

## Педагогическая реальность

### 1. Генезис

Педагогическая реальность – это имманентное свойство жизни людей. Общество постоянно воспроизводится в детях. «Жизнь стремится к продолжению жизни. В физиологической жизни возобновление достигается питанием, воспроизведением, в социальной жизни воспроизведение достигается воспитанием» [1; 7],. Так было и на заре человечества, когда люди ещё не знали слов педагогика, воспитание, обучение, образование, приучение и т.п. Слов не было, но то, что мы сегодня называем воспитанием, было всегда с момента осознания человечеством себя таковым, хотя и в диапазоне от реализующихся инстинктов до элементарных зарождающихся культурных потребностей. Дети рождались и ими занимались во все времена. Но исходно следует вести речь лишь об имманентной бессознательной образовательной функции бытия, жизни - активности раннего человечества, направленной на ребёнка. В раннем филогенезе никто не ставил перед собой никакой цели в отношении ребёнка. Дети рождались и естественным образом включались в жизнь рода, племени, общины. Взрослые же естественным образом, по отношению к ребёнку выполняли функции, которые и до наших дней практически остались неизменными и основными - сохранить ребенка, предостеречь от опасностей, вырастить, укрепить физически, вскормить - воспитать.

На этом основании исходным понятием педагогической реальности следует рассматривать образовательную функцию бытия, как объективное явление. Это понятие в аспекте предмета педагогики как науки употреблено нами в анализе «видов деятельности в педагогическом процессе». [2; 133],

Невозможно установить соотношение основных педагогических реалий и понятий «образование», «воспитание», «обучение» без осознания истока и причины их появления. Таким истоком мы рассматриваем синкретную бессознательную образовательную функцию бытия человечества в раннем

филогенезе - единую и единственную, предшествующую воспитанию и обучению. Образовательная функция бытия на заре человечества реализовывалась на уровне бессознательной активности людей по отношению к ребёнку. Мы полагаем, что истоком всей последующей педагогической реальности в её развитии следует рассматривать именно образовательную функцию бытия, а выделение функций воспитания и обучения – следствием объективного культурного развития человека и общества. Но и образовательную функцию бытия в раннем филогенезе человека следует рассматривать лишь на уровне родительского инстинкта, на её самом элементарном уровне, как бессознательную корректировку взрослыми действий и поведения, спонтанно развивающегося ребёнка в племенной, родовой или общинной среде.

Функции воспитания и обучения зарождаются с возникновением семьи в единой практике спонтанного, природного образования человека. Они выделяются из образовательного синкретизма последовательно и начинают самостоятельно действовать, но, в тоже время, неизменно присутствуют и действуют как синтез в единой полифункциональной образовательной функции бытия, в процессе культурного развития человечества.

Следует полагать, что первой выделяется практика и функция воспитания, как следствие осознания и формирования у людей представлений о добре и зле, о нормах поведения. Функция воспитания отчётливо выделяется, получает качественное развитие в духовной практике людей, благодаря этой практике. Именно с возникновения духовной практики в обществе, можно вести речь о воспитании как о сущностной функции образовательного бытия человека, поскольку именно в духовной практике у людей формируются четкие представления об идеальном образе, о «подобии образу», образце, к которому человечество начинает стремиться.

Обучение не выделяется в самостоятельную функцию из единой образовательной практики жизни до тех пор, пока семья справляется с функцией исчерпывающего обеспечения ребёнка необходимыми знаниями в соответствии с оптимальным культурным уровнем общественной среды, с уровнем развития

производительных сил и производственных отношений. Функция обучения немедленно выделяется из единой образовательной практики жизни с развитием культуры и цивилизации, как только критическое количество знаний приводит к их качественному скачку, когда семья перестаёт справляться с этой функцией.

Как только в качестве самостоятельной функции из образовательной практики жизни выделяется функция обучения, следствием становится зарождение новой профессиональной деятельности, профессии, не имевшей до определённого момента места в общественной истории, которая в современности именуется педагогической деятельностью.

Отсюда, педагогическая деятельность – явление культурное, то есть, вторичное и субъективное по отношению к образовательной практике жизни, единой образовательной функции бытия – явления объективного. Первичным субъектом педагогической деятельности выступает общество. Учитель – вторичный субъект педагогической деятельности. Именно общество, испытывая потребность в дополнительном, помимо семейного, развитии детей, выделяет из своей среды, готовит и призывает на службу профессионалов – учителей. Учитель выполняет функцию удовлетворения общества в педагогической деятельности.

