с которым оно – не только основание для другой научной работы, носящей прикладной характер. Существуют фундаментальные исследования, предпринимаемые безотносительно к запросам практики. При этом отмечается, что «истинную мотивацию к проведению фундаментальных исследований определяют все-таки потребности практики, только сильно абстрагированные, тщательно дистиллированные, идейно облагороженные» (Н.В. Карлов).

Таким образом, слово *фундаментальное* оказалось приложимым к науке и к исследованиям в двух, по крайней мере, смыслах: фундаментальное – основа прикладного и оно же как замкнутое на себя. Если обратиться к соотношению фундаментального и прикладного в существующей научной практике и в ее методологическом осмыслении, можно выделить четыре точки зрения.

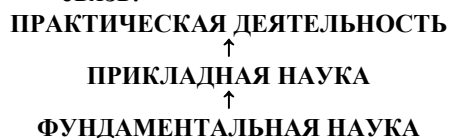
**1-я точка зрения.**

**Ф** → Фундаментальные и прикладные исследования развиваются самостоятельно, не касаясь, друг друга. Такая позиция, по мнению Б. И. Пружинина, может быть приемлема, если учесть, что любая система знания содержит в себе ряд допущений, имеющих хотя бы в потенции прикладной, то есть исторически обусловленный относительный смысл.



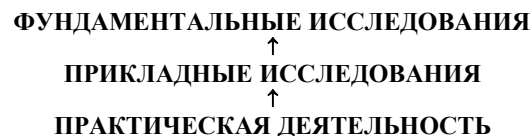
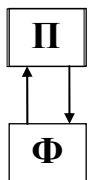
**2-я точка зрения.**

Часто и основательно обсуждается мнение, что фундаментальные и прикладные исследования взаимосвязаны. Возникает вопрос: как? Современная фундаментальная наука пользуется результатами прикладной, используя экспериментальную технику. Без развития первой невозможна и вторая. Именно фундаментальная наука втягивает прикладное исследование в процесс совершенствования и обобщения знания и именно она оказывается действительным фундаментом и для прикладной науки, а опосредованно – для самой себя (В.С.Степин, Б.И. Пружинин, Н.В. Карлов). Вот как можно представить эту связь:



**3-я точка зрения.**

Ряд авторов отмечают, что для преодоления противоречий, появляющихся в практике, и решения возникающих в ней задач приходится разрабатывать специальные средства, конструировать и изучать особые идеальные объекты. Так над прикладной наукой надстраивается «верхний этаж», принадлежащий, по принятой терминологии, фундаментальным исследованиям. В конечном счете, что считать фундаментальным, а что прикладным, зависит от принимаемых учеными методологических установок (М.В. Рац). Эту позицию можно представить следующим образом:



Это «слоеный пирог» можно не только поворачивать, но и выворачивать через любой из его слоев. Выразитель любой представленной в нем позиции (а не только физик или астроном) имеет право и основания считать свою деятельность фундаментальной, практической и т.п. Это зависит от его ценностной ориентации.

В чем состоит специфика соотношения фундаментального и прикладного в педагогике? В методологии педагогической науки, как и в общей методологии, принято подразделять исследования на фундаментальные, прикладные и разработки. Первые раскрывают закономерности педагогического процесса, выстраивают общетеоретические концепции, методологию, анализируют историю образования и педагогики. 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 направлен на практический результат. Они в большинстве случаев продолжают фундаментальные, но могут и предшествовать им, выступая промежуточным звеном, связывающим науку и практику, фундаментальные исследования и разработки. Последние прямо обслуживают практику, содержат конкретные указания по воспитанию и обучению, методам и формам организации различных видов деятельности.

Если в теоретическом отношении деление работ по типологии не вызывает особых возражений, то практические попытки использовать такую классификацию наталкиваются на немалые трудности. Оценки одной и той же работы разными экспертами

сильно отличаются друг от друга. Один относит работу к фундаментальным исследованиям, другой – к прикладным, а третий – к разработкам. Это происходит потому, что в основу оценки они закладывают разные признаки.

Субъективизм в определении типа исследования можно в значительной степени преодолеть с помощью фасетного метода: анализируются различные сочетания признаков, им присваиваются соответствующие названия. На этой основе разрабатываются эталонные матрицы, которые сравниваются с анализируемой работой.

Пример такой матрицы для дидактики содержится в работе В.М.Полонского, где выделены следующие признаки: задача исследования, его результат, адрес, вид оформления результата. Ученый отмечает, что наряду с упомянутыми типами исследования существуют промежуточные. В рамках традиционной классификации выявлены дополнительные типы, различающиеся по их преимущественной направленности на фундаментальный (Ф), прикладной (П) характер результатов и по их ориентации на разработки (Р). Таким образом, появляются еще шесть типов: Ф – П или П – Ф; Ф – Р или Р – Ф; П – Р или Р – П.

