



**ХАБАРОВСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ**

**ПЕДАГОГ-ГУМАНИСТ,
МЕТОДОЛОГ И ТЕОРЕТИК
М.А.ДАНИЛОВ**

(к 100-летию со дня рождения)

**МИНИСТЕРСТВО ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**ХАБАРОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ**

**ПЕДАГОГ- ГУМАНИСТ, МЕТОДОЛОГ И ТЕОРЕТИК
М.А.ДАНИЛОВ**

(к 100-летию со дня рождения)

Печатается по решению
редакционно-издательского совета
Хабаровского государственного
педагогического университета

**ПЕДАГОГ-ГУМАНИСТ, МЕТОДОЛОГ И ТЕОРЕТИК
М.А.ДАНИЛОВ (к 100-летию со дня рождения).** Сборник трудов
историко-педагогической секции 46-й научной конференции
преподавателей ХГПУ. Хабаровск: изд-во ХГПУ, 1999, с.

В сборнике представлено в основных исследовательских направлениях, идеях, концепциях, положениях творческое наследие Михаила Александровича Данилова (1899-1973 гг.), крупного отечественного педагога; показано его влияние на развитие гуманистической педагогической мысли, устанавливается актуальность теоретического и методологического опыта ученого в условиях инновационных процессов, характеризующих теорию и практику образования постсоветской России.

Сборник предназначен для научных работников в сфере образования, преподавателей и студентов педагогических вузов, учителей.

ISBN - 5 - 87155 -167-X

СОДЕРЖАНИЕ

Степашко Л.А. Выдающийся отечественный педагог XX века	4
Колташ С.И. Разработка методологии педагогики как самостоятельной дисциплины в фундаментальных исследованиях М.А.Данилова	25
Кузнецова А.Г. Системный подход в научно-методологической деятельности М..А.Данилова	38
Юдина Н.П. Истоки педагогических идей М.А.Данилова (на примере концепции педагогического процесса)	45
Половцева М.А. Наследие К.Д.Ушинского как основа дидактической концепции М.А.Данилова	50
Основные даты жизни и деятельности члена-корреспондента академии педагогических наук РСФСР, доктора педагогических наук, профессора М.А.Данилова	58

ВЫДАЮЩИЙСЯ ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГ XX в.

В историю отечественной педагогической мысли XX век войдет плеядой ярких талантов, которым пришлось творить в специфических условиях социально-политического, социально-экономического, социально-культурного “эксперимента”, начатого победой большевистской партии в революционных событиях 1917 г., охватившего долгие семь советских десятилетий. Это прежде всего тоталитарная политическая система с ее единой идеологией, ставившей творческую личность в жесткие рамки официальной и собственной цензуры, обрекая на “эзопов язык”; с ее “социальным заказом” к науке, предопределявшим направления исследовательских поисков ученых, превращенных “системой” в государственных чиновников; с ее “заданным”, мероприятиивым характером научных дискуссий и мн.др. в жизни и деятельности представителей “репрессированной” отечественной науки советского периода. Но “велика сила жизни... Дух жил, живет и будет жить” (П.Сорокин). С великим терпением и мужеством, достойными лучшего применения, ученые, “поднимаясь над обстоятельствами” их личной судьбы, обогащали отечественную и мировую науку оригинальными открытиями, изобретениями, практико-ориентированными проектами. В ряду ученых-педагогов, научные труды которых поднимали пласты целины, закладывали надежные основания в фундамент дальнейших новаторских поисков и решений, являлись, как показало время, “прорывом в будущее”, почетное место принадлежит дидакту и методологу Михаилу Александровичу Данилову (1899-1973), сумевшему отразить в своем творчестве лучшее в стремлениях, надеждах, возможностях педагогического сообщества советского периода.

Ученый принадлежал к тому поколению советской научно-педагогической интеллигенции, которое формировалось в первое десятилетие после октябрьской революции 1917 г., отличалось политическим романтизмом - убежденностью в идеалах переустройства общества на социалистических и коммунистических идеалах, стремилось активно участвовать в “революционном строительстве нового мира”. Сын крестьянина-интеллигента блестяще закончил сельскую начальную школу, затем высшее начальное училище, открывшее талантливому юноше путь к учительской профессии. В 1916 г., сдав конкурсные экзамены, он становится слушателем Петербургского (Петроградского) учительского -института, в 1920-1924 гг. учится на математическом факультете Ленинградского педагогического института. В 1918 г. возвращается в родные места, чтобы организовать первую в волости среднюю школу. С не меньшим энтузиазмом и свойственной ему основательностью включился молодой учитель математики в качестве старшего школьного ин-

спектора в работу уездного отдела народного образования. Первые публикации (О руководстве народным образованием в волости - 1924 г., К вопросу о рационализации работы аппарата по народному образованию - 1927 г., О нормах и измерителях педагогического процесса и их значении для инспектирования - 1928 г., Инспектирование работы школы в области общественно-политического воспитания учащихся - 1929 г.) уже выявляли характерные черты стиля Данилова-исследователя: глубокое проникновение в "живой" реальный педагогический процесс, изучение его динамики, сущностных связей, внутренних сторон педагогических явлений и процессов, установка на реализацию результатов исследований в школьной практике.

В становлении Данилова-теоретика значимы были годы учебы в Академии коммунистического воспитания имени Н.К.Крупской (на отделении "школьный инспектор" в 1926-1928 гг., в аспирантуре в 1928-1931 гг.). Это было уникальное по содержанию, организации, результатам педагогического процесса учебное заведение. Оно давало основательную подготовку в области философии, психологии, педологии, педагогики (с разнообразием течений, научных школ - истории и современности), вырабатывало культуру педагогического исследования. В атмосфере высокой ответственности и увлеченности педагогическим "делом", самостоятельности и творчества в овладении знаниями, в непосредственном общении с ведущими учеными, в достаточно интенсивном участии в экспериментальной и методической работе Наркомпроса и местных отделов народного образования формировались будущие ведущие теоретики советской педагогики А.М.Арсеньев, Н.И.Болдырев, Н.К.Гончаров, В.Е.Гмурман, М.А.Данилов, Ф.Ф.Королев, И.Ф.Свадковский, К.Д.Радина, М.Ф.Шабаева и др. Данилов-студент выделялся широкой образованностью, основательностью профессиональной подготовки, зрелостью мысли, "размахом" в изложении вопросов, оригинальностью и новаторством в их постановке, высокой интеллигентностью. "Молодой, дерзающий, но не дерзкий", - писал в своих воспоминаниях его учитель И.К.Андронов (Научный архив РАО, фонд 95, ед.хр.732, л.3). Другой педагог, профессор А.Н.Волковский хранил курсовую работу Данилова-студента "О развитии сети школ в сельских районах" десятилетия: преподнес изумленному автору в день его 60-летия (См. там же, л.4).

С 1929 г. М.А.Данилов преподает педагогику в вузах Москвы, одновременно работая в Наркомпросе инспектором, а затем Ученым секретарем ГУСа (председателем ГУСа был в те годы "впавший в немилость" бывший руководитель ленинградской партийной организации Г.Е.Зиновьев). По одной из версий последнее явилось причиной того, что в 1933 г. М.А.Данилов был направлен Наркомпросом в Смоленский педагогический институт заведующим кафедрой педагогики. Вскоре он стал и проректором по учебной и научной работе. На новом поприще приобретался ценный опыт руководства научными коллективами, работы с учительством, подготовки научной смены. По отзы-

вам сослуживцев, педагог-руководитель имел высокий авторитет, отличаясь светлым умом, интеллигентностью, трудолюбием, увлеченностью делом, был “любимцем студентов” (См. НА РАО, фонд 95, ед. хр. 576). Доброе отношение к нему сохранилось и после того, как за отказ “осудить” на партийном собрании “методологические и идеологические ошибки” заведующего кафедрой педологии М.А. Данилов в 1936 г. был исключен из КПСС (восстановлен после XX съезда партии). За годы работы в Смоленске он создал научно-исследовательский коллектив кафедры педагогики, сумел поднять престиж профессиональной направленности в работе всех кафедр, заложил немало добрых традиций в организацию педагогического процесса (См. Смоленский государственный педагогический институт имени К.Маркса, 1918-1968. Смоленск, 1968. С. 42, 46, 47-48, 52 и др.).

С 1939 г. и до последних дней своей жизни М.А. Данилов вел большую и разноплановую научно-исследовательскую, преподавательскую, организационную работу в центральных НИИ, институтах усовершенствования учителей, высших учебных заведениях Москвы. Как теоретик, он мыслил масштабно и глубоко, как экспериментатор и организатор науки умел сплотить вокруг себя ученых-энтузиастов, передовых учителей, зарядить их энергией и педагогическим оптимизмом, вести путем творческих поисков к реальным практическим результатам. Многие десятилетия руководил М.А. Данилов научными, научно-методическими, научно-практическими семинарами, организовывал и участвовал во всесоюзных и всероссийских научных и научно-практических конференциях, теоретически осмысливал передовой педагогический опыт, в свою очередь, обогащая педагогическую практику результатами своих исследований. Тысячи учителей Московской области участвовали в организованном ученым в 1949\1950 уч.г. эксперименте по теме “Предупреждение неуспеваемости и второгодничества”, сотни руководителей московских школ занимались в дидактическом семинаре, созданном им на базе одной из лучших школ, около пятидесяти учителей страны, благодаря его длительной, бескорыстной научной помощи и моральной поддержке, опубликовали книги и брошюры о своей самобытной эффективной системе работы учителя-предметника. Исследовательскую школу ученого прошли более двадцати аспирантов. В творческом общении с Ученым и Человеком проверял и оттачивал свои концептуальные позиции, свой исследовательский аппарат практически каждый ученый-дидакт (и не только дидакт) 60-х годов. Поистине и для ученых, и для учителей-исследователей “педагогическая Москва начиналась с Михаила Александровича Данилова” (из воспоминаний казанского педагога Н.А. Половниковой). Тем не менее крупный теоретик, талантливый организатор и руководитель научно-исследовательских коллективов оказался “отлученным от Академии педагогических наук при ее реорганизации во всесоюзную (1968 г.).

Последнее десятилетие творческой жизни ученого было связано с разработкой методологии педагогики как специальной области педагогической науки. Докладом “Современные методологические проблемы педагогики” (1965 г.), подготовленным М.А.Даниловым к обсуждению на заседании Координационного научно-педагогического Совета Минпроса РСФСР, фактически было нарушено “табу” в рассмотрении в педагогике проблем философско-методологического уровня, возникшее в 30-е годы в условиях формирования культа личности Сталина. По сути, ученый “вызывал огонь на себя”, чтобы привлечь внимание к принципиальным вопросам, от решения которых зависело дальнейшее развитие педагогической мысли и ее влияние на педагогическую практику. В письме к казанскому дидакту Д.В.Вилькееву от 24 декабря 1968 г. он поделился замыслом, который его “неотвязчиво преследует”: на принципах очно-заочной работы создать коллектив из ученых, исследующих на кафедрах вузов страны фундаментальные проблемы педагогики, способных в процессе изучения избранной темы разрабатывать вопросы методологии и методики педагогических исследований (См. НА РАО, фонд 95, ед.хр.774, л.6). При жизни М.А.Данилова состоялось шесть сессий Всесоюзного методологического семинара, любимого детища ученого. Его радовало, что организована помощь и поддержка “серьезных исследователей” в вузах страны, что он продолжает работу, которую безвозмездно вел десятилетиями, считая себя лично ответственным за рост кадров педагогической науки. Последнее из писем М.А.Данилова, датированное 15 ноября 1973 г. (скончался 25 ноября), ответ на письмо молодого ученого, в котором убеждающе обосновывается “ненадежность” избранной темы, даются советы о направлении дальнейшего научного поиска, завершило его обширную переписку с маститыми учеными, опытными и начинающими исследователями, учителями (См. НА РАО, фонд 95, ед.хр.472, л.5-6).

В памяти современников-коллег, учеников М.А.Данилов запечатлен как яркая, самобытная личность, которая “выпадала” из принятых в официальных кругах отношений своим демократизмом, скептическим отношением к “научным рангам”, полемической заостренностью позиций в научных спорах, открытостью для доказательной критики своих работ, чуждостью научному “сектантству” и “конъюнктурности”. Памятно для многих и ныне работающих в области педагогической науки и то, что публикации ученого всегда становились событиями в педагогическом сообществе, питали творчество теоретиков и практиков новыми оригинальными идеями, ширили горизонты исследовательских поисков.

Проходили годы, имя ученого-первопроходца в постановке и решении концептуальных педагогических проблем вытеснялось новыми именами, труды его не переиздавались, а наследие не изучалось. Тем более знаменательным представляется то, что в постсоветской педагогической литературе, отражающей происходящий процесс переоценки педагогических ценностей, все

чаще появляются ссылки на идеи и положения казалось бы забытого научного авторитета 60-70-х годов. Не означает ли это, что теоретический опыт педагога-мыслителя может быть востребован, его концепции актуализируются как научные основания современных инновационных технологий? Очевидно, достаточно полные и определенные ответы на эти вопросы могут дать только специальные исследования творческого наследия ученого. Однако и представленное на уровне краткого обзора ведущих проблем, оно впечатляет своей философичностью, теоретической фундаментальностью, основательностью научной аргументации.

Прежде чем обратиться к освещению основных направлений научно-педагогической деятельности М.А.Данилова, попытаемся определить ее мировоззренческие, ценностные основания. Рассматривая аксиологическую позицию Данилова-ученого, естественно “вписывать” ее в исторический контекст мировоззренческих оснований науки XX в., детища техногенной цивилизации; во многом близких им “марксистско-ленинских” мировоззренческих оснований отечественной науки советского периода. Так, педагог-теоретик разделял воззрения научного сообщества его времени на человека как “деятеля-преобразователя” с его способностью к преобразовательно-креативной деятельности, на природу и общество как совокупности объектов преобразования, хаос которых человек упорядочивает знанием, - отсюда признание высочайшей ценности науки, открывающей законы природы, обеспечивающей тем самым прогресс во всех сферах человеческой жизнедеятельности.. Как известно, сциентизм, характеризовавший технократическое научное мышление, в “марксизме-ленинизме” как мировоззрении советской науки последовательно проводился в акцентации объективных законов исторического материализма, которыми обосновывалась идеология “коммунистического строительства”. М.А.Данилов-ученый принимал идеалы коммунизма, верил в возможности науки и в силу прогресса, однако был далек от сциентизма: сохраняя верность отечественной научной традиции, он считал человека высшей ценностью культуры, принимал человека во всем многообразии его свойств и качеств, верил в человека, в его возможности и стремления преобразовать мир к лучшему. В современных условиях становления в философско-научном сообществе антропоцентрированного мышления, а в постсоветской педагогике - гуманистической парадигмы антропо-ориентированное наследие педагога-гуманиста, очевидно, заслуживает самого пристального внимания и современного прочтения.

Познавательная парадигма, в русле которой работал ученый, - это естественнонаучная парадигма, доминировавшая в европейской “классической науке” вплоть до последних десятилетий XX в., утвердившаяся в советской науке, благодаря официальным установкам на материалистическую диалектику как универсальную “всеобщую” научную методологию.

Исследуя педагогические явления и процессы как объективную реальность, М.А.Данилов ставил целью выявление закономерно повторяющихся связей, диалектической природы изучаемых объектов, логики их “движения” с тем, чтобы на научном фундаменте выстраивать практико-ориентированную педагогику. В то же время в его исследовательских поисках обнаруживаются установки, характеризующие гуманитарную познавательную парадигму - с ее исходными субъективными ценностными ориентациями, внутри которых идет объективное изучение культурных, социальных явлений - строятся идеальные объекты, теории и т.д.(См. Вопросы философии. № 10,1998.С.25). “Обобщая колоссальный материал, характеризующий варианты индивидуального развития человека в исторических и современных условиях, - утверждал педагог, обосновывая одну из концептуальных установок своей теоретической деятельности, - нельзя не прийти к выводу о реальной и исключительно важной роли самого человека, его идеалов и собственных усилий в своем развитии... Все это является основанием для постановки проблемы самовоспитания и самообразования как особого процесса сознательных систематических усилий человека, направленных на развитие своих способностей, формирование черт характера и личных качеств” (Данилов М.А. Всеобщая методология науки и специальная методология педагогики в их взаимоотношениях. М.,1971.С.14). Теоретик, как бы предвосхищая современную экстраполяцию в педагогику идей синергетики, предлагал “рассматривать человека в качестве своеобразной, очень тонкой по своей чувствительности и организации саморегулирующейся системы, развивающейся по своим особым, внутренне присущим ей законам” (Там же.С.13). В его трудах мы нередко встречаем познавательные установки экзистенциального плана : он пишет, например о “таинственном процессе духовного слияния человека с великими умами” в образовательном процессе, об “освещении человеку смысла жизни” и т.п. Итак, представляется правомерным утверждать, что результаты тонкой и проникновенной исследовательской деятельности ученого, работавшего в русле “классической” науки, и в условиях развития “неклассической” и “постнеклассической” науки не утрачивают своей научной рациональности, тем более что научная рациональность сегодня становится не гомогенной, а гетерогенной сложно организованной системой, включающей классическую, неклассическую и постнеклассическую стратегии науки.

Анализ мировоззренческих оснований теоретической деятельности Данилова как педагога советского периода дает основания для следующих выводов. Философско-педагогическая позиция Данилова определялась в идейной атмосфере официальной советской педагогики 20-х годов, когда в поисках “синтеза гуманистической педагогики с марксизмом” рождалась новая парадигма воспитания (См. Степашко Л.А. Философия и история образования. Часть 2. Хабаровск,1998). Идея преемственности с лучшим, что характеризовало отечественную и европейскую педагогическую культуру, обусловила гу-

манистическую антропологическую установку исследовательских поисков ученого, проявляющуюся в его работах и в десятилетия жесткой идеологической “борьбы с чуждой буржуазной педагогикой”.

