

ЉУБОМИР РАДУЛОВИЋ\*

### САЗНАЈНА ЗАСТРАЊИВАЊА У МЕТОДОЛОГИЈИ ПЕДАГОШКИХ ИСТРАЖИВАЊА

Педагошка теорија је из објективних разлога, раније бјежала од једне крајности — догматизма, и у трагању за бољим рјешењима запала у другу — наивни субјективни емпиризам и прагматизам. То нас доводи у неизбјежну обавезу да испитујемо узроке појаве једностраног, шематског, методолошког и метафизичког начина изражавања, мање наставне праксе, и далеко више изграђивања педагошке теорије. Захваљујући хуманим интенцијама друштва, породице и школе, њиховим упорним настојањима да школа, у остваривању образовних, и васпитних циљева, у наставној пракси афирмише *истину, добро и лијепо*, и да тако *неутралише лаж, зло и ружно*, резултира чињеница да је наша педагогија стекла значајнију предност у пракси, него у теорији.

Поред бројних, по нашем увјерењу, девијација у педагошкој методологији (читај: „пројектоманији“), ипак ћемо већи дио изложеног усмјерити ка шематизму у пројектовању, што се увјерљиво испољава у *статистици и експерименту*.

У демократији и слободи ни једно теоријско учење о свијету, природи, друштву и људском мишљењу не може претендовати на научну вриједност, према томе ни педагогија, ако се онтолошки и гносеолошки не заснива на основама садржинске логике. Због карактеристичних симбола у домену педагошке методологије морамо се запитати, још на почетку овог излагања да ли се истраживачки идејни и технички пројекти наши педогошки, и неких других друштвених наука, заснивају на основама садржинске логике и гносеолошком учењу о свијету или пак на субјективним схватањима: емпиризму, прагматизму, технократизму, шаблонима, крутим статистикама, финансијским, чиновничким, бирократско-административним категоријама која су педагошком хуманизму несвојствене или пак опречне. Прикажимо то конкретније на примјеру статистике.

---

\* Љубомир Радуловић, Завод за школство, Подгорица.

*Статистички шематизам*

Статистика је постала незаобилазан пут каже се „модерног педагошког истраживања“, којом је иначе могуће на бесконачне начине комбиновањем нумеричких симбола изражавати у просјецима и процентима: субјекте, њихову свијест и савјест, наставнике, наставне предмете, садржаје програма, распореде часова, и ко зна чега све још. Статистика, тако се истиче, као релевантна и незаобилазна конституента сваког „модерног“ (читај: емпиријског), педагошког научног пројекта, оперише с бескрајно много комбинација, које се најчешће изводе из података сумњиве вриједности. Напротив, може се говорити о нетачно добијеним и шематски круто, тачно сабраним, класификованим метафизичким клишеима.

Објективно гносеолошко, отуда и педагошко учење, одлучно устаје против квантитативног (бројчаног) исказивања у процентима (постоцима): индивидуе, његовог субјекта, његове моралности, свијести и савјести, емоција и опажања и другог. Међутим, „модерна“ (назовимо их тако), педагошка емпиријска истраживања, не могу ни „макнути“ без статистике која оперише просјечним, фиктивним, непостојећим субјектом — најкраће, управо бројчано манипулише на врло спекулативан начин субјектом, претвара га у бесконачан ред математичких (бројки) и графичких симбола, одвајајући га од реалности и претвара у апсолутум, у метафизичке спекулативне и непостојеће категорије, дакле у иреални свијет.

Тешко је или скоро никако, одредити у мору бројчаних симбола шта је субјект, а шта објект васпитања. Умјесто јасног и одређеног, добија се нестварно. Статистичка симболика, графичко представљање и слични показатељи, који се, више заснивају на (математици), него на гносеологији, одвајају феномен васпитања од субјекта, од његове реалности и претварају га шематски у апсурд, у противурјечност, у непокретне, и без практичне примјене на васпитање, небулозне апстракције. Феномен васпитања се механички и метафизички одваја од образовања (касније о томе више). Област васпитања и образовања су процес и домен духа, свијести, савјести, развијеног мишљења, културе говора, оплемењених емоција, поноса, достојанства, гордости, и других својстава личности, која се структурално противе квантитативном изражавању. За одређене величине постоје карактеристичне мјерне јединице. Закони по којима се комбинују статистичке радње не одговарају, заправо су у оштрој противрјечности, с феноменом васпитања, због чега, на срећу, тамо и немају плода. Оно што важи у области статистичких опшности упорна су настојања да се примијени и на васпитање. Вулгарни и крупни технократизам тражи упорно мјесто и у васпитању. Срећа је што су закони статистике безуспјешни у области духа и што се не могу примјењивати и на процесе васпи-

тања, и што остају непомици, мртви и неријетко небулозни у прашњавим табелама многих пројеката.

