

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС КАК ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ

Термин «действительность» в философии применяется для обозначения «объективной реальности как актуально наличного бытия, реализующего определенные исторические возможности; понятие действительности используется также для обозначения подлинного бытия, в отличие от видимости» [1, с.141] как неподлинного бытия.

Действительностью, то есть подлинным бытием и объективной реальностью **образования является реальный педагогический процесс, осуществляемый ежедневно в непосредственном общении реального учителя с реальными же учениками на местах.** Именно это, то есть действительность образования, и является предметом педагогики как науки. Так, например, Сластенин В.А. с коллегами дают следующее определение: «Предмет педагогики - это образование как *реальный целостный педагогический процесс*, целенаправленно организуемый в специальных социальных институтах (семье, образовательных и культурно-воспитательных учреждениях). Педагогика в этом случае представляет собой науку, изучающую сущность, закономерности, тенденции и перспективы развития педагогического процесса (образования) как фактора и средства развития человека на протяжении всей его жизни. На этой основе педагогика разрабатывает теорию и технологию его организации, формы и методы совершенствования деятельности педагога (педагогическая деятельность) и различных видов деятельности учащихся, а также стратегий и способов их взаимодействия» [2].

Все остальное, что не относится к *реальному целостному педагогическому процессу*, не является действительностью, а является либо видимостью, то есть чем-то не существенным, не закономерным, случайным, либо отражением действительности в нашем сознании, то есть реальностью субъективной, конструируемая нашим сознанием. А к этому «остальному» мы отнесем, между прочим, например, регламентирующие образование документы, методики обучения и воспитания, теоретические статьи, в том числе и эту, частные педагогические идеи и теории (в том числе теории педагогического процесса), всевозможные планы, программы и отчеты и т.д. Важнейшей теоретической задачей педагогики как науки, стало быть, является не конструирование какого-то желаемого идеального педагогического процесса, чем педагогика традиционно занималась, а задача *адекватного описания, моделирования действительности образования, то есть реального педагогического процесса*, включающего в себя конкретные условия и конкретных участников (педагога и ученика). А важнейшей методологической проблемой в связи с этой задачей становится проблема соответствия (или не соответствия) этого «остального» (субъективного) – действительности образования (объективному). А также проблема подмены в педагогике объективного – субъективным, действительности – кажимостью, сущности – явлением, подлинного –

неподлинным, реального педагогического процесса и реального образования – идеальным, сконструированным нашим сознанием (то есть желаемым) процессом.

Есть веские основания предполагать, что важная причина содержательного (а не формального – в отчетах) неуспеха отечественных реформ в образовании кроется в не решении этой методологической проблемы, более того – в не способности и не желании эту проблему вообще видеть. Постмодернистская эпоха сыграла с реформаторами злую шутку: они искренне верят в то, что образование можно сконструировать, спроектировать и реформу проводят по эти постмодернистским лекалам: идеологическая цель – умозрительный проект – экономический расчет проекта (экономика сегодня из науки превращается в калькуляционную услугу; см., например, [6]) – политическое проталкивание проекта – получение прибыли от проекта разработчиками и теми, кто его проталкивал.

Известно, что вопрос определения предмета сам по себе в педагогике долго был проблемой для самой педагогики, на основании чего многие вообще отказывали ей в статусе науки. Что это за наука-де, которая не может определиться со своим собственным предметом! Поэтому еще в фундаментальном четырехтомнике Педагогической энциклопедии 60-х годов педагогика названа «совокупностью теоретических и прикладных наук, изучающих воспитание, образование и обучение» [3, с.282], и эта тока зрения все еще бытует в качестве одного из подходов.

Но педагогику можно понять. Дело в том, что предмет ее шире самой педагогики. Правильно формулируя свой предмет, педагогика тем самым ставит себя в неудобное положение: она вынуждена с самого начала выходить за свои пределы. Это отразилось даже на учебных планах вузов, в которых появляются все новые и новые названия дисциплин: педагогическая психология, социальная педагогика, философия образования, введение в психологию с практикумом по саморазвитию, социальная педагогическая психология, психологические проблемы в педагогической деятельности и их разрешение.

