

Сколько у нас педагогик?

Краевский Володар Викторович, докт. пед. наук, профессор, академик РАО

Нынешние времена мало располагают к теоретическим изысканиям. Особенно в нашей профессии, держащей двойной удар — по науке и по образованию. Финансирование по остаточному принципу при отсутствии и остатков, и принципов идет трудно. Уже и красивое слово «жизнь» уходит в тень. Высвечивается унылое «выживание».

При всем при том о словах и надо бы поговорить в первую очередь, ибо за ними стоит многое. Кто не знает, что «В начале было слово»? В начале была «методика», теперь, в пору гуманизации образования, пришла «технология», при этом — педагогическая. Инженерия человеческих душ? Раньше термин прилагался к изготовлению стирального порошка и других предметов ширпотреба.

С подобными сюжетами чувствуешь себя неуютно. Могут и «сдачи дать». Помните школьника из бородатого анекдота? Педагог все у него допытывался, чему равна сумма квадратов катетов прямоугольного треугольника. Вздохнул мальчик и говорит: «Мне бы ваши заботы, господин учитель!».

Ободряет, правда, одно неожиданное обстоятельство: несмотря ни на что, исследования исследуются, разговоры разговариваются, книги и статьи по педагогике печатаются и даже на удивление в количестве, еще большем, чем прежде. Кто не верит, пусть посмотрит отчеты Российской Академии образования за последние годы. Там публикации перечислены поименно и постранично. Обсуждения, дискуссии и просто споры не затихают. Хочу к ним присоединиться с разговором о том, что, по-моему, важно: о чем спорим, что пишем и печатаем, что на самом деле означают привычные слова, и как бы пробиться к взаимному пониманию, чтобы объединить усилия в огромном деле — теоретической работе в образовании. Что бы ни говорили о педагогической науке, ее теории и фундаментальных исследованиях вообще, без них оно обречено на прозябание даже при чаемом безразмерном материальном обеспечении.

Естественно, не всем все нравится в наших педагогических делах, научных и практических. Нынче нет причин, а у некоторых — привычки обуздывать свой темперамент. Он то и дело выплескивается на печатные страницы. Как это и должно быть, в разных местах по разным поводам разгораются диалоги. Но и на монологи люди имеют право. Эта статья — монолог на тему, не очень популярную и как бы незаметную, точнее, незамечаемую. Ни суждений об этом не слышно, ни несогласий как будто нет. А мне она кажется актуальной и беспокойной.

Что беспокоит?

Начнем с того, что каждый Божий день миру является какая-нибудь педагогика. Кажется, их миллион. Нет, наверное, меньше. И возникают не ежедневно. Но все равно много и часто. И до этого их было немало: педагогика средней школы, педагогика высшей школы, семейная педагогика, педагогика взрослых, народная, внешкольная, дошкольная и т.д. Процесс пошел давно, а сейчас принял обвальный характер: музейная педагогика, педагогика сотрудничества, педагогика сотворчества, педагогика развития, спортивная, коррекционная и т.д. Где-то на черте между старым и новым расположилась социальная педагогика, она же педагогика социальной работы. И каждая — особая, каждая как бы сама по себе. Давно предостерегал мудрец от умножения сущностей. Педагогика — разве не сущность? Зачем же ее заставляют размножаться с такой страшной быстротой? Прорезаются все новые сущности, плодятся как кролики, потом разбегаются как тараканы. И рассмотреть-то их как следует некогда. Если педагогик слишком много, теряется смысл самого слова, его категориальный характер.

Куда же девать ту педагогику, которая в сиротливом одиночестве, без прилагательных, маячит на обложках этого журнала, учебников и пособий для студентов? Вопрос многослойный и сугубо неясный. Туман на него навеивается многозначностью. Не видно, о чем речь идет, когда говорят о педагогике — то ли о науке, то ли о практике, то ли об искусстве, то ли о методах, то ли еще о чем.