Статистика и њене бескрајне комбинације само су једна од многих болести, у пројектовању, које је педагогија некритички преузела од психометрије као калуп, шему, шаблон, скицу, анкету, скалере, тестове, експеримент и друго. Статистика је математичка област којом се жели унијети „егзактност у васпитање“ и образовање, коначно у педагогију. Може се поуздано тврдити да она својим вулгарним емпиризмом навлачи скептицизам на њене давно утврђене вриједности.

Хегел је писао: „У математици се обично представљају разне врсте рачунања као *произвољан начин комбиновања бројева*“ (подвукао Љ. Р; Наука Логике, Београд, 1973. године, страна 199). Из наведених Хегелових мисли слиједи: педагошка статистика је „бескрајно имагинативна“.

Поћемо ли даље у истраживању и аналитичком расућивању, толико присутне статистике у области педагогије и васпитања доћи ћемо до још драматичнијих чињеница које настоје да улогу интелектуалних процеса ученика сведу на апсурд, на бројке. Покушајмо и то приказати.

Бројка је графички знак, (симбол), за број, за апстракцију, тј. за појам којим се хоће предочити одређени квалитет. Графички знак за број су бројке: 7, 19, 56, х, У, а, немају ништа заједничко за седам ученика, деветнаест наставника, 56 часова. Бројка, графички знак за број је договором утврђено средство за исказивање количине, бројности квалитативних појединачних предмета, а не и за исказивање душевних процеса, битних обилежја васпитања индивидуа и васпитања као феномена. Филозоф и математичар Б. Расел с правом каже: „Кад је год у питању математика, ми не знамо о чему се ради“. Ако тако каже знаменити научник о математици, шта онда остаје педагогији да тражи у математици!

Позната су, (ако су уопште) „мишљења“ да се научно-истраживачки рад у области васпитно-образовног феномена не може ни макнути без математике, која најчешће потичу од заступника теоретичара педагошког прагматизма и емпиризма. Уважавајући њихову добру намјеру, такво схватање не може остати без озбиљних приговора. Готово без изузетка, за посљедње двије деценије, а и више, сви наши истраживачки пројекти који су верификовани на катедрама за педагогију — на филозофским факултетима и другдје — су, узевши у цјелини, у највећој мјери *еклектичке* природе, при чему не треба занемарити енгузијазам и напор, њихових аутора. (На другом мјесту више о томе).

Истина, ми бисмо запали у агностицизам када бисмо подизали вјештачке баријере међу сродним дисциплинама, кад не бисмо између њих уважавали дијалектичке односе. Но, ако прихватимо наивно емпиријско и прагматичко учење као, идеје водиље, као гносеолошки пут, што се иначе чини у истраживач-

ким пројектима, наша педагошка теорија ће скретати и даље с позиција гносеолошко садржинска учења и тиме се све више отуђивати од свог предмета, подводећи се под, (назовимо га, за сад) психологизам: Тонуће све више у разне конзервативне теорије о настави и васпитању.

Из изложеног слиједи да су се многи од педагошких, вишеистраживачких, а много мање научних пројеката, због гносеолошких основа, окренули против своје интенције. Изложено нас обавезује да саопштимо следеће: педагогија се као и неке друге друштвене науке не може одрећи корисне примјене у области њене демографије, статистичких података о дјечи, родитељима, броју одјељења и разреда, наставника, броја наставних предмета, али аподиктички мора бранити мишљење да статистика, плитки, наивни и субјективни емпиризам могу и морају уопште бити безусловни чиниоци и начело гносеолошког, методолошко — истраживачког рада. Педагогија у демократско хуманистичком друштву не може, нити смије било којом методологијом замијенити садржинску логику и гносеологију, одрећи се теоријске анализе за рачун емпиризма и еклектике.

