

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	4
Глава 1. Научные школы как форма процесса познания	9
1.1. Основные признаки научной школы	9
1.2. Возникновение, формирование и развитие научных школ	17
1.3. Современная типология научных школ. Научно-методическая школа и ее специфика	32
1.4. Соотношение научной школы и научного направления	52
Глава 2. Научные направления в методике преподавания литературы	61
2.1. «Классическое» и «реальное» направления в методике преподавания литературы XVIII—XIX вв.	61
2.2. Развитие литературоведческой науки конца XIX — XX в. и научные направления в методике	86
2.3. Сообщающее и развивающее обучение в методике преподавания литературы XX в.	139
Глава 3. Научные школы и системы в методике преподавания литературы XX в.	199
3.1. Методические системы и их роль в развитии школьного изучения литературы. Методическая система и научная школа	199
3.2. Формирование научно-методических школ и их взаимодействие	236
3.3. Основные тенденции и перспективы развития методики преподавания литературы конца XX — начала XXI в.	289
Заключение	310
Список использованной литературы	314

*Светлой памяти моего учителя
Владимира Георгиевича Маранцмана
посвящается*

Введение

На протяжении исторического пути развития предметных методик, начиная с истоков и завершая современным состоянием, накопилось множество фактов, требующих глубокого теоретического осмысления, сравнительного анализа и интерпретации.

На разных этапах развития общества, в особенности в периоды смены социально-политических условий, идеологических установок, ценностных ориентаций, образовательной парадигмы, у ученых возникала потребность в рефлексии по поводу своей деятельности, в обращении к историческому опыту отечественной педагогики. В методике преподавания литературы известны работы В.Н. Альбатыровой (В.Н. Бредихиной), Т.Е. Беньковской, Е.В. Гетманской, В.В. Голубкова, А.Д. Гречишниковой, Н.С. Державина, Г.Н. Ионина, А.М. Красноусова, Д.К. Мотольской, Я.А. Ротковича, И.Е. Целиковой, В.Ф. Чертова и других, посвященные осмыслению основных тенденций развития методической науки, проблем преподавания литературы как учебной дисциплины. Анализ отдельных методических систем выдающихся ученых прошлого — В.Я. Стоюнина, В.П. Острогорского, И.Ф. Анненского, Н.М. Соколова, В.В. Голубкова, М.А. Рыбниковой, П.Н. Сакулина — нашел воплощение в диссертационных исследованиях Е.В. Богуславской, Т.В. Витторф, Ю.Ю. Поринца, Я.А. Ротковича, М.Н. Салтыковой, Р.А. Титовой, Н.В. Хмаро. Изучению «психологической школы» в методике преподавания литературы посвящена кандидатская диссертация М.Ф. Калининой.

Однако «для всякой науки раньше или позже наступает момент, когда она должна осознать себя самое как целое, осмыслить свои методы и перенести внимание с фактов и явлений на те понятия, которыми она пользуется» (Л.С. Выготский).

Процесс изучения литературы в современной школе отмечен противоречивостью и конфликтностью, когда, с одной стороны, декларируются идеи модернизации образования, с другой — происходит разрушение фундаментальных основ, традиций литературного образования, вытеснение его на периферию образовательного пространства. В этой ситуации, требующей гармонизации, считаем крайне своевременным и плодотворным обращение к осмыслению сложного и противоречивого пути, который прошли методическая наука и школьная практика преподавания литературы.

Осознание методической наукой себя как целостности позволяет не только получить объективное представление о ее развитии, но и изменить картину общего движения методики, показать диапазон ее возможностей как науки, четко сформулировать цели и задачи современной методики преподавания литературы в российской школе, определяющие содержание литературного образования, разработать адекватные предмету технологии обучения, ориентированные, с одной стороны, на традиции отечественной школы, с другой — на социальные потребности XXI в., общественную психологию нового поколения, преодолеть сложившиеся противоречия.