Педагогическая реальность приобретает не только новую форму – педагогическую деятельность, но и новое качество. С одной стороны, наряду со спонтанным образованием человека в практике жизни, функции обучения и воспитания получают развитие в целенаправленной профессиональной деятельности учителей – в педагогической деятельности. А с другой – имманентная бессознательная образовательная функция бытия, характеризовавшая активность древних людей направленную на ребёнка, развивается в филогенезе в культурную практику современной семьи с неизменными функциями воспитания и обучения. Подобная логика позволяет осознать не научность понятия «родительская педагогика». Даже современные родители не занимаются педагогикой. Педагогика – это феномен профессиональной педагогической реальности. Воспитание и обучение в

современной семье – это сущностные аспекты и функции родительской активности направленной на детей – единой и нераздельной образовательной функции семейной жизни. Вместе с тем, практику родителей, чаще всего одного из родителей, подготовленного профессионально педагогически, то есть, сознающего цель и систематически реализующего методы и приёмы воспитания или обучения своего ребёнка, следует рассматривать педагогической деятельностью. В этом случае речь идёт не о семейном воспитании и обучении, а о профессиональной образовательной практике, в которой функцию педагога-профессионала в отношении своего ребёнка выполняет один из родителей. Специфика родительской профессиональной педагогической практики характеризуется прерывностью и несистематичностью в отличие от практики учителей и воспитателей в школах и других общественных образовательных учреждениях. Успешное профессиональное педагогическое взаимодействие с собственными детьми является исключением и, как правило, быстро прекращается. Дети отдают предпочтение природосообразной образовательной функции родителей в противоположность педагогической. Другими словами – дети не любят прямое профессиональное обучение и воспитание родителями. За исключением не частых случаев, когда родители оказываются высокими профессионалами-педагогами в отношении своих детей. Такая педагогическая практика родителей может быть иногда полезной в качестве дополнительной к синкретной образовательной функции семейного бытия.

Важнее, с нашей точки зрения, является высокая педагогическая культура родителей, которая в естественном процессе взаимодействия с детьми, усиливает образовательные потенциалы семейного быта в отношении функций обучения и воспитания, реализующихся в единой практике семейной жизни. Например, знание и понимание лишь одного педагогического принципа в воспитании - «единство требований», позволяет исключить типичную воспитательную рассогласованность членов семьи, часто ведущую к катастрофическим следствиям в процессе становления личности ребёнка.

## 2. Педагогическая деятельность

В любом обществе образовательную функцию бытия и целенаправленную педагогическую деятельность осуществляют семья, церковь и школа. В периоды стабильного развития социальные образовательные институты взаимно дополняют и усиливают общественную образовательную функцию.

В задачу статьи не входит рассмотрение образовательных потенциалов семьи и церкви. Нужно лишь отметить слабость образовательных потенциалов российской семьи в силу особенностей становления общественных отношений в последнее десятилетие. По преобладанию современная российская семья решает проблему выживания, что уменьшает образовательную функцию малоимущих и небольшого достатка семей, составляющих подавляющее большинство народа. Зажиточным семьям не хватает культуры и времени для занятий детьми. Более актуальной является проблема накопления и сохранения капитала. Образовательную функцию, направленную на детей в дошкольный период жизни в обеспеченных семьях, за редким исключением, выполняют наёмные воспитатели, педагоги. Очень богатые люди, составляющее абсолютное меньшинство населения образование своих детей поручают профессиональным воспитателям и элитным образовательным учреждениям в стране и за рубежом.

Последнее десятилетие большую педагогическую активность проявляет Русская православная церковь. Однако о существенном влиянии церкви на решение образовательных и педагогических проблем говорить пока не приходится. Удельный вес педагогического влияния церкви на детей страны ещё мал в силу непродолжительности периода возрождения самой церкви.

Важнейшей педагогической реальностью играющей исключительную роль в реализации образовательной функции российского общества является система массового среднего школьного образования.

Нет недостатка в аналитических статьях констатирующих упадок российского массового школьного образования. Критерием суждений выступает факт малограмотности и ограниченной эрудиции выпускников современных

российских школ. В аналитических работах высвечиваются и подвергаются критике отдельные «модернизационные» аспекты в трансформирующейся системе российского школьного образования объясняющие снижение образовательной функции школы и т.п. При этом, отсутствует сущностное видение и понимание процессов российской педагогической реальности.

Важнейшим феноменом педагогической реальности в современной передовой культуре и цивилизации, как было отмечено выше, следует рассматривать профессиональную педагогическую деятельность. Педагогическая деятельность минимально может рассматриваться лишь с учётом цели деятельности. В педагогической теории стратегической целью педагогической деятельности рассматривается личность. Другое дело – «наполнение» личности содержанием.

Никакая деятельность не может быть бесцельной. Не может быть эффективной и успешной «бесцельная» педагогическая деятельность. Если мы имеем дело с деятельностью, то цель непременно есть. Другое дело – цель может быть известна не всем. Подобное положение наиболее характерно для современной российской педагогической реальности начала нового века.