### *Гносеолошко застрањивање*

Статистика је само један у низу многих других фактора, који педагошко-истраживачке пројекте чине мртвим, непокретним и окамењеним калупима, шемама кроз које на силу бога, круто, механички треба протјерати масу еклектички сакупљених чињеница, које се, то је веома примјетно, узајамно гносеолошки искључују. Истина, њих је могуће, али само вјештачки, довести у „систем“. Настојимо у ту старомодну, рецепатску, давно овјешталу и пљесњиву, пренесену из техничких наука, устаљену праксу квази педагогије, аналитички-критичко приказати.

Код њих је, то је ноторно, устаљена пракса која обавезује све оне који се кандидују за неки од научних степена: *мр, др* да већ добро утабаном *стазом догматског емпиризма прођу априористички утврђене каноне*, кроз све и за све, исте шеме и нормативе. Прије него што ће будући славодобитници бити овјенчани вијенцем педагошке науке и мудрости, склапају приватне аранжмане са својим веома ученим менторима оскудног стваралаштва (чак и без коректних ауторизованих, за студенте скрипти): многи будући кандидати за неко научно звање нису ни као студенти, ни као радници скретали пажњу ни својих наставника ни својих колега, на своју даровитост. Ипак, уважимо чињеницу да су се подобни домогли ласкавих титула а способним је ускраћено право и могућност на просперитет.

Но, оно што као аналитичари не можемо уважити — то је: субјективистичко, произвољно дефинисање категорија које

обавезно као нормативизам и априористички морају ући у пројекат; дефинисање циља и задатака, категоријама које увијек нијесу педагошки језик, одређивањем претпоставки које треба потврдити или оповргнути експериментом што је сасвим могуће, и једно и друго по жељи истраживача ако зна вјешто манипулисати статистиком и разним подацима до којих се долази уз помоћ анкете, текста, скалера и другог психолошког, каже се тако „инструментарија“ и „апаратуре“, јер наводно, педагогија није још утврдила властита објективна мјерила која би јој омогућавала већу гносеолошку и теоријску, научну поузданост у откривању, уопштавању истина у форми опште прихватљиве генерализације од практичне користи за васпитни рад.

Категорије: временске границе и економска вриједност научних пројеката, цијена коштања; шта има тако смијешног као одређивати „економску вриједност науци“ од које наставна пракса никад неће имати користи, писати „научне“ радове који ће непосредно послуже, церемонијално изречене им оцјене да су „обогатили педагошку теорију и праксу“, (шаблон, етикета) бити препуштени дебелом слоју прашине и глодарској забави мишева. Још давно је писао Гете: „Боље је чувати свиње, па у томе имати успјех, него писати стихове које нико неће читати“. Пројектоманија је израз грандоманије и комплекса над „ego“, којим се јуре звучне а најчешће празне титule и занемарује наука, умјесто у циљ, туче се у празно.

Уобичајени начин израде (важи на катедрама за педагогију) методолошко-истраживачких пројеката, узима се за гносеолошку и полазну основу емпиризма, при чему занемарује или категорички искључује сваки други сазнајни пут, нпр. теоријски, рационалистички, дедуктивно-аналитички. Колико ли је тек остварено „научних“ пројеката који немају употребну вриједност.

Ниједно, чак и најспекулативније учење о свијету (Хегел види јединство свијета и свијести) не искључује искуство као извор сазнања, али надређивати чулну-интелектуалној спознаји, што је појава у данашњим педагошким пројектима, није само негирање дедуктивног пута спознаје, него свеколике мудрости човјекове, саткане у филозофији.

Педагошка теорија би учинила велики промашај ако би се једнострано, као што сада чини, само емпиријским путем спознаје упуштала у откривање „научних законитости“, а притом искључивала пут теоријске анализе, рационалистичке спознаје. Изостављањем једног или другог, емпиријског или дедуктивно-аналитичког пута у долажењу и утврђивању одређене законитости при остваривању пројекта у области педагошких појава и правилности, само је научно непоуздан, једностран и наиван гносеолошки пут приказивања педагошке, васпитне стварности, онаквом каква она објективно није. Фаворизовање једног или другог гносеолошког пута при остваривању пројеката

(тј. испитивања педагошких појава) или пак изостављања једног, нпр. дедуктивно-аналитичког, а примјене емпиријског, значи ограничавање, сакаћење сазнања, затварањем врата пред откривеном, а стварном истином. Наопака гносеологија — антилогика.

Олако се превиђа чињеница да су многа и значајна научна дјела остварена у области друштвених наука дедуктивно-критичком анализом, а да баш ни једно, вриједно озбиљније пажње, у области педагошких наука, још није остварено помодним и наивним субјективно методолошко-емпиријским путем. Емпиризам је само једнострано и непотпуно сазнање.