Актуальность нашего исследования определяется не только его научной, но и социальной значимостью: в современных условиях реформирования отечественной школы требуется новый уровень осмысления и обобщения накопленного методикой преподавания литературы опыта с целью прогнозирования дальнейшего развития методической науки и совершенствования литературы как учебного предмета, оказывающего непосредственное влияние на нравственное становление подрастающего поколения.

Впервые в методике преподавания литературы в настоящем исследовании рассматриваются научные школы и направления, возникавшие, формировавшиеся и сменявшие друг друга на протяжении всего исторического пути развития методической науки, начиная с ее истоков и завершая современным состоянием.

При этом в центр внимания ставится задача изучить как научные школы и направления, так и отдельные методические системы ученых, определявшие «политику» литературного образования в отечественной школе XVIII—XX вв.; обозначить основные тенден-

ции и перспективы развития методики преподавания литературы в XXI в.

Актуальность исследования связана также с задачей выявления в методическом наследии XVIII—XX вв. важных идей для качественного изменения преподавания литературы, рассмотрения наиболее значительных научных школ и методических систем, в том числе и незаслуженно забытых или не востребуемых школой, и создания с учетом положительного опыта прошлого и настоящего новых научных школ и методик, отвечающих потребностям современной российской школы.

Цель исследования заключается в создании целостной и объективной картины развития методики преподавания литературы на протяжении ее исторического пути, установлении взаимосвязи научных школ, направлений, систем, определявших стратегию литературного образования в российской школе, рассмотрении причин и условий их возникновения и смены, позволяющих не только обозначить и осмыслить основные тенденции современного состояния методической науки и школьной практики литературного образования, но и прогнозировать возможные пути развития в будущем.

В нашем исследовании речь идет о методике преподавания литературы как науке, исторически сложившейся с ориентацией на школьное преподавание, в основе которого стоят ученик как растущая личность и учитель, его методическая грамотность и профессионализм. Эта направленность методики на обучение и развитие ученика в процессе изучения литературы как учебной дисциплины и на методическую подготовку учителя-словесника в высшей школе и определила предмет исследования, которым явились научные школы, направления, системы в методике преподавания литературы в их становлении, развитии и взаимодействии. Конечно, развиваясь, методика изменялась, приобретала новые ответвления, обретавшие свою специфику: методика преподавания литературы в высшей, вечерней, национальной школе, в профессионально-технических училищах и других типах учебных заведений. Возникла андрагогика как наука об образовании взрослых, где значительное место занимает проблема непрерывного послевузовского образования учителей-словесников, решением которой сегодня занимаются научные школы Института образования взрослых РАО,

Академии постдипломного педагогического образования (АППО) и др. Несомненно, определились, а в ряде случаев и сформировались научные школы и направления в методике преподавания литературы в указанных нами областях, которые требуют не менее серьезного и обстоятельного изучения.

Историко-библиографический подход к изучению методических систем, научных школ и направлений в методике преподавания литературы, положенный в основу исследования, позволяет объективно оценить степень влияния таких наук, как литературоведение, дидактика, психология, на методические основы преподавания литературы в школе и формирование научных школ и направлений в методике; выявить неизбежность противостояния и борьбы направлений как основных тенденций движения, развития методической науки и школьной практики; проследить, как направление, школа, система, уходя с арены или оказавшись невостребованными в определенных социально-экономических, политических, идеологических условиях, оставляют в наследство методике как положительный, так и негативный опыт, проявляя сущностные свои черты, заявляя о себе уже в других школах, направлениях, системах на иных этапах развития общества и науки, в том числе и современного ее состояния, что делает возможным в дальнейшем прогнозирование и проектирование развития методической науки и школьного преподавания литературы.

Заявленный нами подход к решению темы потребовал обращения к значительному количеству источников, включающих публикации по методике и смежным наукам, материалы дискуссий, съездов и совещаний учителей-словесников, научных конференций, отчеты инспектирующих органов о состоянии преподавания литературы, программы, учебные пособия за три столетия, архивные материалы, многие из которых подняты впервые и не знакомы современным исследователям. Поэтому в отдельных случаях нам не удалось избежать описательности в изложении материала.