Гуманистическая мировоззренческая позиции теоретика развивалась в русле “советской педагогической парадигмы” (См. Степашко Л.А. Феномен советской педагогики. Педагогика. № 6, 1998). Теорию коммунистического воспитания он относил к педагогическим “теориям, устремленным в будущее”, в котором будут созданы условия для полноценного всестороннего развития каждого человека, “идеалы борьбы за коммунизм” принимал как общечеловеческие устремления. Возможно, в педагогических дискуссиях 20-х годов о педагогике переходной от капитализма к социализму и коммунизму эпохи с ее принципами “классовости” и “партийности” (см. Степашко Л.А. Педагогика-революция-социализм. Хабаровск, 1993) вызревало и позитивное в принципе отношение ученого к “социальному (партийно-государственному) заказу” в области образования как проявлению “закономерной связи” воспитания и педагогической науки с “текущими задачами социалистического строительства”. В то же время мера социальных требований неизменно оценивалась им с точки зрения естественного права ребенка на саморазвитие как развитие собственной индивидуальности. Как соответствующий мере соотношения личностного и социального представлялся идеал всестороннего и гармоничного развития личности коммунистического типа, человека высокой культуры, творческого труда, активного, сознательного и ответственного социального действия, коллективиста, общественника. В связи с этим концепция педагогического процесса, с которой ученый выступил в 70-е годы, воспринимается как осмысление открывавшихся, как ему казалось, реальных возможностей “движения” к педагогическому идеалу в условиях заявленного руководителями государства курса на “развитой социализм”: создание педагогических условий для организации такого процесса жизнедеятельности коллектива воспитанников и воспитателей, в котором открывается все больший простор для творческой деятельности личности воспитанника, нарастания у нее идеальных побуждений, самостоятельности мысли, умелости действия, с одной стороны, и все более изменяется в этом процессе роль личности педагога, носителя культуры, общечеловеческих (коммунистических) идеалов и ценностей, - в направлении сотрудничества, сотворчества с детьми, с другой. Таким образом, гуманистические педагогические устремления теоретика органично вписывались в коммунистически-ориентированные (в его субъективной интерпретации), мировоззренческие воззрения, что придавало внутренней позиции ученого целостность, оптимистический “настрой”. М.А.Данилов, безусловно, относится к тем отечественным педагогам советского периода, в научно-теоретической деятельности которых сохранялись и развивались гуманистические ценности отечественной педагогической мысли, создавались тем самым фундаментальные основы для современных инно-

вационных личностно-ориентированных (антропо-ориентированных) педагогических поисков.

М.А.Данилов-теоретик стоял у истоков формирования в советской педагогике дидактики в качестве самостоятельной области педагогической науки, вместе с Ш.И.Ганелиным, П.Н.Груздевым, Б.П.Есиповым, М.Н.Скаткиным и др. создавал ее методологические и теоретические основания. В его богатом дидактическом наследии выделим ведущие исследовательские направления. В 40-е годы, вопреки официальным установкам на школьное образование как усвоение “точно очерченного круга знаний, умений и навыков” с тем, чтобы выпускники школы могли продолжить обучение в вузе и техникуме (в соответствии с “задачей подготовки для народного хозяйства страны кадров научно-технической интеллигенции”), в самый разгар “борьбы с неуспеваемостью и второгодничеством” (неизбежными следствиями “единых учебных программ”, “единых требований обязательного для усвоения учебного материала”, доминирования методов и форм “фронтального” обучения, “наведения порядка и дисциплины” авторитарным путем и т.п.) ученый, непосредственно включенный в поиски решения проблемы, выходит на нетрадиционное ее видение. Он объединяет считавшиеся самостоятельными, в известной мере противоречащими одна другой проблемы преодоления массового второгодничества и повышения качества знаний учащихся в единую проблему повышения качества знаний и предупреждения неуспеваемости школьников. Его исходная гипотеза обосновывалась тем, что “вся здоровая масса детей” может успешно учиться, ибо передовые учителя добиваются сознательного усвоения необходимого объема знаний и умственного развития всех учащихся, значит, в их работе возможно обнаружить закономерности плодотворного учения и создать дидактическую теорию - соответствующий ориентир методик обучения.

Исследование развертывалось по ряду направлений и приобретало масштабный характер. Так, разносторонне изучался передовой опыт и массовая практика начального обучения как первого и наиболее существенного этапа нравственного и умственного развития личности в процессе школьного образования (Задачи и особенности начального обучения - 1943 г., Дидактические условия прочного усвоения знаний - 1945 г., Роль начального обучения в умственном и нравственном развитии человека - 1947 г., Подготовка учащихся начальных классов к активному восприятию новых знаний -1949 г. и др.). Содержание публикаций ученого - это целостная концепция начального образования - ступени в развитии личности, наиболее благоприятной для привития ребенку ценностного отношения к своему труду, своим обязанностям, к людям, обществу - в процессе “плодотворного учения”. Идея плодотворного учения раскрывалась в теоретических аспектах и технологической конкретике, обращенной непосредственно к учителю, связанных с отбором знаний для начальной ступени образования как фундамента дальнейшего обучения и ум-

ственного развития (это “умственные приобретения на всю жизнь”); со стимулированием интересов и самостоятельной мысли, “внутренних сил” ребенка, побуждающих к самоучению и саморазвитию; с организацией такого учебного труда, который требует от ребенка сосредоточенности, организованности, прилежания, настойчивости, сообразительности и вместе с тем вызывает светлое настроение, чувство удовольствия, радость успеха, живое стремление к учению, - в этих чувствах и переживаниях будет корениться прочное основание любви, уважения и стремления к учебному труду, без чего не может быть плодотворного учения на следующих ступенях школьного образования. Процесс усвоения знаний, умений и навыков выступает в концепции теоретика одновременно процессом умственного развития ребенка: идея единства обучения и развития в 50-60-е годы определит основное направление экспериментальных исследований в области психологии начального обучения (Л.В.Занков, В.В.Давыдов, Г.С.Костюк, А.А.Люблинская, Д.Б.Эльконин и др.).

Одновременно изучались массовая практика и передовой педагогический опыт учителей средних и старших классов, выявлялись причины отставания учащихся, “ненадежность” применяемых методов “преодоления неуспеваемости”, выявлялись способы педагогической работы, обеспечивающие плодотворное учение (Пути повышения качества знаний и преодоления неуспеваемости в школе - 1948 г., Советская дидактика и творческий опыт учителей - 1948 г., Предупреждение неуспеваемости учащихся - 1949 г., Предупреждение неуспеваемости и второгодничества в школе. Методическое письмо Минпроса РСФСР -

1950 г. и др.). В многообразии причин отставания учащихся главная усматривалась дидактом в недостаточном формирующем влиянии школы на воспитание и умственное развитие ученика. Между тем в годы отрочества и юности учебные успехи школьника все более определяются его личностным развитием, ростом потребностей в знаниях расширением интеллектуальных интересов и запросов, формированием “активного, доказательного мышления”, а также (что специально подчеркивалось теоретиком) воли и характера. - Предлагалось комплексное решение проблемы: нравственно-психологическая атмосфера школы в целом, каждого классного коллектива, учебная и внеучебная деятельность учащихся, работа школьного комсомола и пионерской организации, воспитание в семье - все должно быть направлено на повышение уровня общего культурного развития растущей личности, на побуждение к учению как серьезному, ответственному труду, к самовоспитанию и самообразованию. Среди важнейших условий и способов обучения выделялись “педагогическое предвидение” учебных трудностей, “заблаговременное подведение” к трудному учебному материалу, предупреждение типичных ошибок, а главное - стимулирование “самостоятельной работы ума, своего отношения к фактам учебного материала”. Критерии плодотворного учения на

уроке - это увлечение всех учащихся учебной деятельностью, атмосфера коллективного поиска ответов на все новые и новые вопросы, естественно возникающие в мыслительном процессе, побуждающие к активному отношению к знанию и учению. В таком ключе обобщались исследователем методические системы великолепных педагогов-практиков с тем, чтобы одновременно с дидактическими идеями к учителю приходили и технологии их реализации.

М.А.Даниловым был предложен принцип "оптимального обучения", выстроена известная система педагогических действий: отбор наиболее существенного и необходимого в учебном материале, отбор и определение последовательности методов и приемов подведения учащихся к сознательному восприятию нового учебного материала и основательного его освоения, установки на предварительную работу по предупреждению типичных ошибок, на систематический анализ знаний, умений и навыков, на внимательное изучение продвижения и успехов в развитии каждого ученика - индивидуальный подход к нему. По существу, была обоснована идея оптимальной организации обучения, представавшая в богатой конкретике обобщенного опыта творчески работавших учителей, которые, совершенствуя свой труд, "проникают в сложный процесс непрерывного развития и изменения личности" (Советская дидактика и творческий опыт учителей. Советская педагогика, № 3, 1948.С.18). Идея оптимизации обучения будет обосновываться в 70-е годы Ю.К.Бабанским, в конце 70-х - начале 80-х годов начнется массовое ее "внедрение" в разработанном Ю.К.Бабанским варианте технологии.

Важным источником дидактических поисков ученого явился теоретический опыт прошлого. Еще в годы учебы и преподавательской деятельности в АКВ он основательно занимался историко-педагогическими изысканиями, став ведущим дидактом, М.А.Данилов целеустремленно изучает наследие зарубежных и отечественных педагогов. Оригинально, в аспекте выявления педагогически актуальных с точки зрения плодотворного учения идей написан был труд "Дидактика К.Д.Ушинского" (1948 г.). В погружении в историю педагогических исканий возникали замыслы-проблемы, выводившие теоретика на новый виток дидактических исследований (сущность учебного процесса, дидактические принципы, методы и организационные формы обучения).

Результаты теоретической деятельности ученого, опытно-экспериментальной работы, изучения реальной педагогической действительности, анализа и обобщения "практики в ее лучших образцах и результатах" периода 40-50-х годов были изложены в многочисленных научных докладах, статьях, книгах, в монографии "Дидактика" (1957 г.) - этот коллективный труд обобщающего характера (до него единственная в советской педагогической литературе книга такого плана "Основные вопросы советской дидактики", подготовленная под руководством Ш.И.Ганелина, была опубликована в 1929 г.) получил высокую оценку педагогической общественности, был издан

в Польше, Югославии, Китае, Японии). Главное достижение, теоретический итог этого большого периода творческой жизни М.А.Данилова - трехтомная докторская диссертация "Процесс обучения в советской школе" (1958 г.). Оригинальность и смелость замысла диссертационного исследования: познание диалектической природы учебного процесса, его закономерностей, условий их проявления в ходе обучения - породили столь же необычную архитектуру этого капитального труда. Всесторонний и глубокий "функциональный анализ" учебного процесса выявлявший компоненты процесса в их взаимодействии, сочетался с "синтетическим обзором обучения в его основных структурных единицах": урок и система уроков по учебной теме, учебный год как исторически сложившаяся структурная единица школьного образования и учебные четверти с их спецификой, наконец, ступени - начальная, средняя, старшая. За внешним, видимым, известным "проступало" внутреннее, скрытое, неизведанное: диалектика процесса обучения, его внутренние источники, движущие силы, закономерности.

Фактически в диссертационном исследовании был использован системно-структурный подход, который станет предметом осмысления педагогов-методологов лишь в 70-е годы, что и позволило понять и объяснить учебный процесс в его саморазвитии, выявить движущие силы - противоречия, которые естественно возникают в ходе обучения, раскрыть педагогические условия из разрешения. В научный оборот была введена новая дидактическая категория "логика учебного процесса", отражающая сложный сплав логики учебного предмета и психологии усвоения учащимися его содержания. В логике учебного предмета реализуется единство преподавания и учения, усвоения знаний и умственного развития, формирование взглядов и убеждений, воли и характера. Оптимальная логика учебного процесса характеризуется выдвижением самим ходом обучения познавательных и практических задач. Искусство учителя заключается в том, чтобы последовательно подводить учащихся к все более усложняющимся задачам и подготавливать их к выполнению этих задач-проблем - шаг за шагом побуждать учебное познание к самодвижению. "Выдвинутая однажды и принятая... познавательная задача превращается в цепь внутренне связанных задач, которые вызывают собственное стремление школьников к познанию нового, неизвестного и к применению этого познанного в жизни. Можно думать, что в этом возникновении нового качества развивающейся личности - способности видеть познавательную задачу и стремлении найти ее решение - кроется тайна успешного обучения и умственного развития школьников. Ключ к раскрытию этой тайны можно выразить немногими словами : радость познания и творческого труда", - в такой формулировке открытие 50-х годов было представлено теоретиком впоследствии (Дидактика средней школы - 1975 г. С.94) Дидакту удалось обнаружить внутренние источники саморазвития учебного процесса и внутренние источники саморазвития личности обучающегося, его самообразования и самовос-

питания, объяснить, что возникают и функционируют такие внутренние силы на уровне интеллектуальных потребностей лишь в условиях научно организованного обучения. “Конечно, под конвоем воспитателя иногда удастся внедрить в память ученика тот или иной круг знаний, но никогда не удастся привести его к тому уровню развития, при котором он понимал бы, что следить за мыслями великого человека и самому мыслить - величайшее наслаждение и что стать воспитанным и интеллигентным человеком - подлинное счастье” (Там же. С.111).

Новая теория обучения приводила к новому видению традиционных дидактических идей : совместной деятельности учителя и ученика и педагогического руководства учением, единства обучения и развития и др.; давала новый уровень аргументации в решении проблем соотношения репродуктивной и творческой познавательной деятельности, научных знаний и личного опыта в формировании в обучении идеалов и ценностей, единства обучения и развития в процессе выдвижения и решения учебных задач-проблем и т.д. Открывались возможности разработки новых технологий обучения, в т.ч. принципиально значимой для Данилова-дидакта технологии - создания “системы трудностей” как системы познавательных и практических задач, последовательно усложняющихся с учетом уровня подготовки, развития, возрастных особенностей учащихся, логики учебного процесса. Постановка познавательной задачи должна осуществляться таким образом, чтобы вызвать в мышлении ученика противоречие с наличными знаниями и опытом и на такой основе внутреннюю потребность освоить новое, неизвестное знание. Важно не упускать, не снимать противоречия, естественно возникающие в процессе учения, “заострять” их, предоставлять широкие возможности для догадок, предположений, “озарений”, поиска вариантов решений. Постепенное наращивание сложности познавательных задач с обязательным соблюдением меры трудности имеет вектором “перевод” обучения в самообучение : дать простор действию движущих сил учебного процесса и тем самым реализовывать его развивающий и воспитывающий эффекты.

За “громадой” обобщений, характеризовавших сложные, многофакторные противоречивые процессы деятельности средней общеобразовательной школы, динамику “образовывания” личности ученика в течение десяти лет школьного обучения, стояли длительное, скрупулезное опытно-экспериментальное исследование, тщательный научный анализ тысяч уроков учителей, сотен систем работы мастеров педагогического труда, анализ, критерием которого была личность ученика, его активность, сознательность, ответственность и вместе с тем увлеченность учением, духовно-нравственная атмосфера жизни учебного коллектива.

Сравнительно небольшая, в основном практически-ориентированная часть диссертации была опубликована как монография “Процесс обучения в советской школе”(1960 г.). Резонанс книги был таков, что ее обсуждению посвяти-

ли два заседания Президиума АПН РСФСР (выступали президент И.А.Каиров, вице-президент Н.К.Гончаров, известные педагоги и психологи Ш.И.Ганелин, Е.Я.Голант, Б.П.Есипов, Л.В.Занков, А.Н.Леонтьев, Н.А.Менчинская, Э.И.Моносзон, И.Т.Огородников, М.Н.Скаткин и др.). Высоко оценивались теоретический уровень работы, ее научная новизна: “таких трудов у нас еще не было”(НА РАО, фонд 95,ед.хр.350,л.42). Столкновения мнений и позиций особенно выпукло обозначились в вопросах методологии исследования, в понимании природы педагогического руководства процессом обучения. Далеко не всеми осознавалось и принималось то, что цитатничеству, догматизму, декларативности, рецептурности, которые характеризовали официальную педагогику, десятилетия сковывая педагогическую мысль, была противопоставлена диалектика как метод исследования реальных явлений и процессов, метод выявления объективных закономерных связей и условий их проявления, что позволяло объяснить учителю процессы, которыми он призван руководить. Однако в обсуждении книги доминировала традиция: сам методологический подход не нашел поддержки, а термин “противоречия процесса обучения” был воспринят как “крамола”. По сути одиноким остался ученый и в принципиальной для него исходной позиции: рассмотрение обучения как взаимодействия учителя и ученика, отношение к ученику как субъекту педагогического процесса. Автора обвинили в “излишнем психологизме”, в том, что “ученик представлен больше субъект, чем объект”, тем самым “снижена” руководящая роль учителя. Так авторитарно-командная традиция в советской педагогике демонстрировала на уровне “педагогического Олимпа” свою силу и непримиримость к идеям обучения как взаимодействия и общения учителя и ученика, их сотрудничества, столь естественным для творческого поиска учителя и, как обосновывал М.А.Данилов, для логики научно организованного учебного процесса.

