

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ – ВТОРОСОРТНАЯ НАУКА?

Лисичкин Г.В.

Химический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Моя научная – биография сложилась так, что вскоре после защиты чисто химической докторской диссертации, состоявшейся в июне 1982 г., меня пригласили войти в диссертационный совет, в котором помимо химических работ защищались и педагогические. А в последние годы я состою членом диссертационного совета на Факультете педагогического образования МГУ, где среди прочих рассматриваются работы по специальности 13.00.02. «Теория и методика обучения и воспитания (химия)». Таким образом, мой опыт знакомства с диссертациями по методике преподавания химии насчитывает около трёх десятилетий. Это даёт мне право сделать некоторые обобщения, касающиеся методических диссертаций. Полагаю, что было бы полезно провести систематический и детальный анализ большой совокупности диссертационных работ по методике преподавания всех естественных наук, однако это отдельная и весьма трудоёмкая задача, требующая привлечения нескольких крупных специалистов. В настоящих заметках, которые в значительной степени иницированы весьма содержательной статьёй [1], я буду рассматривать только работы по методике преподавания химии и, не претендуя на глобальный охват проблемы, остановлюсь лишь на некоторых наиболее заметных особенностях методических диссертаций.

У профессионального химика, который прочёл пять случайным образом выбранных кандидатских диссертаций по методике, неминуемо возникает впечатление о некой «второсортности» этой науки. Сразу же бросается в глаза, что в списках цитируемой литературы, а это 150-200 ссылок, на иностранных авторов приходится не более десятка, а часто и меньше. Создаётся иллюзия, что за рубежом методические исследования не проводятся и педагогикой там не занимаются, что педагогика – чисто российская наука. Это, разумеется, не так. За границей работают крупные специалисты, которые получают интересные и важные результаты. (См., например, статью Д.М. Жилина в настоящем сборнике). Пренебрежение иностранными исследованиями имеет глубокие корни. В советское время господствовало убеждение, что западная педагогическая наука ориентирована на буржуазные ценности, чуждые коммунистической идеологии, и поэтому мы можем и даже должны её игнорировать. Теперь времена изменились, но традиция осталась, и выросшие в СССР руководители нынешних соискателей не требуют от своих учеников анализа зарубежной литературы. Имеется ещё одна тривиальная причина игнорирования зарубежных источников: диссертанты, а часто и их руководители, не владеют английским языком.

Далее профессиональный химик обязательно обратит внимание на перечисление в автореферате и введении в диссертацию примерно сотни фамилий различных авторов, «на фундаментальных положениях, концепциях и идеях которых» базируется диссертация. Понятно, что упоминание большинства авторитетов носит формальный характер и в значительной мере связано с укоренившейся в педагогике традицией. Действует здесь и желание диссертанта упомянуть специалистов, которые могут повлиять на оценку работы в процессе её прохождения и утверждения. Добавлю пример из личного опыта: соискатель – химик по базовому образованию – написал автореферат по методике, в котором в соответствующем месте было упомянуто только около десятка предшественников. Его научный

консультант (академик РАО) строго указал: существенно расширьте список, иначе Вас не поймут, решат – Вы выскочка, претендующий на собственные воззрения, а надо представить дело так, что Вы лишь развиваете достижения корифеев.

Обязательным атрибутом методических диссертаций является педагогический эксперимент. Интересно, что ни в одной из нескольких сотен знакомых мне работ не было получено отрицательного результата проведенного педагогического исследования. Любые предлагаемые соискателями методические эксперименты неизменно заканчиваются успехом. Как справедливо указывают авторы [1], *«остаётся только удивляться: если в каждой диссертации утверждается, что цели педагогического эксперимента полностью достигнуты, то почему у нас в стране существуют такие серьёзные проблемы в реальной образовательной сфере?»*. А в действительности, в большинстве диссертаций эксперимент при объективном и непредвзятом его анализе нельзя признать убедительным. Во-первых, выборка, как правило, не представительна – в исследовании участвуют 50-100 школьников или студентов. Во-вторых, лишь в редких случаях предлагаемую автором методику воспроизвели другие преподаватели, а, как известно, воспроизведение результата другими и обязательно независимыми исследователями – необходимое условие для его признания как научного факта. В-третьих, результативность методики зачастую объясняется просто тем, что заинтересованный в успехе соискатель сравнивает обычный рядовой урок с экспериментальным, в котором используются, например, яркие опыты, и поэтому интерес учащихся, а значит и успешность обучения возрастают.