Само тоталним и интензивним мисаоним активностима: индукцијом, дедукцијом, интуицијом, опсервацијом, богатим педагошким искуством, исцрпним познавањем класичне и савремене филозофске, педагошке, па и неке психолошке литературе, уза све то нужна је обдареност и љубав истраживача према феномену васпитања, ствара се могућност за остваривање педагошког дјела које има научну и широко употребну вриједност.

Ако било која од ових компонената изостане у изради педагошко-методолошких истраживачких пројеката, што је иначе неријетка појава, може се са сигурношћу тврдити да је ријеч о промашају, узалудном губљењу времена и расипању материјалних средстава.

### *Експеримент и субјективни емпиризам*

Садашњи пут у откривање педагошких феномена, углавном, се своди на круто емпиријско, ахумано, присилно експериментисање над субјектима васпитања и васпитачима. Емпиријски пут спознаје претвара субјекат у објекат васпитања. Неутралише законе васпитања и педагогију чини слушкињом субјективног технократизма.

Скоро исте техничке поступке, које је експериментална психологија спровела над антропоидима и другим представницима животињских врста, педагошка методологија примјењује и на васпитанике, субјекте. Вулгарни технократски методолошки емпиризам грубо нарушава законе садржинског истраживања. Из експерименталне психологије пренијете су на педагошку методологију биогенетска и зоолошка законитост. Нехумано је, према томе, и ненаучно, примјењивати законитости које важе у животињском свијету и на друштвене појаве — васпитање, у конкретном случају на његове субјекте и доносити генерализације које су експериментално утврђене у животињском царству чак и на савремено васпитање.

Експеримент на животињама има своју вриједност у техници, медицини, биологији, али не и у најсуптилнијој области људског духа — васпитању.

Данашња пракса говори о томе да се калуп, модел, шаблон експеримента у пројекту унапријед зна. Теме пројеката су другачије, иако многе нису ни у формулацији ни последице израде од користи за васпитање, оне се бар у формулацији разликују, али пут њихових израда се у начелима, у оном што је гносеологија, не само да нијесу идентични, него међу њиховим гносеолошким остваривањима не смије, тако се захтијева, бити разлике. Ту су претпоставке, варијабиле, анкете, тестови, скалери, чеклисте, социометрија мјерења, статистичке обраде и најчешће скептичка и бојажљива, релативистичка уопштавања без претензија на непосредну примјену. Дакле, ни један „научни пројекат“ (према важећој педагошкој научно-истраживачкој методологији над којом држе „монопол“ катедре за педагогију), не може избјећи ту гломазну, шаблонизовану, небулозну еклектику.

Све наведене и друге компонентне вјештачког експеримента, који неизоставно прате истраживања, намећу се као принуђа васпитаницима, субјектима, у којима се с њима поступа малтене као с малоумним или антропоидима. Субјектима је ускраћено право да испоље свој пристанак или пак игнорисање учешћа у експерименту. Испитаници не знају о чему је ријеч, истраживање је за њих „тајна“, од њих се тражи да покорно, с крајњом педантношћу, у току истраживања без права питања, испуне све рубрике, одговоре на многобројна питања анкета и тестове.

Испитанике, то ако нијесу од ранијих, честих на њих насртаја, већ навикли и постали индиферентни на све психолошке инструменте, осјетно трауматизира. Међутим, ако се први пут над њима експериментише, стичу осјећање бојажљивости, па без учешћа активног, тихог медитирања, напречац, због временског ограничења испуњавају замршене рубрике анкета, тестова, социограма итд. Најчешће на основу тренутних индивидуалних расположења испитаници под примјетним импресијама узбуђења исказују индивидуалне ставове, постигнуће, емоције и слично, која ће експериментатор веома смјело уопштити и на основу њих саопштити синтезу и генерализације у форми „премудре“ педагошко-теоријске „високе учености“.

Коначно, педагошка јавност сазнаје само нешто у модификованој форми, оно до чега је педагошка теорија некад, већ давно, наравно, само са више научности дошла.