Этот казус у нас не единственный. Полезно вспомнить распространенное в свое время мнение, что методы обучения и воспитания появляются в практике чуть ли не каждый день, и учителя создают свои методы постоянно. Что бы они ни предприняли на уроке — всё будут методы. Этому потворствуют и словари. Откройте любой на букву М и прочтете, что «Метод» — это способ. Теперь посмотрим текст на букву С и обнаружим, что «Способ» — это метод. В логике такая фигура называется «круг». **Метод как категория теряет смысл, если какой угодно способ действия — он самый, метод и есть.** Однажды было предложено сократить поголовье методов, подняв категорию на подобающий ей уровень — теоретический. Тогда **метод обучения определяется единственным образом — как нормативная модель единой деятельности преподавания и учения, нацеленной на передачу определенной части содержания образования**. Остальное — различные виды педагогических действий, приемы, организационные формы и т.п. будут выступать как способы реализации этой модели, то есть метода, на других уровнях. Выстраивается определенная иерархия понятий, в соответствии с системно-деятельностным подходом.

Но вернемся к нашим педагогикам. При ближайшем рассмотрении оказывается, что это вовсе не педагогика, а нечто другое, более земное и конкретное.

Музейная педагогика — вовсе не нафталиновая педагогика, как второпях можно было бы подумать. И не знак появления новой науки.

Имеется в виду дело немаловажное, но не всеобъемлющее —методика ознакомления школьников с музейными экспонатами.

Социальная педагогика (педагогика социальной работы) выделяет педагогические аспекты непедagogической в целом деятельности — социальной работы.

Коррекционная педагогика — система включения детей с отклонениями в физическом и психическом развитии в учебно-воспитательный процесс. Можно это назвать как-то иначе, но суть остается: система практической деятельности определенного вида, обоснованная с позиций медицины, психологии, физиологии, педагогики и т.д.

Педагогика сотрудничества —не педагогика и не сотрудничества, а метафоричное, впрочем, очень удачное, обозначение смены авторитарного стиля педагогического руководства на стиль демократический и гуманистический. Такая перемена, конечно, дело хорошее, но означает ли она также и **отказ от существующей парадигмы педагогической науки**, рождение новой педагогики? И прежде уважение к личности ребенка, отказ от жесткого руководства укладывались в систему педагогических принципов и действий. Плохо, что такая позиция по причинам, всем известным, лишь декларировалась, как, впрочем, во многих случаях и сейчас —по инерции.

Педагогика развития —одно из направлений в образовании, вряд ли во многом расходящееся принципиально с концептуальным обоснованием системы развивающего обучения, основательно разработанного дидактикой.

Педагогика сотворчества смотрится как союз предыдущих двух «педагогик». В этом типе обучения есть и «сотрудничество», и развитие. В сущности, это —проблемное обучение как особый его тип, предполагающий применение продуктивных методов (эвристического и исследовательского), самостоятельное решение познавательных задач при ненавязчивой помощи учителя в случае необходимости и при его по возможности незаметном руководстве. Опять же, может быть, характеристика неполная и неточная, но с одним спорить трудно: педагогика это не тип обучения.

Другие аспекты образовательной практики, но не вся она в целом, отражаются в поистине нескончаемом ряду разнообразных «педагогик»: педагогика индивидуальности, педагогика личности, педагогика библейская, экологическая, этническая и т.п. и т.д.

Одно из недавно опубликованных учебных пособий озаглавлено: «Педагогика Эразма Роттердамского: открытие мира детства. Педагогическая система Хуана Луиса Вивеса». Вопросов сразу несколько. Почему у первого целая педагогика, а у второго —педагогическая система? А если наоборот? А может быть, вовсе не педагогика, а педагогические взгляды?

Последние достижения: рископедагогика, здоровьесберегающая педагогика. Вряд ли все это богатство поддается учету. Не забудем и о педагогиках грядущих, пока еще только вызревающих.

Если присовокупить сюда уже упомянутые педагогики более раннего происхождения, получится, что этим словом обозначают все, следовательно — ничего. Если педагогика — это и организационные формы обучения (организация экскурсий в музей), и смена стиля педагогического руководства, и тип обучения, и одна из отраслей педагогической науки, то действительно термин становится лишним. А вот при однозначном его понимании становится возможной логичная иерархизированная система понятий, которая будет и условием формирования теории, и ее частью.