Такая классификация адекватна реальному положению дел в педагогической науке и может быть одним из аргументов в пользу следующей точки зрения.

**4-я точка зрения.** Существует мнение, что делить исследования на чисто фундаментальные и чисто прикладные не следует. Применительно к педагогике эта мысль, с нашей точки зрения, правильна и продуктивна. Это отчасти обусловлено характером объекта педагогического исследования, которым является особый вид деятельности. Поэтому можно говорить о том, что в большей части педагогических исследований есть и фундаментальное, и прикладное. Пробле-

ма состоит в их соотношении. Оно может определяться многими факторами: спецификой темы, глубиной ее проработки, подготовленностью исследователя, кругом его научных интересов и другим.

Возможны два варианта в зависимости от того, что доминирует в исследовании: фундаментальное или прикладное.

1) Фундаментальное доминирует в исследовании. Например:

<b>Ф</b>	Теоретические основы содержания общего среднего образования. /Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера. – М., 1983. – 352с.
<b>П</b>	

Прежде всего в этой монографии решалась группа методологических проблем: намечен и реализован в рамках поставленных задач подход к построению теории содержания общего среднего образования как части педагогической теории, основанной на позициях общей методологии науки и на результатах специального исследования методологических проблем дидактики. С этих позиций формулировалась важная задача теории содержания общего среднего образования – педагогическая интерпретация социального заказа, выражающего требования общества к становлению личности. Содержание образования как педагогическое воплощение социального заказа рассматривалось в общедидактическом аспекте, с учетом реальных форм существования этого содержания в действительности.

Вторая группа проблем, нашедших отражение в данной книге, – фундаментальные специальные проблемы самой теории содержания образования. Это вопросы, связанные с определением состава и структуры содержания общего образования на различных уровнях и с точки зрения различных аспектов. Эти аспекты интегрируются под дидактическим углом зрения, сводящим воедино и конкретизи-

рующим все представления о целях и о содержании образования.

Следующая часть книги – это разработка прикладной части теоретической концепции содержания образования, нацеленной на создание норм, регулятивов деятельности по построению содержания образования на разных уровнях. В этой части рассмотрены состав и построение учебных предметов и их классификация, основания отбора и способы фиксации содержания образования в программах и учебниках.

Таким образом, материал книги структурирован так, что предыдущее становится основанием для последующего – от общих методологических положений до практических рекомендаций. При этом позиция практики, обращение к ней осуществляется во всех частях текста от начала до конца.

2) Прикладное доминирует в исследовании. Например:

<b>Ф</b>	Макарова Т.Е. Содержание и методы обучения будущих учителей культуре педагогического диагностирования: Дис. канд. пед. наук. – Самара. – 1998. – 158 с.
<b>П</b>	

В первой части работы автор конструирует модель культуры педагогического диагностирования у учителя, выделяя то, из чего она складывается. В этой модели представлены компоненты, наполненные конкретным содержанием, установлена их связь и указаны их функции. Это теоретическая часть работы. Большая же часть работы носит прикладной характер. В ней определены критерии и показатели сформированности культуры педагогического диагностирования; описаны этапы и ход опытно-экспериментальной работы по формированию у студентов культуры педагогического диагностирования; определен круг знаний в области педагогической диагностики и способы их включения в программы педагогических дисциплин вуза; построена и про-

верена система обучения студентов культуре педагогического диагностирования; представлены результаты опытно- экспериментальной работы. В конце даны конкретные рекомендации педагогам: программа и методики формирования культуры педагогического диагностирования у будущих учителей.

Таким образом, можно выделить три формы воплощения фундаментального и прикладного в науке.

**Первая форма.** Разделение наук на фундаментальные и прикладные.

**Вторая форма.** Сосуществование фундаментальных и прикладных исследований в рамках одной науки.

**Третья форма.** Реализация фундаментальной и/или прикладной функции отдельного исследования.

Кроме того, можно выделить три существенных характеристики исследований в образовании, в которых преобладает фундаментальный или прикладной аспект. Эти характеристики отражают специфику педагогики и обращение к практике как необходимое условие.

1. И в том, и в другом виде исследований обязательно осуществляется обращение к эмпирической области, то есть к практике, *в исходном пункте* исследования. Дело в том, что педагогика изучает, в том числе и теоретически, ту часть реальности, которая включена в образовательную деятельность, в педагогическую практику. Стимулом для разработки прикладного исследования служат недостатки, волнующие многих педагогов. Основой фундаментального педагогического исследования также являются потребности практики, но в общем и неявном виде. Прикладное значение такой работы не всегда осознается сразу.