Сам факт свободной дискуссии в Президиуме АПН стал возможным в условиях, которые открывались начатой на XX съезде КПСС критикой культа личности Сталина. Последовавшая затем “общественно-политическая оттепель” - поистине “звездные годы” в творческой биографии ученого. Намечившийся в общественном и научном сознании “поворот к человеку” способствовал осознанию руководством официальной педагогической науки ее “бездетности”, стимулированию психолого-педагогических исследований. Идеи М.А.Данилова-дидакта оказались “востребованными”, на них опирались, их развивало молодое поколение ученых Москвы и Ленинграда, Киева и Казани, Тюмени и Ульяновска (Д.В.Вилькеев, Г.В.Воробьев, А.К.Громцева, В.И.Загвязинский, А.А.Кирсанов, В.Ф.Паламарчук, Н.А.Половникова, А.М.Сохор, Г.И.Щукина, П.М.Эрдниев и др.). Он признанный авторитет, “глубокий мыслитель”, “один из видных теоретиков советской дидактики” (См., например, НА РАО, фонд 95, ед.хр.358; фонд 18, опись 2, ед.хр.1056-а, л.270). “Вы теперь глава дидактического фронта в СССР”, - писал ему ста-

рейший украинский дидакт В.И.Помогайба (НА РАО, фонд 95,ед.хр.541, л.2). К М.А.Данилову обращался за поддержкой, чтобы добиться продолжения своего эксперимента (результаты которого, как известно, получили широкое признание, особенно в преподавании математики) начинавший свой путь в науке калмыцкий дидакт П.М.Эрдниев : “Новые программы ... сметают все варианты, оставляя место для одного канонизируемого... Ведь мало кто, подобно Вам, представляет необходимость перспективных исследований, 2-3-вариантности поиска”(НА РАО,ед.хр.541, л.1). Длительная, плодотворная деятельность М.А.Данилова получила и официальное признание: избрание в 1959 г. членом-корреспондентом АПН РСФСР, награждение медалью имени К.Д.Ушинского в 1959 г., орденом “Знак почета” в 1960 г.

Ученый полон творческих планов, молодых надежд : “Закон об укреплении связи школы с жизнью” (1958 г.) воспринят им как создающий условия для расширения экспериментального поля дидактических поисков, ориентированных на повышение роли школьного образования в развитии личности ученика, преодоление в обучении односторонности интеллектуального развития, формализма и вербализма знаний. Руководимы М.А.Даниловым сектор дидактики НИИ теории и истории педагогики АПН РСФСР приступает к длительному комплексному исследованию процесса обучения в аспекте развития активной творческой личности учащегося в условиях связи школы с жизнью, соединения обучения с производительным трудом . Развертывается опытно-экспериментальная работа, интенсивно изучается и обобщается опыт липецких и казанских учителей (См. книги, созданные в соавторстве: Обучение школьников приемам самостоятельной работы - 1963 г., Липецкий опыт рациональной организации урока - 1963 г., Урок в восьмилетней школе - 1966 г. и др.). Однако интересная и перспективная работа научного коллектива была искусственно прервана его расформированием в связи с передачей сектора дидактики в другой НИИ.

Научная деятельность М.А.Данилова в области дидактики продолжалась достаточно интенсивно и в последующие годы (один из авторов книг “Основы дидактики” - 1967 г., “Дидактика средней школы” - 1975 г., рукописи и тексты докладов конца 60-х - начала 70-х гг., хранящиеся в личном фонде НА РАО). Ученый шел от теории обучения в общеобразовательной школе к “общей теории обучения”. Его занимал широкий спектр перспективных проблем, далеко не освоенных сегодняшней дидактикой: процесс обучения в аспекте непрерывного образования; дидактические инварианты как мера устойчивости и подвижности, постоянства и изменения в преобразованиях учебного процесса; оптимальный вариант логики процесса обучения, обеспечивающий сознательное усвоение знаний в свете ведущих идей науки и высокий уровень умственного развития; пропедевтическая подготовка ума школьников к исследовательской работе; обучение, базирующееся на оптимальном уровне самостоятельности обучающихся; рациональное сочетание и взаимо-

дополнение воспроизводящей и творческой деятельности - оптимальная мера поисковой познавательной деятельности; алгоритмизация обучения; обучение рациональным приемам умственного труда и т.д. (См. НА РАО, фонд 95, ед.хр.473, 497, 656, 22, 40, 43 и др.). Укреплялось сотрудничество, "совместное думание", как любил говорить М.А.Данилов о научных контактах, с психологами Б.Г.Ананьевым, Л.В.Занковым, Н.А.Менчинской в изучении "феноменов и закономерностей обучения - учения - развития" (НА РАО, фонд 95, ед. хр.473, л.1).

Ценные обобщения теоретика, связанные с сущностными, внутренними сторонами, пластами противоречивого изначально - "двухстороннего" учебного процесса, "разбросаны в статьях и рукописях, не собраны воедино. Очевидно, в этом кроется одна из причин явной недооценки в научно-педагогическом сообществе выдающегося вклада дидакта в отечественную дидактику, тем более в предметные методики, развивавшиеся в 50-60-е годы в одном с дидактикой "научном пространстве". Не случайно, учителя-предметники, добивавшиеся высоких достижений в своем труде, фактически технологизируя теоретические идеи М.А.Данилова, его практико-ориентированную концепцию о "плодотворном учении", в объяснении своего опыта не "дотягивали" до дидактики, не поднимались выше эмпирического, в лучшем случае психологического уровня (в том числе, известные педагогические новаторы 80-х годов).

Главная же причина усматривается в том, что теория процесса обучения М.А.Данилова намного обгоняла время, требовала коренной ломки стереотипов авторитарного научного и практического педагогического сознания, необходимо предполагала принципиальное изменение содержания школьного образования, всей деятельности общеобразовательной школы и управления ею.

Влияние ученого на дидактические исследования последующих десятилетий проявилось прежде всего в научно-исследовательской деятельности его учеников, развивавших идеи о противоречиях учебного процесса и его логике, о соотношении исполнительской и творческой познавательной деятельности, о развитии познавательной самостоятельности учащихся, об индивидуализации обучения и др. Во многом благодаря лидерству М.А.Данилова в дидактическом сообществе 50-60-х годов, в 70-80-е годы развертывалась многоплановая, разноуровневая проблематика изучения идеи активности учащихся в обучении, которую теоретик считал отражением важнейшего педагогического и дидактического "закона активности", выступающего в процессе обучения в богатстве и разнообразии проявлений, вариативности педагогических действий, в конечном итоге, обуславливающего возможность создания в учебном процессе все большего простора для творческой деятельности личности, стимулирования ее идеальных побуждений, развития самостоятельно-

сти мышления, формирования практической умелости - при постепенном "убывании" в учении роли преподавания.

В конце 60-х годов интересы М.А.Данилова сосредоточены на методологии и методике педагогических исследований. Он возглавил новый отдел - методологии в НИИ общей педагогики АПН СССР, вокруг которого стремился объединить педагогов-исследователей страны с тем, чтобы коллективными усилиями поднять методологию на уровень самостоятельной "вершинной" области педагогической науки. В решении этой проблемы теоретик усматривал выход из ситуации в науке, сложившейся в 30-40-е годы : педагогика замкнулась на конкретных задачах "совершенствования" системы учебно-воспитательной работы школы, утратив свои преобразовательные и прогностические функции. Основательная философская образованность, постоянный, глубокий интерес к гносеологическим, науковедческим вопросам, редкая эрудированность в области педагогики и ее истории, психологии, богатый личный опыт исследователя позволили М.А.Данилову возглавить разработку сложнейшего из направлений педагогических исследований.

Доклады, статьи, рукописи 1967-1973 гг. в их совокупности дают представление об известной системе взглядов, тем более что вопросы методологии педагогики и методики педагогических исследований серьезно осмысливались теоретиком в дидактических поисках. Основание этой системы - идея взаимоотношения общенаучной методологии (материалистическая диалектика считалась всеобщей универсальной теорией познания) и методологии педагогики (Марксистская диалектика - методологическая основа педагогических исследований - 1970 г., Педагогический процесс и его диалектика - 1970 г., "Всеобщая методология науки и специальная методология педагогики в их взаимоотношениях -1971 г. и др.). В духе сложившейся в советской науке традиции методолог определял роль материалистической диалектики как "стратегии" и "общего метода" анализа педагогической действительности и вместе с тем обосновывал правомерность разработки специальной методологии педагогической науки "необычайной сложностью" ее предмета. В процессе воспитания перекрещивается большое количество сил, проявляется множество влияний - общие законы диалектики "преломляются" в нем в необычайно тонких и сложных формах.

Трактовка ученым предмета педагогики требует специального освещения. В аспекте советской педагогической парадигмы существенно оттенить его позицию в вопросе о соотношении в воспитании личного и коллективного начал. Для педагога-гуманиста естественен был, как уже отмечено выше, личностно-ориентированный подход к воспитанию. "Действительным воспитанием." он считал то, которое "последовательно вызывает к деятельности собственные силы, задатки и способности ребенка, подростка, юноши, формирует его идеалы и самостоятельность мышления , подготавливает его к той стадии всестороннего развития, когда... воспитание перерастает в самовоспита-

ние” (Всеобщая методология науки и специальная методология педагогики в их взаимоотношениях. М.,1971.С.150).

Вместе с тем методолог заново осмысливал педагогические ценности “идеалов коммунистического воспитания” : идеи Н.К.Крупской о воспитании как организации жизнедеятельности воспитательного коллектива в “гуще жизни”, идеи А.С.Макаренко о “новой педагогической логике: от коллектива к личности”, о коллективе как объекте воспитания , в конечном итоге - обосновывал необходимость радикального изменения представлений о природе воспитания в “социалистической школе”, где субъект воспитания - воспитанник создает себя в активном взаимодействии со средой в условиях коллективной жизнедеятельности, где он “оказывается в роли творца мира, преобразуя его в процессе деятельности” (Проблемы методологии педагогики и методики педагогических исследований, М.,1971.С.43-44). В отходе официальной педагогики от гуманистических и оптимистических идей и передовой практики 20-х годов, в утверждении взглядов на воспитание как планомерное систематическое воздействие воспитателя на сознание, чувства, волю воспитанника усматривал теоретик коренную причину “малой плодотворности” педагогических исследований. Он предлагал стратегию исследовательского поиска, основанную на “доверии” к возможностям развития и саморазвития личности и коллектива.

Позиция ученого вновь вступала в противоречие с доминирующей в педагогическом сознании традицией, тем более с массовой педагогической практикой, в то же время брала под защиту те педагогические коллективы, которые не мыслили себе школы без организации педагогически ценного “бытия” коллектива воспитанников - не ограничивали воспитательный процесс рамками школы (М.А.Данилов с особым интересом следил за публикациями В.А.Сухомлинского, высоко оценивал опыт Павлышской школы) . Один из рецензентов монографии “Проблемы методологии педагогики и методики педагогических исследований” (1971 г.) вынужден был защищать автора от ревнителей воспитания как педагогического воздействия, для которых, как и десять лет назад (публикация книги “Процесс обучения в советской школе”), позиция ученого представлялась “покушением на ведущую роль воспитателя в формировании личности” (НА РАО, фонд 95,ед.хр.389, л.45).

М.А.Данилов возродил понятие “педагогический процесс”, введенное П.Ф.Каптеревым, обосновал методологическую значимость “общего понимания” педагогического процесса для исследования любого педагогического факта, явления и процесса, создал оригинальную, богатую смыслами, перспективную концепцию педагогического процесса (Педагогический процесс, диалектика его движения и отражение в теории - 1969 г., Педагогический процесс и его диалектика - 1970 г. и др.) Как показало время, эта концепция не утрачивает своей эвристической силы, в условиях новой России помогает в анализе и моделировании педагогического процесса, разработке “программ

развития” конкретных образовательных учреждений (См., например, документы и материалы средней школы 74, частной школы “Акме” и др. Хабаровска).

Наряду с осмыслением содержательной стороны методологии педагогической науки (как “совокупности утверждений”), ученый основательно рассмотрел и современное ее состояние как “совокупности исследовательских действий”. Это вопросы теоретического обоснования проблемы исследования : актуальности темы, - по Данилову, актуальные проблемы - это “преобразованные в теоретическом аспекте современные и перспективные задачи школы” (Дидактика средней школы. М.,1975.С.30);,определения проблемы, - по Данилову, проблема науки выражает противоречие, создавшееся в науке и в соответствующей сфере практической деятельности, отражает борьбу между нарождающимся в реальном процессе или его идеальном развитии новым и прочно установившимся старым (См. Проблемы методологии педагогики и методики педагогических исследований. М.,1971,С.51-69); формулирования цели и задач, - по Данилову, установление закономерностей педагогического процесса, строгих условий более полного проявления закономерных связей; определения “ведущей идеи” - “того фарватера мысли, который приведет к результату...именно ведущая идея направляет исследование, обуславливает его индивидуальность, придает ему конкретный характер” (Запись беседы М.А.Данилова с аспирантами о требованиях к диссертации в июне 1965 г., сделанная автором данной статьи. С.2), а также разработки гипотезы, логики исследования и т.д. Методолог высоко оценивал роль “общей концепции” как “рабочей гипотезы”, неоднократно уточняющейся в ходе исследования : она представляет интегративное знание (в дидактических исследованиях, как минимум, общепедагогическое, дидактическое, психологическое, методическое) - вбирает в себя предшествующий опыт, вместе с тем несет в себе научную новизну ; эвристический уровень “общей концепции” зависит от уровня отражения в ней диалектики педагогического процесса, диалектики самого исследовательского поиска - как принципиальных методологических основ исследования. Опираясь на требования “диалектического метода”, ученый обосновывал положения о “критическом характере” исследования, “разветвленной структуре” исследовательского поиска в противовес “линейному порядку” и “одновариантному решению поставленных задач”, необходимости учитывать “глубинные процессы” - ход изменений внутренней позиции воспитанника, “переход количества в качество” в его личностном развитии.

В одном из последних докладов на Всесоюзном методологическом семинаре М.А.Данилов поставил проблему, методологическая значимость которой и современным научно-педагогическим сознанием явно недооценивается.. Проблему исследования процесса “содержательного введения” в педагогическую науку результатов исследований в области самой педагогики, а также

истории педагогики, психологии, возрастной физиологии, частных методик (сегодня следует “добавить” проблемы интегрирования и экстраполяции в педагогику философских, культурологических, социологических концепций). Невнимание к этой проблеме, как утверждал ученый, негативно сказывается на состоянии педагогической науки: сужаются исследовательские горизонты, обедняется содержательная база исследовательских поисков, заново открывается уже известное - тормозится естественный ход развития педагогической мысли.

Предметом методологической рефлексии М.А.Данилова были вопросы построения педагогической теории, системно-структурный подход в изучению педагогических явлений и процессов, методы педагогических исследований (Педагогический эксперимент, его теоретические основы и условия применения - 1971 г., Теоретические основы и методы фундаментальных педагогических исследований - 1972 г.), последние заметки ученого - подходы к прогнозированию методологических исследований на 1974-1980 гг., намечавшие новые рубежи становления методологии как самостоятельной области педагогической науки.

Представляется актуальным и ценным в методологическом плане то, как рассматривались исследователем взаимоотношения педагогической теории и практики. Всей своей теоретической деятельностью он отвергал бытовавшее и бытующее в научно-педагогическом сообществе “негативное отношение к педагогическому опыту : дескать, он возвращает педагогике то, что она уже имеет, только путем эксперимента можно создать новые приемы обучения и воспитания” (Моносзон Э.И. Учитель и всестороннее развитие личности школьника. М.,1986.С.80). Анализ его исследовательского опыта в таком аспекте может стать специальной темой научного поиска.

По глубочайшему убеждению М.А.Данилова, объективная педагогическая действительность - важнейший источник развития педагогической теории. “Встреча” ученого-носителя научной традиции с талантливым ли практиком-новатором, с педагогическим ли коллективом, накапливающим оригинальный опыт организации целостного педагогического процесса, с новаторским ли педагогическим движением - для ученого это всегда стимул к проверке и перепроверке научной традиции, собственных концепций, к новым исследовательским поискам - материал для серьезного научного анализа и выводов разного уровня теоретической значимости. Если наука выявляет и формулирует закономерности педагогического процесса, то практика, улавливая закономерные связи фактов и явлений, акцентирует и фиксирует условия, при которых они проявляются. Для теоретика новаторский опыт предстает как “особенное” и “единичное” в действии педагогической закономерности, выступающей не в “чистом виде”, а как “единство многообразного”.

По Данилову, в научном анализе опыта педагогов-новаторов следует различать субъективную (увлеченное отношение к работе, огромный труд, мас-

терство) и объективную (“творчество, проверенное в опыте, выраженное в дидактических идеях, положениях и правилах”) стороны. Задача научного анализа заключается в том, чтобы рассмотреть “объективную сторону” новаторского опыта в соотношении с наличным теоретическим знанием, таким образом определить и оценить “место” и “роль” того нового, что открылось в результате анализа. Так, В.А.Сухомлинского методолог относил к “исследователям “белых пятен” в педагогической науке” 50-60-х годов (духовная атмосфера школы как “сложнейший вид педагогического процесса”, исследование процессов воспитания, не связанных с прямыми воспитательными воздействиями, позиция личности в коллективе как фактор педагогического процесса и др.). Публикации павлышского педагога воспринимались Даниловым-теоретиком как достоверный и богатый источник тонких наблюдений сложнейших феноменов, связанных с формированием в педагогическом процессе личности растущего человека, оригинальных мнений, положений теоретико-методического характера. Оценивая опыт педагогического коллектива, отраженный в книгах и статьях В.А.Сухомлинского как “искусство обучения и воспитания”, ученый относился к нему и с точки зрения критерия проверки истинности собственных идей, их конкретизации на уровне педагогических правил, приемов, в целом же им осуществлялось введение результатов новаторской практики павлышских учителей в систему педагогических знаний.