Експериментом се анатомизира душевно стање. Личност испитаника добија нежељену позицију, претвара субјекат у објекат. Најкраће речено, дехуманизује се људска природа. Експериментисање с људским савјестима и свијестима, без претходне добровољности, априори је нехумана работа. Ради постизања валидности и релијабилности приликом тестирања, без којих се такви какви су истраживачки пројекти не могу изводити, истраживачи (тестомани) не презају од завођења режима којег педагогија здравог разума не намјењује ни делинквентима сениорима, а камоли недужним испитаницима. Ригидност је битно об-

иљеже експерименталне милитарне психологије која се аподиктички наглашава у процесу реализовања пројеката. Та карактеристична особина експеримента добро је видљива у књизи: „Вредновање у савременом образовању“, дјелу психолога — Ројстона, Цастмна и Робинса, који наглашавају да за вријеме тестирања на вратима мора обавезно бити окачен натпис: „Забрањује се сваки улазак и излазак док траје тестирање“. Цитирани психолошки регулатив нас наводи на сасвим поуздан закључак да се тестирањем и сличним мјерилима субјекти стављају под принуду, да се над њима врши пресија, и да се под таквим осјећањима морају изјашњавати. Лишени осјећања слободног размишљања и, наравно, говорног, вербалног испољавања, у вјештачкој и нарочито психо-фетишизираној атмосфери, антилогично је тражити искрене и рационалне одговоре који ће иначе бити субјективно статистичким методама фиктивно класирани и табулисани. Да ли је то пут садржинске гносеологије до научно вриједних резултата и, наравно, генерација?

Тако добијене чињенице не могу адекватно одражавати објективну стварност, због чега синтезе и генерализације изнуђено изведене из њих не могу имати у пракси употребну вриједност. „Изнуђено мишљење не даје чињенице које се слажу са истином“ — каже Бекон. Ако се и примијене на процес васпитања и образовања, онда је то грубо нарушавање индивидуалних и општих особина испитаника, васпитно-образовних ситуација и стварности. Упорјебивање група, одјељења, разреда, школа, узимање узорака ученика, на разне и чудне начине, који живе у различитим и неједнаким материјалним, социјалним, културним, климатским условима, вођени васпитачима — наставницима најконтроверзнијих (уједначавање је бесмислица) погледа на живот, одређивање контролних и експерименталних група, једних прикраћених, другим увођења нових ситуација и примјене педагошко-психолошких метода, предохране, најблаже речено, много тога је далеко од здравог разума, због чега не може бити не само гносеолошко — дијалектички пут изграђивања научно-педагошких општости, него ни нормалан процес васпитања и образовања младих.

Истина, математички, статистички, квантитативно је то све, када се механички отргне од стварности, могуће тачно, прецизно довести у једначину, али кад се претаче у квалитет, онда је само груби прагматизам или његова варијанта инструментализам.

Коначно, експериментат као вјештачко и намјерно изазивање одређених појава је диригован, укалупљен и шематизован процес. Његово битно својство је и изазивање истих појава под условом примјене истих инструмената. Наравно, том чињеницом психологија оперише, од ње педагогија није имуна, као особином њене „научности“ при чему се предвиђа оно што је извјесно, експериментаторова могућност манипулисања субјектима, што се користи као погодност за штимовање резултата



истраживања према личним увјерењима, па на основу субјективних гледања уопштава податке до којих је у истраживању дошао. Експеримент, његова техника извођења, пружа могућност истраживачу да прикаже добијене податке онаквим какви они објективно нису, него онаквим како одговарају његовом субјективном априоризму.

### *О пројектоманији и девијацијама*

Данас је на нашој педагошкој сцени толико присутан суфицит појава изграђивања истраживачких пројеката под геслом иновације у настави да већ полако, али сасвим сигурно, прелази у пројектоманију. Идејне и техничке пројекте и сва гломазна апаратура која их прати постају више економска, него педагошка средства „тимова“ истраживача и њихових носилаца, руководилаца.

На сцену се појављују не само докторанти, него и они који су већ одавно познати школској јавности са звучним звањима који уз име имају прикачено „Др“, „Мр“. Неки пројектомани из разних побуда упорно настоје да се домогну ласкавих титула, други већ који су давно сјели на „педагошки Олимп“, крчме и с њим тезгаре, на уносан начин, зваће мр, др педагошких наука.

Истражују оно што је априори дато и у озбиљној науци познато.

