

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ
Дискуссии о законах, закономерностях, принципах
и правилах воспитания в отечественной педагогике
второй половины XX столетия

Discussion of laws, regularities, principles and rules
of education in Russian pedagogy of the second half
of the twentieth century

УДК 37

Получено: 14.05.2020

Одобрено: 02.06.2020

Опубликовано: 25.08.2020

Невская С.С.

Д-р пед. наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образования ФГНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования (РАО)»

e-mail: nevskajasweta@yandex.ru

Nevskaya S.S.

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Researcher, Center of History of Pedagogics and Education, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education

e-mail: nevskajasweta@yandex.ru

Аннотация

В статье представлена дискуссия о законах, закономерностях, принципах и правилах воспитания в отечественной педагогике второй половины XX столетия. Представлена понятийно-терминологическая база о закономерностях и законах воспитания. В статье утверждается, что любое понятие или определение только тогда принимает человеческий рассудок, когда проникает в существо причинно-следственных связей и приблизится к познанию законов, управляющих определёнными предметами, явлениями, процессами в сфере воспитания.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» № 073-00086-19-01 на 2019 г. и на плановый период 2021 и 2022 г. Проект «Реализация потенциала историко-педагогических исследований в современном педагогическом образовании» (№ 27.8089.2017/БЧ).

Ключевые слова: наука, теория, закономерность, закон, принципы и правила воспитания.

Abstract

The article presents a discussion of the laws, regularities, principles and rules of education in Russian pedagogy of the second half of the twentieth century. The conceptual and terminological basis of the patterns and laws of education is presented. The article asserts that any concept or definition only then accepts the human mind when it penetrates into the essence of cause-and-effect relations and comes closer to cognition of the laws governing certain subjects, phenomena, processes in the sphere of upbringing.

The work was performed within the framework of the state task of FSBNU "Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education" № 073-00086-19-01 for 2019 and for the planning period of 2021 and 2022. Project "Realization of the potential of historical and pedagogical research in modern pedagogical education" (№ 27.8089.2017/BCH).

Keywords: science, theory, regularity, law, principles and rules of education.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

В наших публикациях были проанализированы научные представления о законах, закономерностях, принципах и правилах воспитания детей и молодежи в советской педагогике первой половины XX столетия [1], а также тенденции развития воспитания в трудах российских педагогов и мыслителей конца XVIII – первой половины XIX вв. [2].

В настоящей статье освещаются острые дискуссии о законах, закономерностях, принципах и правилах воспитания в отечественной педагогике второй половины XX столетия. Исходя из анализа исторических источников, можно предположить, что эти дискуссии прошли три основных этапа: **первый этап** охватывает конец 1940-х и 1950-е годы, **второй этап** – 1960-е – 1990 годы и **третий** – начало 2000-х годов.

Рассмотрим **первый этап**. Начнем с дискуссии о законах, закономерностях, принципах и правилах воспитания, которая была развернута во второй половине 1940-х гг. на страницах «Советской педагогики» – главного и ведущего журнала открытой в 1943/44 г. Академии педагогических наук (в настоящее время Российская академия образования).

В 1945 г. Действительный член АПН РСФСР, доктор педагогических наук, профессор П.Н. Груздев выступил на сессии академии с докладом «Понятия закона, принципа и правила в педагогике. В порядке постановки вопроса». Доклад был опубликован в журнале «Советская педагогика» в 1946 г. В последней четверти XX столетия на данную публикацию ссылаются многие ученые, в том числе В.Е. Гмурман и И.П. Подласый. Так, В.Е. Гмурман писал, что П.Н. Груздев своей статьей «со всей определенностью, и едва ли не впервые, указал, что вопрос о закономерностях в педагогике упирается корнями своими в другой, не менее важный вопрос о характере педагогики как науки» [3, с. 64]. Виктор Ефимович дал следующую характеристику вклада Груздева П.Н. в педагогику:

«Он кратко охарактеризовал два полярных направления в домарксистской педагогике: первое – философски-нормативное и второе – эмпирическое, отрицающее связь педагогики с философией. Сопоставив эти крайние концепции, автор отверг их, справедливо заключив: “У одних педагогика предписывает те или иные нормы, правила воспитательной деятельности, у других – она лишь описывает факты воспитания...” (...) Этим противоположным концепциям свойственно противопоставление сущего и должного, реального и идеального. Нормативная педагогика говорит о том, что должно быть. Эмпирическая – ограничивается описанием и систематизацией опыта. П.Н. Груздев резонно отметил: “Такое противопоставление было неправильно, ибо не разрешало самого главного в этой проблеме – перехода одного в другое, выяснения взаимосвязи сущего и должного”. Автор видит своеобразие научной педагогики, в частности, в том, что категории сущего и должного в ней сочетаются. Изучая действительность, педагогическая теория раскрывает закономерные связи явлений. Именно в форме научных законов она отражает существенное в явлениях. Вместе с тем она предписывает известные правила и принципы как должное в воспитательной деятельности. Эти положения могут казаться само собою разумеющимися. Но педагогическая мысль пришла к ней далеко не сразу» [3, с. 65].

Следует отметить, что такие категории педагогической науки как «закон», «принцип», «правило» трактовались либо произвольно, либо смешивались, либо отождествлялись, либо различались формалистически, как неподвижные, изолированные, либо в них видели высшую субстанцию всего сущего, как вывод из наблюдений. Субъективизм и неопределенность этих понятий существует и сегодня.

В своем научном докладе академик П.Н. Груздев обратил внимание на то, что в истории педагогической науки формировались определенные законы, принципы, правила воспитания, отражавшие связи и обусловленность явлений воспитания. «Каждый крупный представитель педагогической мысли, – отмечал ученый, – вносил новое в систему взглядов своих предшественников в виде новых закономерностей, им открытых, новых принципов, обогащая, таким образом, науку и вооружая воспитателей новым опытом и новыми понятиями. Не только творцы педагогических систем, но и многие комментаторы их, авторы различных научно-учебных руководств, определяя педагогику как науку, признавали, что она представляет совокупность законов, принципов, правил» [4, с. 3].

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

В научной дискуссии конца 40-х годов прошлого столетия утверждалось, что нет определенной системы дидактических принципов, с чем был категорически не согласен П.Н. Груздев. Он считал, что система существует, хотя она и несовершенна, что и законы (и закономерности) и принципы (и правила) между собой взаимосвязаны, что в трактовке закона «отразились различные направления и точки зрения – от признания закона, как вечной, неизменной, абсолютной субстанции всего сущего, до отрицания закона, как объективно существующей закономерности явлений» [4, с. 4].

