

А. П. ФОМИН

АКТУАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИДЕИ В СОВРЕМЕННОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Аннотация

Сегодняшнее превращение педагогики из науки и искусства в ремесло и социальную технологию чревато такими нежелательными последствиями, как выхолащивание содержания образования и деперсонализация человека. В статье концепт идеи как формы научного познания применен к анализу образования и педагогики. Ключевым понятием в этом анализе служит понятие педагогической идеи как теоретического базиса и методологического стержня педагогики.

Ключевые слова: идея, педагогическая идея, наука, образование, педагогика, модернизация.

ACTUALIZATION to PEDAGOGICAL IDEA In MODERN SOCIAL REALITY

The present-day transformation of pedagogics as a science and art into a craft and social technology may be resulted in such undesirable consequences as emasculation of the contents of education and depersonalization. In this article the concept of idea as a form of the scientific cognition is applied to the analysis of the education and pedagogics. The key notion in this analysis is the notion of pedagogical idea as the theoretical basis and methodological core of pedagogics.

Keywords: idea, pedagogical idea, science, education, pedagogics, modernization.

Судя по всему, ответ на полемический вопрос: «Чем является педагогика – наукой или искусством?» – найден: в рамках сегодняшней реформы образования педагогика – это не наука и не искусство, а ремесло, ядром которого является методика, обеспечивающая превращение ремесла в «гуманитарную технологию». Такое превращение педагогики из науки и искусства в ремесло и технологию – часть программы модернизации образования, едва ли не основной

составляющей которой стало внедрение цифровых технологий и связанных с ними форм обучения, управления и контроля. Это, в свою очередь, ведет к деперсонализации человека, по поводу которой справедливо пишет В.И.Стрельченко: «деперсонализация людей в условиях информационного, по сути, массового общества предполагает не только их унификацию. Массовидность современного общества содержит в себе и такой способ человеческой самореализации, где строгая социальная регламентация сведена к минимуму, но при этом активизируется именно “средний человек”, для которого анонимность персоны – эффективный способ мгновенной реакции на самые разные раздражители, на саму ситуацию неопределенности» [9,с.51]. Такое понимание модернизации слишком узко и стало возможным благодаря искажению смысла самого слова «модерн», которое исторически было связано с содержательным, качественным развитием науки, техники и образования и повышения их роли в жизни общества.

Между тем, технологизация педагогического процесса – явление само по себе прогрессивное и исторически закономерное. Так в Западной Европе в XVI веке была введена классно-урочная форма организации учебного процесса в школе, которая была теоретически обоснована и методически разработана Яном Амосом Коменским. Его «Великая дидактика» стала первой в истории программой модернизации образования, поскольку идея *пансофии* («Обучать всех всему, чтобы знать все и понимать этот мир») явилась педагогическим продолжением философской идеи Нового времени о всеобщей причинно-следственной связи явлений. Классно-урочная система стала прорывом, настоящей революцией и началом новой эпохи в образовании.

Сравнение программы модернизации образования XVII и XXI веков оказывается не в пользу последней по многим критериям. Во-первых, по целевому: реальная цель сегодняшней модернизации образования – вписать образование в рынок, сделав само образование рынком образовательных услуг. Во-вторых, по содержательному: образование в ходе реформирования все

дальше уходит от своего основного содержания – науки. На важность связи образования и науки в современном обществе указывал еще В.И.Вернадский, о чем сегодня не очень любят вспоминать. На этот факт обращает внимание М.Л.Лезгина, подчеркивая, что, по мысли В.И.Вернадского, «важнейшим показателем прогресса науки является то, насколько научные достижения стали достоянием широких масс, вошли в культуру народа, послужили для него критерием системы ценностей и мировоззренческим ориентиром» [6,с.25].

Указанные тенденции вызывают опасения, поэтому представляется сегодня актуальным вернуться к пониманию педагогики как науки и образования как особой сферы духовного производства.