Что касается структуры работы, то ей изначально задана следующая логика построения разделов в основной части: направление — школа — система, предполагающая идти от общего к частному. Вместе с тем в каждом разделе присутствует концентрический принцип его построения: так, говоря о направлении,

мы обращаемся к школам и системам, о школе — к направлению и системе и т.д., но каждый раз акцентируя внимание на различных аспектах, что позволяет избежать однолинейности и вывести исследование на многоаспектный, многомерный уровень. Поэтому встречающиеся «повторы» считаем вполне мотивированными. Стремление в исторической ретроспективе рассмотреть научные школы и направления в методике преподавания литературы позволило, на наш взгляд, воссоздать максимально точную и объективную картину движения методики как науки и вместе с тем науки практикоориентированной. Именно такой подход к исследованию позволил достаточно точно определить основные тенденции состояния и развития современной методики как науки и литературы как школьного предмета.

Книга может быть полезна как исследователям в области методики преподавания литературы и других предметных методик, так и учителям-словесникам, аспирантам, студентам-филологам.

Глава 1

НАУЧНЫЕ ШКОЛЫ КАК ФОРМА ПРОЦЕССА ПОЗНАНИЯ

1.1. Основные признаки научной школы

Одной из особых форм процесса познания и воспроизводства нового знания, подготовки высококвалифицированных научных кадров, становления ученых является научная школа. Исторически сложившееся и развивающееся в современных условиях понятие научной школы в настоящее время занимает видное место в науковедении, истории науки, так как именно школы поддерживают традицию преемственности поколений в науке, традицию передачи миропонимания, норм и ценностей научного сообщества, искусства научно-исследовательской работы, ее мотивации; позволяют не только выдвигать новые идеи и теоретически их обосновывать, но и доказывать их экспериментально, реализовать на практике. Поэтому сегодня вполне объяснима направленность государственной научной политики на поддержку научных школ.

В условиях современной России наблюдается тенденция массового возникновения научно-образовательных и исследовательских коллективов и объединений, претендующих на право называться научной школой. Значительно повысился как научный, так и административный интерес к научной школе как форме организации научных исследований. Однако далеко не всякий исследовательский коллектив, научное сообщество может соответствовать статусу научной школы.

Вместе с тем даже «квалификационное» определение научной школы, предложенное Советом государственной программы поддержки ведущих научных школ, отличается односторонностью и перечислением формальных признаков. Отсутствие же научных критериев, четко прописанных признаков и показателей научной

школы, степени ее значимости и перспективности для науки непременно приводит к искажению объективной картины, подмене подлинных научных открытий внешними показателями, что пагубно как для самой науки, так и для развития общества.

Чем обернется завтра сегодняшняя научная политика государства и принятая Программа поддержки научных школ и в целом российской науки? Этот вопрос волнует ученых, тем более что отечественная история науки на отдельных ее этапах имеет немало печальных прецедентов реализации государственной политики в области научных исследований.

Проблема школ в науке сегодня становится предметом научного интереса исследователей в разных областях знания. Ответить на вопросы, связанные с такими феноменами, как «научная школа» и «научное направление», — это значит во многом понять пути развития науки, «механизм» преемственности между традициями и инновациями в научной деятельности, оценить факторы, определяющие генезис научных идей, дать прогноз о перспективах и тенденциях развития науки.

Анализ существующих научных школ и их взаимодействия на фоне широкой панорамы исторического движения общества, движения самой науки, начиная с ее истоков, выявление причин и факторов их возникновения и смены, в том числе степени влияния государственной научной политики на развитие научных школ, направлений и в целом науки на разных исторических этапах общества и в современном его состоянии позволит, с одной стороны, дать более точное определение категории «научная школа», полнее раскрыть содержание данного понятия, с другой — поможет в борьбе с волюнтаризмом, который свойствен государственным постановлениям, носящим порой ситуативный характер, поможет защитить логику развития науки.