Ученый также признавал, что до сих пор нет четких границ между законом, закономерностью и принципом, принципом и правилом. П.Н. Груздев дал следующие, применимые в педагогике, определения (и привел примеры) понятиям «закон», «закономерность», «принцип» и «правило»:

«Научный закон или закон в объективном смысле представляет собой закономерности определённых явлений, в которых раскрываются существенные, определяющие связи явлений, объективно существующие в действительности. Принцип – исходное начало, более или менее общее, деятельности педагога, как закон в субъективном смысле, вытекающий из законов воспитания в объективном смысле. Правило – закон деятельности педагога, определяющий эту деятельность в её более частных моментах, нежели принцип, и также опирающийся или исходящий из определённых объективных законов и из повседневных наблюдений и выводов» [4, с.4].

«Между законами, – утверждал далее ученый, – существует определенная связь, как отражение известного единства изучаемых явлений и общих связей между ними. Одни законы являются основными, более общими по отношению к ряду других, более частных законов. Последние входят как часть в более общий закон, относясь к последнему как вид к роду. В педагогике, как и в каждой науке, из всей совокупности законов выделяются основные, главные, высшие и устанавливаются определённые связи между ними. <...> Кильпатрик рассматривал закон эффекта, сформулированный Трондайком, как главный закон обучения, из которого вытекает все остальные законы обучения: закон готовности, закон повторения. Более частные законы отражают связи явлений лишь в отдельных избранных моментах изучаемой области. Повторение в обучении является фактором более прочного усвоения знаний и умений учащихся. Это – общий закон. Продуктивность повторения зависит от ряда условий. К таким условиям относятся: распределение материалов повторения во времени, длительность перерывов, методы повторения, напряжённость внимания и воли ученика, участие контролирующего сознания и другие. Эти условия отражены в более частных законах повторения. <...> Научная педагогика открыла определённые закономерности наибольшей продуктивности повторения. Учитель должен знать эти выводы науки, чтобы применять их в своей повседневной работе. <...> Но каждый закон может быть более общим по отношению к еще более частному закону, с ним связанному. Каждое общее может и бывает отдельным, каждое отдельное есть в то же время и общее. Воспитание является общественной функцией, содержание и развитие которой обуславливается общественно-экономическими условиями исторического периода. <...> Психология и педагогика нашли определенные закономерности в упражнениях и повторениях в процессе обучения. Эти закономерности формулированы в определённых законах, в частности, в законе о том, что повторение ведёт к укреплению связей предыдущего с последующим материалом в обучении, к более глубокому и прочному усвоению этого материала. Но эта общая закономерность иногда нарушается в зависимости от других условий, которые не охватываются законом. Закон в данном случае – узок, неполон, ибо не отражает всех связей и отношений. Однако из этого не следует, что этот закон ложен или не действителен. Он все же остается законом, поскольку он отражает существующие в действительности отношения, хотя далеко не полностью. Но для более полного познания нужно дальнейшее более всестороннее изучение. Для такого изучения данный закон может и должен служить ступенькой и средством дальнейшего познания, в процессе которого находятся новые закономерности и формулируются более

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

совершенные в научном отношении законы. Так именно происходит образование и развитие законов в науке» [4, с. 9-11].

Таким образом, грани, отделяющие друг от друга понятия закона, принципа и правила в педагогике подвижны и условны. Кроме того, утверждал П.Н. Груздев, каждое из них может переходить в другое. Ученый рассуждал так:

«Правила могут быть и бывают более общие и менее общие. Правила в одном случае – только частный момент деятельности, в другом – более общая директива. В одних случаях правило требует только отдельных приемов в действии, в других оно требует всего человека, мобилизации всех его сил, ибо в данных конкретных условиях оно приобрело решающее значение для более общей цели.

Относительность понятий принцип и правила может быть показана, в частности, на примере анализа следующего положения “лучше меньше, да лучше”. Это положение является принципом, когда оно рассматривается как исходное начало или критерий при определении, например, программного содержания обучения; оно может быть правилом в известных случаях, которым руководствуется учитель в отдельных моментах своей деятельности.

Наконец, оно может рассматриваться как закон, отражающий определенные взаимосвязи между объемом учебного материала и прочностью его усвоения.

Правило “учи так, чтобы ученик хорошо усвоил предмет и развил свои способности” является сравнительно многими другими более общим и тому может рассматриваться как принцип, т.е. исходное положение вообще деятельности учителя.

С другой стороны, в этом правиле выражена совершенно ясно и общая задача обучения: усвоение учеником знаний и развитие способностей, другими словами, здесь выражены материальная и формальная стороны обучения. Нельзя такое же понимание вложить в другие правила, представшие руководящие указания более частного порядка и поэтому не содержащие понятия целей и задач обучения.

Так, какое-либо правило поведения, например, никогда не опаздывать в школу или ложиться и вставать в одни часы, – может быть для некоторых воспитанников в известных конкретных условиях решающим жизненным фактором и стать в таких случаях не просто правилом, а законом их деятельности.

Правило, превращенное в закон деятельности, становится чем-то другим, близким к принципу. Закон деятельности тем именно и отличается от правила, что это есть правило, превращенное в закон или приобретшее силу закона. Не всякое правило и не всегда может быть законом. Не слишком ли велика будет нагрузка законов на ученика, и не превратится ли тогда закон в обычное правило, с которым ученик обращается более свободно?

Определение каждого понятия носит относительный характер. Где, например, критерий того, что одно положение может считаться законом, а другое – нет, хотя оба они выражают закономерные связи явлений?» [4, с.12-13].

Правило, считал П.Н. Груздев, более частное понятие, чем принцип. Принцип может содержать в себе многие правила, «но совокупность их не составляет еще принципа, как совокупность явлений еще не дает сущности их. Принцип есть синтез, то общее, что связывает все правила воедино, пронизывает единым пониманием» [4, с.7].

Различие принципа и правила в педагогике еще и из следующих положений: гуманизм и демократизм, народность и свобода. Это основные положения русской прогрессивной педагогики, провозглашенные Белинским, Пироговым, Добролюбовым, Ушинским, Писаревым, Толстым, Чернышевским.

Таким образом, понятия принципа и правила отличаются между собой как род и вид (принцип – родовое понятие, т.е. более общее, правило – видовое, т.е. более частное; но это частное, видовое понятие может быть общим, родовым по отношению к более частному, например, приёму обучения). «Правило, – утверждал П.Н. Груздев, – чтобы оно не превратилось в догму, в букву, в простую форму, должно применяться принципиально. Между принципом и правилом есть взаимосвязь и взаимодействие, но в этом взаимодействии решающую определяющую роль играет принцип. Вот почему очень

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

важно в воспитании и в обучении не просто применять те или иные, иногда просто заученные, правила, а знать принципы, которые определяют эти правила в свете более широких и глубоких идей, начал.

Если правило имеет исключение, то принцип не имеет исключения. Допустить исключение из принципа – значит допустить действие беспринципное, т.е. нарушить линию поведения. Нарушить правило – это еще не значит действовать беспринципно, а может быть, напротив, действовать, именно, принципиально при известных условиях» [4, с. 7].