В педагогическом сознании советского периода была укоренена идея “изучения, обобщения и внедрения передового педагогического опыта”, которая связывалась прежде всего и главное с “совершенствованием учебно-воспитательной работы” массовой общеобразовательной школы. Методолог же усматривал в этой идее значительно большие возможности и для развития образовательной системы страны, и для стратегии научных исследований. Выше обозначено участие М.А.Данилова и его коллег в изучении и анализе знаменитого в конце 50-х - начале 60-х годов “липецкого опыта” - явления в масштабах области, отмеченного теоретиком и как “крупнейшее событие в педагогической жизни”, и как опыт, “ценный по своему педагогическому существу” (Липецкий опыт. М., 1963. С.9). Как педагогическое движение учительства, липецкий опыт позволял ученому обнаруживать позитивные и негативные тенденции развития образовательной системы в целом, педагогического процесса, в частности. Так, по мнению теоретика, в липецком опыте находили отражение стремления передового учительства страны к перестройке учебно-воспитательной работы школы и прежде всего основной формы организации педагогического процесса - урока в направлении преодоления догматизма и вербализма, авторитарности и формализма в школьном обучении - создания педагогических условий для стимулирования “высокой степени активности учащихся, их повышающейся работоспособности”, интереса к учению на “основе связи обучения с жизнью в ее конкретно-действенной форме,

наиболее плодотворной и понятной для ребят”, на основе веры учителя в силы и возможности учащихся. В то же время в липецком опыте для теоретика проступали отчетливо трудности, проблемы вопросы, касавшиеся как стратегии и политики органов образования, путей и способов осуществления Закона о школе 1958 г., так и практико-ориентированной педагогической науки. Соотнесенность поисков липецких учителей с научной традицией позволила ученому теоретически обосновать инновационные технологии обучения, выделить наиболее перспективные идеи (связи обучения с жизнью, самостоятельности и творчества в учебном познании, соотношения “коллективизма” и индивидуального подхода к ученику и др.), требовавшие проведения специальных научных исследований. Обнаруживались и недостатки, снижавшие педагогическую эффективность деятельности новаторов, что было практически значимо для корректировки и развития их дальнейшей работы, что существенно важно было учитывать при “массовом внедрении” липецкого опыта (опасность замены одной “единообразной структуры урока” другой, преувеличения роли комбинированных упражнений, недооценки работы с сильными учащимися, содержательной и процессуальной связи уроков с внеурочной работой и др.), для методолога и теоретика так называемое “внедрение” - это отнюдь не “копирование”, не “рецептурность”, а “подпитка” педагогической деятельности учителя воодушевлением и энергией собратьев по профессии, обогащение педагогического сознания научными идеями и технологической конкретикой их реализации (как известно, к мнениям людей науки мало прислушивались органы советской власти)

Полувековая история практики отечественной школы XX в. прошла через разум и сердце ученого. Без постоянного обращения к ее изучению он не мыслит нормального развития педагогической теории. Пытаясь все глубже проникать в природу процессов воспитания, образования - обучения - учения - развития, он особенно пристально и заинтересованно “вглядывался” в деятельность истинных мастеров педагогического труда, внимательно вслушивался в их суждения, в их новаторском опыте находил для себя источники исследовательского вдохновения и поиска.

М.А.Данилов вступал в семьдесят пятый год своей жизни полным научных замыслов. Работалось по-молодому жадно, писалось часто без черновиков: сказывался огромный опыт интеллектуального труда, редкостная эрудиция в педагогической науке, развившаяся способность “сущностного” и вместе с тем “всеохватного” видения анализируемых явлений. Продолжалась работа над темами “Умственное воспитание”, “Общая теория процесса обучения”, “Современная дидактика как теория образования и обучения”, их объединяла, определяла перспективное значение установка исследователя на то, что его поистине воодушевляло, казалось делом близкого будущего, - на “идею непрерывности образовательного процесса в жизни членов социалисти-

ческого общества” (НА РАО, фонд 95, ед.хр.497, л.1). Намечались новые планы исследований методологического плана.

Историческое время, выпавшее на долю ученого, не было милосердно к его таланту. Обстоятельства не позволили ему оставить в науке свою “школу” и тем надежно закрепить и развивать его высокое исследовательское мастерство, его рукописи публиковались “урезанными” до журнальных статей или глав коллективных трудов, единственная за 55 лет неустанной научно-теоретической деятельности монография “Процесс обучения в советской школе” была издана в 10000 экз., мизерном в масштабах педагогического сообщества страны тиражом, и стала библиографической редкостью. Запланированная издательством “Педагогика” на 1990 г. публикация “Избранных педагогических сочинений М.А.Данилова” так и не состоялась. Научные труды выдающегося отечественного методолога и теоретика, далеко обогнавшего свое время, предвидевшего утверждение гуманистической парадигмы в качестве доминирующей в педагогическом сознании, подготавливавшего движение в педагогической теории и практике к истинно гуманной, демократической школе, ждут “встречи” с заинтересованными исследователями, чтобы существенно пополнить научный фонд современных методологических, педагогических, дидактических, методических исследований; “ждут своего часа” “встречи” и с современными педагогами-практиками, чтобы воодушевить своей любовью и верностью педагогическому делу, обогатить бесценным опытом его (педагогического дела) длительного исследования, вселить веру в собственные силы и возможности, в ценность для профессиональной деятельности “собственной жизни в мире педагогической науки”. - Издание педагогического наследия М.А.Данилова в свете тех проблем, перед которыми стоит сегодня постсоветская образовательная система, которые призвана решать педагогическая наука, представляется крайне своевременным и остро необходимым.

С.И.Колташ

**РАЗРАБОТКА МЕТОДОЛОГИИ ПЕДАГОГИКИ
КАК САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ
В ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ
М.А.ДАНИЛОВА 1965-1973 годов**

Современная отечественная методологическая мысль проходит этап своего интенсивного развития. Развитая форма методологического знания, отраженная в трудах отечественных философов, методологов и историков науки 90-х годов (В.С.Степин, В.Г.Горохов, М.С. Бургин, В.И.Кузнецов, В.М.

Розин, О.С.Анисимов, Б.В.Марков, В.И.Купцов, В.В.Ильин и др.), выпукло обозначилась в единстве двух объективных тенденций, особо значимых для педагогической науки. Первая из них, носящая ярко выраженный дискуссионный характер, связана с разработкой универсальной методологической системы, своеобразной "метаметодологии", объединяющей на сущностном уровне способы, методы, процедуры исследования и объяснения действительности, идеальные образцы для обоснования разнообразных познавательных феноменов: философского, культурологического, социологического, психолого-педагогического и др. При таком синтезе различных форм познавательных рефлексий границы научного подхода, по существу, раздвигаются, образуя сложнейшие комплексы многообразных идей и положений. Вторая закономерная тенденция эволюционного развития современного методологического знания в целом связана с тем, что, в соответствии с требованиями информационной цивилизации, всеобщая и конкретные формы методологии науки характеризуются содержательной и структурной сложностью, функционируя как "структуры систем знания", что говорит об их высоком конструктивном потенциале, позволяя решать многоплановые теоретические задачи. Четко обозначился также новый тип науковедения - "точная методология науки". (М.С.Бургин, В.И.Кузнецов Введение в современную точную методологию науки.- М.-1996.- С.4-10).

Непрерывная генерация нового теоретико-методологического знания, характерная для развитых форм методологии науки, необходимо предполагает сближение философско -методологических и исторических исследований и выдвигает на первый план проблему взаимоотношений между традиционными и новационными научными представлениями. Особенно актуальными в этой связи представляются исследования генезиса сложившейся системы идей и положений педагогического науковедения, результаты которых, на наш взгляд, могут быть использованы, во-первых, для расширения проблематики в области методологии педагогики, прогнозирования логики ее конструирования и путей дальнейшего развития; во -вторых, позволят более глубоко обосновать еще только складывающиеся новые парадигмальные установки педагогической науки в контексте культурно -антропологического подхода.

Если теоретически реконструировать в самой общей форма процесс возникновения и исторического развития системы методологических идей и положений отечественной педагогики советского и постсоветского периодов, то можно гипотетично вычленить несколько последовательных этапов ее развертывания: от стадии дометодологии (40-50-е года), характеризующейся подменой собственно научного обоснования идеологической целесообразностью, к периоду зарождения и первичного концептуального оформления методологического знания (60-е - начало 80-х годов), когда оно в структуре научного сознания было представлено в хаотичной, фрагментарной форме, требовавшей закономерной упорядоченности, и, далее, к этапу формирования

целостной системы методологии педагогики и к современному расширенному методологическому пространству педагогической науки как высшей стадии своего развития (вторая половина 80-х - 90-е годы).

Практически вся сложность и противоречивость первоначальных этапов зарождения, первичного теоретического осмысления и конструирования системы фундаментальных оснований педагогики и ее концептуального оформления нашли свое отражение в трудах ведущего методолога 60-70-х годов, инициатора и одного из руководителей Всесоюзного методологического семинара М.А.Данилова, который еще в 50-е годы, разрабатывая первую в советской педагогике целостную концепцию процесса обучения, остро ощутил необходимость в выработке целостной системы методологических положений и стандартов, требующих своей собственной, автономной по отношению к практике логики, ему принадлежат также первые работы монографического характера по методологии педагогической науки, подготовленные в порядке обсуждения. (см., например, Данилов М.А. Современные методологические проблемы педагогики. М., 1965; Основные проблемы методологии и методики педагогических исследований.-М.,1969. и др.).

В рассматриваемый период общая модель педагогики как науки в ее содержательном и структурном аспектах вырабатывалась в условиях, когда для научно-педагогического сознания было характерно псевдометодологическое мышление, ярко проявлявшееся в активном использовании таких антинаучных процедур, как отождествление одной области знания с другой, смешение предметов отдельных наук; подмена собственно научного способа понимания и объяснения педагогических явлений и процессов классовым подходом, партийностью и идеологизацией; сведение эмпирического уровня педагогической науки к теоретическому, вплоть до растворения теоретико-методологического содержания в фактологической основе; "обоснование" проблемы с помощью некоего формально организуемого набора цитат; недооценка фундаментальных исследований в области педагогики и др. Поэтому развитие педагогической науки фактически сводилось к процессу накопления эмпирического материала без какой-либо отчетливо выраженной теоретико-методологической экспликации, тем самым был нарушен один из основополагающих принципов всеобщей методологии науки, согласно которому эмпирическое знание приобретает объективный характер только посредством его теоретического истолкования.

Если использовать терминологию М.А.Данилова, то уровень научного мышления того времени можно обозначить совокупностью таких негативных черт, как "скольжение по поверхности явлений", "постановка узких проблем", ограничение познания "фиксацией внешних фактов без раскрытия закономерных связей между ними", преобладание "логики поиска одновариантных решений", " истолкование прямолинейной связи между воздействием педагога и изменением в сознании и поведении ученика" и др. (Данилов М.А. Ос-

новные проблемы методологии и методики педагогических исследований// Советская педагогика.-1969.-№ 5.-С. 71-73) .

Активная деятельность М.А.Данилова в качестве организатора дискуссий по проблемам методологии педагогики в форме ежегодно проводимого с 1965 года семинара была направлена прежде всего на то, чтобы, во-первых, в процессе коллективной рефлексии содержания и методов научно-педагогического познания обозначить основные пути снятия обострившегося с начала 60-х годов противоречия между объективной потребностью педагогики как науки в раскрытии и объяснении внутренних специфических механизмов, закономерностей процессов обучения и воспитания и невозможностью решить эти внутринаучные проблемы педагогики из-за отсутствия четко разработанной системы ее науковедческих идей и положений; во-вторых, с помощью выработанного методологического инструментария преодолеть примитивизм в истолковании сложнейших по своей природе педагогических явлений и процессов, исключив тем самым случайность теоретических поисков в области педагогики, когда поверхностные связи принимаются за существенные; в –третьих, важно было заложить фундаментальный базис педагогики как науки в ее переходе от стадии описывающей, дескриптивной (в современной терминологии) к стадии объясняющей.

Как показывает анализ теоретических источников различного типа: монографий, статей, докладов на заседаниях методологического семинара Ф.Ф. Королева, Н.И. Болдырева, М.Н. Алексеева, М.А. Данилова, В.Е.Гмурмана, Л.В.Занкова, М.Н.Скаткина, З.Я.Голанта и др.) существовал широкий разброс мнений в понимании сущности и путей разработки методологических основ педагогики, выраженный, с одной стороны, в форме простой констатации факта о необходимости разработки ее фундаментальных оснований или полного непризнания за методологией педагогики ее самостоятельного научного статуса; с другой, аргументированное обоснование необходимости построения целостной системы науковедения в педагогике в соответствии с имманентной логикой ее развития, которая отражала бы идеи и подходы высокого прогностического уровня, играющего опережающую по отношению к практике обучения и воспитания роль, интенсифицируя тем самым ее развитие. Последняя, наиболее перспективная точка зрения, последовательно проводилась М.А.Даниловым - методологом.

Существо этой задачи заключалось в необыкновенной трудности преодоления методологического кризиса педагогики, проявлявшегося в целом ряде объективных и субъективных факторов: вмешательстве партийного контроля в научную деятельность; борьбе официального направления марксистско-ленинской философии и ее модернизированного варианта в рамках советской педагогической парадигмы; отсутствием целостной системы общего метапознания как основы для разработок частных методологий наук; изоляцией от хода развития мировой философско-методологической мысли; укоренив-

шимся "психологизмом" как методологической позицией; гипертрофией эмпиризма в сознании достаточно большого количества ученых- педагогов и практиков. Необходимо было также развести на сущностном уровне такие часто отождествляемые понятия как "методологические проблемы педагогики" и "методология как самостоятельный раздел педагогики".

Обосновывая необходимость разработки целостной структуры педагогического метазнания, М.А.Данилов первым в отечественной педагогике советского периода дал достаточно четкую общую формулировку той относительно обособленной области методологического знания в педагогике, которая выявляет ее глубинные, скрытые основания, представляя их в виде объясняющих положений, закономерных тенденций и законов. Специальную методологию педагогики он определил как "систему знаний об исходных положениях, об основании и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, верно отражающих непрерывно изменяющуюся педагогическую действительность в условиях развивающегося общества" (Данилов М.А. Всеобщая методология науки и специальная методология педагогики в их взаимоотношениях.- М.- 1971.- С. 32).

Такое понимание сущности специальной методологии педагогики полностью соответствует тем наиболее общим, вневременным тенденциям развития науки в целом, которые, независимо от исторически меняющихся условий, всегда объективно направлены на определение специфики научного познания в различных областях действительности; выявление динамики и структурных компонентов конкретного вида научной деятельности; раскрытие закономерностей развития системы специального методологического знания. Содержание определения, по существу, совпадает с современным пониманием системы методологии педагогики как динамичного знания, с открытой структурой, непрерывно приобретающего новые качественные характеристики в соответствии с изменением внутринаучных оснований и социокультурных условий. Идея М.А.Данилова о саморазвитии целостной теории методологии как объективном отражении ее внутренней логики вошла в методологический фонд отечественной педагогической науки.

Логика конструирования системы фундаментальных идей педагогики, обладающей самостоятельным научным статусом, объективно выводила теоретика на постановку такого общеметодологического вопроса, как специфика соотношения всеобщей методологии науки и специальной методологии педагогики, без решения которого невозможно было вычлнить критерии истинности и научности теоретико-педагогического знания.

Следует отметить в этой связи, что в 60 - 70-е годы всеобщая методология и философия науки находилась в стадии своего становления и не могла еще дать достаточно полных и научно обоснованных представлений о структуре и типах знания как такового, а диалектический материализм, который, хотя и рассматривался в тот период как единственный метод познания дейст-

вительности, тем не менее, согласно некоторым современным оценкам, не мог все же претендовать на роль многоплановой теоретической концепции (В.С.Швырев).

Отсутствие четко разработанного предмета и методов общего метазнания приводило к тому, что всеобщая методология науки не могла выполнять свою опережающую, прогностическую и стимулирующую функции по отношению к педагогическим исследованиям. Объективная логика взаимодействия общей и специальных форм методологии фактически еще не сложилась, поэтому методологические разработки в области педагогики осуществлялись в относительной автономии от методологии и философии науки в целом, а в некоторых моментах, например, аксиологическом, косвенно активизировали ее оформление.

Дилемму несогласованности общего и конкретных форм методологического знания М.А.Данилов разрешал путем одновременной разработки метанаучных оснований как стратегию в области педагогических исследований и внутринаучного базиса педагогики в целом, что значительно усложняло задачу ее методологической детерминации, а результатам исследований ученого придавало ярко выраженный дискуссионный характер. Особенно важна и до сих пор весьма актуальна последовательно проводившаяся теоретиком мысль о неоднозначном характере сложнейших содержательных соотношений между научным познанием в целом и частным метазнанием в области педагогики, проявляющемся в противоречивой форме, которая, с одной стороны, требует нестандартного использования уже накопленного базиса фундаментальных идей и положений, с другой, стимулирует процесс Зобогащения выработанных стереотипов всеобщей методологии науки посредством "анализа обобщений итогов исследований отдельных проблем" и "анализа тех новых теоретико-познавательных вопросов, которые выдвигаются развитием естествознания и общественных наук". (Данилов М.А. Всеобщая методология науки и специальная методология педагогики в их взаимоотношениях.- М.- 1971.- С. 5).