Научная школа как явление существует со времен Платона и Аристотеля. Несмотря на ряд фундаментальных работ отечественных и зарубежных ученых, преимущественно 1970—1980-х годов, посвященных теоретическому осмыслению этого понятия [340; 263; 357; 473; 248; 556; 335; 369; 170; 531; 45; 474], дискуссий 1990-х годов [408; 5], до сих пор нет четкого обоснования концептуальных вопросов, которые и сегодня стоят перед исследователя-

ми: что такое «научная школа», каковы ее критерии и механизмы ее развития, какое место занимает научная школа в поступательном движении знания и его влиянии на другие сферы человеческой деятельности и культуры, каковы причины жизнедеятельности, жизнестойкости научной школы и ее гибели и др.

Термин «научная школа» включает сложные понятия: «школа» и «наука». Слово «школа» предполагает обучение, подготовку учеников и последователей, т.е. прежде всего передачу знаний и опыта от учителя к ученику, а также распространение знания; учреждение, где осуществляется образование и воспитание; систему методов и приемов изучения чего-либо. Определение «научная» как производное от науки обозначает научную деятельность, научное мышление, научный подход и другие смысловые оттенки применительно к понятию «научная школа». Не случайно еще в 1969 г., представляя к публикации работу лауреата Нобелевской премии Ганса Кребса «Становление ученого», Н.Н. Семенов дал определение научной школы как своеобразного стиля мышления и действия в науке в подходе к решению любых научных проблем, в качестве примера приведя школу А.Ф. Иоффе [473, с. 52]. Эта идея получила развитие в работах Ю.А. Храмова «Научные школы в физике» (1987), В.А. Извозчикова и М.Н. Потемкина «Научные школы и стиль научного мышления» (1997), И.С. Дмитриева «Принцип стилевой инвариантности и функционирования научных школ» (1998).

Одной из существенных особенностей современного понимания научной школы, отличающей ее от школы как общественного способа воспроизводства и передачи знаний, является производство нового знания. Эта особенность Г.Л. Ильину представляется особенно важной в отношении научно-педагогической школы, которая «в силу своего существования реализуется на базе тех или иных учебных заведений и имеет сильнейшую тенденцию слияния с ними» [199, с. 6].

В отличие от научной школы, как отмечает Л.С. Саямон, «школа остается школой, даже если ее эвристический компонент равен нулю» [466, с. 183]. В свою очередь, научная школа перестает быть таковой, «если способна к одному только потреблению знаний (или их репродуцированию), но бессильна их производить» [570, с. 32].

Таким образом, превращение научной школы просто в школу — свидетельство ее вырождения в результате потери ею данного, в значительной степени определяющего, признака. Этот признак, бесспорно, должен стать одним из существенных критериев, по которому (в совокупности с другими) следует определять, является ли то или иное сообщество единомышленников научной школой.

Одним из основных признаков понятия «научная школа» многие исследователи называют неперемнное наличие научного лидера исследовательского коллектива (А.А. Андронов, В.Б. Гасилов, Н.П. Дубинин, Б.М. Кедров, Г. Лайтко, А.П. Огурцов, В.И. Подобед, Н.И. Родный, Ю.А. Храмов, К. Швабе, М.Г. Ярошевский и др.). Научно-педагогические школы традиционно и по сей день связываются с именами основателей и лидеров направления, руководителей, возглавляющих школу. Таковы современные школы А.Н. Колмогорова в математике, П.Л. Капицы в физике, П.Я. Гальперина в психологии и педагогике, В.Г. Маранцмана в методике преподавания литературы. И это естественно, поскольку издавна любая школа предполагает учителя, несущего «свет истины» своим ученикам и через них — всему миру.