**Функция первого обращения** педагога-исследователя к практике заключается в том, что в результате такого обращения создается описательная модель, которая служит осно-

вой для построения теоретической модели.

2. В каждом из этих двух типов исследований осуществляется *построение теоретических моделей*, отражающих изучаемые объекты. В прикладном исследовании теоретическая модель строится на основании или в рамках уже имеющейся теории. Следует отметить, что много прикладных исследований было выполнено на основе концепции содержания и методов обучения, разработанной под руководством И.Я.Лернера, М.Н.Скаткина, В.В.Краевского. В фундаментальном исследовании теоретическая модель отражает новую теорию, созданную на основе критического осмысления уже имеющихся.

**Функция второго обращения к практике** состоит в обеспечении возможности оценки теоретической модели и ее корректировки. Оценка теоретической модели задает общие ориентиры к построению нормативной модели.

3. Результатом и в том, и в другом исследованиях являются новые знания, но характер новизны этих знаний разный. В соответствии с классификацией типов новизны, разработанной В.М.Полонским, можно утверждать, что прикладные исследования, как правило, представляют результаты на уровне *конкретизации*. Исследователь уточняет известное, конкретизирует отдельные общие положения. Изменения затрагивают частные вопросы, не имеющие принципиального значения для понимания сущности явления, процесса. Результатом могут быть также знания, полученные на уровне *дополнения*. Они расширяют известные теоретические положения, раскрывают новые аспекты проблемы. Выявляются новые элементы, не известные ранее. Но эти нововведения не изменяют картину в целом, а дополняют ее. В фундаментальном исследовании результаты представлены на уровне *преобразования*. Этот уро-

вень характеризуется принципиально новыми подходами, которых ранее в теории и практике не было, коренным образом отличающимися от известных представлений в данной области педагогики.

**Наконец, третье** обращение к практике позволяет проверить в ходе опытно-экспериментальной работы нормативную модель. Новые знания, достоверность которых обоснована помимо других способов и экспериментальным путем, могут служить основой построения проектной модели.

Подводя итог сказанному, констатируем, что обращение к практике в ходе научной работы осуществляется трижды: при описании объекта изучения и создании теоретической модели, при оценке теоретической модели и при обосновании в ходе опытно-экспериментальной работы нормативной модели, что способствует грамотному осуществлению педагогического исследования, а также более эффективному влиянию его результатов на практику. Таким образом, можно говорить о **трех функциях** обращения ученого к практике в ходе конкретного педагогического исследования, опирающегося на предоставляемый этой практикой эмпирический материал. Такими функциями являются: 1) функция формирования описательной модели педагогической действительности; 2) функция обеспечения возможности оценки теоретической модели и ее корректировки; 3) функция проверки нормативной модели в ходе опытно-экспериментальной работы.

Изложенное в данном сообщении подтверждает мысль о том, что знания о фундаментальных и прикладных исследованиях необходимы для более интенсивного развития научной работы в педагогике. Эту мысль подтверждают бурные обсуж-

дения проблемы сочетания фундаментального и прикладного аспектов педагогики в последние годы на Всероссийских методологических семинарах. Можно считать, что промежуточный итог этим обсуждениям подвел Б.И. Пружинин. Он отметил, что с помощью философско-методологической рефлексии педагогика должна себя осознать как наука, несущая в себе момент фундаментальности. И именно это ясное сознание позволит ей избежать идеологизации, сохранить в себе научность и теоретизм. Ее модели фиксируют реальность и сохраняют ее в противостоянии социальному запросу, благодаря тому, что они формируются в процессе реализации фундаментальной функции педагогики и при их построении используются знания из других научных дисциплин. Тогда у нее появляется собственный голос, поскольку не всякий социальный запрос приемлем с точки зрения педагогики. И к этому голосу одной из важнейших гуманитарных наук будет внимательнейшим образом прислушиваться и философия, и общество в целом.

Если ситуация сложится именно так, можно будет ожидать, что престиж нашей науки – педагогики – поднимется, и это позволит ей занять достойное место в ряду других наук.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Краевский В.В. Общие основы педагогики. М.: 2005, с. 99.
2. Более подробно см. Бережнова Е.В. Прикладное исследование в педагогике. – М. – Волгоград, 2003.
3. Пружинин Б. И., Щедрина Т.Г. О методологии педагогики (философские заметки). // Актуальные проблемы методологии педагогического исследования в постнеклассический период развития науки. – М. – Краснодар, 2008. – С. 32.