Выбирая из разных смыслов слова «педагогика» то единственное, без которого нельзя создать целостную и непротиворечивую концепцию, представим себе альтернативу. Придется отказаться от двух трактовок этого понятия в пользу третьего. Эти три существующие в научном обиходе трактовки — следующие. Во-первых, педагогика — педагогическая наука, во-вторых, — педагогическая практика (искусство). В третьих, педагогика — нормативная педагогическая система предлагаемых форм педагогической деятельности, фиксируемая в проектах (учебных материалах, методиках, рекомендациях, установках и т.п.) и реализуемая на практике. Именно смешение этих смыслов в педагогической науке и практике порождает многие недоразумения, по видимости концептуального, а на деле терминологического порядка.

Чтобы исключить возможность разночтений и открыть путь к построению целостной системы представлений в нашей предметной области, **хорошо бы было понимать под педагогикой только педагогическую науку**, а не практику, не искусство, не педагогическую систему.

Право на это у нас есть, если посмотреть на дело теоретически. Одна из характеристик процесса формирования теоретического знания состоит в том, что, применяя процедуры научного познания к тем или иным объектам, мы превращаем объекты с принципиально бесконечным множеством свойств в объекты, имеющие конечное, фиксированное число свойств, связей и отношений. Педагогика в этом, избранном нами, смысле — наука: единая, целостная, охватывающая всю область педагогической действительности в единстве составляющих ее компонентов. Таковы ее свойства. Ее категории, методы, содержание, организационные формы восходят к одному концептуальному источнику. При этом формы их воплощения в педагогической действительности имеют свою специфику в зависимости от типа учебного заведения, возрастных особенностей контингента и т.п.

Как показал опыт, наиболее общие педагогические теории находят применение в разных «педагогиках», сохраняя основную направленность и

содержание в конкретных разработках, относящихся к разным элементам системы образования или тем или иным возрастным группам воспитанников.

В любом звене образования найдется место общедидактическим принципам наглядности, научности и доступности обучения, перехода его в самообразование, положительного эмоционального фона обучения. Конечно, на каждой ступени они будут применяться в специфическом виде. Но **дидактика как отрасль педагогики на всех одна**. При этом возможны, конечно, дополнительные частные принципы, например, действующие только в рамках высшего образования. Но они погоды не делают, новой педагогики не создают и во всяком случае остальному содержанию этой науки не должны противоречить. Если же в общей педагогике появляется новый принцип, лучше не спешить называть его «педагогикой».

Представление о содержании образования как педагогической модели социального опыта и о передаче содержания посредством обучения с целью подготовки обучающегося к жизни реализуется в любом этапе и на любом уровне образования. Так будет и в первом классе школы, и на пятом курсе вуза, и в институте повышения квалификации, то есть как бы в трех «педагогиках»: начального обучения, высшего образования и в педагогике взрослых. На самом деле и здесь педагогика одна, разнятся лишь этапы обучения, цели каждого этапа, возрастные характеристики обучающихся. Понятно, что социальный опыт для каждого звена специфичен, и «жизнь» понимается по-разному. Но всякий раз имеется в виду формирование умения действовать адекватно жизненным обстоятельствам. В институте повышения квалификации специалистов готовят к участию в профессиональной жизнедеятельности на более высоком уровне, чем в вузе, с большей эффективностью. Если речь идет о детях, подготовка к жизни приобретает форму ранней социализации личности.

Само же содержание в любом звене изоморфно социальному опыту. В соответствии с концепцией, разработанной в Научно-исследовательском институте общей педагогики И.Я.Лернером, М.Н.Скаткиным и др., оно состоит из четырех основных структурных элементов: опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов - знаний; опыта осуществления известных способов деятельности - в форме умений действовать по образцу; опыта творческой деятельности - в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях; опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений - в форме личностных ориентаций.