В современных условиях отношения общего метазнания и сформировавшейся системы педагогического науковедения приобретают характер преодоления противоречия между крайне сциентистским вариантом дальнейшего развития последней, отражающем в определенной мере объективную тенденцию усиления математизации системы методологического знания в целом, и внерациональными духовными реалиями действительности, внутреннего мира человека, педагогики как антропологической науки, вырабатывающей в своих фундаментальных основах новый тип рациональности, соединяющей в себе, по словам Б.М.Бим-Бада, "целостное знание о человеке и мире, в котором он живет." (Бим-Бад Б.М. Антропологическое основание теории и практики современного образования (очерк проблем и методов их решения).- М.- 1994.- С. 4).

Существенное продвижение в вопросе построения целостной системы методологических постулатов и критериев педагогики М.А.Данилов связывал с глубокой разработкой собственно философского фундамента педагогики, адекватно отраженного в ее расширенном предметном поле. Наметившуюся уже в 60-е годы тенденцию к расширению предмета педагогики до уровня своеобразной философии воспитания он рассматривал как объективную, способствующую выводу педагогической науки из узких социологических рамок марксизма и позволяющую преодолеть как отождествление философии и педагогики, так и неоправданное разграничение этих взаимосвязанных областей познания действительности.

Постановка М.А.Даниловым проблемы интегрированного характера предмета педагогики (в современной терминологии), отражающего "единство материалистической действительности в ее разнообразных формах" и требующего, в свою очередь, адекватного природе педагогической науки логического включения в ее фундаментальные основы содержательного материала смежных с ней наук; обоснование идеи диалектичности как сущностной черте предметной области педагогики, определяющей такие объективные черты педагогических явлений и процессов, как "подвижность, изменчивость, крайняя неоднозначность протекания и вариативность"; выдвигание положения о необходимости трансформации категориального аппарата философии диалектического материализма в аспекте наполнения его специфическим педагогическим содержанием и др. открывали новые и до сих пор еще мало разработанные вопросы познавательной стратегии педагогики и систематизации научно-педагогического знания. (Данилов М.А. Основные проблемы методологии и методики педагогических исследований // Материалы для обсуждения.- М.-1969.-С.5)

Сегодня, в частности, по-прежнему остаются дискуссионными, не получившими однозначного решения, вопросы логики включения философского знания в органические основы педагогики при сохранении известной автономии философской и научно-педагогической рефлексий (Б.П.Гершунский, О.В.Долженко, В.Д.Шадриков, З.И.Равкин, Л.А.Степашко и др.); специфики междисциплинарных исследований в аспекте интегративного подхода в педагогике (В.В.Краевский, В.М.Полонский, В.В.Кумарин и др.)

Наиболее распространенной среди современных методологов и философов науки в целом, нашедшей специфическое отражение и в педагогических методологических изысканиях, является установка, согласно которой философию во всем богатстве ее идей и положений следует рассматривать как своеобразно "промежуточное звено" (М.С.Бургин, В.И.Кузнецов), через которое опосредованное осуществляется формирование целостного компонента (раздела) в предметных областях конкретных наук. Такой методологической стратегии придерживается, например, Б.П.Битинас, один из активных участников методологических дискуссий 60-70-х годов, рассматривая фило-

софию воспитания и образования как дисциплину, "промежуточную между философией и педагогикой". (Битинас Б.П. Введение в философию воспитания.- М.- 1996.- С.3).

В рамках проблемы выявления специфики философского анализа в педагогике, ее исходных постулатов, идей и категорий М.А.Данилов вышел на обоснование методологического статуса материалистической диалектики в педагогике. В ее современных оценках зарубежными и отечественными учеными, как уже отмечалось, наметились три основные критические установки: первая связана с полным сведением диалектического материализма к коммунистической идеологии и отказом на этом основании признать его в качестве всеобщего метода научного познания; вторая точка зрения состоит в признании недостаточной теоретической разработки диалектики как собственно методологической системы; третья оценочная установка указывает на фактор сциентизации диалектико-материалистической философии. (Лорэн Р. Грэхэм Естествознание, философия и науки о человеческом поведении в Советском Союзе. - М. - 1991. - С. 6-10; В.Н.Садовский Б.М.Кедров и международное сообщество.- // Вопросы философии.- 1994.- № 4.- С.56-72; М.А.Розов Знание как объект исследования. Воспоминания о работе Новосибирского семинара// Вопросы философии.- 1998.- и I.- С. 90).

В приведенных взглядах и оценках перспектив диалектического материализма как всеобщей методологии познания действительности не в полной мере, с нашей точки зрения, учтен такой исторический аспект проблемы, как неоднозначность, ярко выраженная дискуссионность философских позиций и отношений, связанных прежде всего с отсутствием единой, общепризнанной, методологически обоснованной интерпретации марксистской философии. Представляется, что реальная ситуация развития советской философии в рассматриваемый период определялась обострением противоречия между официальными философскими установками, навязывающими разрушительные для всех сфер познания действительности идеологические стереотипы, и еще только оформлявшимся, модернизированным вариантом диалектического материализма, совокупно представленном в работах Б.М.Кедрова, П.В.Копнина, Э.В.Ильенкова, И.Т.Фролова, И.С.Нарского, Г.С.Батищева и др., исследовавших проблемы качественных форм детерминации в разных науках; взаимосвязи абстрактного и конкретного, исторического и логического; сущность противоречивости как внутренней черты всех объектов действительности и способы разрешения противоречий; аналитико-синтетические основы теории и специфику системно-структурного анализа и др.

Методологически новационной можно считать попытку М.А.Данилова интерпретировать фундаментальные знания в педагогике с таких наиболее прогрессивных философских позиций указанных выше авторов, как представление о динамичном характере всех явлений и процессов объективного мира, которые находятся в непрерывном движении и развитии, детерминиро-

ванные прежде всего внутренними факторами, а не внешним влиянием; о бесконечности и открытости всех проявлениях объективной реальности, в том числе педагогической, исследование которой приобретает характер непрерывного выявления ее сущностных свойств и качеств, не всегда адекватно отражающихся в бесконечном потоке явлений обучения и воспитания. Он безусловно разделял трактовку диалектики, представленную в трудах П.В.Копнина, отмечавшего, что "материалистическая диалектика отражает законы движения вещей и процессов объективного мира, включая человека и его общество, законы, которые выступают как принципы и формы субъективной деятельности людей, в том числе и деятельности мышления. И в этом смысле марксистская диалектика выполняет на новой философской основе функции и онтологии, и логики, и философской антропологии, не сводясь ни к одной из них ни в отдельности, ни к их сумме."(Копнин П.В. Диалектика как логика и теория познания. Опыт логико-гносеологического исследования. -М.-Наука. – 1973. С.-57). И хотя при таком понимании наблюдается известная гипертрофия диалектики как комплексной дисциплины, по существу, вбирающей в себя все основные философские направления, которые ныне рассматриваются как относительно самостоятельные области знания, тем не менее ее радикальная полипредметная форма позволила М.А.Данилову интегрировать в методологическом пространстве педагогики одновременно ряд характеристик педагогической действительности, включенных в разные системы связей: антропологическую, онтологическую, мировоззренческо-аксиологическую, социологическую и логико-познавательную составляющую и предложить в качестве методологической стратегии педагогики широкий науковедческий подход как специфическое отражение интегральной сущности ее предмета и всех педагогических явлений и процессов.

Расширение границ антропологической ориентации педагогики в рамках ее диалектико-материалистического обоснования выразилось в стремлении М.А.Данилова преодолеть ее безсубъектного трактовку, когда вне методологических исследований оставалась специфика субъективной деятельности воспитателя и воспитанников с ее социокультурной, психологической и ценностной детерминацией и заложить основы целостной концепции человека как фундамента методологии и теории педагогической науки. Это объясняет то обстоятельство, почему центральное значение для ученого приобрел вопрос специфики человека, который и сегодня, в эпоху "ренессанса антропологии", (П.С.Гуревич) не имеет однозначного решения.

Реальные процессы развития педагогической науки 60-70-х годов в аспекте преодоления ею феномена "бездетности" посредством антропологизации своих фундаментальных оснований не только приводили к необходимости отказаться от методологически несостоятельных, глубоко укоренившихся представлений ортодоксального марксизма о механистичной, замкнутой, жестко фиксированной природе человека, но и объективно способствовали вы-

ходу на новый уровень осмысления ее сущности как саморазвивающейся, открытой, способной к плодотворному взаимодействию с многоликим миром в аспекте своего духовного роста и обогащения. В соответствии с указанной логикой имманентного развития педагогики, подтвержденной результатами проведенной М.А.Даниловым генетической реконструкции антропологического фонда русской либерально-педагогической традиции XIX-XX (К.Д.Ушинский, П.Ф.Каптерев, В.П.Вахтеров, В.Я.Стоюнин, и др.) и анализа работ современников по проблемам философской антропологии, им был выдвинут исходный тезис об открытой, саморегулирующейся, непрерывно творчески самореализующейся сущностной основе человека, развитие которой определяется ее собственными внутренними закономерностями, к познанию которых должна приблизиться педагогическая наука. Человеческая личность рассматривалась, таким образом, как своеобразный системный объект, обладающий саморазвивающейся природой, в котором любое отношение и действие воспринимается всегда в широком жизненном контексте, во взаимообусловленном синтезе социального с личным, постепенно эволюционируя в "субъективное, индивидуально-психическое достояние человеке." (Данилов М.А. Марксистская диалектика- методологическая основа педагогических исследований// Советская педагогика –1970.-№3.-С. 79; Всеобщая методология науки и специальная методология педагогических взаимоотношениях.- М.-1971.-С 13 - 16).

Введенное М.А.Даниловым в методологические основы педагогики представление о человеческой личности как открытой саморазвивающейся "микросистеме" вносило существенные коррективы в терминологический аппарат педагогической науки, который он попытался расширить за счет введения в него новых антропологических понятий как особых модальностей субъекта. Узловыми терминами, раскрывающими сущность процесса антропологизации методологии педагогики и ее гуманизации были понятия "жизнь" - "жизнедеятельность" - "внутренний мир" - "идеалы" - "духовность", которые представлены в работах теоретика в самых разнообразных сочетаниях ("внутренняя позиция воспитанника", "духовные силы детей", "идеальные побуждения ребенка", "высшие эмоциональные переживания детей", "идеалы человека", "духовная атмосфера школы" и др.), отражающих высшие аспекты человеческого бытия. (Данилов М.А. Педагогический процесс, диалектика его движения и отражение в теории// Тезисы докладов семинара по методологии педагогики и методике пед. исс-й - 27.10-31.10 1969.-7 М.- С. 6-7).

Динамические характеристики человеческой личности как субъекта познания и практики, ее открытая структура, стремление к самоизменению выступали в качестве антропологических критериев, позволивших М.А.Данилову выдвинуть методологически новое, имеющее особое значение для разработки теоретических основ современной гуманистической педагогики, положение об отсутствии жестко фиксированных границ между воспита-

нием, обучением и развитием, относительная автономия которых как бы стирается в ходе естественного развертывания педагогических явлений и процессов и переходит, "перерастает" в другое качество, свой высший уровень, отражающий интенсивный личностный рост ученика, когда воспитание осуществляется преимущественно как самовоспитание, развитую форму которого можно рассматривать в свою очередь как "своеобразный процесс духовного и физического развития или даже "саморазвития". (Данилов М.А. Марксистская диалектика - методологическая основа педагогических исследований// Сов. педагогика. - 1970. - № 3.- С. 80).

Для М.А.Данилова было важно показать всю сложность процесса взаимообусловленности, взаимопереходов и взаимопроникновения уровней и стадий внутри воспитания как многоликого целого. В этой связи он писал, что "тезис о перерастании воспитания в самовоспитание и применение к последнему процессу термина "саморазвитие" вызывает критику. Конечно, нужно еще все как следует взвесить. И все же этот тезис, думается, необходимо выдвинуть" (там же).

Центрация методологии педагогики на ее антропологической составляющей помогла внести существенные коррективы в трактовку сущности личности, путей ее развития и заложить основы теории личностно ориентированного воспитания и образования. Совокупность основных положений, актуальных для современных исследований в этой области, которые представлены в трудах М.А.Данилова, такова:

- универсальные характеристики человеческого поведения заложены не вне личности, а в самой ее структуре;
- процесс развития личности имеет эволюционный характер, отражающий динамику позиции субъекта;
- личные качества формируются преимущественно самим воспитанником посредством его собственных усилий;
- становление личности это, по существу, автономный процесс, ставящий под сомнение наличие в нем жестких каузальных связей, прежде всего между влиянием педагога и процессом личностного роста ребенка, имеющем саморазвивающуюся природу, и который, по словам М.А.Данилова, "нередко происходит вне педагогических влияний и вопреки им";
- имманентная природа личности обуславливает вероятностный характер воспитания, в котором не может быть жесткого планирования, а только вариативный прогнозируемый результат;
- прогрессивное личностное развитие ребенка осуществляется при условии осознания им себя субъектной частью окружающего мира и историко-культурного процесса в целом. (Данилов М.А. Педагогический процесс и его диалектика// Сов. педагогика. - 1970.- № 7. -С. 100; Всеобщая методология науки и спец. методология педагогики в их взаимоотношениях. - М,- 1971.- С. 13 –15 и др.).

Логико-гносеологический раздел разработанной М.А.Даниловым концепции методологии педагогики представлен в синтезе системно-структурного анализа и диалектики, раскрывающей специфику процессуального развертывания объектов педагогической действительности. Эта новаторская методологическая стратегия, впервые использованная теоретиком в докторской диссертации "Процесс обучения в советской школе" (1958г.) для обоснования сущности учебного процесса как динамичного системного построения эволюционного характера, структурно и содержательно изменяющегося с течением времени, вошла в методологический фонд отечественной педагогики.

М.А.Данилову, на наш взгляд, в большей степени удалось раскрыть глубинные механизмы самого хода педагогических объектов, специфику изменения их качественного состояния. Структура же обучения и воспитания раскрывалась преимущественно в аспекте фиксации этапов их усложнения от элементарной структурной единицы до развитой формы и выявления закономерных связей между ними, что, видимо, объясняется уровнем развития системного анализа как метода исследования сложно структурированных объектов действительности, который в рассматриваемый период находился в стадии своего становления и не в полной мере еще проявил свое эвристическое значение. Развитая форма современного системно-структурного подхода, оформившегося, согласно классификации О.С. Анисимова, в самостоятельную методологическую школу (В.Н.Садовский, Н.В.Блауберг, Э.Г.Юдин, А.И.Уемов), позволяет сразу фиксировать реалии педагогической действительности как целое, синтетически, выявляя всю сложную иерархию этих полисистемных структур.

Диалектический метод, примененный М.А.Даниловым к исследованию объектов педагогической действительности, давал возможность не только вскрыть сущность изменений, происходящих в их внутренней природе, но и выработать гносеологическую процедуру выявления закономерных тенденций развития педагогических явлений и процессов посредством фиксации их в общей категориальной схеме, раскрывающей логику взаимосвязи таких понятий, как "движение", "самодвижение", "противоречие", "развитие", "саморазвитие", "взаимодействие".

В качестве своеобразного идеализированного образца, "модели", отражающей всю сложность и противоречивость педагогической действительности, выступал у М.А.Данилова педагогический процесс, концепция движения и развития которого формировалась на основе раскрытия диалектики объекта и субъекта, выпукло обозначенной во взаимодействии педагога и воспитанника. Последовательно проводилась мысль о том, что деятельность педагога и школьников это взаимосвязанная и вместе с тем неустойчивая система отношений, которая направлена, во-первых, на раскрытие "механизма", движущих сил целостного педагогического процесса; во-вторых, интенсификация его

"самодвижения" объективно зависит от степени проявления субъективности ученика, отражающей этапы его личностного роста и сознательного самоопределения; в- третьих, в развитых субъект-субъектных отношениях естественно снимаются противоречия, внутренне присущие реальным процессам обучения и воспитания, обеспечивая прогрессивный характер их развития; в- четвертых, в процессе личностного взаимодействия осуществляется последовательная смена его характера в направлении усиления субъектной позиции ученика, отражающей спиралевидность движения всех компонентов педагогического процесса, развитие которого ускоряется, а воспитание и образование функционируют преимущественно в форме самовоспитания и самообразования; в-пятых, в качестве внутреннего механизма, обеспечивающего движение педагогического процесса, и регулятора его саморазвивающейся сущности выступает мотивационно-побудительная сфера личности ребенка. Данилов М.А. Ленинская теория познания и процесс обучения // Сов. педагогика. - 1967.- №1.- с.94-96; Педагогический процесс, диалектика его движения и отражение в теории. -М,- 1969.- С. 6 - 9).

М.А.Данилову, таким образом, удалось преодолеть механицизм в истолковании обучения и воспитания, доказать совместимость законов и категорий диалектики с природой самих педагогических объектов, что в известной мере можно рассматривать как частнонаучную революцию в области методологии педагогики.

Принципиальные сдвиги в дальнейшем развитии системы педагогического науковедения, в частности, в 80-е годы были связаны, по существу, с осмыслением таких фундаментальных положений теоретика, как идея саморазвивающейся и сложно структурированной природы, открытости и многообразия путей развития педагогических явлений и процессов, необходимо предполагающих непрерывное пополнение теоретико-методологического фонда педагогики; выделение времени как конкретного свойства реальных педагогической действительности, характеризующего происходящие в них изменения (в современной философии и методологии науки принято говорить о единстве пространственных и временных координат как пространственно-временном континууме); разработка логики как специального раздела методологии педагогики в целях обоснования разных вариантов, типов, моделей педагогических объектов в соответствии с их динамической природой; обоснование идеализации как методологического приема в аспекте вычленения кратчайшего временного отрезка и элементарной структурной единицы, "клеточки" обучения, воспитания, педагогического процесса для выработки наиболее прогрессивных (идеальных) форм этих объектов педагогики; идея вероятностного "поведения" педагогических явлений и процессов, которые отражают не только необходимые, но и случайные отношения, их слабая обусловленность и относительная непредсказуемость результатов; вычленение предвидения и прогнозирования как необходимых методологических проце-

дур в педагогике, посредством которых определяются содержание и форма предполагаемых состояний педагогических объектов в будущем; положение о выработке такого терминологического аппарата педагогической науки, который бы в полной мере отражал "крайнюю подвижность" и неоднозначность отношений реалий педагогической действительности.