К этой правильной формулировке предмета педагогика прошла длинный исторический путь. Но педагогическая теория рождается с того момента, как педагогика увидела свой предмет – педагогический процесс. А это произошло впервые в XVII веке в работах Я.А. Коменского. Он не только философски обосновал решающую роль педагогического процесса во всем образовании, но и систематизировал и разработал принципы и формы этого самого педагогического процесса, технологическим ядром которого стала классно-урочная система. До него не было не только рефлексии по этому поводу, но, фактически, не было и самого педагогического процесса как такового, как единого явления.

Напомним, кстати, что сама классно-урочная система как первая педагогическая технология была изобретена и внедрена за сто лет до

Коменского и уже работала как у протестантов, так и у католиков (у испанцев, французов, англичан). Но сделать ее ядром целостного педагогического процесса и сделать сам педагогический процесс в целом предметом теории удалось лишь славянину, чеху Коменскому. И здесь важна роль не только технологии (самой классно-урочной системы), но и ее философского обоснования, ядром которого стал принцип пансофии.

В дальнейшем педагогическая теория часто теряет свой предмет, то есть целостный педагогический процесс, увлекаясь частностями, как любая развивающаяся наука: появляются дошкольное образование, школоведение, профессиональное образование, общие и частные методики обучения и воспитания, обучение отделяется от воспитания и т.д. Само образование изучается с разных сторон: как социальный институт, история педагогики и образования, дидактика и др. Целостный педагогический процесс распадается в педагогической теории. В результате утери своего предмета теория, как известно, слишком абстрагируется и теряет связь с действительностью, превращаясь либо в схоластику, либо в эклектику. История педагогики дает нам немало примеров выхолащивания педагогической теории и превращения ее в схоластику и эклектику.

Эта опасность отрыва педагогической теории от практики лучшими педагогическими умами всегда отслеживалась. Собственно, имена педагогов, которые вошли в историю образования и педагогической мысли, это суть имена тех, кто как раз и концентрировал свое внимание на целостном педагогическом процессе, заставляя педагогику помнить о главном, не абстрагироваться от действительности, не превратиться в схоластику или эклектику. Вот некоторые из этих имен. И.Г. Песталоцци с его принципом «развивающего обучения». И.Ф. Герbart с его идеей воспитывающего обучения и обучающего воспитания; педагогический процесс рассматривает с учетом современных ему достижений в области философии и психологии (ассоцианизм); его теория педагогического процесса послужила основой таких педагогических принципов, как принцип четырехчастного построения урока, принцип последовательности, принцип системности обучения. Все это работает и сегодня. Ф.А.В. Дистервег с его совсем не абстрактными принципами природосообразности, культуросообразности и самодеятельности. Единый педагогический процесс у него представлен такими идеями, как «воспитывающее обучение», учет индивидуальных психологических особенностей ученика и учителя, принцип наглядности в обучении и др. В нашем Отечестве это К.Д. Ушинский, подчеркивавший роль личности учителя и личностного общения учителя с учеником и необходимости прежде чем воспитывать и обучать – знать ученика. Незнание реального ученика как объекта педагогики Ушинский как раз и считал одним из грехов современного ему, пореформенного отечественного образования. Л.С. Выготский, автор культурно-исторической концепции развития личности и конкретных технологий, таких, как зона актуального развития и зона ближайшего развития. А.Н. Леонтьев и целый ряд наших

психологов и педагогов, создавших деятельностную теорию развития и деятельностную теорию личности.

Вопрос об отношениях педагогической практики и педагогической теории не простой, поскольку отношения эти, как и всегда отношения между бытием и сознанием, материей и мышлением, диалектические. Без диалектики вопрос этот решается не верно, формально: либо педагогическая практика реализует идеи педагогической теории (вариант: реализует лучшие идеи педагогической теории, тем самым проводя здоровую селекцию), либо, наоборот, педагогическая теория обобщает педагогическую практику (вариант: лучшие ее достижения). Первый же взгляд на школу и дошкольные образовательные учреждения говорит, что это не так: педагогическая практика как была разной, так и остается разной – как по форме, так и по содержанию, так и по качеству, а аспирантов, кандидатов и докторов педагогических наук в школах мы не видим – диссертации, как правило, пишутся о чем угодно, но не о действительном педагогическом процессе.