Сделанное в начале статьи предположение о возможном прочтении химиком пяти методических диссертаций чрезвычайно сомнительно: редкий химик, а тем более учитель, способен добровольно одолеть такую работу. Дело в том, что диссертации по педагогике для придания им наукообразия в большинстве своём написаны малодоступным для «непосвящённых», как говорят

«птичьим» языком. Приведём единственный, но типичный пример (цит. по [1]): *«Методологической основой системного моделирования содержания математического образования выбран диалектический синтез целого, обеспечивающий структурную связность содержательных единиц не только в рамках данного этапа подготовки, но и определяющий взаимоувязывание структурных срезов при движении по этапам».* Понятно, что полезность текстов такого рода для школьного учителя или преподавателя ВУЗа равна нулю.

Любопытно, что, если всё-таки напрячься и прочесть автореферат диссертации по педагогике, преодолев замысловатые словесные конструкции и наукообразную терминологию, а затем попытаться «перевести» всё это на обычный русский язык, то зачастую результатом оказывается вполне банальное и очевидное утверждение. Чтобы не обидеть диссертантов, не привожу здесь конкретных примеров, а предлагаю читателям самостоятельно проделать этот нехитрый эксперимент.

Однако, несмотря на высказанную выше критику, нельзя не признать, что определённая часть методических диссертаций содержит интересные и полезные для практики исследования, в них предлагаются вполне разумные рекомендации. Важно отметить, что такие исследования относятся ко второй части названия специальности 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (химия)» – к методике обучения; теория обучения химии в кандидатских диссертациях рассматривается очень редко, и сколь-нибудь содержательных таких работ вспомнить трудно. В тех, крайне немногочисленных диссертациях, где содержатся разумные теоретические построения, они относятся не к методике, а к психологии, которая является теоретической основой педагогики.

Добротная кандидатская диссертация обычно представляет собой предложение, обоснование и проверку нового методического приёма. Автор её – как правило, практикующий учитель, имеющий большой опыт работы в системе образования. Он честно проштудировал

большой пласт литературы, несколько лет систематически занимался предложенным им методическим приёмом, пропагандировал – и часто с успехом – этот приём среди других учителей, выступал на педагогических конференциях, наконец, затратил немало времени на написание статей и самого «кирпича». Далее ему предстоит написать автореферат в соответствии с известным формализмом ВАК: актуальность, цель, предмет, гипотеза, этапы исследования, научная новизна и т. д. Здесь необходимо совершенно определённо заявить, что введение более тридцати лет назад этого формализма – правильная мера, поскольку в более давние времена существенная часть диссертаций по гуманитарным наукам представляла собой неструктурированный поток сознания, в котором крайне затруднительно было обнаружить, что же, собственно, сделал диссертант. Тем не менее, строгое следование ВАКовскому алгоритму, который, на мой взгляд, неоправданно, распространён на все отрасли знания, приводит к ряду несообразностей. Рассмотрим это подробнее на примере методических кандидатских диссертаций по специальности 13.00.02 (химия).