Оказалось, что такая трактовка применима не только к общеобразовательной средней школе. В наши дни она помогает движению по пути гуманизации образования и обоснованию личностно ориентированного обучения. Начало ее распространения на другие отрасли образования было положено задолго до этого В.И.Загвязинским в книге «Дидактика высшей школы».

В одной из последних диссертационных работ эта концепция положена в основу разработки способов включения личностного опыта в структуру содержания образования, в другой она определяет структуру содержания методологической культуры, которой должны овладеть будущие учителя в процессе вузовского обучения.

Таким образом, вопреки тому, что говорят противники вливания нового образовательного вина в «старые» педагогические меха, именно в рамках стабильной парадигмы педагогической науки только и возможно объективное обоснование современных педагогических систем. Не нужно подменять понятия. **Педагогика (педагогическая наука) и педагогическая система — не одно и то же.** Конструкция телевизора не зависит от того, что показывают — дикие сцены насилия или перипетии возвышенной любви. Если бы это было не так, телевизор пришлось бы менять каждый день. Почему-то трудно дается в педагогике то, что так просто в жизни — различение зеркала и того, что в нем отражается.

Удивительно, но факт: из многоголосья мнений, толков и кривотолков насчет педагогики не складывается мелодия, и до сих пор одним неясно, а других не интересует, чем эта наука, собственно, занимается, каковы ее объект и предмет. Это только на первый взгляд кажется, что вопрос этот пустой и скучный. Рискуя повториться, напомним, что без ясного представления о том, где мы, педагоги, обитаем на социальном и научном пространстве, нельзя по нему благополучно передвигаться. От этого слишком многое зависит: успешность участия в комплексных исследованиях, которые так популярны не только на словах, но и на деле — РАО называет свои программы комплексными; сокращение числа ДТП на наших дорогах, когда смежники нечаянно или намеренно наезжают друг на друга. На дорожные знаки надо смотреть, а для начала их хотя бы расставить. И конечно, последнее по порядку следования, но не по важности — качество научного обоснования образовательной практики. Это последнее плохо воспринимается, если загадывать не дальше, чем за один ход и не видеть стратегию всей игры.

Сумятица мнений, позиций и взглядов, а также их отсутствие обусловлены тем, что наша наука на пути ее становления, который был и долог, и далек, да к тому же извилист, оставила следы, перед которыми время бессильно. И по сей день случается, что автора этих бесхитростных строк ставят на место напоминаниями вроде: «А Ушинский (Коменский, Макаренко) не так говорил!». Ну и что? Ушинский когда еще был! Сойдем, однако, с места и пройдем быстрым шагом по следам, оставленным педагогикой. Без претензий на историко-методологический анализ, скорее в метафорическом стиле, выделим некоторые вехи ее становления. Платон — эмбриональная педагогика (педагогика как часть философской системы); Я.А.Коменский — философская педагогика, или то, что сегодня назвали бы

философией образования; К.Д.Ушинский - психологизированная антропологическая педагогика;

Дж.Дьюи - психологическая (после 1929 г. —эклектическая) педагогика.

Перед современной педагогикой придется сделать передышку. Она разная. Есть в ней наследники и дублеры вечно живых наших предшественников —платоны, коменские, ушинские и макаренки. Есть и другие —сторонники педагогической педагогики, как существуют, например, люди, считающие, что железо должно быть железным, а экономика — экономической (не обязательно экономной). Эти — наследники, но не дублеры.

Неизбежно приходится выбирать из трех сосуществующих концепций научного статуса этой отрасли: педагогики как междисциплинарной области, как прикладной дисциплины и как **относительно самостоятельной науки, сочетающей фундаментальный и прикладной аспекты**. Третье и есть педагогическая педагогика, и мы выбираем ее. Почему —объясняется, в частности, в нашей последней публикации в этом журнале (1994, № 6).

Исходным для дальнейшего будет определение педагогики как науки, изучающей особую, социально и личностно детерминированную, целенаправленную **деятельность по приобщению человеческих существ к жизни социума**. Этот вид деятельности и есть собственный объект педагогической науки. Только эта наука изучает ее как целое, в единстве всех составляющих ее компонентов.