Есть основания утверждать, что сегодня настало время вновь напомнить педагогике о живой действительности образования – реальном педагогическом процессе. Это актуально сегодня потому, что вновь во многих педагогических исследованиях это ядро, эта сущность образования не только стихийно теряется, но и сознательно дезавуируется, игнорируется. А действительный педагогический процесс все больше замещается в нашем педагогическом сознании симулякром, то есть фикцией. Такому замещению чрезвычайно способствует, к примеру, оцифровка и сайтизация чуть ли не всей нашей деятельности, в результате чего существующим реально считается только то, что выставлено на показ в сетях. Не выставлено – не существует. Если вас нет в сети – то вас нет вообще! Впрочем, процесс виртуализации педагогического сознания – это отдельная тема, затронутая нами еще в докторской диссертации [5].

Но вернемся к педагогике. Вопрос об отношениях педагогической практики и педагогической теории действительно не простой. Педагогическая практика, то есть ежедневная, не приукрашенная отчетами и сайтами, часто не зафиксированная в таблицах и графиках, не виртуальная, а действительная жизнь образования – это только эмпирия. Без теоретической интерпретации эмпирические наблюдения бессмысленны. Задача, следовательно, не в том, чтобы бесконечно измерять с помощью опросников и тестов живых детей и педагогов и представлять все это в таблицах и графиках в школьных отчетах. Этот эмпирический уровень научного исследования образования, которым, порой, увлекаются коллеги в школах, необходим, но не достаточен. Это – детский возраст любой науки, и этот возраст мы уже прошли.

Задача заключается в том, чтобы создать такой теоретический инструментальный анализ живого педагогического процесса, который бы позволил адекватно понять и объяснить этот процесс в его единстве и многообразии. Ведь процесс-то этот конкретен и не повторим в каждом

отдельном случае, отдельной школе и отдельном классе, и одновременно един в основных своих закономерностях.

Мы утверждаем, что создать такой аналитический инструментарий возможно только на основе ясного понимания тех методологических основ, на которых он строится. Иначе говоря, теоретик, создающий такой инструментарий, должен четко и ясно проговорить и обосновать методологическую базу, на которой он строит свою концепцию. В частности, иметь четкое понимание объекта и предмета педагогики. В противном случае концепция педагогического процесса получается либо эклектичная, либо схоластичная.

Примером такой методологической обоснованности и осознанности является, на наш взгляд, теория педагогического процесса В.Б. Ежеленко, представленная автором в его Таблице методообразующих компонентов в структуре педагогического процесса [4, с.434-448].

Таблица лишь на первый взгляд пугает своей громоздкостью: в ней представлены 52 **компонента**, которые, по мысли автора, формируют педагогический метод. **Метод** в концепции автора – это практический путь достижения педагогической цели. Этот путь имеет общие закономерности и структуру, однако индивидуален и уникален для каждого педагога. В общем-то как и сама жизнь. В теории педагогического метода Ежеленко я нахожу диалектику субъекта и объекта, индивидуальности и уникальности с одной стороны и социально-культурных норм с другой.

Итак, метод – это не ключик, которым можно открыть заветную дверь личного профессионального успеха: вооружился эффективным методом преподавания – и дело в шляпе. Или заветную дверь качества образования в целом: внедрил в образование прогрессивный метод – и результативность и качество образования повысил. Метод – это *индивидуальный путь педагога к педагогической цели*. Что логично, исходя из этимологии самого слова.