В соответствии с правилами ВАКа, соискатель формулирует гипотезу исследования, суть которой сводится к утверждению о том, что эффективность обучения в случае применения предлагаемого новшества должна быть выше, чем без него. Вполне убедительно выглядит раздел о практической значимости исследования. Но, когда речь заходит о теоретическом значении работы, появляется то самое наукообразие, «птичий» язык и пустое многословие, о которых говорилось раньше. Это не удивительно: теоретическая значимость методических работ в подавляющем большинстве случаев сомнительна, а часто попросту отсутствует и формулируется в диссертациях искусственно. Это печальное заключение не связано с огрехами диссертаций, оно объективно вытекает из определения науки.

Наука – сфера человеческой деятельности, направленная на выработку и теоретическую систематизацию объективных знаний о

действительности. Основой этой деятельности является сбор фактов, их постоянное обновление и систематизация, критический анализ и, на этой базе, синтез новых знаний или обобщений, которые не только описывают наблюдаемые природные или общественные явления, но и позволяют построить причинно-следственные связи с конечной целью прогнозирования. Те теории и гипотезы, которые подтверждаются фактами или опытами, формулируются в виде законов природы или общества [2]. «Продукт» естественной науки – закон, правило, закономерность, систематика, выявление связей, зависимостей, новый факт, материал и т. п. Этот продукт объективно универсален, не зависит от вкусов публики, места и времени открытия. Научный результат не зависит от автора – он может быть получен другим, но его суть при этом не изменяется. Законы природы объективно существуют и, вообще говоря, не имеет значения Лавуазье или Ломоносов открыл закон сохранения массы в химических реакциях, раньше или позднее он всё равно был бы открыт и звучал бы точно так же, как и сейчас. Ясно, что все подлинно научные результаты имеют теоретическое значение, которое нетрудно сформулировать.

Совершенно иначе обстоит дело в искусстве. *Искусство – образное осмысление действительности; процесс или итог выражения внутреннего или внешнего (по отношению к творцу) мира в художественном образе [3, гл. V, §2]. В наиболее общем смысле искусством называют мастерство, продукт которого доставляет эстетическое удовольствие. Использование мастерства или воображения для создания эстетических объектов, обстановки или действия, которые могут быть разделены с окружающими.* «Продукт» искусства – художественный образ, он единичен, уникален, он единственный в своём роде, неповторим, исключителен, принадлежит конкретному автору – другой автор сделал бы иначе¹. Художественное произведение неотделимо от автора. Говорить о

¹ В этом смысле художники представляют бóльшую ценность для человечества, чем учёные.

теоретическом значении стихотворения, живописного полотна, балетной сцены бессмысленно. Эти объекты имеют художественное значение.

Полагаю, что методика преподавания занимает пограничное положение между наукой и искусством. Она не подпадает ни под одно, ни под другое определение. Продукт методической науки – конкретный методический приём – занимает промежуточную позицию между научным результатом и художественным произведением. Он не претендует на всеобщность, бессмысленно навязывать его всему педагогическому сообществу, эффективность его использования зависит от личности исполнителя, от уровня его знаний, интересов, опыта. Один и тот же методический приём у одного учителя может дать прекрасный результат, тогда как у другого – нулевой.

Из сказанного следует, что требование от авторов методических исследований теоретической новизны неправомерно, вполне достаточно было бы ограничиться более мягкой формулировкой – научной значимостью. Заметим, именно такое требование ВАК предъявляет к диссертациям по техническим наукам.

И, в заключение, необходимо дать ответ на вопрос, сформулированный в заголовке статьи – «второсортна» ли методика преподавания как наука? Разумеется, нет. Просто это отдельная специфическая область знания, особый вид человеческой деятельности, к которому неприменимы мерки естественных наук и который должен оцениваться по специальным критериям.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Шадриков В. Д., Розов Н. Х., Боровских А. В.* Автореферат полностью отражает... Педагогика, 2012, №4, с. 100-111.
2. *Уайтхед А. Н. Избранные работы по философии.* – М.: Прогресс, 1990. – 716 с.
3. *Коллингвуд Р. Дж.* Принципы искусства. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 328 с.