В понимании науки как перманентного научного поиска («scienceinflux»), суть которого – «возведение сущего в идею» (Иванов В.Г., Лезгина М.Л.) важное место отводится *идее* как форме научного познания. Идея в этом случае трактуется как объективно-субъективная форма научного познания, имеющая онтологические основания: «Идея – не модель, не теория объективной реальности, а **ориентация** на них с учётом совокупности всех других знаний о мире и специфики данного массива познавательных процедур». [5,с.23]. В этом смысле идея является формой перманентного развития науки как особой «научной реальности».

Сказанное выше в полной мере относится и к педагогике, если она претендует на звание науки, а не гувернантки на службе у потребителя образовательных услуг. Постмодернистский конструктивизм и волюнтаризм в этом случае не годится, а процесс исторического развития образования и педагогики имеет в определенной степени имманентный характер. Это означает, что образование и педагогика, несмотря на известную зависимость от внешних для этого процесса факторов (экономика, политика, идеология и т.д.), имеет также и свою, внутреннюю логику развития, проявляя относительную независимость от этих факторов.

То, что образование как особая социальная реальность, требует особого философского анализа, было показано еще С.И. Гессеном, задавшим программный для педагогики вопрос: не должна ли философия педагогики вместо того, чтобы ограничиваться отдельными сторонами образования, обратиться к исследованию его, образования, тождественной в себе и неизменной *сущности*? Ведь «познакомиться с тем, как на деле разрешалась ... эта задача сочетания отдельных требований образования во *внутреннее единое и согласное в себе целое*, достаточно поучительно и интересно». Говоря словами самого же Гессена, познание «целого образования» является для философии «идеей», «бесконечным заданием самой культуры», никогда до конца невыполнимым, но не перестающим от этого оставаться целью, к которой философия должна бесконечно стремиться. Но им же гениально подмечено, что «единство образования есть предмет *не знания, а творческого усилия, предмет нашего педагогического действия*» [2,с.330]. Поиск сущности образования, его имманентной логики развития, антропологических оснований педагогики продолжался на протяжении всего двадцатого столетия и в середине века оформился как особое исследовательское направление – философия образования.

Для обозначения концептуального начала, «стержня» процесса развития образования М.Л.Лезгиной [3;4] было введено понятие *педагогической идеи*, выражающее дух педагогики как таковой и обеспечивающее её целостность при смене и разнообразии заимствуемых педагогией из других наук фундаментальных представлений, а также при смене педагогических парадигм. Педагогическая идея не является частной идеей чьей-то или о чем-то, а, напротив, носит онтологический характер, пребывая в мире объективного содержания мышления («третий мир» К. Поппера). Она может быть выражена в трех максимах: а) личность ребенка формируется постепенно на протяжении всего периода воспитания и образования; б) этот процесс частично и в известной мере управляем; в) такое управление крайне желательно и даже обязательно, а

стихийный ход, напротив, нежелателен. Социально-исторической формой актуализации педагогической идеи «во-вне» является образование в целом как процесс бесконечного движения.

Реальное педагогическое знание и реальное педагогическое действие, которые и движут образование вперед, формируются как бы с двух сторон: «снизу», от разных педагогических практик, и «сверху», от некоторых более общих теоретических представлений. Но в образовании действуют также и такие детерминанты, как официально декларируемый социально-политический заказ и национальная культурная традиция.

Процесс актуализации педагогической идеи в образовании был рассмотрен в диссертационном исследовании на материале истории Западноевропейского и Отечественного образования [7]. В этом исследовании педагогическая идея выступает в двух своих формах: *педагогической теории* и *педагогической практики*. При этом обе формы реализации педагогической идеи связаны между собой не «механически» («практика реализует теорию» или «теория обобщает практику»), а диалектически, как две стороны противоречия и две ступени единого процесса развития педагогической идеи. В этом диалектическом процессе собственно педагогическая идея как единство педагогической теории и педагогической практики предстает в форме *новой парадигмы образования*, актуализирующейся в деятельности учителя как носителя педагогической идеи. Это и рождает *педагогический поиск в педагогической практике*, которая в этом случае действует селективно, точно отбирая адекватные культуре, социальной структуре и эпохе формы обучения и воспитания, будучи через личность учителя детерминирована не столько (а часто и вовсе не) теорией, сколько целым рядом совсем других культурных и социальных детерминант (отдельные культурные феномены, такие, например, как язык обучения, книгопечатание и др.; менталитет; идеология; социально-политический заказ и т. д.).