Путь этот обусловлен, естественно, рядом предпосылок, как объективного, так и субъективного характера. Эти предпосылки автор и называет компонентами педагогического процесса. Но далее, анализируя этот самый педагогический процесс, он сразу избегает формализма – не делит этот процесс на субъекта и объекта. Вообще при анализе педагогического процесса чаще всего именно эту ошибку и совершают: выделяют субъект, объект, материальный компонент, методический компонент, технический, духовный, и пошла писать губерния. Потом делят это все на более мелкие части и т.д. При этом сталкиваются сразу с проблемой субъекта и объекта и начинается схоластика по поводу субъект-объектных и субъект-субъектных отношений, что, в конце концов, закономерно приводит к полной потере и выхолащиванию самих понятий субъекта и объекта. И педагогический процесс приобретает уже такую аморфную форму, что предмет исследования вовсе теряется в интеллектуальном тумане безвозвратно.

Тут на помощь приходит что-нибудь наподобие прагматизма; вспоминают Дьюи и вслед за ним утверждают, что истинным субъектом является ребенок,

дети сами должны учиться, потому, что есть у них природное влечение к знаниям. А учить их надо тому, что *им* надо, что пригодится *им* в жизни. В терминах сегодняшней реформы – компетенциям. Чтобы лучше адаптировались к рынку. А значит, традиционная педагогика, в том числе отечественная с ее коллективизмом и ориентацией на всестороннее развитие личности – это-де вчерашний день, «тоталитаризм», педагогические вузы надо закрыть, оставить только педагогические училища, хорошо дающие методику. При этом прагматизм выдают за общемировой тренд в педагогике, что совершенно не соответствует действительности (см., например, [7]), а под индивидуализм подводят научную базу, объявляя его сущностным ядром «Запада» (см., например, [8]).

Или другой вариант выхода из интеллектуального тумана утери предмета исследования. Начинают говорить о «духовном», о приоритете нравственного воспитания перед интеллектуальным обучением. При этом понятие «духовность» начинают почему-то трактовать только в одном его смысле – религиозном. Забывая, что нравственным можно быть и без религии, то есть не из чувства страха перед божьим судом, а из чувства уважения к людям, а духовная деятельность – это и наука, и искусство, и философия. В этом случае педагогический процесс как предмет педагогики теряется вообще, поскольку религиозные переживания – это сфера интимная, эмоциональная и трудноуловимая. Педагогический процесс превращается в сплошное искусство, творчество педагога, который с помощью разных технологических ухищрений будет воздействовать на наши нравственные чувства.

Есть и третий выход из интеллектуального тумана утери предмета исследования – реального педагогического процесса – из поля зрения. Это увлечение креативом и индивидуальным творчеством. Тогда говорят, что каждый ребенок уникален, и цель образования – раскрытие этой уникальности. Ребенка призывают к самореализации, понимая под этим словом почему-то не развитие творческих способностей и высших чувств (этических, эстетических и познавательных), а внешний успех и самопиар. Педагогический процесс и в этом случае распадается и теряет свою целостность и превращается в сплошной праздник тщеславия.

Вячеслав Борисович сумел избежать этого интеллектуального тумана и не отвернулся от истинного предмета педагогики – педагогического процесса. Вернемся к его схеме. Все 52 компонента включены в три основных блока.

Первый блок – «Обстоятельства и факторы формирования личности в педагогическом процессе». Личность в педагогическом процессе формируется под влиянием огромного количества факторов, и от их сочетания, собственно, и зависит уникальность жизни каждого класса на каждом уроке. Факторы классифицированы на группы по двум основным критериям – содержательному и формальному. По критерию содержательному: субъект (учитель), его профессиональная деятельность, его общение, объект (ученик), его учебная деятельность, его общение. Логично. Эти шесть содержательных группы, в свою очередь, в разной степени представлены в семи формах:

коммуникативной, речевой, форме поступков, графической, организационно-предметной, инструментальной, оценочной. В принципе, форм этих может быть и больше. В результате мы получаем 42 характерных показателя конкретного педагогического процесса.

Второй блок называется «Педагогические средства», которые классифицированы в четыре группы: процессуальные, конструктивные, привносимые и технические. Это компоненты 43-46. Сюда автор внес не только то, что мы традиционно называем средствами (43-классное оборудование, учебники, географические карты, иллюстрации и др.), но и опорные сигналы Шаталова, художественные детали Ильина и др. новшества учителей-новаторов (44), а также нечто вообще постороннее (45-посторонняя информация). Часто педагогическое средство становится методообразующим, но не всегда.

