

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС КАК ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

За более чем двадцатилетний период реформирования отечественного образования можно было наблюдать, как теоретики, пытаясь подобрать ключик к заветной двери педагогической теории, методом проб и ошибок выдвигали в качестве эпистемологического принципа то одно, то другое понятие: педагогика «сотрудничества», «лично ориентированная» педагогика, «субъект-субъектные» отношения, «креативная личность», «акмеологическая школа» и т.д.

К сожалению, утрата методологической базы и мировоззренческих ориентиров сказались на самом характере исследований: смысл самих этих понятий, которые, вообще говоря, вполне могут быть использованы в качестве эпистемологических принципов, искажался, а мы в очередной раз получали псевдотеорию, не достаточно адекватно отражающую (или вовсе не отражающую) действительный педагогический процесс и процесс образования. Чаще всего мы наблюдали, как отечественная педагогика, в испуге отшатнувшись от «тоталитарной» советской, «авторитарной» педагогики, ринулась в противоположную сторону – в сторону педоцентризма. Именно в эту сторону и происходило искажение понятий: «лично ориентированная» педагогика превращалась в индивидуально ориентированную, хотя понятия «личность» и «индивидуальность» давно уже разведены в психологии, и «лично ориентированная» педагогика по определению должна быть наоборот социо-, коллективно ориентированной. «Креативность» превращалась в фантазерство, причем чаще всего в области правополушарной, то есть образной деятельности. Понятие «акмеологии», перенесенное из психологии взрослых с детскую психологию, пожалуй, работало больше всего и эффективнее всего, однако, и здесь не обошлось без казуса: ориентация на личные достижения, на успех («лестница успеха») – это ведь тоже заказ политический, заказ на формирование индивидуалиста. Вместе с тем нельзя не вспомнить, что

даже у одного из отцов «гуманистической психологии» – последней песни западного индивидуализма – Абрахама Маслоу понятие «самоактуализации» означает высшую ступень **социализации**, а не индивидуализации; «самоактуализирующаяся личность» – это человек, который идентифицировал себя с группой и отдал себя большому делу, вышел за пределы собственной индивидуальности.

В социальной философии сегодня широко употребляется слово «симулякр»<sup>1</sup> для обозначения псевдопонятия, смысловой разменной монеты, «фишки». Симулякры, по сути, никак не связаны с действительным объективным содержанием социальной реальности, они связаны лишь друг с другом и существуют только как феномены ложного, искусственно сконструированного сознания. Частое употребление слова «инновация», приобретающее сегодня характер заклинания, свидетельствует о том, что нам предлагается очередная отмычка, а не ключ к педагогической двери, очередной симулякр. И если с самого начала не разобраться в смысле этого понятия, то можно в очередной раз родить псевдотеорию, и наоборот, это понятие может быть использовано в научном анализе эффективно, и не в качестве отмычки, симулякра, а в качестве ключа, в качестве эпистемологического принципа, если не искажать его смысл.

Инновацию часто отождествляют с оригинальностью, уникальностью, усматривая смысловой корень понятия в «новом», небывалом. Вместе с тем само понятие «нового» не однозначно: есть объективно новое и субъективно новое, есть новое по форме – и по содержанию, есть существенно новое – и новое только по видимости. Все это стало сегодня предметом особого изучения в социальной философии и гносеологии, истории и социологии.

Понятие «инновации» в применении к педагогике требует особого внимания, потому что образование по сути своей – это составляющая часть культуры. Подчеркнем – культуры, а не политики, не идеологии. В отечественной

---

<sup>1</sup> [http://slovari.yandex.ru/dict/hystory\\_of\\_philosophy/article/](http://slovari.yandex.ru/dict/hystory_of_philosophy/article/)

педагогике, по крайней мере, с К.Д. Ушинского<sup>2</sup> и П.Ф. Каптерева<sup>3</sup>, утвердилось положение, согласно которому «педагогический процесс с внешней стороны может быть понят как передатчик культуры от старшего поколения к младшему» (Каптерев П.Ф.). Заметьте – именно только «с внешней стороны» дело обстоит так. Каптерев здесь не оговорился. Сущностная же, внутренняя сторона педагогического процесса понималась и понимается сегодня немногими.

Эта сущностная, внутренняя сторона могла быть раскрыта только в форме диалектики общего и единичного. В философии объективного идеализма это смог выразить Г.В.Ф. Гегель, в философской системе которого человек является не только необходимым продуктом отчуждения абсолютным духом самого себя, но и не конечным продуктом такого отчуждения, а лишь временным этапом, ступенью всего процесса развития духа. Поэтому в деятельности индивидуальной души как агента мирового процесса объективный дух вначале полагает свою противоположность – случайность, но не закономерность, единичное, но не всеобщее. «Своеобразие человека не следует, поэтому, придавать чрезмерно большого значения»<sup>4</sup>, – пишет Гегель. Даже такие природные задатки, как талант и гениальность, сами по себе ничто, если не совершенствуются «согласно общепринятым способам, если только не хотят их гибели, нравственного разложения или вырождения в дурную оригинальность». Это приведение единичного к всеобщему, случайного к закономерному только и есть, с точки зрения Гегеля, образование.

В рамках системы объективного идеализма, где субъектом является мировой дух, подобные рассуждения адекватно раскрывают диалектику общего и единичного. Однако, будучи перенесены на почву социальной реальности, в действительный педагогический процесс, они превращаются в обоснование авторитарной педагогики. Что и произошло, в частности, в педагогике Ф.А.В. Дистервега, в которой уже и речи нет о мировом духе, о духе истории, а

---

<sup>2</sup> См.: Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. // Ушинский К.Д. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 8. М., 1950.

<sup>3</sup> См.: Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования. Пг., 1915.