Међутим, праве намјере пројектомана су више финансијски, економски, него педагошки ефекти. Пројектоманија је захватила у сфери васпитања тако широке размјере, да се педагошким научним истраживањима данас баве и позвани и непозвани, спретни, изучени манипуланти који веома смијешно и срачунато а и егоистично држе мистериозни кључ мудрости унапријед утврђеног шаблона. Велика је најезда из иностранства и земље различитих, тобоже „научно“ педагошких пројеката, које читава тимови стручњака реализују. Њихови аутори „мудро“ сједе на једном мјесту у кабинетима, институтима, заводима, у земљи и иностранству и другдје; они непосредно не учествују у истраживању; заправо распрострањене по великим удаљеностима поклицаре које „наоружају“ бројним инструментаријем, апаратуром, и ко зна како се та средства посредног испитивања већ накарадно зову. „Изумитељи“ пројеката, себе зову директорима. Пројекте распарчавају на више потпројеката, који опет „добијају“ своје директоре. Директори пројеката и потпројеката најчешће, према већ утврђеним временским границама, сачекају код куће „богато емпирије“, дјелимично или сасвим систематизоване и уопштене. Директорима, пројектоманима, педагошким „велможама“ преостаје само да ставе „бдагослов“ на дјело, да кажу „последњу“ и, наравно, „научно-педагошку“ ријеч.

У остваривању пројеката тражи се некакав „тимски рад“, као да је у питању спорт, фолклор, техника, материјално — производни, а не чисто гносеолошки, интелектуални процес у којем чланови тима играју, учествују „независно“ један од другог и неједнаких сазнајних и других особина.

Занемарује се чињеница да је истински научно и „тимски истраживачки“ пројекат хомоген, кохерентан систем категорија, што, наравно, није могуће постићи хетерогеним мишљењима, идејама, ставовима учесника (играча) у остваривању пројеката, многе су сличне, и резултати који се њима хоће постићи од вајкада су науци и настави познати и широко публиковани, што су утврдили педагошки класици и не треба га подвргавати сумњи, и који су учествовали у стварању цивилизације и културе, али за наше „пројектомане“ превазиђени, боље рећи још непознати, што се може најадекватније изразити народном мудрошћу: „Зашто копати бунар поред ријеке“.

Због обогате педагошке гносеологије осиромашени су теоријски извори опште и специјализованих методика које су препуштене алтруистичком дилетантизму појединаца на наставничким студијама високих и виших школа (ПА), те просвјетно-педагошким савјетницима у заводима за унапређивање васпитања и образовања. Ничу као печурке методике наставе појединих предмета у којима се даје примат дидактичком материјализму, а занемарују теоријски, филозофски и педагошки поглед и на изворе науке и теорију о настави.

Због све агресивније психолошке методологије на педагошку методологију и наше „педагошке генерализације“ њезин усмени и писани језик постаје све више језик психологије (не треба правити строге границе између педагогије и психологије), а све мање садржинске логике, етике, естетике и егзактних наука.

Евидентна је појава да се све чешће чује у педагошкој теорији термин *интердисциплинарни*, а све мање дијалектички приступ науци (интердисциплинарна и дијалектичка нису исто), више се истиче термин образовања, а занемарује фундаментални термин педагогије *в а с п и т а њ е*. Педагогија има карактеристичне категорије и не треба их, у часописима, листовима, предавањима и било гдје друго, замјењивати неадекватним, јер се тим подсијецају крила настави, васпитању, према томе и педагошкој гносеологији.

Наша савремена друштвена сцена ставља озбиљну обавезу свим катедрама за педагогију филозофских факултета и ПА да уједначе наставне програме и планове, те критеријуме испитивања и оцјењивања студената, избора асистената, одобравања и израда магистарских и докторских теза, коначно не могу се похвалити интерном нити међу катедарском сарадњом, па ни коректним интерперсоналним односима.

Любомир Радулович

ПОЗНАТАТЕЛЪНЫЕ ЗАГОВАРИВАНИЯ В МЕТОДОЛОГИИ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИИ

Р е з ю м е

Вследствие исключительного и одностороннего, т. е. монометодологического подхода к осуществлению исследовательских проектов в области образования, наша педагогическая теория и практика все больше тонут в наивный эмпиризм. Последовательным применением эмпирического метода, отрицания дедуктивного пути способа в исследовательском сознании, ненужно поднимается искусственный барьер между рациональным и эмпирическим узнаванием. Вместо чтобы педагогические исследовательские проекты обосновывались на классической философии, они живут в рабстве эмпирического психологического схематизма, вследствие чего в целостности наше образование жнет захиревшие плоды.