Далее П.Н. Груздев отметил, что «ещё Ушинский, признавал недостаточность одних правил воспитания, из которых обычно в его время состояли педагогические руководства за границей и в России. Главное в педагогике не правила, а законы, из которых вытекают правила. Для учителей, не желающих или не умеющих творчески думать и работать К.Д. Ушинский писал слова, в которых выражена, диалектически верная мысль о правилах: «Едва ли найдётся хотя бы одна педагогическая мера, в которой нельзя было найти вредных и полезных сторон, которая не могла бы дать в одном случае полезных результатов, а в другом вредных, а в третьем – никаких. <...> Плохую работу школы характеризуют не отсутствие правил, а их слабое применение. Правила имеют огромное значение, особенно в повседневном поведении учащихся, ибо они создают определенный режим, порядок, воспитывают учащихся иногда сильнее, чем личность учителя, создают определённый стиль школьной работы. Там, где правила плохо соблюдаются, не может быть достигнуто хороших воспитательных результатов. Там царит аморфность руководства, произвольность, бесстильность, случайность.

Правило – это кратко выраженные формулы поведения, которые экономят энергию и дают возможность при их соблюдении подняться на более высокую ступень, если ими не ограничиваются» [4, с.8-9].

По мысли учёного, исключения из правил опасны. Правило должно подчиняться железному закону необходимости, и «только при этом условии можно воспитать волю ученика, его характер, стиль личности, осуществить закалку. Повседневное систематическое выполнение правил поведения вначале дается школьнику с большим трудом. Со временем, соблюдение правил входит в плоть и кровь, становится рефлексом и привычкой, что затем значительно облегчает успешное выполнение более ответственных и высоких жизненных задач».

По Груздеву, в идеалистической буржуазной педагогике законы и принципы рассматриваются как неизменные абсолютные категории, как вечные идеи. «Так, общие принципы воспитания у Гербарта (совершенства, внутренней свободы, права, справедливости) признаются абсолютными, хотя в действительности они являются исторически и классово-обусловленными. То же понимание вечности, неизменности закона – у Фребеля и других буржуазных педагогов».

Ученый приводит следующие аргументы: «В действительности научные законы, хотя и отражают единство и известное постоянство определенных явлений, их связи и обусловленность, но не являются абсолютными и неизменными. Одни законы сменяются другими, отражающими более глубокое познание действительности и новые условия, в которых действуют иные связи и отношения». Также изменяется понимание одного и того же принципа. Например, «принцип наглядности со времени Коменского до нашего времени пережил большую эволюцию. Песталоцци, Фребель, Ушинский внесли много нового в содержание этого принципа». В обучении наглядность не является простым или чистым созерцанием. «Можно много раз наблюдать, много раз предоставлять учащимся возможность непосредственного наблюдения, но отсюда ещё – следует, что их знания каждый раз будут богаче и конкретнее, а ум; развитее». Для того, «чтобы каждый раз видеть новые стороны и отношения в объектах наглядного восприятия, чтобы глубже проникнуть в суть их, нужна культура наблюдения, умение видеть больше и глубже. Эта культура зависит, прежде всего, от тех конкретных знаний, которыми обладают учащиеся. Чтобы видеть, надо знать...» [4, с.13-15].

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

По свидетельству П.Н. Груздева, многие законы в педагогике нельзя назвать законами в научном смысле, так как они не раскрывают определенных связей явлений. Они могут признаваться принципами, правилами и нормами. Однако ученый признает, что в педагогике формулировались и научные законы, которые отражали существенные связи и обусловленность явлений воспитания.

Педагогическая теория, считает ученый, не выработала общего понимания закона воспитания. Он уточняет свою позицию следующим образом: «В одних случаях закон понимается как закономерная объективно существующая каузальная связь явлений, независимо от субъекта, деятельность которого также входит как феномен в систему объективных связей и отношений. В других случаях закон представляет принцип воспитания, как исходное начало деятельности учителя или норма поведения ученика. В-третьих – закон отождествляется с правилом обучения или помещается с ним в одном ряду. В-четвертых – закон понимается в юридическом смысле, как акт государственной власти в области народного образования» [4, с.15-16].

Идея развития ребенка, по Груздеву, является главной в психологии и педагогике (она рассматривается как основа воспитания и обучения). Педагогическая мысль стремилась открыть законы развития ребенка, чтобы на них, как на прочном фундаменте, можно было более научно строить педагогический процесс. «От Песталоцци до наших дней проходят эти законы длинной чередой, и в них раскрываются те или иные факторы и условия физического и психического развития ребенка» [4, с.15-16].

В истории педагогики именно Песталоцци, утверждал учёный, «был одним из первых, кто сознательно поставил перед собою задачу открыть немногие законы в педагогике, которые дали бы возможность каждому воспитателю более рационально осуществлять воспитательную деятельность». Приведем отрывок их выступления П.Н. Груздева:

«Песталоцци стремился раскрыть основные закономерности развития ребенка и на их основе строить педагогический процесс. К ним относится закон умственного развития ребенка от смутного созерцания к ясным представлениям и от них к ясным понятиям. В процессе познания проявляется великий, как его называет Песталоцци, закон: “Каждый предмет действует на наши чувства в зависимости от степени его физической близости или отдаленности”. Центром всех наблюдений является человек с его пятью чувствами. Сам человек становится предметом наблюдений для самого себя: “Все, что ты сам, для тебя легче сделать ясным и понятным, чем все, находящееся вне тебя”. Познание самого себя ведет к получению ясных понятий об окружающем мире и, таким образом, является способом познания вообще. Отсюда Песталоцци формулирует принцип: познание истины: вытекает у человека из самопознания. Из закономерностей умственного развития или физического механизма, по выражению Песталоцци, выводились им и известные принципы последовательности и основательности, наглядности и соответствующие им правила обучения.

В своем учении о периодах воспитания Песталоцци также формулирует ряд законов: первый великий закон "раннего воспитания" – спокойствие ребенка. Воспитание в первоначальном периоде подчиняется закону, по которому в основе должно быть воспитание чувств, что является в большей мере делом сердца матери, чем разума мужчины. Воспитание и развитие чувств должно со временем переходить в развитие суждений, понятий, рассудка.

У Песталоцци, таким образом, закон понимается двояко, как некая закономерная связь явлений и как закон деятельности воспитателя.

Фребель, исходя из философии Фихте и Шеллинга, устанавливает закон единства и связи всего сущего: природы и духа, внешнего и внутреннего, силы и материи, человека и человечества и т. д. Этот закон единства, являясь общим и вечным законом вселенной, присущ также воспитанию и развитию ребенка. В свете этого закона Фребель рассматривает проблемы воспитания ребенка и формулирует ряд общих законов воспитания человека. Несмотря на религиозно-метафизический характер этого обоснования, Фребель высказывает подчас ценные положения.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Один из наиболее важных, но до сих пор мало обращавших на себя внимание, законов воспитания, по мнению Фребеля, есть общий закон воспитания человека: “в первом, более раннем, в предыдущем должно быть намечено и должно лежать в качестве зародыша то, что позднее, в следующей стадии должно быть развито, выдвинуто на первый план, должно быть укреплено воспитанием”.