Единство педагогической теории и педагогической практики, с одной стороны, никогда абсолютно не достигается и не может быть достигнуто, но, с

другой стороны, это единство уже существует и всегда существовало как тенденция, как вектор развития и как процесс. Необходимо только «снять иллюзию» (Гегель), что его ещё нет, поскольку *педагогическая идея* есть «жизнь, возвратившаяся к себе из различённости [теория] и конечности [практика] познания и ставшая благодаря деятельности понятия [педагогика как социально-культурного феномена] тождественной с ним» [1,с.419]. Она есть реализовавшая самоё себя педагогика, если последнюю рассматривать как научную реальность, а образование трактовать не просто как социальный институт, а особую форму духовного производства.

Такой подход позволил проследить имманентную логику развития образования в его истории как процесс развития педагогической идеи. Формой объективации педагогической идеи в этом исследовании выступает система образования, взятая в ее динамике, учитель же выступает по отношению к педагогической идее как ее носитель, «агент». Личность самого учителя является одновременно и причиной и следствием, и объектом и субъектом процесса. Феномен, на наш взгляд, еще далеко не изученный, а часто и не замечаемый ни в науке, ни в социально-политической практике.

Вышеозначенная концепция позволила также ввести в научный оборот понятие *педагогического сознания*, отражающее в условиях политизации педагогики и педагогизации политики феномен инобытия педагогической идеи [9]. Инобытие педагогической идеи – это развертывание педагогической идеи за пределами педагогики и образования в других формах социальной практики и общественного сознания. Иными словами – это процесс педагогизации общественного сознания и социальной практики. Суть этого процесса – то или иное изменение доли ответственности субъекта за реализацию потенциала человека в общественном сознании и в социальной практике.

Список литературы

1. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. Т.1. Наука логики. М., 1975.

2. Гессен С.И. Основы педагогики. М.,1995.
3. Иванов В.Г., Лезгина М.Л. Педагогическая идея как паттерн // Высшее образование в Санкт-Петербурге: прошлое, настоящее, будущее. Материалы международной конференции. СПб.,2003.
4. Лезгина М.Л. Философия педагогики – теоретический базис образования // Образование и культура северо-запада России. Вестник северо-западного отделения РАО. Выпуск 1. С-Пб.,1996.
5. Лезгина М.Л. Идея как форма научного познания // Философия права. 2013, №5.
6. Лезгина М.Л. Философская концепция истории науки В.И.Вернадского // Философия права. 2012, №2(51).
7. Стрельченко В.И., Мурейко Л.В. Деперсонализация человека и функциональность сознания: к проблеме массового общества // Философия права. 2009. № 5.
8. Фомин А.П. Личность учителя как носителя педагогической идеи. А/р на соискание уч. ст. канд. филос.н. СПб., 2001.
9. Фомин А.П. Педагогическое сознание в условиях виртуализации социальной реальности: Монография. М.: АПК и ППРО, 2007. 0,35 п.л.

КАРТИНА ЧЕЛОВЕКА : ФИЛОСОФИЯ, КУЛЬТУРОЛОГИЯ, КОММУНИКАЦИЯ

Летягин Л.Н., Валицкая А.П., Романенко И.Б., Романенко Ю.М., Корольков А.А., Фомин А.П., Громова Л.А., Муравьев А.Н., Преображенская К.В., Романенко Н.В., Францишина С.С., Белоус В.А., Игнатьев Д.Ю., Апевалова З.В., Семерник С.З., Градинар И.Б., Кутыкова И.В., Янутш О.А., Бун М.З., Провоторов Н.Ф. и др.
 коллективная монография. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Гродненский государственный университет им. Я. Купалы, Петровская академия наук и искусств, Институт философии человека РГПУ им. А. И. Герцена, Герценовское философское общество. Санкт-Петербург, 2016
 Издательство: [Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена](#)(Санкт-Петербург) Стр.97-101.