Сущность деятельности М.А.Данилова в области фундаментальных методологических исследований педагогической науки можно охарактеризовать однозначно: методолог-новатор. Разработанная им на основе диалектического материализма методологическая концепция педагогики как науки в своих главных результатах остается актуальной и перспективной для наших дней, поскольку она отражает как имманентную логику развития методологического знания в целом, так и сущностную потребность самой педагогики в формировании собственных фундаментальных оснований. Косвенно активизировала эти разработки и передовая практика обучения и воспитания, эвристические возможности которой были фактически ограничены отсутствием в педагогике целостного метазнания.

Обоснованное М.А.Даниловым концептуальное "ядро" педагогики как науки имеет философско-методологический и исторический характер, поскольку в ее основу положены как результаты анализа наличного теоретического состояния советской педагогики, включая ее кризисные проблемы, так и выводы проведенного теоретиком грандиозного обобщения мировых и отечественных педагогических традиций. Он, вопреки существовавшей практике пересмотра или полного отрицания традиций прошлого, рассмотрел дореволюционное русское наследие и некоторые идеи мировой идеалистической мысли в логике саморазвития педагогики, вычленив те концептуальные идеи и положения, которые прошли многолетнюю историческую проверку.

Исследовательская программа, которая бала выстроена М.А.Даниловым на основе диалектического метода, ценна прежде всего ее способностью пополнять знания, предсказывать новые факты. В качестве важнейшего методологического критерия выступает здесь эвристичность, которая позволяет бороться не только с засильем эмпиризма в теоретико-методологических основах педагогики, выбраковывать тривиальные и "иллюзорные положения", но и объективно способствует саморасширению теории, непрерывной генерации идей, отбору из "передового пояса" педагогики наиболее прогрессивных идей и положений, отражающих всю сложность и неоднозначность ее объекта и предмета. В конструировании системы методологических принципов и способов педагогической науки М.А.Данилов избирает индуктивно-дедуктивный путь, поскольку идет от индивида с его уникальностью и неповторимостью.

Синтез законов и категорий материалистической диалектики, логики, теории познания, педагогической антропологии и принципов системного анализа, обоснованный теоретиком в качестве методологической стратегии рас-

крытия сущности объектов педагогики, позволяя, с одной стороны, за внешними фактами какого-либо педагогического явления или процесса увидеть их внутренние, глубинные проявления, с другой, ориентировал на раскрытие целостности объекта педагогических исследований и обеспечивающих его механизмов.

Педагогическое науковедение в трактовке М.А.Данилова носило проблемный характер, и в силу этого его построение происходило в форме складывающейся динамической системы методологического знания, открытого инновационным поискам.

А.Г.Кузнецова

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В НАУЧНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ М.А.ДАНИЛОВА

Особенности научной рефлексии М.А.Данилова как дидакта и методолога обуславливают два аспекта рассмотрения данного вопроса в нашем исследовании: использование ученым системного подхода в собственном научном инструментарии, с одной стороны, и отношение к системному подходу как методу педагогики, с другой.

Система как форма представления предмета познания является фундаментальной и универсальной категорией. Философская и научная мысль во все века стремилась к целостному познанию мира и системному представлению предмета познания, хотя бы интуитивно. И научная деятельность М.А.Данилова, его способ мышления и оформления результатов познания в этом плане были действительно образцом системности.

В качестве одного из инструментов анализа воспользуемся предложенной М.С.Каганом¹ стадийностью развития философского мировоззрения :

- 1) синкретичность как нерасчлененность мира, всеохватность его осмысления ;
- 2) суммативность как механическое суммирование отдельных представлений об объекте в общую картину;
- 3) системность как завершенность, органическое соединение частей в целое;
- 4) фрагментализм как частичные, узкие, осколочные представления без соотнесения с целым (разрыв философии и науки с принципом системосозидания);

¹ Каган М.С. Философия как мировоззрение. //Вопросы философии. - 1997. - №9. - С.36-45.

5) системный подход (системное исследование) как раскрытие целостности объекта путем выявления многообразных типов связей в нем и сведения их в единую теоретическую картину.

Очевидно, в соответствии с этой схемой непосредственной предтечей системного подхода можно считать системность, целостно-системный характер мышления. Соотнесение данной схемы с историей отечественной философии и науки позволяет начало интенсивного развития системных идей хронологически отнести к периоду, ограниченному рамками: конец XIX - конец 20-х годов XX века

Системность была органично присущей мышлению отечественных педагогов этого периода, являясь формой, найденной для адекватного отражения сущности их позиций. При этом чаще всего форма не осознавалась отдельно от содержания мышления. Поэтому и терминологически формальная сторона мысли, способы мышления почти не оформлялись. Постигание основных целостных педагогических объектов шло через термины "гармония", "единство", "взаимодействие", "цельность" и другие, призванные характеризовать целостную природу педагогического процесса и человеческой личности. Изредка встречающийся в работах П.Ф.Каптерева, В.П.Вахтерова, К.Н.Вентцеля и других термин система контекстуально определяется как гармоничное, неразрывное единство, целостно взаимодействующее со средой, то есть используется в онтологическом смысле. И лишь в работах К.Н.Вентцеля система впервые осознается как гносеологическое средство.

Послереволюционное педагогическое многоголосье содержательно объединялось на базе парадигмы "трудовой школы". При разности наполнения модели "школы труда" в зависимости от философско-педагогической платформы одним из формальных средств конкретизации этих представлений служили идеи целостности, единства, гармонии, комплексности, организации, системности. Интеллектуальное средство, стиль мышления, стремившийся к целостному охвату педагогических феноменов - то, что также объединяло представителей различных педагогических направлений.

Этот интеллектуальный инструментарий не носил классовой окраски, более того, он еще и специально не осмыслялся как познавательный инструмент, будучи просто естественным пространством и стилем движения мысли. Именно идеологической нейтральностью и гносеологической неформальностью. Очевидно, и объясняется возможность сохранения круга идей системологии и развитие их в послереволюционный период фактически вне пресса идеологического контроля.

Вывод о преемственной связи научных позиций М.А.Данилова с гуманистическими идеями педагогов 20-х годов (Колташ С.И., 1990) сегодня может быть расширен представлениями о преемственности в плане гносеологическом, основанными на доказательствах сохранения и развития интеллек-

туального инструментария отечественных педагогов первых послереволюционных лет в творческой лаборатории М.А.Данилова.

В науке гносеологическая линия развития понятия “система” имела два направления: одно из них было связано с трактовкой системности самого знания, а другое, не используя понятия системы, фактически разрабатывала его глубинную сущность в исследованиях понятий “закон” и “закономерность” как ядра научного знания².

Анализ работ М.А.Данилова, в которых формировалась концепция процесса обучения, а затем - педагогического процесса, позволяет утверждать, что в его научном инструментарии сочеталось онтологическое представление о системе как целостном объекте с гносеологическими установками на системность выстраивания знания о предмете исследования.

Системное описание педагогических феноменов ученый выстраивал как в синхроническом, так и в диахроническом аспекте, изучая и описывая, с одной стороны, состав, структуру, внешние и внутренние связи и отношения, а с другой - генезис, логику и этапы движения, движущие силы, закономерности развития и принципы построения. При этом понятие “система” в работах М.А.Данилова специально не выделялось в терминологическом ряду, преемственном с отечественной гуманистической традицией: “органическое единство”, “гармония”, “взаимодействие”, “целостность”.

Исходная методологическая посылка Данилова-дидакта, по выводам С.И.Колташ³, состояла в том, что процесс обучения познается опосредованно, через конкретные проявления его сущности в педагогической практике, а не с помощью “чистого дедуцирования”. Поэтому концепция процесса обучения М.А.Данилова является объективным результатом обобщения передового педагогического опыта. Данный вывод может служить еще одним свидетельством преемственности и развития М.А.Даниловым познавательных традиций отечественных ученых, системность научных позиций которых проявлялась, по словам В.П.Зинченко, “после события мысли”, тогда, когда “ученые извлекали свои системы из жизни, “по поручению” экспериментальных данных, иногда даже из глубин собственного духа или с помощью мистических озарений, но не подходили к материалу с готовой системой или методологией”⁴.

Именно в таком смысле уже Данилов-методолог и пытался трактовать системный подход как педагогическое средство в самом начале его проникновения в педагогическую науку. При этом словосочетание “системный подход” сначала использовалось исследователем фактически как метафора, а не как понятие. Так, в работах, опубликованных М.А.Даниловым в начале

² Агошкова Е.Б., Ахлибинский Б.В. Эволюция понятия системы. //Вопросы философии. - 1998. - № 7. - С.170-178. - С.172.

³ Колташ С.И. Формирование концепции процесса обучения в научно-педагогической деятельности М.А.Данилова. Автореферат дисс. ... к.п.н. - Красноярск, 1990. - 23 с. - С.16.

⁴ Зинченко В.П., Моргунов Е.М. Человек развивающийся. - М., 1994. - С.142.

1971 года, смысл словосочетания “системный подход” раскрывается им косвенным образом, через приводимые примеры рассмотрения философами и психологами внутренних и внешних факторов развития личности, ее развития и саморазвития, автономности личности от внешней среды и др., после чего ученый делает вывод: “в этом и заключается системный подход к исследованию личности”⁵.

Следует отметить, что метафора рассматривается эволюционной эпистемологией как аналог мутации в биологической эволюции, как средство, обеспечивающее концептуальные нововведения в науке. М.А.Данилов использует “системный подход” как метафору в то время, когда уже второе десятилетие в советской философии идет разработка системного подхода как общенаучного, когда он стал широко включаться в исследовательский арсенал все большего числа наук, когда уже появились первые попытки использования системного подхода в педагогических исследованиях (С.И.Архангельский, А.Т.Куракин, Л.Н.Ланда Л.И.Новикова и др.). Такая осторожность, на наш взгляд, была связана прежде всего с нежеланием слепо следовать очередной моде, убежденностью в невозможности механического переноса системного подхода на педагогические объекты, стремлением выяснить роль, место и специфику системного подхода в педагогических исследованиях. Метафора “системный подход” задавала “рамку” исследованию, но пока еще не предписывала четкой последовательности исследовательских процедур.

Вместе с тем есть возможность говорить не только о преемственности системности мысли М.А.Данилова и отечественных педагогов 20-х годов, но и о развитии системных представлений о педагогических объектах в его исследовательской деятельности. Практически не употребляя системной терминологии, М.А.Данилов увидел и представил в результатах исследований сначала процесс обучения, а затем и педагогический процесс как целое, характеризующееся полнотой набора свойств и элементов, обладающее способностью саморазвития и самодетерминированности, то есть обнаружил и обосновал важнейшие признаки этих процессов как систем.

Именно эта способность обнаружить системность реального объекта, а затем знание о нем выстроить как систему свидетельствует о продуктивном синтезе онтологического и гносеологического смысла понятия система в мировоззрении М.А.Данилова. В отличие о возобладовавшей позже гипотетико-дедуктивной позиции, предлагающей выстраивать систему знаний о педагогических объектах путем логического выведения из идеальных схем, системологические представления ученого имели практико-индуктивную основу,

⁵Данилов М.А. Марксистская диалектика - методологическая основа педагогических исследований. //Советская педагогика. - 1971. - №1. - С.72-82. - С.80; Данилов М.А. Всеобщая методология науки и специальная методология педагогики в их взаимоотношениях. - М., АПН СССР, 1971. - 36 с. - С.16.

что и обусловило осторожность в употреблении понятий, которые уже жестко связывались с определенными формальными процедурами.

М.А.Даниловым-методологом осознавалась задача обеспечения становления педагогики как теоретической науки. Синтез онтологического и гносеологического понимания системы в мировоззрении ученого естественно привел к пониманию необходимости обеспечения системной формы организации педагогического знания, позволил выстраивать исследовательскую программу по разработке специальной методологии педагогики.

В проблематике методологической деятельности М.А.Данилова под углом зрения интересующей нас темы выделяются следующие вопросы: содержательные и формальные методы педагогики; согласование функциональных и системно-структурных педагогических исследований; использование методов других наук в методологии педагогики.

С точки зрения развития системности научного мышления (М.С.Каган) тот период, в который оформлялись позиции М.А.Данилова-методолога (60-е - начало 70-х гг.) можно назвать периодом возвращения педагогики от фрагментализма к суммативности через ее снятие к системным исследованиям. С одной стороны, в поле зрения исследователей попали уже не частные педагогические явления и локальные зависимости, а крупные педагогические феномены, имеющие системный характер: всесторонне и гармонично развитая личность, воспитывающее обучение, единство обучения и воспитания с производительным трудом, воспитательный коллектив, процесс обучения, целостный педагогический процесс и др., что может свидетельствовать об уходе от фрагментализма. Но исследования крупных объектов чаще носили суммативный характер, когда целое понималось как полнота набора элементов, сумма свойств, признаков, функций.

Не отрицая значимости функциональных исследований аналитического плана, М.А.Данилов настаивал на необходимости целостного подхода, причем природу целостности педагогических систем он стремился выяснять (и на это ориентировал других исследователей) путем выявления сложных взаимосвязей в целом, предостерегая от упрощенного детерминизма в понимании характера этих связей⁶.

В перечне познавательных средств, которые могут обеспечить синтез фрагментарных представлений о педагогических объектах в целостные представления, с одной стороны, и изучение педагогических объектов как целого, с другой. М.А.Данилов прежде всего указывал системный подход и исследо-

⁶ Данилов М.А. Некоторые методологические вопросы педагогических исследований. //Советская педагогика. - 1969. - №10. - С.3-22. - С.7; М.А.Данилов. Педагогический процесс, диалектика его движения и отражение в теории. //Тезисы докладов семинара по методологии педагогики и методики педагогических исследований. - М., 1969. - 24 с. - С.3-13. - С.8. М.А.Данилов. Основные проблемы методологии и методики педагогических исследований. - М., 1969. - 40с. - С.5.

вания, использующие его, в отличие от функциональных называл системно-структурными.

При этом, постоянно подчеркивая гуманитарную специфику педагогического знания, М.А.Данилов многократно обращался к проблеме содержательных и формальных методов педагогического исследования. Использование формальных методов в педагогике (математизация, моделирование, методы статистики, кибернетики, системный подход и др.) начиналось, как правило с переформулирования на язык другой науки описаний педагогических явлений и закономерностей, а новые формулировки, модели и схемы чаще всего становились своеобразными фильтрами, отодвигающими на второй план существенные представления о педагогических объектах.

Так, на полях статьи Б.П.Битинаса о кибернетическом подходе в дидактике напротив слов “нам неизвестны какие-либо логически обоснованные доводы против того, чтобы педагогический процесс рассматривался с кибернетических позиций как сложная самоуправляющаяся открытая стохастическая система”⁷ сохранилась карандашная пометка М.А.Данилова: “Но что это может дать?”, а далее, там, где Б.П.Битинас утверждает, что кибернетический подход может представить мощное средство выявления сущности педагогического процесса⁸, М.А.Данилов помечает: “Сущности - вряд ли!”. То есть формальные методы, используемые в онтологическом плане, для нового наименования педагогических явлений, приводили, по мнению М.А.Данилова, в познавательный тупик. Формальные методы не могут и не должны определять познавательную стратегию, но должны обеспечивать ее реализацию.

Поскольку все формальные методы были заимствованы педагогикой, проблема содержательных и формальных средств педагогической науки непосредственно выходила на проблему условий корректного использования методов и результатов исследований других наук в педагогике и их педагогической интерпретации.

М.А.Данилов выдвинул ряд требований, соблюдение которых должно было обеспечить позитивную роль методов смежных и тем более не смежных наук в педагогическом исследовании:

а) источником исследования в любом случае должны являться факты воспитания, а не голые схемы и идеальные модели;

б) исследование должно вестись в аспекте предмета и методов самой педагогики;

⁷ Битинас Б.П. Стохастический характер закономерностей, изучаемых педагогикой. //Материалы IV сессии Всесоюзного методологического семинара по проблеме “Методологические основы построения педагогической теории”. - М., 1971. - 74 с. - С.49-54. -С.50. - Личный архив Л.А.Степашко.

⁸ Там же. - С.51.

в) методы других наук используются в педагогике там и в тех пределах, где и в которых сами педагогические методы не дают решений⁹.

Анализируя результаты III сессии Всесоюзного семинара по методологии педагогики и методике педагогических исследований (Москва, 1970 г.), на которой обсуждалась проблема “Системно-структурные исследования педагогических явлений и процессов”, М.А.Данилов трижды на двух страницах подчеркивает, что системно-структурный подход в педагогических исследованиях оказывается наиболее действенным в тесном взаимодействии с методами исследования педагогики¹⁰.

Уже в самом начале проникновения системного подхода в педагогику наметились два способа его использования, которые потом оформятся в тенденции и даже в традиции научного познания, в определенной мере совпадающие с парадигмальными ориентирами исследователей - технократической и гуманитарной парадигмами педагогики. Эти два направления наметились уже на III сессии Всесоюзного семинара, их выделил в своем анализе М.А.Данилов¹¹.

Первый способ связан с использованием принципиальных идей и основных категорий системного подхода, ориентирующих процесс мышления исследователя благодаря применению таких категорий, как система, элемент, целостность, структура, функционирование, развитие, организация. Вторым способом признается М.А.Даниловым более сложным, но более ценным: применение системного подхода к исследованию педагогических явлений в функции, оказывающей существенное влияние на содержательные методы педагогики. Ценность данного способа усматривается в том, что использование системного подхода таким образом сохраняет и обогащает методы и результаты педагогических исследований.