Закон единства у Фребеля дополняется *законом посредства*. Действие этого закона видно из следующего примера, приводимого Фребелем. Шар и кубик представляют прямые противоположности; они относятся друг к другу как единство множество, как движение и покой, как круглое и прямое. Объединение этих противоположностей происходит по закону посредства, когда вводится промежуточная стадия, какой-нибудь предмет игры детей, посредствующий между первым и вторым. Таким предметом является каток, соединяющий в себе противоположность шара и куба.

Закон единства у Фребеля содержит верную идею *единства противоположностей и развития*. Но эта идея понималась еще не диалектически, а эклектически, эволюционно.

Дистервег определяет педагогику как науку законов и правил для сознательной деятельности по воспитанию человека. Дидактика, как часть педагогики, состоит из законов и правил общего преподавания или о б щ и х законов и правил, относящихся ко всем видам преподавания, в то же время методика отдельного предмета имеет дело с различными *частным* и законами и правилами, зависящими от целей, содержания, формы и других особенностей отдельных предметов обучения.

Дидактические законы и правила выводятся из установленных психологических законов. Различая в своем определении педагогики законы и правила, Дистервег затем, формулируя дидактические правила, некоторые из них называет одновременно законом. Первое п р а в и л о: “Веди преподавание естественным путем” Дистервег рассматривает в то же время как “главный, наиболее важный з а к о н всякого преподавания”. В других случаях *правило* называется одновременно и *принципом*. Так третье *правило* об основательности обучения квалифицируется как общепризнанный *принцип*. Пятое правило: “Обучай наглядно” определяет как принцип. Известные четыре правила: “от близкого к далекому”, “от простого к сложному”, “от более легкого к более трудному”, “от известного к неизвестному” в последующих комментариях рассматриваются как принципы.

Таким образом, Дистервег то вычленяет, то отождествляет без каких-либо мотивов указанные понятия.

Французский автор книги «Очерки научной педагогики. Факты и законы педагогики» Селлерье, премированный золотой медалью Академией моральных и политических наук, определяет педагогику как совокупность законов, которые выводятся из правил искусства воспитания. В данной книге автор поставил задачу – установить неизменные принципы, законы педагогики.

Селлерье формулирует два основных закона:

1. «Всякое воздействие обусловлено природой ученика».
2. «Всякое обучение должно считаться не только с приспособлением к среде в общем смысле, но по мере возможности и с приспособлением к специальной среде».

По его мнению, «все ошибки и противоречия в педагогике вытекают из несоблюдения этих двух законов».

Отсюда видно, что автор не различает закона и принципа, и законы, им сформулированные, являются разнородными понятиями. В первом случае понятие закона в известном смысле устанавливает некоторую, хотя очень неопределенную, связь природы ученика и воздействия на него, а в другом случае никакой закономерности не раскрывается. Содержание этих законов совершенно не отражает тех факторов, от которых зависит воспитание, и которые сам автор перечислил в начале своего труда, и, так или иначе, раскрыл их в своем сочинении.

Ту же картину наблюдаем у Меймана. Мейман ставит вопрос о том, можем ли мы объяснить массу фактов, относящихся к умственному развитию детей и связи его с

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

воспитанием, немногими основными законами и каково педагогическое значение этих законов. Мейман формулирует три закона развития безотносительно к воспитанию, как фактору развития. Первый закон гласит: развитие индивидуума с самого начала определяется в преобладающей степени прирожденными задатками. Второй закон устанавливает, что всего ранее всегда развиваются те функции, какие являются наиболее важными для жизни и удовлетворения элементарных потребностей ребенка. Третий закон утверждает неравномерность душевного и телесного развития.

Кроме этих законов, Мейман формулирует еще два закона о факторах развития: закон видоизменения и закон повторения. Воспитание присоединяет сюда третий фактор развития – цель и отбор материала. Действие первых двух законов зависит от воспитания, особенно в раннем периоде развития, и собственной активности. Последняя является решающим фактором развития для интеллектуальных и волевых функций.

Все эти законы Мейман одновременно называет принципами и даже правилами.

Кильпатрик дает определение закона как вывод из наблюдения фактов. Закон обучения, как и закон природы, открывает подмеченные и установленные регулярности, протекающие в психике учащихся в процессе обучения. Такими законами Кильпатрик считает законы обучения у Торндайка» [4, с.16-18].

Отметим, что приведенную выше информацию мы находим и в учебнике по педагогике И.П. Подласова (2000 г., кн.1, с.425).

П.Н. Груздев утверждал, что сложность воспитания объясняет особенности законов педагогики. Эти особенности отличают их от законов природы. Приведем еще один интересный отрывок из выступления П.Н. Груздева:

«Если законы природы в известном смысле не имеют исключения, хотя не являются абсолютными, за немногими исключениями, о чем писал Энгельс, то многие законы педагогики, сформулированные отдельными ее представителями, имеют исключения. Это значит, что эти законы в силу сложности не отражают всех возможных, мыслимых связей явлений или отражают далеко не полно эти связи. Но из этого вовсе не следует, что эти законы ложны и что они не имеют значения. Тем более, из этого не следует делать того вывода, который делают некоторые педагоги, что в педагогике нет никаких законов. При этом, по-видимому, некоторые из них мыслят закон в форме закона природы, не разобравшись в специфике законов. На долю педагогики, по мнению таких педагогов, остаются лишь принципы и правила. Такой взгляд по существу отрицает педагогику, как науку, признает непознаваемость педагогических явлений, и, таким образом, ведет к агностицизму.

Допустим, что педагогика содержит только принципы и правила. Но откуда же берутся эти принципы и правила?

Принципы и правила в педагогике вытекают из каких-то более общих положений. К таким положениям относятся определенные закономерности, объективно существующие в области воспитания и сформулированные в тех или иных законах. Говорят, что эти принципы и правила вытекают из целей воспитания. Цели воспитания, конечно, играют в воспитании определяющую роль. Но чем определяются эти цели? Конечно, не вечными идеями, не добрыми побуждениями разума, а определенными законами как общественного развития в тот или иной исторический период, так и законами развития ребенка. Цели воспитания детерминированы общественными условиями, интересами классов в классовом обществе. Это – закон, который не имеет исключения для общества, разделенного на классы

В воспитании не ставятся такие цели, которые не зависели бы от определенных объективных условий, и даже те цели воспитания, которые ставятся в непосредственную зависимость от субъективных намерений воспитателя, также объективны, т. е. определяются, в конечном счете, более общими закономерностями общественного развития. Субъект воспитания может сказать себе, что он свободен в выборе целей: он может выбрать одну цель и не выбрать другой, но и то, что он выбирает и то, что он не выберет определяется каузально.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Вопрос о закономерностях в педагогике упирается корнями своими в другой, не менее важный вопрос о характере педагогики, как науки. В буржуазной педагогике существуют два полярные направления. Одни, усматривая тесную связь педагогики с философией (этикой, логикой познания, эстетикой), считали, что педагогика находится в лоне философско-нормативных наук. Нормативный характер ее определяется тем, что она разрабатывает определенные принципы, нормы и правила воспитания исходя из установленных в идеалистической этике и теории познания высших норм в виде немногих абсолютизированных идей, понимаемых метафизически как изначально существующие в мире категории. Эти нормы могли изменяться и изменялись в историческом развитии, но характер отношений педагогики к философии оставался прежним, т.е. нормы носили догматический и директивный характер. Педагогика, поэтому, считалась прикладной философией или этикой, называясь также практической философией.