Что касается статуса и предмета педагогики, вспоминается, что еще в 1970 году на сессии Всесоюзного семинара по методологии педагогики говорилось о разном понимании статуса педагогики (см. «Советская педагогика», 1970, № 8, с. 80).С тех пор к единому мнению не пришли. Остается предложить свое: если признать наличие у этой науки теоретического уровня, ее предмет можно определить так: это система отношений, возникающих в деятельности, являющейся объектом педагогической науки. Например, с этой точки зрения, в системе отношений, возникающих в обучении как объекте одной из педагогических научных дисциплин — дидактики, ученик предстанет как объект преподавания и субъект учения.

Вроде бы простой вопрос: как назвать эту особую деятельность? Но в педагогике все непросто, и особенно —терминология, несущая на себе те самые следы происхождения и развития нашей науки, о которых только что было сказано.

По традиции можно было бы обозначить ее термином «воспитание», и тогда получается, что это и есть объект педагогики. Но термин неоднозначен. Различают, по меньшей мере, четыре смысла понятия «воспитание»,

выделенные Т.А.Ильиной (см. Педагогика. Под ред. Ю.К.Бабанского. М., 1983. С. 7—). **Воспитание понимают:**

— **в широком социальном смысле, когда речь идет о воздействии на человека социума в целом и всей окружающей действительности;**

— **в широком педагогическом смысле, когда имеется в виду целенаправленная деятельность, охватывающая весь учебно-воспитательный процесс;**

— **в узком педагогическом смысле, когда под воспитанием понимается специальная воспитательная работа;**

— **в еще более узком значении, когда имеется в виду решение определенной задачи, связанной, например, с формированием нравственных качеств (нравственное воспитание), эстетических представлений и вкусов (эстетическое воспитание) и т.п. Иными словами, термин в этом случае обозначает участок приложения воспитательных усилий.**

Такая неопределенность чревата недоразумениями. Всякий раз придется оговаривать, в каком смысле в каждом случае говорится о воспитании. Если учесть, что по-разному понимается и обучение, разговор, например, о единстве обучения и воспитания может уподобиться спору двух глухих: один понимает воспитание в первом смысле, другой — во втором или третьем, и обучение они понимают по-разному. Один про Фому, другой про Ерёму. И вот годами тянутся лишённые научного содержания споры по поводу того, что главнее — обучение или воспитание, или — к какому разряду отнести положение об их единстве: принцип это или закономерность. Все зависит от того, **как понимать воспитание — как социализацию вообще (в широком социальном смысле), или как обязательно целенаправленную социализацию (воспитание в широком педагогическом смысле), или же воспитание выступает в узком смысле, как специальная воспитательная работа.** Воспитание в широком педагогическом смысле включает в себя обучение, а воспитание в узком смысле стоит в одном ряду с обучением, на том же уровне. Обучение всегда идет вместе с воспитанием, если последнее понимать в широком социальном смысле, поскольку в ходе обучения, специально или стихийно, формируются какие-то качества личности. В то же время можно утверждать, что при определенных условиях обучение воспитывает не всегда, а только тогда, когда оно построено соответствующим образом, как воспитывающее обучение. Так можно сказать, когда воспитание выступает не в широком социальном, а в педагогическом смысле, то есть если оно связано с целеполаганием и педагогическим руководством. В первом случае единство обучения и воспитания — закономерность, во втором — принцип.

Другая трудность заключается в наличии синонимов к слову «воспитание», каждый из которых вправе претендовать на статус объекта

педагогической науки: учебно-воспитательный процесс, практическая педагогическая деятельность, педагогическая действительность, наконец, образование. Каждое из этих понятий приемлемо для обозначения объекта педагогики в определенном контексте, в связи с определенными другими понятиями того же плана. Например, «воспитание» стоит в одном ряду с понятиями «обучение», «методы обучения». Если нужно установить различия в этом ряду, правомерно определять объект именно так. «Учебно-воспитательный процесс» соотносится с такими понятиями, как «целостность учебно-воспитательного процесса», «образовательная, развивающая и воспитательная функции процесса обучения». Практическая деятельность предстает как объект педагогической науки, когда необходимо сопоставить эту деятельность с научной и рассмотреть в рамках такого сопоставления объекты, средства и результаты двух деятельностей.