<sup>4</sup> Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. Т.3. Философия духа. М., 1977. С.74-75.

субъектом становится государство, педагогика же и школа – просто инструмент социализации, ее задача - воспитать гуманных и сознательных граждан («О высшем принципе воспитания»). При этом основную роль в воспитании и образовании, то есть роль агента процесса играет именно учитель<sup>5</sup>.

Подобное использование учителя в целях политических и идеологических стало всеобщей государственной практикой XX века, причем в разных политических системах. Альтернативой стал американский прагматизм и педоцентризм, но и его можно рассматривать, как часть политической практики и определенной идеологии.

*Действительная диалектика педагогического процесса, которую усмотрел Гегель, пропадает как в авторитарной, так и в педоцентристской педагогике.*

Вместе с тем именно эта диалектика общего и единичного является, на наш взгляд, центральной проблемой педагогики, и раскрыть ее в наше время в теории педагогического процесса не помогают никакие заклинания о «развивающем обучении», «субъект-субъектном» общении, «лично ориентированной» педагогике. Происходит это, как нам кажется, в результате отказа от сущностного рассмотрения самого педагогического процесса, каковое может быть только при *процессуальном* подходе как альтернативном структурно-системному.

Именно такой – процессуальный – подход, который мы и встречаем у В.Б. Ежеленко<sup>6</sup>, предполагает прежде всего принципиальную невозможность зафиксировать, «сфотографировать» педагогический процесс в его статичном состоянии. Отсюда – его трактовка метода и методики: «Метод невозможно внедрить. Метод можно лишь один раз вызвать к жизни»<sup>7</sup>, метод – это действительность, в то время как различные идеальные схемы этой действительности, в которых отражается, одномоментно фиксируется педагогический

<sup>5</sup> Вот названия некоторых его статей: «О самосознании учителя», «Об учительском образовании», «Каков отличительный признак учителя, возбуждающего духовные силы учащихся и укрепляющего их характер».

<sup>6</sup> См.: Ежеленко В.Б. Новая педагогика. Теория и методика педагогического процесса. Учебное пособие. СПб., 1999.

<sup>7</sup> Ежеленко В.Б. Новая педагогика. ...С.77.

процесс, есть методики: «методика – это теоретико-прикладное отражение педагогической практики».

Такой подход позволяет раскрыть также и диалектику абстрактного и конкретного. При статичном, структурно-функциональном подходе абстрактным был метод, каковых насчитывалось очень много, как справедливо замечает автор, а методика была конкретизацией метода. В педагогике Ежеленко В.Б. как раз все наоборот: методика является теоретической абстракцией, обобщением педагогической практике, которая существует в методе, то есть в конкретных методах реальных учителей. Дальнейшее восхождение от абстрактного (методика) к конкретно-абстрактному тоже просматривается автором – это общие и частные методы.

Автору удалось очень удачно вскрыть объективную диалектику педагогического процесса, адекватно отразив ее в понятиях педагогики, философии, психологии. Но вот здесь-то и начинаются главные проблемы. Ведь процессуальное понимание сути педагогического процесса в корне меняет положение учителя в этом процессе.

Во-первых, это заставляет учителя быть практически постоянно «включенным» в этот текущий и неповторимый процесс со всеми вытекающими отсюда последствиями: ответственность, конкретность, открытость объективному содержанию сознания, личностное взаимодействие «здесь и сейчас». И нам не кажется некорректным говорить об экзистенциальном анализе педагогического процесса.

Во-вторых, указанная позиция заставляет видеть не то, что хочется (теории, концепции, идеи, схемы, графики и др.), а то, что есть, то есть реальный педагогический процесс, который сложнее любых тестов и опросников.

В-третьих, заставляет учителя рефлексировать и видеть себя весьма критичными глазами, поскольку не позволяет спрятаться за «методами», «методиками», «технологиями», а ставит учителя один на один с учеником. Как это и бывает в реальной жизни.

В-четвертых, не позволяет технологизировать сам процесс и исключить из него учителя.

Нечего и говорить, что все это весьма неудобно. Гораздо проще размахивать «методикой» Монтессори, Занкова, Эльконина-Давыдова и получать грамоты за «инновации», чем признаться себе, что все, что написано Марией Монтессори, Леонидом Викторовичем Занковым и другими многими педагогами с большой буквы – это только одномоментный срез процесса. Дважды в одну и ту же реку не войти, а каждый учитель только тогда станет учителем, когда создаст свой метод, свой «путь» продвижения к цели.

Педагогика Ежеленко В.Б. наводит и еще на одну мысль. *Педагогический процесс в его понимании – процесс инновационный по сути*, и иным, вообще-то быть не может. Он инновационен как для ученика, что само по себе не ново и выражено в педагогике в понятиях «развитие», «формирование», «воспитание», «обучение» и др. Но в своей действительности он инновационен и для учителя, иначе это не педагогическая, а псевдопедагогическая действительность. Дурная педагогика, то есть педагогика, в которой отсутствует объективная диалектика общего и единичного, как раз и отличается тем, что там не происходит инновации ни со стороны ученика, ни со стороны учителя, а значит не происходит и педагогического процесса по сути. К такой дурной педагогике мы отнесем, по-видимому, сегодняшние бесконечные поиски все новых и новых **форм** работы с учеником, стремление снабдить педагогический процесс все новыми и новыми методическими прибабасами, патологическая страсть все измерять при помощи тестов, опросников и изображать с помощью графиков и другие «инновации». Ясно, что глубокая культурная работа состоит не в этом.

Истинная инновация – это развитие **содержания**, а не формы только. Но развитие содержания – это вопросы формирования мировоззрения, социализация не конъюнктурная, а культурная, связанная с реальными социально-культурными смыслами, а не с симулякрами.