Первые опыты применения системного подхода в педагогике, по мнению М.А.Данилова, не использовали всего его познавательного потенциала, с связи с чем оценивались достаточно осторожно. Он отмечал, что “системно-структурный подход таит в себе эвристическую силу, о значительности которой мы можем лишь догадываться, поскольку в материалах семинара она была представлена слишком мало; ... однако отчетливой оказалась тенденция механического переноса понятий системного подхода на педагогическую проблематику”¹². Некритическое использование системного подхода приводит к преобладанию логики схем над содержанием и сущностью пе-

⁹ Данилов М.А. Всеобщая методология науки и специальная методология педагогики в их взаимоотношениях. - М., 1971. - 36 с. - С.34-35.

¹⁰ Данилов М., Калинин В. Структурно-системные исследования педагогических явлений и процессов. //Советская педагогика. - 1971. - №1. - С.73-94. - С.93-94.

¹¹ Там же. -С.93.

¹² Там же. - С.94.

дагогических явлений и процессов, что может поставить под сомнение саму необходимость системного подхода в педагогике и его плодотворность.

И все же ученый оптимистически смотрит на использование общенаучных методов и методов других наук в исследованиях педагогических объектов, отмечая, что трудности, сопряженные с ассимиляцией новых методов, можно преодолеть на пути принципиального осознания непродуктивности механического переноса методов и результатов исследования других наук в педагогику и практической проверки истинности всякой теории.

Научно-методологическая деятельность М.А.Данилова может служить образцом системного мышления, в котором представления о системности объектов педагогической действительности оформляются в системной форме представления предмета научного познания, и характер это системности, инструментарий системного мышления постоянно подвергаются напряженной рефлексии исследователя.

Н.П.Юдина

ИСТОКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ М.А.ДАНИЛОВА (на примере концепции педагогического процесса)

Михаил Александрович Данилов – один из тех отечественных педагогов, кто вольно или невольно противостоял тоталитаризму советской педагогической науки. Поиск истоков гуманизма его педагогического творчества приводит к педагогике начала XX века и заставляет обратиться к трудам и идеям П.Ф.Каптерева. Возможность такого сравнения определена самим М.А.Даниловым: он использовал термин “педагогический процесс”, что являлось реминисценцией из педагогической культуры начала XXв., и, вводя это понятие, указывал на его автора – П.Ф.Каптерева.

Объектом нашего сопоставительного анализа выступают теоретические основы концепции педагогического процесса, присутствующие в разработках Каптерева и Данилова. Одна из задач – выявление генетических связей между двумя самобытными научными опытами. Методом исследования выступает сравнение текстов. Это труд П.Ф.Каптерева “Педагогический процесс” и материалы из архива М.А.Данилова “Педагогический процесс, диалектика его движения и отражение в теории” /Научный архив РАО. Фонд 95. оп.1 д.98. 1969 г./.

Для анализа текстов недостаточно использовать приемы, свойственные сциентистскому познанию. Уместно расширение исследовательского инструментария за счет приемов, присущих герменевтике. Это позволяет обратиться к тексту, подтексту, контексту. В таком случае расширяется и про-

странство для сравнения. Кроме прямых совпадений теоретических позиций его составят мотивы, ценности, смыслы, насыщающие собой продукты интеллектуальной деятельности ученых.

Объекту и задаче исследования адекватна, на наш взгляд, линейная композиция.

Как известно, понятие “педагогический процесс” ввел П.Ф.Каптерев. Так он назвал процесс передачи старшим поколением младшему культурных достижений человечества. Исследованию сущности и природы этого явления была посвящена одноименная работа, опубликованная в журнале “Русская школа” в 1904 г. и выпущенная в его же издательстве отдельной книгой в 1905 г.

Постигая сущность педагогического процесса, Каптерев различает его внутреннюю и внешнюю стороны. Внешнее в педагогическом процессе – это все то, что находится вне внутреннего мира ребенка, его “духовных сил” и стремлений. Внутреннее связано с самостоятельностью и активностью ребенка. Такое аналитическое “расчленение” не противоречит целостности педагогического процесса, поскольку его суть видится исследователю как со-участие субъектов-поколений и субъектов-личностей. Природа педагогического процесса двойственна: природа как педагогического явления и как процесса. Педагогическая природа заключается в его социальной и культурной заданности, целенаправленности, организованности, инструментальной атрибутике. С внешней, педагогической, стороны педагогический процесс – это целенаправленное влияние субъекта-взрослого на субъекта-ребенка.

Природа процесса описывается Каптеревым в терминах, передающих качественные изменения человека: развитие и саморазвитие, самодеятельность, усовершенствование и самоусовершенствование. В контексте работы “Педагогический процесс” саморазвитие и самодеятельность равны спонтанному развитию физических и психических сил ребенка. Уместно заметить, что, различая “физику” и “психику” человека, Каптерев в названной работе весь многообразный внутренний мир человека называет “духовными силами”. И “психика”, и “физика” – это природа человека, данная ему как представителю рода человеческого и наследнику соответствующих данных своих родителей.

Кроме природного, по Каптереву, человеку присуща социальная грань – личность. Толкование того, что есть личность, в данной работе Каптерев не дает. Раскрытие смысла возможно так: личность – это социальное начало в человеке, формирующееся в свете идеала. Если физическое-природное и психическое-природное развивается и саморазвивается, то социальное усовершенствуется и самоусовершенствуется. Усовершенствование – это организованный /педагогический/ процесс, а самоусовершенствование – самодеятельность человека в свете определенного идеала.

Таким образом, педагогический процесс есть некий континуум, в кото-

ром происходит “встреча” внешнего и внутреннего; физического, психического и социального; развития и саморазвития; усовершенствования и самоусовершенствования. “Педагогический процесс есть всестороннее усовершенствование личности на почве ее органического саморазвития и в мере ее сил сообразно социальному идеалу” /Каптерев П.Ф. Избранные педагогические труды – М.: Педагогика, 1982.С.179/.

Каждое слово в приведенном определении значимо, так как в нем изложены закономерности педагогического процесса как они открылись Каптереву. Это единство спонтанного и организованного. Педагогический процесс основан на природной активности человека. Педагогический процесс природосообразен. Эта закономерность проявляется по-разному. Это, во-первых, сообразность внешней природе человека как его “среде обитания”. Во-вторых, сообразность природе человека, проявляющейся в принадлежности рода и наследственности. Каптерев, “переоткрывая” закон природосообразности, еще раз напоминает, что педагогический процесс может сделать только то, что позволяет сделать природа человека. На этой основе он делает вывод об ограниченных возможностях педагога: “Воспитание гораздо чаще идет за жизнью и обществом, чем жизнь и общество идут за воспитанием” /Каптерев П.Ф. Избранные С.173/.

Вершиной в ряду закономерностей предстает идеалосообразность педагогического процесса. Каптерев разрабатывает механизм формирования идеала и прослеживает его влияние на усовершенствование и самоусовершенствование личности. Идеал есть выражение общечеловеческих и национальных ожиданий, адресованных личности и принятых ею. Действие закономерности предполагает укорененность воспитанника в культуру, воплощающую опыт человечества. Ядром общечеловеческого опыта является национальная культура. Через ее постижение человек может прийти к общечеловеческой культуре или сословной и семейной. В первом случае расширяется “среда обитания” человека до общечеловеческих масштабов; во-втором она ограничивается некой субкультурой. Таким образом, и общечеловеческое, и сословное воплощается в национальной культуре. На этом основании можно сказать, что идеалосообразность педагогического процесса сопрягается с культурным опытом.

По Каптереву, педагогический процесс – это организованный процесс становления человека в контексте культуры. В этом не только гуманистический пафос педагогики начала XX в., но и проявление национальной педагогической традиции, начатой К.Д.Ушинским: человек как предмет воспитания.

Сложность “предмета воспитания”, признанная М.А.Даниловым, стала основой его педагогического творчества.

В работе “Педагогический процесс, диалектика его движения и отражение в теории” М.А.Данилов своего видения этого явления прямо не дает, но как методолог анализирует сформировавшиеся к концу 60-х годов в совет-

ской науке подходы к изучению педагогического процесса. Не пересказывая аналитических выкладок, приведем синонимический ряд понятий, привлечших внимание ученого: “учебно-воспитательный процесс”, “процесс усвоения социального опыта и научных знаний”, “воспитание как систематическое воздействие”, “процесс воспитания как формирование человека”. Многочисленные ссылки, приведенные Даниловым, позволяют сделать вывод, что эти выражения к тому времени стали педагогическими клише. Проекция их на педагогическую науку дает возможность постичь методологию и аксиологию педагогических исследований 60-х г. в самом общем виде. Им свойственна редукция человека до субъекта деятельности или объекта планомерного и систематического воздействия; механическое разделение целостного педагогического процесса на воспитание /формирование/ и обучение /усвоение знаний/.

Введение в педагогический обиход термина “педагогический процесс” неизбежно влечет за собой и “реанимацию” других черт гуманистической педагогики начала XX в. В работе Данилова содержатся прямые и косвенные тому доказательства. Прямые мы находим в критике устоявшихся методологических подходов: “Педагогический процесс во многих случаях базируется на строгой регламентации действий учащихся, навязанных извне, и не имеющей смысла в их глазах”, “не преодолена еще концепция, сводящая воспитание всецело к систематическому воздействию воспитателя на воспитанников, и признающая основным механизмом воздействия непререкаемую требовательность к выполнению учащимися установленных порядков”. “С этой концепцией соседствует наивное представление о том, что положительное влияние окружающей жизни всегда развивает все хорошее в личности воспитанника, а все дурное непременно вызовет отрицательные черты в его сознании и поведении” /На РАО. Ф.95, оп.1, д.98. С.9/.

Не менее интересно в этом отношении проследить аксиологические и методологические основания концепции педагогического процесса М.А.Данилова. Поиск их требует обратиться к трактовке человека и ребенка. Важным представляется то, что для Данилова человек, безусловно, активен. О ребенке он говорит как объекте педагогического воздействия и одновременно активном субъекте. Он “крайне динамичен”, т.е. подвижен, гибок, изменчив. Активность его проявляется в отношении всех компонентов педагогического процесса: ребенок оценивает их, выбирает и на этом основании включается в деятельность. Активность позволяет ребенку-субъекту интериоризировать внешнее влияние, “переводить” его в “живые черты, идеалы и качества личности”. Поэтому активность ребенка не только влияет на педагогический процесс, но и является “особенно важным фактором”. Организуемый педагогический процесс как средство интериоризации влияния – “сердцевина духовной жизни” ребенка.

Упоминание об идеалах в воспитании позволяет выстроить еще один ассоциативный ряд. Его составляют “социальный опыт”, “образованность и

идейность”, “культура и нравственный облик”, “идеалы общества”, “духовные силы воспитанника”. Использование этих понятий как контекстуальных синонимов позволяет Данилову “перевести” исследование педагогического процесса из области инструментальной в область психическую. В этой связи он рассматривает как перспективное направление педагогических исследований изучение связи между деятельностью педагога и “субъективных”, “индивидуально-психических достижений” человека, механизма “эмоционально-логической переработки” личностью “внешних воздействий”. По терминологии Каптерева, речь идет о переходе “внешнего” во “внутреннее”. Данилов считает, что, хотя успех педагогического процесса в целенаправленности, перспектива его в снятии педагогического. В этой логике целенаправленность и активность соотносятся как внешняя и внутренняя стороны педагогического процесса. Целенаправленность характеризует деятельность педагога, обеспечивает выбор педагогических средств и продумывание педагогических действий. Активность - качество личности, которому должны соответствовать выбранные педагогом средства. Ребенок “творит свое собственное воспитание”. Установленное равновесие внутреннего и внешнего обеспечивает переход воспитания в самовоспитание.

Таким образом, трактовка педагогического процесса М.А.Даниловым не расходится с трактовкой этого явления Каптеревым. Однако акценты учеными расставлены по-разному. Если у Каптерева педагогический процесс “разворачивается” в свете идеала, то Данилов “во главу угла” поставил активность. В свете этого он рассматривает педагогический процесс как нелинейный процесс, подчиняющийся внутренним и внешним факторам: “В педагогическом процессе постоянно сказывается влияние множества факторов, которые различным образом изменяются в зависимости от условий времени” /С.19-20/.

Сравнение педагогических позиций Каптерева и Данилова показывает, что это явления единой традиции. Она проявилась в ценностях и аспектах рассмотрения педагогического процесса. Позиция Данилова как методолога изучения педагогического процесса сложна. Ученый находился внутри “рамок”, обозначенных советской парадигмой, он “принимает правила игры”, навязанные действительностью, и сам иллюстрирует парадокс советской педагогики: противоречия между гуманистической природой педагогического процесса и социальными требованиями, между становлением человека как объекта педагогического исследования и методом исследования, редуцирующим человека до субъекта деятельности. Можно предположить, что углубленность советской педагогики в процесс социализации человека ограничила масштаб исследуемых явлений и снизила гуманистическое ее содержание. В таких условиях “реанимация” термина “педагогический процесс” была возвращением к истокам.

НАСЛЕДИЕ К.Д.УШИНСКОГО КАК ОДНО ИЗ ОСНОВАНИЙ ДИДАКТИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ М.А.ДАНИЛОВА

Известно, что значительная часть научно-педагогического наследия М.А.Данилова была связана с решением проблем дидактики. Важнейшим этапом “вызревания” дидакта-теоретика предстает кропотливая работа, связанная с изучением наследия К.Д.Ушинского, результатом которой явилась “Дидактика К.Д.Ушинского”, напечатанная в 1948 году. Для того, чтобы достойно оценить эту книгу необходимо вспомнить обстановку в тоталитарной стране в послевоенные сталинские годы с ее жесткой цензурой. В тех условиях, исследуя наследие великого педагога, Данилов авторитетом всеми признанного ученого подкреплял свою гуманистическую позицию дидакта. Этим объясняется и то, что по существу работа написана эзоповым языком – обильное цитирование Ушинского, дежурные ссылки на высказывания Ленина и Сталина, а в глубинных пластах – ориентирование на развитие души и духа, на становление средствами обучения не “борца и строителя коммунизма”, а человека – свободной личности.

Состояние отечественной дидактики в тот период характеризуется тем, что она не была структурирована в рамках педагогических знаний, ведь первый обобщающий все наработки отечественных дидактов труд “Дидактика” был выпущен М.А.Даниловым и Б.П.Есиповым лишь в 1957 году. Поэтому, анализируя замыслы Ушинского – в своем трехтомном сочинении “Педагогической антропологии” создать и обосновать дидактику, способную обеспечить успешную и разумную постановку обучения в России, - Данилов делает вывод о том, что необходимо привести в систему, соответствующую природе материала и замыслам самого создателя, все дидактические труды Ушинского; дать критический анализ его главных педагогических идей; знать установки Ушинского для последующего развития теории и практики обучения.

Нас интересуют ценностные установки М.А.Данилова, что он отбирал в богатом наследии ученого, на чем акцентировал внимание. В тот период перед советскими учеными остро встал вопрос о повышении качества знаний учащихся, и дидакт, в противовес официальным установкам, пытаясь подняться над “примитивом” научных представлений и споров, в работах Ушинского искал гуманистический, ориентированный на психологию ребенка от-

вет с акцентом на процесс обучения. Среди богатейшего материала он вычленил следующие, на наш взгляд, наиболее существенные для практики вопросы: воспитание самостоятельности и развитие познавательных сил – наблюдательности, воображения, памяти, мышления, речи; улучшение качества образования и преодоление формализма знаний; педагогическое влияние обучения на личность; повышение эффективности методов и приемов обучения.

По мнению Данилова, нельзя рассматривать дидактическую концепцию Ушинского, не поставив во главу угла сформулированные им цели обучения, основная из которых – подготовка к жизни, к полезной трудовой деятельности. Приготовить к труду жизни – это развить умственные силы, вооружить научными полезными знаниями, а главное, научить разумно трудиться, с пользой для общества применять знания и быть самостоятельным. Но великий педагог подчеркивал, что нельзя односторонне понимать обучение как простую подготовку к практической жизни, необходимо знать законы развития духовных сил ребенка и следовать этим законам. Ушинский первым из дидактов сформулировал положение о внутреннем единстве процесса усвоения готовых знаний и процесса развития мышления, подчеркнув, что “сам ум есть не что иное как хорошо организованное знание”. Поддерживая всесторонне это положение о единстве формального и материального образования и необходимости их правильного сочетания в процессе обучения, Данилов определяет, что обучение – это вооружение учащихся знаниями и развитие их способности сосредоточиться над изучаемыми предметами, производить для этого необходимые усилия внимания, памяти, мышления, концентрировать сложный материал.

Исследуя идеи Ушинского, Данилов убеждается в том, что только анализ процессов сознания дал возможность педагогу выяснить природу процесса обучения и условия, благоприятствующие развитию познавательных сил личности ребенка. При этом, принимая, что сознание – это средство деятельности человека, и само раскрывается в процессе этой деятельности, ученый делает вывод о сущности учения как процессе умственного труда, требующего разумного руководства этим активным деятельным трудом. Вопросы, связанные со средствами побуждения школьников к учению, всегда были актуальными в гуманистической педагогике, поэтому Данилов обращается к факторам побуждения школьников к учению, поддерживая мнение Ушинского о том, что средств принуждения, даже доведенных до самых тонких форм, явно недостаточно, и разумные средства побуждения учащихся к умственному труду коренятся в природе самого процесса обучения при его правильной организации. Он называет краеугольным положением дидактической системы Ушинского тезис о том, что “обучение не только должно развить разум человека и дать ему известный запас сведений, но должно зажечь в нем жажду серьезного труда, без которого жизнь его не может быть ни достойною, ни счастливою”. Отсюда следует главное требование к организации и методике

обучения, сформулированное Даниловым, на котором он строил все свои дальнейшие методические рекомендации – школьник, обучаясь, разумно трудится, а учитель руководит этим активным, деятельным трудом, при этом задача педагога заключается в том, чтобы приучить школьников к труду и воспитать у них жажду в умственном труде.