Учитель, лидер (автор) в данном случае индивидуален, и значение приобретают приоритет (величина) личности создателя школы, весомость внесенного им вклада в научное направление или положившего ему начало. В таком контексте, вероятно, правомерно о научной школе говорить как об авторской.

Из существующего разнообразия определений понятия «научная школа» мы обратились к наиболее авторитетным, предложенным науковедами А.А. Андроновым [192, с. 105], Н.И. Родным (416, с. 84—85), В.Б. Гасиловым [116, с. 127], А.П. Огурцовым [357, с. 249], Б.М. Кедровым [226, с. 309], которые объединены рядом существенных признаков, дающих право научному коллективу или сообществу ученых называться научной школой:

— исследовательский коллектив (структурная ячейка современной науки), объединенный и возглавляемый научным лидером, руководителем школы;

— наличие определенной научной концепции (фундаментальных идей), научно-исследовательской программы, автором которой

является лидер и которая служит основой объединения ученых разных статусов и возрастов, способных развивать и реализовать данную программу;

— значимость полученных результатов в определенной области науки.

На возможность коллективного авторства научно-исследовательской программы указывают Л.Г. Брылева и В.П. Лаврентьев [91], приводя в качестве примера научную школу онтологии образования взрослых, которая сегодня находится в стадии становления, подбора ученых и практиков, разделяющих концепцию онтологизации, выдвинутую творческим коллективом авторов-единомышленников лаборатории культурологии Института образования взрослых РАО с целью осуществления идеи онтологизации как перспективного направления научных поисков в сфере практического образования.

Между тем опыт показывает, что наличие общей тематики научных исследований и научного лидера не является основанием для присвоения статуса научной школы тому или иному сообществу ученых.

К одной из важнейших черт научной школы, отличающей ее от любого другого научно-исследовательского коллектива, объединения и свидетельствующей о ее жизнедеятельности и жизнестойкости, несомненно, следует отнести ее ориентацию на подготовку научных кадров. На это указывают Е.С. Бойко [78], А.П. Огурцов [357], Н.И. Родный [416]. Вместе с тем функция обучения, подготовки новых поколений ученых, приобщение их к традициям нераздельно связана в научной школе с поисками новых решений и подходов — как концептуальных, так и методических. В связи с этим Б.М. Кедров в работе «Научная школа и ее руководитель» [226] называет прежде всего такие важные черты научной школы, как 1) формирование самостоятельности мышления; 2) свободный выбор исследования; 3) поиски ответа на нерешенную трудную задачу; 4) реальная научная помощь руководителя ученику, которая предполагает критическое отношение к тому, что делает ученик, к его идеям и мыслям, к его поискам решения изучаемой проблемы.

Поэтому научная школа, по мнению Б.М. Кедрова, представляет собой тесно спаянный коллектив ученых разных поколений,

в рамках которого осуществляется «передача научного капитала» от основателя научной школы к его ученикам. При этом глава научной школы, считает К. Швабе, «должен быть свободен от представления, что единственно верным является тот путь решения, который ему знаком» [555, с. 314]. Он не только не препятствует тому, чтоб ученики «обгоняли» его, напротив, способствует этому и поощряет своих последователей. Эта важная черта руководителя подчеркивается в ряде работ 1970—1980-х годов, посвященных изучению лидера научной школы [226; 108; 263; 383; 391; 474; 534; 264; 540].

Вместе с тем ученик, будучи независимым от учителя в научном поиске, незримо следует за ним, так как «устаами учителя-лидера говорит логика науки, ее методология, принципы, стиль мышления и деятельности» [192, с. 33].

Преимственность — один из основных факторов всякого развития, в том числе и научной школы. «Преимственность в научной школе — это, по-видимому, не только “передача эстафеты” от лидера школы к его ученикам и далее, не консервация некоторых научных результатов и методов исследования, а сложное взаимодействие установившегося и того, что находится в процессе становления. Преимственность — это одновременно верность традициям и новаторство. Очевидно, именно это своеобразное сочетание традиций и новаторства обеспечивает жизнеспособность школы, возможность ее развития и после смерти лидера», — к такому выводу приходит Е.С. Бойко в работе «Феномен преимственности в развитии научной школы» [79, с. 319].