Другие видят в педагогике не нормативную науку, опирающуюся на философско-этические дедукции, а эмпирическую, описывающую конкретные факты воспитания без всякой умозрительной философии.

Это второе направление было связано с развитием экспериментальных исследований в области естественных наук и психологии и с применением индуктивного метода изучения.

Таким образом, у одних педагогика *предписывает* те или иные нормы, правила воспитательной деятельности, у других – она лишь *описывает* факты воспитания, устанавливая между ними связь причины и следствия. Поэтому в первом случае центральное место в педагогике занимает категория должного, идеального, во втором – категория сущего, реального» [4, с.22-24].

Анализируя проблему сущего и должного, а также вопрос о характере педагогики как науки, П.Н. Груздев считает, что в буржуазной педагогике эти категории противопоставляются друг другу. Такое противопоставление ошибочно, потому что не разрешает самого главного – перехода одного в другое, выяснения взаимосвязи сущего и должного. Ученый видит своеобразие педагогики в том, что в ней сочетаются категории сущего и должного, в том, что педагогика раскрывает определенные закономерности воспитания, отражающие существующий и пришлый опыт, и, основываясь на этих закономерностях, дает воспитателю рекомендации в области применения различных правил, норм, принципов для достижения поставленной цели воспитания. Далее П.Н. Груздев утверждает:

«Педагогика не только *описывает* правила, принципы, как факты действительности, но и *предписывает* известные правила и принципы, как должное в воспитательной деятельности. Поэтому неправильна, на наш взгляд, формулировка П.П. Блонского, когда он, определяя предмет педагогики, писал: “Педагогика, как наука, изучает факты воспитания в их зависимости от тех или иных причин. Так, например, вопрос о том, должны ли быть наказания или нет, не есть вопрос научного исследования. Педагогика, как наука, ставит вопрос иначе: какие наказания и почему существуют” [7].

В этих словах заложена, нам кажется, ошибка. Правильно, конечно, что педагогика изучает действительность, сущее, раскрывая закономерные связи явлений. Но неправильно, что проблема должного выпадает из научного изучения. Ошибка здесь в том, что сущее и должное противопоставляются метафизически, формально, по формуле или – или. В действительности, между сущим и должным существуют связи, взаимопереходы. Особенно ясна эта связь в воспитании, где проблема должного будущего, предвидимого играет выдающуюся роль, как необходимая, постоянно присутствующая перспектива. Без нее не может быть воспитания.

Педагогика не только должна ответить на вопрос о том, какие и почему существуют наказания, но она должна и отвечает на вопрос о том, должны ли быть какие-либо наказания и какие.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Этот вопрос поставлен не только теоретически в педагогике, но он поставлен и практикой воспитания. Среди педагогов находились и такие, которые поставили общий вопрос – должны ли быть вообще наказания, и отвечали на него отрицательно.

Дискуссия, возникшая много лет назад до революции, продолжалась и после революции» [4, с.23-24].

Продолжая свои рассуждения, П.Н. Груздев дает пояснение: «Должное вытекает из сущего. Правила воспитания, предписывающие то или иное поведение учителя или ученика в известных случаях, являются определенными нормами должного. Но они непосредственно связаны с анализом прошлого и существующего опыта, с осознанием тех или иных связей, объективно существующих воспитании. <...> Закон науки отражает существующие и существенные связи явлений. Но в то же время закон в объективном смысле отражает это сущее и будущем. Закон дает возможность предвидеть те или иные явления, предусматривать результаты в будущем, говорить человеку, что события будут протекать таким именно образом, а не иначе. Отсюда вытекает и связь сущего и должного: поскольку я *знаю* на основе закона, что такие-то явления произойдут в будущем, постольку я *должен* учитывать их, сообразовать с ними свою деятельность» [4, с.24].

П.Г. Груздев делает чрезвычайно важный вывод: «Если педагогика не изучает и не раскрывает закономерностей в своей области, она не наука, ибо наука там, где существуют необходимые связи <...>. Если педагогика содержит только принципы и правила, то она, очевидно, за отсутствием своих законов пользуется законами других наук. Следовательно, педагогику в лучшем случае можно считать прикладной наукой, которая лишь применяет законы из других наук» [4, с.24].

Бесспорно, что законы таких наук как социологии, биологии, психологии имеют большое значение для педагогики, однако, делает еще один вывод ученый, педагогика имеет дело не с физиологией и психологией, а с воспитанием человека в определенных условиях. «Поскольку человек, как биотическое и социальное существо, подвержен действию этих закономерностей, педагогика учитывает их, но не ограничивается ими, ибо в воспитании существуют и свои особенные закономерности, отличные от закономерностей психологии, биологии и п. Вернее, закономерности этих наук проявляются в воспитании человека в преломленном, в осложненном, благодаря воспитанию, виде» [4, с.24].

П.Н. Груздев заключает, что понятия закона, принципа и правила являются основными категориями педагогики и требуют выяснения в первую очередь. Педагогическая наука должна решить важнейшую задачу: раскрыть частные закономерности в истории и теории педагогики на основе уже открытых общих законов воспитания и глубокого изучения новых фактов воспитания. Вместе с тем ученый считает, что по истории педагогики совсем не раскрыты взаимосвязи воспитания с развитием общества; нет освещения связи воспитания в данной стране с воспитанием в других странах. «Между тем, – констатирует П.Н. Груздев, – народное образование в отдельных странах Западной Европы в конце XIX и начале XX вв. находилось в известной связи с образованием в других странах и зависело в той или иной мере от международных отношений в тот или иной период» [4, с. 26].

Далее ученый сделал чрезвычайно важный вывод:

«В каждой стране воспитание развивалось как в силу общих законов, так и в силу частных закономерностей, отражающих особенности развития данной страны в определенный период. Эти частные закономерности являлись не отрицанием общих законов, а их конкретизацией. Так, реформы народного образования в Англии в 1832 и 1870 гг. были непосредственно связаны с избирательными реформами в эти периоды. <...> Подлинное научное изучение не может ограничиться ни поверхностным изложением фактов истории, ни бледными схематическими очерками. Она должно дать такую картину развития, в которой раскрываются в результате анализа не только общие, но и частные закономерности движения педагогической мысли и практики в их единстве и взаимосвязи. Эти частные закономерности могут относиться к отдельным объектам исследования

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

(например, развитие начального образования в стране или области) или к темам исследования (например, развитие трудового воспитания).