Отдельно стоит «образование». Это наиболее общий интегративный термин, с одной стороны, вводящий объект педагогики в общий социальный контекст, а с другой — открывающий возможность интерпретации этой категории в конкретных педагогических понятиях любого уровня, как это сделано, например, в Законе Российской Федерации об образовании, где образование определяется как «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства». Здесь оно трактуется так же, как воспитание в широком педагогическом смысле. Поэтому можно сказать и так, что объектом педагогической науки является образование. Это определение полезно тем, что оно отсекает претензии смежных дисциплин считаться «науками об образовании». Единственная наука об образовании — педагогика. Другие науки, имеющие собственные объекты изучения, могут, иногда с немалой пользой, через призму своего предмета и в контексте своей проблематики, рассматривать те или иные стороны образовательной деятельности. Пролетая над морем педагогических фактов и проблем, такая наука может коснуться его крылом. Но море колыхнется все-таки за пределами ее владений. Наука об образовании и науки, изучающие образование — не супруги, а соседи.

Хорошо, если они живут дружно и помогают друг другу.

Определение образования как целенаправленной деятельности воспитания и обучения лишает смысла предлагаемую иногда трактовку, согласно которой оно понимается как становление и совершенствование образа человеческого. Первое укладывается в парадигму педагогической науки, второе не совмещается с ней. В условиях многозначности приходится выбирать. В таком выборе семантический анализ — ненадежный ориентир. Этимология слов обманчива и нередко уводит от реального содержания понятий, которые ими обозначаются. Геометрия вовсе не землемерие, хотя с греческого переводится именно так. Кинология — не наука о кинематографе. Медик говорит о

злокачественном образовании, имея в виду не плохое преподавание, а раковую опухоль.

Куда же привела нас довольно длинная цепь рассуждений? К чему и должна была привести: к новым вопросам и сомнениям.

Некоторые лежат на поверхности.

Первое. Как все же быть с миллионом педагогов? Сократить рождаемость в этом регионе не представляется возможным. Переименовать уже появившихся на свет не получится. Остается принять музейную и социальную педагогику как факт природы. Но для собственного употребления не забывать, что это на самом деле значит. И по возможности рассказать другим.

Второе. Сакраментальный вопрос: зачем все это нужно и что нам это дает? Чем мешает многозначность в понимании педагогики, ее объекта и главных категорий? Ну и пусть ее, а мы будем работать.

Отвечу так. В тумане дороги не видно, можно споткнуться. Не дай Бог что-нибудь сломать или наломать дров. Надо ясно видеть, чтобы лучше работать. Да, верно, видеть по-своему никому не заказано. Нет возражений. Но тем, кто хотел бы объединить усилия в науке, не обойтись без «притирки» друг к другу, без согласования позиций. Единое понимание научным сообществом, большим или малым, основных понятий сделает возможной совместную разработку педагогической теории и того, что на нее опирается.

В конце поделюсь своими надеждами.

Когда-то, может быть, доведется ступить на твердую почву и заняться строительством педагогического дома из теоретических кирпичей без мысли о том, из чего и как они сделаны, без опасений, что отберут участок, на котором идет работа. И не придется в этом светлом будущем все время перетряхивать и перестраивать.

В движении к созданию нормативно-методологических и теоретических ориентиров должны быть остановки на полустанках, где эти ориентиры можно было бы выгрузить с поезда педагогической науки и использовать по назначению — для концептуального и проектировочного освоения различных аспектов и разделов образования. Пусть ориентиры какое-то время будут твердыми, как бревна, подсохшие в пути.

Успех в таких делах невозможен без согласия. «Когда в товарищах согласья нет...». Дальше по дедушке Крылову.

Список литературы

Для подготовки данной работы были использованы материалы с сайта <http://eidos.ru/>