Не случайно академик Д.С. Лихачев в книге «Прошлое — будущему» подчеркивал: «Долг ученого — иметь преимтников. Ум ученого — давать творческую свободу своим преимтникам. Доброта ученого — не иметь секретов от своих преимтников» [286, с. 568].

Отношение «учитель—ученик» (шире: «ученый-лидер и его последователи») в данном контексте включает гораздо большее, чем просто отношение обучения; оно включает вместе с тем и прогресс познания, достигаемый следующими друг за другом поколениями ученых внутри одной школы, обеспечивая ее долголетие. Исходя из этой позиции, научную школу следует рассматривать и как характерную форму интеграции науки и образования.

Эстафета нарастающих знаний, считает Л.С. Саямон, вовсе не обязательно должна быть связана личным контактом выдающихся ученых с последующими поколениями учеников. В действительности лидер не всегда оказывается персональным учеником лидера старшего поколения ученых. Атрибутом преемственности является «не личный контакт, а эстафета знаний в целом, обуславливающая также и разорванную территориально или во времени связь между учеными, развитие научной дисциплины и смену лидеров научных школ» [466, с. 186].

Современная же научная школа, по мнению Г.Л. Ильина, характеризуется все меньшим значением непосредственного общения, личностного влияния учителя на ученика, лидера направления на единомышленников и последователей [199, с. 6].

Одним из важных признаков современной научной школы Р.Г. Баранцев, А.А. Первозванский называют ее «открытость внешнему миру», которая означает не только свободный вход и выход участников, внос и вынос идей, т.е. непрерывную саморегуляцию размеров группы и круга интересов, что зачастую является спасительным для школы, так как «все время преодолевается соблазн самодостаточности, чреватой вырождением школы в секту, обреченную на скорое отмирание, часто безболезненное». Открытость научной школы, считает Р.Г. Баранцев, не «прикладывается» к окружающему миру, а взаимодействует с ним. Поэтому речь должна идти о внутренних и внешних функциях единой науки, а не о разделении ее на фундаментальную и так называемую прикладную [30, с. 21]. Все большей открытости научных школ сегодня способствует, по мнению А.А. Первозванского, развитие новых средств коммуникации, что делает возможными прямые обмены в международном масштабе, и мощные научные школы теряют «узкотерриториальные» черты. Большая открытость дает возможность более эффективной, а следовательно, и более объективной оценки реального класса ученых и уровня научных школ, считает А.А. Первозванский [370, с. 212]. С этим выводом нельзя не согласиться.

Размышляя о том, что же отличает научную школу от научного коллектива, научного сообщества, академии, А.А. Первозванский называет несколько, на его взгляд, принципиальных структурных

признаков научной школы, которые позволяют разграничить эти понятия:

— участники школы непосредственно контактируют друг с другом, стремясь известить о своих результатах еще до публикации или даже до полного завершения исследований;

— внутри каждой школы существует собственная иерархия авторитетов («гамбургский счет»), причем высшим экспертом является лидер;

— школа, как правило, имеет свою систему ценностей (оценку важности разработки тех или иных проблем и оценки ученых, не входящих в данную школу), причем эта система может значительно отличаться от общепринятой и тем более от официально-государственной;

— внутри школы вырабатывается определенный стиль представления результатов и обобщения, как правило, задаваемый лидером [370, с. 210—211].

Добавим: и шире — стиль мышления, который делает школу в значительной степени уникальным, неповторимым явлением.

Проведенный нами анализ теоретического осмысления в отечественном науковедении понятия «научная школа» позволяет сделать вывод о том, что признаки, положенные в основу его определения, могут быть применимы и к другим типам сообществ ученых.