Немаловажное значение для развития научно-педагогической историографии приобретает изучение областной истории народного образования. На этом материале можно показать особенности развития народного образования в данной области, которые, однако, не нарушают общих законов развития народного образования в стране, но полностью отражают их.

Многие историко-педагогические исследования носят слишком оторванный от актуальных проблем советской педагогики характер. Слишком они автономны в том смысле, что исторический материал подается абстрактно, сам по себе, независимо от того, что для нас представляет огромный интерес и теперь и будет важно в будущем. Очень важно исследовать такие проблемы, которые в наше время представляют большой интерес для развития теоретической педагогики и самой историко-педагогической науки.

Те же задачи стоят и перед теорией педагогики. В частности, возьмем проблемы нравственного воспитания и спросим себя, какие здесь существуют закономерности.

Закономерности существуют, но они еще не стали достоянием наших учебных руководств» [4, с. 26-27].

В связи с развитием науки и опыта воспитания необходимо выяснение и других важных понятий, которые остаются без изменений и нуждаются в пересмотре из-за поверхностного их толкования.

К таким понятиям ученый относит: «всестороннее развития личности», «цели воспитания», «социальная сущность» школы, «взаимосвязь среды и воспитания, политехнического и трудового воспитания», «метод обучения, ремесленного обучения». «Раскрыть эти понятия, значит включить в них то новое содержание, которое заключается в объективной действительности и которое требует обобщения в известных научных выводах» [4, с.26-27].

В связи со сказанным П.Н. Груздев поясняет: «В педагогической литературе мы нередко встречаем слишком поверхностное, не глубокое, одностороннее освещение этих понятий. Так, важнейший принцип всестороннего развития понимается односторонне, как соединение умственного и физического труда. При таком понимании всесторонне развитым человеком считается человек, который может от умственных занятий, например, по древнему Египту переходить к столярному верстаку, чтобы изготовить для себя стул или табуретку.

Конечно, здесь есть известный элемент всестороннего развития, но все же элемент, сторона, не покрывающая содержания всего принципа.

Идея всестороннего развития содержит не только связь умственного и физического труда, но и связь умственного и нравственного развития, развитие разнообразных способностей, умений и интересов, относящихся к различным сферам деятельности и культуры человека.

Менее всего разработана идея всестороннего нравственного воспитания: воспитания дисциплины, воли, различных эмоций. Проблема нравственного воспитания излагается не в единстве всех сторон нравственного облика учащегося, а каждая сторона изолированно. Так эстетическое воспитание трактуется само по себе, особняком, без связи его с нравственным усовершенствованием личности. Между тем, эстетическое воспитание представляет важный фактор воспитания дисциплины, умственного и нравственного воспитания» [4, с.27].

Далее П.Н. Груздев приводит следующие важные аргументы: «Так, в педагогике закон единства воспитания является одним из наиболее общих законов, в котором устанавливаются взаимосвязи основных видов воспитания. Этот закон проявляется в разных сторонах и моментах воспитания: единство целей и средств воспитания, единство воспитания и развития, единство воспитания и поведения, единство формы и содержания обучения, единство нравственного и умственного воспитания и т. д. Этот закон, оказав благотворное влияние на развитие педагогической мысли и практики, сам, явившись

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

продуктом этого развития, однако, недостаточен, ибо не отвечает на многие важные частные вопросы воспитания. Нужно раскрыть этот закон более конкретно при изучении более частных сторон воспитания.

Ребенок, обучаясь, воспитываясь, развивается умственно, нравственно и физически. Это общий основной закон, сформулированный в современной психологии С. Л. Рубинштейном, указывает на общие связи обучения и развития, но одного общего закона недостаточно, чтобы знать все частные стороны этой взаимосвязи, хотя закон имеет большое научное и практическое значение.

Энгельс писал, что всеобщий закон движения, взаимосвязи, хотя и верно охватывает общий характер всей картины явлений, все же недостаточен для объяснения частных, составляющих ее, а пока мы не знаем их, нам не дана и общая картина.

Отсюда вытекают и некоторые вопросы, относящиеся к структуре педагогики, как науки.

Построение курса педагогики должно быть научно обоснованным. Это значит, что последовательность освещения проблемы должна подчиняться каким-то более общим принципам, что внешняя, если так можно выразиться, логика расположения должна отражать внутреннюю логику, единство формы и содержания.

С этой точки зрения ясно, например, что вначале раскрываются цели и задачи воспитания, затем средства воспитания, а не наоборот. Вначале даются принципы воспитания, затем правила, а не наоборот. Вначале раскрываются общие законы воспитания, затем частные закономерности и вытекающие из них принципы и правила. Но остаются некоторые еще нерешенные вопросы.

В учебных руководствах и программных материалах по педагогике такие принципы как сознательность, активность, последовательность, наглядность, индивидуализация находят место лишь в разделе дидактики. Однако эти же принципы относятся и к нравственному воспитанию. Они являются общими принципами педагогики. Поэтому отнесение их к одному разделу, только к умственному образованию неправомерно. Исходя из этого, некоторые авторы предлагали излагать в курсе педагогики принципы учебно-воспитательной работы слитно, объединяя вместе с тем дидактику и нравственное воспитание в единый раздел. Из правильной посылки сделан неправильный вывод. Ошибка здесь заключается в том, что авторы такой структуры не видят особенностей нравственного воспитания, отличающих его от умственного. Они видят только связь и единство этих видов воспитания, но игнорируют специфику каждого вида, установленного вековой исторической практикой воспитания.

Конечно, процесс воспитания представляет по закону единства единый процесс, в котором разные его виды связаны между собой внутренне, постоянно, объективно. Но в каждом виде воспитания проявляются присущие ему, и только ему, закономерности, принципы, правила и методы, связанные с более общими законами, принципами воспитания в его целом.

Отсюда нужно делать другой вывод: выделяя умственное и нравственное воспитание в особые разделы, необходимо предпослать вначале общие принципы педагогики, т.е. воспитания в целом, относящиеся ко всем видам воспитания, не только умственного и нравственного, но и физического, трудового, эстетического. На основе этих принципов (и законов) и в связи с ними должна следовать более конкретная трактовка проблем отдельных сторон, видов и задач воспитания, раскрывающая здесь не методику только, не «педотехнику», а закономерности, принципы, правила, методы и формы данного вида воспитания. Только при таком понимании и такой структуре создается реальная возможность избежать существующих и ничем неоправданных недостатков в освещении таких проблем, как воспитание дисциплины, дружбы и товарищества, патриотизма, внешкольной работе и пр. Эти недостатки состоят в том, что указанные вопросы излагаются на недостаточно высокой принципиальной основе, носят крайне эмпирический описательный характер, когда правила даются слишком произвольно и неубедительно и когда принципиальная часть ограничивается лишь некоторыми общими

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

политическими положениями. Поэтому можно сказать, что такая конкретность, когда различные примеры не освещены принципиально, абстрактна, а абстрактность не конкретна» [4, с.27-28].