Все вопросы, связанные с факторами побуждения школьников к умственному труду, вытекают, по мнению Ушинского из психофизиологических основ процесса обучения, так как усилия в умственной деятельности выражаются, прежде всего, в активном или произвольном внимании, то есть том компоненте психической жизни человека, который предваряет, сопровождает и заключает все без исключения познавательные процессы. Данилов выделяет и поддерживает основной путь решения вопросов о средствах побуждения школьников к учению, предложенный Ушинским, - воспитание серьезного взгляда на жизнь и организация учения, при котором оно ходом своего движения, направляемого педагогом, вызывает и интерес, и внимание, и, самое главное, посылку разумную деятельность детей.

Для понимания плодотворности выводов Ушинского о роли пассивного и активного внимания и интереса в обучении Данилов дает сравнительный анализ взглядов выдающегося европейского дидакта Гербарта, отдавая приоритеты идеям Ушинского. Выделим основные противоречия этих дидактических концепций при решении проблем, связанных со вниманием школьников. В терминологии Ушинского внимание пассивное и активное, в терминологии Гербарта произвольное и непроизвольное, но дело не в терминах, будем считать их тождественными. Для Ушинского пассивное внимание, развитое преимущественно перед активным и в ущерб последнему, является педагогически малоценным и даже вредным, так как ведет к болезненно-пассивному состоянию души. Для Гербарта пассивное внимание оказывается гораздо выше и богаче результатами, чем активное. Источник активного внимания Ушинский видит в возбуждении самостоятельной деятельности школьников самим процессом учения. По Гербарту, учитель часто добивается его увещеваниями и угрозами /Данилов выделяет слово “добивается”, что бы подчеркнуть гуманизм взглядов Ушинского/.

Для попыток решения проблемы повышения качества знаний школьников Данилов ищет в наследии Ушинского ответы на вопросы, позволяющие внести ясность и обоснование в природу процесса обучения. В чем должна состоять разумная деятельность детей в обучении? Каков главный путь обучения, по которому может безошибочно идти учитель? Каков путь приобретения знаний?

На эти вопросы нельзя обоснованно ответить без анализа процесса умственной деятельности человека, проведенного Ушинским. Ученый формулирует выводы следующими словами: “Верность наших заключений и вся правильность нашего мышления зависят, во-первых, от верности данных, из

которых мы делаем логический вывод, и, во-вторых, от верности самого вывода. Отсюда вытекает обязанность для первоначального обучения – учить дитя наблюдать верно и обогащать его душу возможно полными, верными, яркими образами, которые потом становятся элементами мыслительного процесса”.

Данилов акцентирует внимание на главном отличии обучения и научного познания, которое он видит в том, что школьник проделывает первые шаги обобщений конкретного материала своих наблюдений и образует понятия и представления под руководством учителя. Основой же представлений и понятий является чувственное восприятие предметов реальной действительности, а первые собственные обобщения единичных впечатлений и представлений имеют огромное значение для всего дальнейшего умственного развития. Поэтому Данилов делает вывод – методическую рекомендацию: ребенок должен начинать изучать науку в доступной для него форме непременно с первичных наблюдений и сам проделывать обобщения. Отсюда его понимание исключительной заботы Ушинского о правильной постановке начального обучения в народной школе.

Ушинский ставит огромной важности вопрос о том, как обеспечить “верность данных, из которых мы делаем логический вывод”, т.е. правильность наблюдений. Решение этого вопроса он видит в разумном проведении наглядного обучения и в использовании жизненных наблюдений ребенка. Наглядность обучения обосновывается у Ушинского тем, что источником человеческих знаний являются ощущения, впечатления, опыт. Вместе с тем он усматривает основания наглядного обучения, особенно на первоначальной его стадии и в характере психической деятельности ребенка. Для того чтобы школьник усвоил прочно те или иные знания, необходимо заставить участвовать в усвоении возможно большее число ощущений: зрительных, слуховых, осязательных, обонятельных, если возможно, вкусовых.

Ушинский подчеркивает, что во всяком наблюдении есть элементы сравнения, сопоставления, вычленения главного. Наблюдение предполагает целенаправленный мыслительный процесс, а мышление начинается с наблюдения. Подтверждение этой идеи Данилов видит в следующем тезисе Ушинского: “ничто не может быть важнее в жизни, как уметь видеть предмет со всех сторон и в среде тех отношений, в которые он поставлен”. Умение видеть умственными глазами нашими предмет в центре всех его отношений составляет, по мнению педагога, отличительный признак великих умов. Ушинский указывает, что очень важно сообщить детям такой способ представления, который позволил бы им обнимать разом множество предметов вместе и созерцать их внутренне, не разделяя. Данилов, подводя итог исследований Ушинского по вопросам, связанным с чувственным восприятием у школьников, делает два по его мнению главных педагогических требования для правильного понимания принципа наглядности в обучении. Во-первых, важны не

только те наглядные образы, которые восприняты в процессе обучения, но и те наглядные представления, которые приобретены ребенком в его прежней жизни, в процессе самостоятельных наблюдений. Поэтому так ценен в обучении тот жизненный опыт ребенка, который он приобретает до школы и в дальнейшем обучении. Во-вторых, главное значение наглядного обучения не в приобретении наглядных представлений, хотя они, безусловно, важны. Главное – развитие наблюдательности, мышления и речи ученика.

Вопросы, связанные с пониманием школьниками изучаемых предметов и явлений, всегда были особенно актуальны для дидактики, так как от их правильного решения зависит во многом качество обучения, преодоление формализма в усвоении знаний. Для видения этой проблемы Данилов ищет в наследии Ушинского рекомендации для решения следующих задач: как обеспечить “верность логических выводов”; как происходит мыслительная работа и каков путь образования первичных суждений и понятий, а вместе с тем и путь развития мышления.

Для ответа на вопрос о пути развития мышления Ушинский дает анализ актов деятельности сознания. Процесс мышления совершается в форме понятий. По словам ученого, процесс образования понятий сложный, в нем “...мы:

- 1/ сознаем разом несколько различных ощущений, понятий, представлений, суждений и т.д.;
- 2/ сознаем их сходство;
- 3/ сознаем их различие;
- 4/ сознаем их отношения в этих сходствах и различиях;
- 5/ соединяем в один вывод, не уничтожая различия”.

Деятельность мышления тесно связана с речью, так что развивать речь - это значит почти то же, что и развивать мышление.

Существенно важным средством мышления является суждение, в котором мысль оформляется. Суждение оказывается содержательным в том случае, если в нем отражаются и соединение, и различие понятия и представления. “Сознание разом отражает это соединение и различие в форме, которую мы называем суждением”.

Важным признаком самостоятельности мышления является чувство умственного напряжения. Ушинский ясно понимал значение вопроса о соотношении самостоятельных усилий и подражания в учении детей: - “Подражание дает много материала для самостоятельной деятельности; но если бы не было самостоятельной деятельности, независимой от подражания, то нечему было бы и подражать”. Поэтому Ушинский неоднократно, в связи с самыми разнообразными вопросами, формулирует мысль о правильном соотношении - готового знания, примера, образца в учении школьника и элементов его самостоятельных творческих усилий. Педагог глубоко анализирует этот вопрос, рассматривая дидактические системы Франции, Германии, опыт школ Песталоцци, находя в их работе много и вредных, и полезных сторон

Он приходит к выводу, что преждевременно развитая самостоятельность ребенка, вызванная искусной методикой, но не коренящаяся в природном развитии действительных сил ребенка, часто оказывается мнимой самостоятельностью, проявляющейся только в классной обстановке.

Всемерно отстаивая идею сознательности школьника в обучении и показывая пути осуществления этой идеи на всех этапах, во всех моментах процесса учения, Ушинский убедительно доказывает необходимость применения такого простого средства обучения как заучивание с целью обогащения ученика фактическим материалом и развития его памяти. И этот вопрос он анализирует, исходя из деятельности развитого сознания человека. Высоко оценивая роль памяти, он пишет, что: "...громадная память,...и сильное деятельное воображение, беспрестанно и быстро перебирающее факты в сознании и беспрестанно комбинирующее их в самые разнообразные и прихотливые сочетания, составляют отличительную черту в характере тех личностей, которые подарили мир какими-нибудь новыми открытиями и изобретениями. К этому присоединяется еще необычайное упорство мысли, работающей все в одной сфере и в одном направлении...". Отдавая должное этим мыслям, Данилов вычленяет положение о теснейшей связи мышления, памяти и воображения в деятельности человека и о единстве сознания. Оказывается, что развитая память и деятельное воображение – неперенные спутники творческого мышления, поэтому, что и в обучении, придавая главное внимание развитию мышления и речи, нельзя пренебрегать развитием памяти.

В тесной связи с этими положениями Ушинский рассматривает вопрос о механической памяти, о роли сознательных и привычных механических действий в обучении, о значении привычек и навыков. Эти вопросы Данилов выделяет, чтобы подкрепить исследованиями великого педагога свое мнение о том, что в современных выводах советских педагогов и психологов много ошибок и противоречий, связанных с недопониманием природы привычек и навыков. По мнению Ушинского: "Если бы человек не имел способности к навыку, то не мог бы подвинуться ни на одну ступень в своем развитии, задерживаемый беспрестанно бесчисленными трудностями, которые можно преодолеть только навыком, освободив ум и волю для новых работ и новых побед. Вот почему то воспитание, которое упустило бы из виду сообщение воспитанникам полезных навыков и заботилось единственно об их умственном развитии, лишило бы это самое развитие его сильнейшей опоры...".

Основной педагогический вывод из этого – выработка привычек и навыков имеет очень важное значение, но навыки приобретаются путем сознательной деятельности ребенка. Путь механического тренинга не годится для этой цели, основным средством выработки навыков являются упражнения, которые должны следовать за ясным пониманием того или иного правила, обобщения. Ушинский стремился показать взаимодействие, взаимопроникновение знаний и навыков в процессе обучения.

Таким образом, исследовав наследие великого отечественного педагога, связанное с правильной постановкой процесса обучения, Данилов вычленил сущность процесса обучения, в понимании Ушинского: а/ возбуждение у учащихся внутренней потребности в знаниях; б/ развитие разума ребенка путем организации его наблюдений, опытов; в/ вооружение учащихся положительными знаниями; г/ воспитание “жажды” труда и привычки к упорному систематическому умственному труду; д/ воспитание убеждений и нравственности

Данилов обосновал, что в центре дидактической системы Ушинского стоит учение не только как усвоение знаний, как развитие познавательных сил и способностей ребенка, не столько как формирование взглядов и убеждений, сколько как систематический умственный труд, воспитывающий серьезные отношения к жизни и труду в усилиях самосознания собственных сил и способностей личности. Отсюда следуют и педагогические установки, исходящие из цели образования – найти свое предназначение в труде.

Из общей дидактической концепции Ушинского вытекают логически дидактические положения и правила преподавания. Он выделяет десять необходимых условий преподавания: своевременность, постепенность, органичность, постоянство, твердость усвоения, ясность, самостоятельность учащегося, отсутствие чрезмерной напряженности и чрезмерной легкости, нравственность, полезность. Данилов отмечал, что, из-за незавершенности работы над третьим томом антропологии, Ушинский не представил строгой системы дидактических положений, поэтому ученый предложил свое видение расположения дидактических положений и правил, которое по его мнению, является наиболее логически соответствующим замыслам Ушинского. Для того чтобы сделать ясной линию логического движения материала выделим только основные положения и правила без разъяснения их содержания

1. Учение детей есть основа их органического умственного развития. Оно должно проводиться своевременно.
2. Учение детей есть труд и должно возбуждаться факторами, свойственными умственной трудовой деятельности, сильной для школьников.
3. Учение школьников состоит в сознательном усвоении знаний выработке умений самостоятельно приобретать знания.
4. Необходимо систематически воспитывать внимание учащихся.
5. Усвоение знаний начинается с упорядочения и систематизации имеющихся у детей конкретных представлений, опыта и переживаний.
6. Педагог должен учить детей правильно наблюдать изучаемые предметы и явления и делать из наблюдений обоснованные выводы, заключения и обобщения.

7. Наряду с наблюдениями нужно применять объяснения материала учителем и сократический метод.
8. Систематическое развитие мышления и речи учащихся – главное в обучении учащихся.
9. Обучение не может быть успешным без заучивания учебного материала, упражнений и повторения, систематических по содержанию и разнообразных по форме.
10. Обучение должно быть систематическим
11. Учение есть могущественный орган воспитания.
12. Обучение должно соответствовать особенностям умственного развития учащихся.

Систему дидактических правил преподавания, по Ушинскому, Данилов выстраивает таким образом исходя из требования обеспечить процесс обучения, приблизив его к естественным процессам учения ребенка в самой его жизни, но на другом качественном уровне. Педагогической поддержкой организации такого преподавания, по мнению Данилова, является принцип природосообразности /в противовес официальной установке –“воспитания борца и строителя коммунизма”, это установка на развитие природных качеств и свойств личности/. Главным педагогическим правилом можно назвать требование не упустить “дух”, субъектность ученика, включить его самосознание во все процессы.

Подводя итоги своей кропотливой работы над дидактическим наследием Ушинского, Данилов дает высокую оценку его дидактической системы, выделяя главные, по его мнению, моменты. Дидактика Ушинского: а/ опирается на серьезный анализ процессов сознания умственного развития человека; б/является органической частью педагогической системы и рассматривает вопросы о целях обучения и их связи с целями воспитания, о сущности процесса обучения, о содержании обучения, о методах и организации обучения; в/ведущая идея о развитии душевных сил учащихся в процессе усвоения знаний пронизывает все педагогическое учение и получила свое выражение при разработке всех моментов процесса обучения; г/ представляет собой новую ступень в исследовании вопросов теории и научном обосновании практики школьного обучения.

Отдавая должное великому русскому педагогу в создании глубоко гуманистической дидактической системы, Данилов обоснованно пишет о необходимости создания научной теории обучения и образования, которая должна быть разработана советскими педагогами на основе современных психолого-педагогических исследований, вобрав и критически переосмыслив ценнейшее педагогическое наследие Ушинского.

В заключение следует отметить, что в период “оттепели” 60-х годов в советской истории педагогики утвердилась оценка педагогики 40-х годов как “бездетной”, Ценностные установки автора книги “дидактика

К.Д.Ушинского” контрастирует с этой неправомерной оценкой.

**Основные даты жизни и деятельности
члена-корреспондента академии педагогических наук РСФСР,
доктора педагогических наук, профессора М.А.Данилова**

Михаил Александрович Данилов родился 25 (13) апреля 1899 г. в деревне Васильевщине Гдовского уезда Петербургской губернии (ныне Псковская область), скончался 25 ноября 1973 г. в Москве.

1913	Окончил Долинское высшее начальное училище Язвинской Волости Гдовского уезда
1913 – 1916	Писарь Язвинского волостного правления
1916 – 1918	Студент Петроградского учительского института
1918 – 1920	Преподаватель математики в Язвинской школе II ступени
1920 – 1923	Студент Ленинградского педагогического института имени Н.А.Некрасова
1923 – 1924	Преподаватель математики Гдовской совпартшколы
1924 – 1926	Старший школьный инспектор Гдовского уездного отдела народного образования, преподаватель математики Гдовской школы
1926 – 1928	Студент Академии коммунистического воспитания имени Н.К. Крупской
1928 – 1931	Аспирант кафедры педагогики Академии коммунистического воспитания имени Н.К.Крупской
1929 – 1933	Преподаватель педагогики Академии коммунистического воспитания
1933 – 1939	Доцент, заведующий кафедрой педагогики, заместитель

директора по учебной и научной работе Смоленского государственного педагогического института имени К.Маркса

- 1939 – 1944 Старший научный сотрудник, заведующий кабинетом дидактики Государственного НИИ школ НКП РСФСР
- 1943 – 1952 Заведующий кафедрой педагогики Московского городского института усовершенствования учителей
- 1944 – 1973 Старший научный сотрудник, заведующий сектором обучения, заместитель директора по научной работе, заведующий отделом НИИ теории и истории педагогики
- 1945 Награжден медалью “За доблестный труд в Великой Отечественной войне 1941 – 1945 гг.”
- 1946 Присвоена ученая степень кандидата педагогических наук
Награжден медалью “В память 800-летия г.Москвы”
- 1947 Награжден медалью К.Д.Ушинского
- 1959 Избран членом-корреспондентом Академии педагогических наук РСФСР
- 1960 Присвоена ученая степень доктора педагогических наук
- 1960 Награжден орденом “Знак почета”
- 1960 Награжден знаком “Отличник народного просвещения”
- 1961 Утвержден в ученом звании профессора
- 1961 Присуждена премия имени К.Д.Ушинского
- 1967 Присуждена премия Академии педагогических наук СССР
- 1969 Награжден медалью Н.К.Крупской



Отпечатано в ЗАО «КОЛОРИТ». Лицензия ПЛД № 79-46. Заказ № 72. Тираж 100 экз.
г. Хабаровск, Амурский бульвар, 18. Телефон 79-35-70
Качество печати соответствует качеству предоставленных оригинал-макетов.