Третий блок называется «Процессуально-педагогические цели – производные методообразующие факторы и средства» (компоненты 47-52). И этот блок, пожалуй, самый интересный. Пытаясь раскрыть диалектику педагогического процесса, где субъект и объект находятся в диалектической связи в самом процессе, Ежеленко вводит понятие «процессуально-педагогической цели». Что это такое? Это промежуточная цель, которую педагог ставит себе на каком-то этапе урока с тем, чтобы по достижении этой цели превратить ее в педагогическое средство.

Конкретный пример из (47). Эрудиция учителя. Сначала учитель ставит цель – продемонстрировать свою эрудицию, вызвав положительную реакцию у учеников, и только добившись этой процессуально-педагогической цели, можно ее (то есть собственную эрудицию) использовать как средство. Но ведь можно своей эрудицией и задавить учеников или привести их в растерянность или вызвать у них раздражение.

Эти факторы третьей группы производны от чего? От субъекта: его характеристик, деятельности и общения; от объекта: его характеристик, деятельности и общения.

Наконец, эти факторы, то есть процессуально-педагогические цели, потенциальны развитием не просто в педагогическое средство, а и в системообразующее средство, усиливая тем самым методообразующее педагогическое средство из второго блока.

Четвертый блок учитывает случайные, непредвиденные факторы, которые ведь тоже могут быть (яркое весеннее солнце за окном залетевшая в форточку птица, истероидная личность в классе).

Идеальная (в правильном смысле, то есть не наилучшая и совершенная, а *не материальная, созданная нашим умом*) модель педагогического процесса В.Б.Ежеленко позволяет работать не с видимостью образования или с его кажимостью, на создание которых часто тратится так много сил. Эта модель позволяет работать с *действительностью* образования, то есть с реальным педагогическим процессом. К сожалению, сегодня студентам часто приходится повторять: не судите о ветре по флагеру, не создавайте и не исследуйте видимость. Занимайтесь **ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬЮ**, то есть реальным

педагогическим процессом, в котором вы – условный субъект, а ребенок – условный объект, но кроме вас и ребенка есть еще общение, деятельность, множество форм и характеров, средства, конкретные (а не абстрактные, типа «воспитывать гражданственность») процессуально-педагогические цели, что в совокупности и есть МЕТОД, то есть путь каждого педагога к этой общей цели как своему результату.

Литература

1. Философский энциклопедический словарь. М.: «Советская энциклопедия», 1983.
 2. Слостенин В., Исаев И., Мищенко А., Шиянов Е. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений // http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/slast/index.php
 3. Вульфсон Б.Л. Педагогика // Педагогическая энциклопедия. В 4-х томах. М.: «Советская энциклопедия», т.3, 1966.
 4. Ежеленко В.Б. Новая педагогика массовой школы. СПб., 2005.
 5. Фомин А.П. Педагогическое сознание в условиях виртуализации социальной реальности: Монография. М.: АПК и ППРО. 2007. -208с.
 6. Рогожникова В.Н. Этическая проблематика экономической науки как предмет философии экономики // Социум. Сознание. Язык. Выпуск четвертый. СПб.: ЛЕМА, 2015. С.99-106. <http://fortuna2005.ucoz.ru/publ/ssja/11>
 7. Фомин А.П. Прагматизм: чужое прошлое как наше будущее // Гуманитарные практики в современном социуме: модернизация и глобализация. Сборник научных трудов. СПб., 2011. С.327-336. http://fortuna2005.ucoz.ru/publ/nauchnye_trudy_sotrudnikov/trudy/va/2-1-0-54
 8. Пристенский В.Н. Аксиология права как теория связи между ценностью личности и ценностью права // Социум. Сознание. Язык. Выпуск четвертый. СПб.: ЛЕМА, 2015. С.106-112. <http://fortuna2005.ucoz.ru/publ/ssja/11>
- 1,4 п.л.
 Напечатан в: «Социум. Сознание. Язык. Выпуск пятый. СП.: ЛЕМА, 2016. - 96 стр. С.5-12.