Представляет научный интерес мысль П.Н. Груздева о том, что в педагогике существуют такие верные общие законы, которые «давно стали азбучными и настолько общими, что они не могут удовлетворять научную мысль, идущую всегда вперед по пути раскрытия новых закономерных связей и отношений» [4, с.27].

Научный доклад П.Н. Груздева о законах, закономерностях, принципах и правилах в педагогике, опубликованный в 1946 г., вызвал острую научную дискуссию. Рассмотрим некоторые позиции его оппонентов.

Н.А. Петров в статье «Логические категории: закон, принцип, правила в педагогике» критикует профессора Груздева, в частности, за то, что тот ищет не специфику законов педагогики, как конкретной науки, а специфику самого понятия – закон, применительно к педагогике, причем усматривает в понятии закона, применительно к педагогике, нечто отличное по сравнению с другими науками.

Профессор Б.Б. Комаровский в статье «Об эволюции понятий закона, принципа и правила, и их взаимосвязи в педагогике» (в порядке обсуждения) не согласен с критикой Н.А. Петрова в адрес П.Н. Груздева по поводу терминологии. Он пишет: «Гов. Н.А. Петров считает, что Академия педагогических наук не должна заниматься терминологическими вопросами и, в то же время, находит правильным, что Академия наук СССР организовала комиссию по научной терминологии на том основании, что “вопросы научной терминологии решаются всегда конкретно в зависимости от особенностей той или иной научной дисциплины”. <...> Если бы т. Петров был знаком с работой по педагогике в национальных республиках, он бы знал, с какими терминологическими трудностями там встречаются в процессе преподавания и издания педагогической литературы, и видел бы, какие горячие споры, зачастую, возникают на кафедрах по вопросу об употреблении того или иного термина; тогда ему стало бы понятно государственное значение данной проблемы.

Недаром при Советах министров некоторых республик существуют особые терминологические комитеты, занимающиеся также апробацией терминов по педагогике. Дальше автор столь же голословно утверждает, что ни в какой науке вопросы терминологии не решаются на конференциях или в комиссиях.

Напомним автору, что по родственной нам науке – психологии вопрос о выработке научной терминологии решался в 1909 г. на VI Интернациональном конгрессе, на основе материалов, разработанных проф. Бодуином и Клапаредом. Таким же образом обсуждение терминологии проходило неоднократно на конгрессах философов, химиков и представителей других наук. <...> Проф. Груздев своевременно поставил данную проблему. Он совсем не занимается только вопросами терминологии, а поднимает проблему на высокий методологический уровень. Н.А. Петров незаслуженно также обвиняет проф. Груздева в том, что тот превращает логические категории в педагогические и не вскрывает специфику педагогических законов. Проф. Груздев привлекает общефилософские соображения в такой мере, в какой они вообще нужны при анализе любой педагогической категории.

Можно только удивляться тому, что т. Петров оспаривает значимость для педагогики таких понятий, как “закон”, “принцип” и “правило”, которые являются фундаментальными и без которых педагогика совершенно не может развиваться, как научная дисциплина» [5, с. 30-31].

Со своей стороны Б.Б. Комаровский предлагает научно разрешать вопросы терминологии, соблюдая следующие правила:

«1. Отмежеваться от лексического и житейского значения данных терминов и определить их строгое научное значение.

Если эти термины употребляются в разных науках, то надо дать четкое терминологическое их толкование в данной науке.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Следует дать исторический обзор развития этих понятий в данной науке, выяснить различные формы их понимания и показать причины, приведшие к различию этих понятий.

Надо вскрыть методологическое значение этих категорий в данной науке» Следуя этой схеме, Б.Б Комаровский дает следующее определение понятию “законы воспитания”:

“Законы воспитания. Общепедагогическое положение, вскрывающее причинную зависимость явлений, участвующих в педагогическом процессе, психологические основы обучения, законы обучения или дидактики в узком смысле слова.

К этим законам могут быть отнесены все положения, раскрывающие закономерности развития ребенка в процессе обучения, например, три задачи развития человека Меймана, законы упражнения Торндайка и вообще все закономерности развития ребенка и педагогического процесса в школе, открываемые путем эксперимента и обобщения опыта школ. Здесь, однако, следует отделить законы педагогики в строгом смысле слова от законов психологии или анатомии и физиологии детского возраста, что, например, не было сделано Мейманом, Торндайком, Стенли Холлом и другими”» [5, с. 38].

В 1947 г. в 5-м номере журнал «Советская педагогика» печатает статью-отзыв М.Н. Скаткина «К вопросу о законах, принципах и правилах в педагогике». От редакции (в виде сноски) приводится весьма любопытная информация:

«На двух заседаниях кабинета дидактики Института теории и истории педагогики АПН РСФСР (28 октября и 11 ноября 1946 г.) состоялось обсуждение статей действ. члена АПН П.Н. Груздева и Н.А. Петрова (Журнал "Советская педагогика" №4-5 и №7, 1946 г.), посвященной выяснению понятий "закон", "принцип" и "правило" в педагогике. Данная статья является обработанной стенограммой выступления автора на указанном заседании. Печатается в порядке обсуждения» [6].

В статье-отзыве М.Н. Скаткин задает риторический вопрос: «Можно ли считать термины “закономерность”, “закон”, “принцип”, “правило” не установившимися в науке, можно ли в них произвольно вкладывать любое содержание по усмотрению?». Тут же следует ответ:

«Конечно, по мере развития науки и углубления наших знаний о действительности содержание терминов-понятий изменяется. Однако на каждой данной ступени развития науки люди стремятся установить по возможности точное, однозначное понимание каждого термина. Термины “закон”, “принцип”, “правило” широко применяются в науке, и настолько определены, что попали в словари, где даются более или менее удачные определения этих понятий в философском смысле. Эти термины обозначают не одно и то же, а различные явления. П.Н. Груздев вполне прав, утверждая, что термины “принцип и правило не применимы к закономерностям движения луны и поведения животных”. Если же эти термины не однозначны, то необходимо установить, что каждый из них обозначает, провести отчетливые различия между ними.

В первой части своей статьи П.Н. Груздев и делает это. На 9-й странице автор дает следующее определение закона: “Научный закон или закон в объективном смысле представляет собой закономерности определенных явлений, в которых раскрываются существенные, определяющие связи явлений, объективно существующие в действительности”. На 4 и 5 страницах автор более подробно раскрывает сущность понятия “закон” и выясняет значение законов в науке. Изложенные им положения правильно освещают вопрос и вряд ли могут вызвать возражения. Однако автор совершенно не разграничивает понятия “закон” и “закономерность”. Эти понятия он, по-видимому, считает однозначными, так как употребляет оба термина через запятую для обозначения объективно существующих связей и отношений между явлениями, независимо от субъекта [4, с.5].