Однако рефлексия ученых по поводу своей деятельности, осмысление отдельных школ в науке, дискуссии последних лет свидетельствуют о поисках выявления таких специфических черт и признаков научной школы, которые объективировали бы это понятие и позволили дать ему более содержательное и точное определение.

На наш взгляд, в определении научной школы должны быть учтены следующие принципиально важные, сущностные ее черты:

1. Научная школа — это особая форма организации процесса познания: от накопления и систематизации знаний, трансляции их следующим поколениям ученых — до разработки, применения и распространения новых методов исследования, производства нового знания.

2. Научная школа — это своеобразная когнитивная структура современной науки, которая представляет исследовательский коллектив ученых разных поколений, возглавляемый лидером, руководителем, являющимся генератором идеи, автором научно-исследовательской программы, разделяемой и активно поддерживаемой всеми членами научного сообщества.

3. Научная школа — это форма интеграции науки и образования, ибо она ориентирована не только на воспроизводство нового знания, но и на подготовку научных кадров, сохранения преемственности разных поколений ученых.

1.2. Возникновение, формирование и развитие научных школ

Сложившиеся в науковедении определения научной школы опираются преимущественно на формальные признаки и не отражают всей многозначности и сложности данного понятия, ибо научная школа рассматривается исследователями как живой организм, своеобразное социальное образование, обладающее определенной структурой, возникающее в определенных социально-исторических условиях, живущее и развивающееся в конкретном историко-научном контексте, переживающее расцвет и упадок.

«Ни один ученый не содержит в своем мозгу в преформированном виде систему идей, развертывающихся безотносительно к объективной индивидуальной логике развития науки и того общества, в жизни которого она укоренена, причем само сообщество внутренне связано с особенностями конкретной социально-экономической формации», — замечает М.Г. Ярошевский [570, с. 60]. В этом положении, очевидно, находится ключ к выделению научных школ не только отдельных ученых-лидеров, но и национальных или географически привязанных (например, немецкая, французская, российская, геттингенская, копенгагенская, московская, петербургская и другие школы). В данном случае речь может идти, по всей видимости, о научном направлении, возникшем в отдельной стране и отличающемся подходами, проблемами и методами их разрешения от аналогичных в школах других стран.

Согласно современной типологии научных школ, школа может рассматриваться как «направление в науке, связанное единством взглядов, общностью или преемственностью принципов и методов» [485, с. 1510].

«Факт появления национальных научных школ в наиболее резкой форме обнажает “двойственную” природу субъекта научного творчества в том смысле, что он столько же дитя своего народа с его исторически сложившимися традициями, социальными и идейными запросами» [570, с. 74].

Поэтому значение и содержание деятельности научных школ, считает немецкий ученый Г. Бохов, не может быть познано без учета сложившихся общественных отношений, развития производительных сил и обусловленного этими факторами общего состояния науки, ее применения в общественной практике [83, с. 194].

Однако научная школа вовсе не обязательно может быть привязана к определенному хронотопу: стране, культуре, эпохе, периоду.

Значительный вклад в развитие теории научных школ, их возникновения, расцвета, «ухода со сцены» внес американский ученый Томас Кун.

Научная школа воспринимается Т. Куном как социальный организм, возникающий в среде себе подобных и ведущий борьбу за выживание и существование [256]. Согласно точке зрения Т. Куна, развитие науки идет не путем плавного наращивания новых знаний на старые, а через периодическую коренную трансформацию и смену ведущих представлений, т.е. через периодически происходящие научные революции. И научные школы, по Куну, возникают именно в революционный период развития науки (революция рассматривается им как изменение взгляда на мир), когда утверждается новая парадигма, и отмирают, «уходят со сцены» в период «нормальной науки», когда новая парадигма устанавливается в массовом сознании большинства ученых: «Когда в развитии науки отдельный ученый или группа исследователей впервые создают синтетическую теорию, способную привлечь большинство представителей следующего поколения исследователей, прежние школы постепенно исчезают» [256, с. 220—221]. И так продолжается до того времени, пока новые научные факты не перестанут укладываться в границы существующей парадигмы и научное сообщество,

до сих пор дружное, не начнет раскалываться на школы — противоборствующие и несовместимые между собой научные группы, в результате чего вновь наступает научная революция, которая устраняет господство прежней парадигмы и утверждает новую. Тогда вновь восстанавливается единство научных школ в получении новых результатов, согласующихся между собой в рамках установившейся парадигмы.