В философской литературе эти термины разграничиваются, и в каждый из них вкладывается свое определенное содержание.

Понятие “закономерность” выражает основанное на практическом опыте человечества убеждение о том, что мир представляет собой не случайное скопление предметов и

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

явлений, оторванных друг от друга, а связанное единое целое, где предметы и явления органически связаны друг с другом, зависят друг от друга и обуславливают друг друга. Эта взаимная связь и обусловленность явлений и представляет собой закономерности развития движущей материи. Признание объективно-существующих закономерных связей между явлениями мира лежит в основе науки. Если бы не было таких закономерных связей, то не было бы и науки.

Задача науки состоит в том, чтобы исследовать эти закономерные, необходимые, объективно-существующие связи явлений и выделить среди всех многообразных связей наиболее существенные, решающие внутренние связи, определяющие собою жизнь и развитие предмета, явления и выразить эти существенные связи в форме научных законов».

Приведенные выше выдержки из статей оппонентов П.Н. Груздева свидетельствуют о том, что такие понятия как «закономерность» и «закон» многими учеными отождествлялись.

Следует обратить внимание на то, что дискуссия способствовала тому, что авторы цитируемых выше статей представили и свое видение проблемы «законы и закономерности воспитания». С философской точки зрения М.Н. Скаткин рассматривает эту проблему так:

«“Закономерность” – факт наличия постоянной необходимой взаимосвязи и зависимости явлений, устанавливаемый на основе опыта. “Закон есть отношение... Отношение сущностей или между сущностями”. Научный закон выражает наиболее общие, наиболее существенные связи и отношения действительности, такие отношения, которые определяют жизнь и развитие предмета, явления» [6, с.17].

М.Н. Скаткин предлагает поставить и решить вопрос: применимы ли эти категории в педагогике? Ученый пишет, что, только уяснив природу исследуемых явлений, можно ответить на этот вопрос. Но, прежде всего, нужно выяснить, «есть ли вообще какие-либо закономерности в педагогических явлениях» и могут ли они быть объектом научного исследования? М.Н. Скаткин озвучил существующую точку зрения, что если нет никаких закономерностей в педагогических явлениях и если педагогические явления представляют собою скопление случайных фактов, тогда и педагогика как науки не существует. Предмет педагогики – воспитание, само воспитание – есть сознательная, целенаправленная деятельность людей. Вступая в дискуссию, ученый дает свое определение данным категориям:

«Тот факт, что педагогическая деятельность (как и деятельность врачебная, техническая и др.) является сознательной и целенаправленной, дал повод многим философам, социологам и педагогам прошлого утверждать, что педагогика (так же как медицина, агрономия, техника) не наука, а искусство.

Наука, по их мнению, занимается тем, что есть, т.е. исследованием фактов и закономерных связей между ними. Но наука не может заниматься тем, чего еще нет, а что должно быть. Определение целей человеческой деятельности и изучение самой этой деятельности, по их мнению, не может быть предметом науки, а есть дело исключительно искусства. Установление цели какой-либо деятельности есть дело личного произвола людей, проявление их свободной воли и не подчинения никаким законам. А раз это так, то целеполагающая деятельность человека не может быть предметом научного исследования.

Теория исторического материализма показала ошибочность этой точки зрения. История, конечно, делается людьми. Человеческие цели, стремления несомненно являются факторами исторического движения. Но история делается людьми, живущими “в данной среде, определяющей их собою на основе данных фактических отношений, между которыми экономические отношения... оказываются в последнем счете наиболее влиятельными, образуя ту красную нить, которая проходит через все остальные отношения и которая одна только и ведет нас к пониманию” (ссылка на письмо Энгельса 1894 г. – С.Н.).

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Если даны общественные экономические отношения, то даны как их следствие, и цели и стремления людей, которые возникнув, в свою очередь, влияют на дальнейший ход общественного развития. Цели и стремления людей не только не исключают необходимости, но сами определяются ею. Наука об обществе становится подлинной наукой лишь в той мере, в какой ей удастся понять возникновение целей у общественного человека, как необходимое следствие общественного процесса, обуславливаемого в последнем счете ходом экономического развития. Таким образом, человеческая деятельность сама определяется как необходимая. Поэтому она может стать и стала объектом научного исследования.

Задача науки – обнаружить эту необходимую связь явлений, открыть законы этой связи.

Итак, педагогические явления связаны друг с другом и обуславливают друг друга, т.е. они закономерны, а поэтому могут быть объектом научного исследования.

Задача педагогической науки – исследовать эти закономерности педагогических явлений и открыть наиболее существенные, решающие, определяющие связи и отношения и выразить их в кратких формулировках.

В каких же понятиях могут быть выражены закономерности педагогических явлений? Мы уже видели, что вовсе не дело нашего произвола – употреблять ли понятие закон или принцип, или правило. Каждая из этих категорий специфична и может быть применима лишь к определенным закономерностям действительности.

Задача исследования должна состоять в том, чтобы показать, какие именно явления педагогической действительности могут быть выражены понятием закона, а какие терминами “принцип” и “правило”, т.е. речь должна идти опять-таки об уяснении природы исследуемых явлений. П.Н. Груздев, к сожалению, не дает ясного ответа на этот вопрос» [6, с.17-18].

М.Н. Скаткин заканчивает свои рассуждения словами о том, что П.Н. Груздев, к сожалению, не дает ясного ответа на этот злободневный вопрос.

(Продолжение в следующем номере)

Литература

1. *Невская С.С.* Историко-педагогические представления о законах, закономерностях и принципах воспитания в отечественной педагогике первой половины XX века // Журнал педагогических исследований. М.: ООО Научно-исследовательский центр Инфра. Том 2, № 2. 2017. С.30-41. <https://nauka.ru.editorum.ru/ru/nauko/issue/930/view>
2. *Невская С.С.* Тенденции воспитания в трудах российских педагогов и мыслителей конца XVIII – первой половины XIX вв. // Журнал: // Журнал педагогических исследований. Том 3, № 5. 2018. URL: <https://naukaru.ru/ru/nauka/article/20353/view>
3. *Гмурман В.Е.* К вопросу о понятиях «закон», «принцип», «правило» в педагогике // Советская педагогика, № 4, 1971.
4. *Груздев П.Н.* Понятия закона, принципа и правила в педагогике. В порядке постановки вопроса / Сов. педагогика, №4-5, 1946.
5. *Комаровский Б.Б.* Об эволюции понятий закона, принципа и правила и их взаимосвязи в педагогике // Советская педагогика, № 6, 1947.
6. *Скаткин М.Н.* К вопросу о законах, принципах и правилах в педагогике // Советская педагогика, № 5, 1947.
7. *Блонский П.П.* Основы педагогики, изд. 2, 1929.