В понимании Т. Куна, «парадигма» применительно к научному сообществу есть устойчивая форма общепризнанного научного достижения — совокупность концепций, теорий, законов, гипотез, которыми руководствуется научное сообщество в период спокойного развития науки. В этот спокойный период научные школы, по Куну, не имеют большого самостоятельного значения, поскольку руководствуются общими для всех школ концептуальными и методическими орудиями, модельными проблемами и решениями, законными способами интерпретации полученных результатов, разработки проблем.

Выступая в значении как «способ видения мира», парадигма отражает достаточно высокий уровень организации научного знания и представляет собой феномен, поскольку на ее основе возникают разные теории. Т. Кун научный процесс неразрывно связывает с субъектом научной деятельности, а переход к новой парадигме определяет как социальное явление. В его понимании история науки предстает как история конкурентной борьбы между научными коллективами (школами) с определенными социальными интересами, между консерваторами и новаторами. Таким образом подчеркивается особая роль научного сообщества в получении нового знания, а процесс его добывания — как процесс социального конструирования.

Осознание социокультурной обусловленности процесса познания значительно расширило контекст понятия парадигмы, оно стало рассматриваться не только как когнитивная модель, но и как социальная характеристика, обозначающая «согласие установок» ученых.

В современном науковедении понятие парадигмы рассматривается с позиций концепции «оснований науки», которая опирается на учение Т. Куна о парадигме, т.е. основания науки организуют

все разнородные явления в некоторую целостность и определяют стратегию научного поиска данной эпохи.

История науки свидетельствует о том, что смена парадигмы — событие довольно редкое. Несомненно, что «парадигма способна произвести революцию в науке только в том случае, если она станет общеметодологической установкой» [246, с. 23].

В настоящее время идет процесс становления новой научной парадигмы, «способной произвести революцию в науке», ибо сложились основные предпосылки для этого, охватывающие самые разнообразные отрасли современной науки, в том числе и педагогической в частности:

— поиск статуса науки в контексте культуры и общественной жизни, определение ее мировоззренческих и ценностных смыслов, общая тенденция к гуманизации знания и историзации науки;

— отказ от сциентистской методологии, нормативности и логизации; постановка вопроса о соотношении науки и различных форм иррациональности (искусства, религии);

— обогащение категориального научного аппарата общими понятиями (парадигма, картина мира, холизм, синергетика, прогностическая модель и др.), обнаруживающими центростремительные тенденции различных областей науки к целостному знанию, совокупно описывающему бытийную ситуацию современного человека и человечества (не случайно все чаще среди ученых возникает идея «альтернативной науки», стирающей грани между естествознанием, обществознанием и науками о человеке);

— смена целевых ориентаций: внешние науке цели становятся направляющими силами ее развития, происходит «онаучивание» ряда областей практической деятельности и в то же время наблюдается развитие прикладных аспектов науки;

— отказ от идеи господства над природой, что приводит к экологической ориентации научных теорий и др. [94, с. 18].

Анализ взаимодействия научных школ в период становления научной парадигмы обнаруживает, что среди главных задач, которые стремится решить научная школа с начала и до конца своего существования, помимо уже названных — обучения и получения нового знания, следует назвать задачу выживания и самоутверждения.

Конец ознакомительного фрагмента.

Приобрести книгу можно

в интернет-магазине

«Электронный универс»

e-Univers.ru