Употребляя понятие педагогическая деятельность, следует помнить о субъекте или о субъектах педагогической деятельности. Важно уточнять, идёт ли речь о деятельности отдельного профессионала или о совокупном субъекте педагогической деятельности, например, о системе образования страны, социальных группах или обществе в целом.

Выше был сделан акцент на том, что первичным субъектом педагогической деятельности является общество. Это важно и означает, что педагогическая деятельность – это инструмент общества, с помощью которого общество, как совокупный субъект педагогической деятельности ставит и достигает поставленные цели. Абсолютной целью любого цивилизованного социально здорового общества является его развитие в направлении идеальных представлений о совершенном обществе, а это уже вопрос политики государства, которому общество делегирует полномочия для общественного

совершенствования и развития. Общество многолико, а потому исходить следует из того, что, например, в демократическом обществе невозможно совпадение целей и представлений о педагогических целях в разных социальных и общественно-политических группах. Многое зависит от того, представители какой общественно-политической или партийной группы доминируют в руководящих структурах образования в обществе, в государстве.

Всё познаётся в сравнении. Современная российская система образования во времени отстоит недалеко от принципиально иной советской социально-экономической формации, обусловившей единую систему образования с единой стратегической педагогической целью для всей системы образования. В советском обществе педагогическая цель для системы образования в целом, а значит и для каждого субъекта педагогической деятельности, для педагога, для учителя формулировалась открыто и однозначно – всестороннее и гармонически развитая личность. Следует подчеркнуть, что речь шла не об отдельных, исключительных личностях, представителях ограниченного социального круга, детей определённой части общества, обучающихся в том или ином элитном образовательном учреждении, а о всех детях страны, о каждом ребёнке без какого-либо исключения. Система функционировала жестко, жёстким был контроль воплощения поставленной цели, в каждой школе, в каждом структурном звене единой системы образования. Такой была политика образования в советском обществе.

Современное российское общество – это общество социального неравенства взрослых и, как следствие, детей. Этим обуславливается и политика образования. Естественно, в таком обществе становится невозможной не только постановка единой цели педагогической деятельности, но невозможным становится открытое публичное осмысление проблемы педагогических целей. В обществе социального неравенства дети оказываются поделёнными на «овец» - элитных, одарённых и «козлиц» - фактически всех детей страны! Актуализация проблемы педагогических целей на уровне общественного, всеобщего сознания рано или поздно ведёт к возмущению общества. Поэтому в официальных

документах проблема педагогических целей в образовании искусно обходится. Дабы не смущать умы, проблема педагогических целей подменена симулякрами – «образовательные стандарты», «создание условий для свободного развития личности», «... для самореализации личности» и т.п. В лучшем случае – это промежуточные цели, а на деле – это средства достижения, остающихся в тени, собственно педагогических целей. Но это не значит, что действительная цель и цели никому не известны. Стратегические цели российского образования по факту актуальной школьной политики, практики, действительности признаются профессионалами. Об этом время от времени проговариваются в средствах массовой информации представители политического направления, определяющие по факту развитие общества, ныне определяющие характер развития массового российского образования. Для них конечной целью в массовом российском образовании выступает «обыватель», «цивилизованный потребитель» и специалист соответствующий конъюнктуре рынка. Именно этим можно объяснить задаваемую парадигму массового российского среднего школьного образования. Обыватель, потребитель и специалист на изменяющуюся потребу – это идеал рыночной идеологии. Именно этим целям соответствуют средства, коими являются образовательные стандарты и создаваемые условия, в которых современные учащиеся массовой российской школы совершенно «свободно» овладевают полужнанием и полуграмотностью. Эти качества являются главными в «самореализации» ребёнка в обывателя и в «цивилизованного» потребителя.

Надо полагать, именно этим было вызвано и высказано детским писателем Сергеем Михалковым с тревогой и болью предостережение: «Сегодня - дети, завтра – народ»!

Люди, которые рассматривают общество в перспективе обывателями в «хорошем смысле» и «цивилизованными» потребителями, разумеется, себя к таковым не относят. Себя и будущее своих детей они относят к элите общества. В этом нет ничего плохого, помня, что элита общества – это люди всесторонне и гармонически развитые. Современная российская элита, не всегда

исключительного ума, но хорошего образования. По преобладанию это элита богатства. Хорошее образование она получила в бесплатной советской школе. В системе советского образования достижению цели всестороннего и гармонического развития каждого ребёнка была подчинена педагогическая деятельность любой школы. Плохо, что в современном российском обществе всестороннее и гармоническое развитие личности – удел меньшинства. Подобное положение дел свидетельствует не о развитии системы массового школьного образования и, как следствие, общества, а о его стагнации и, если не остановиться, - духовно нравственной и интеллектуальной деградации.

### 3. Столкновение парадигм образования

Стагнация российского массового школьного образования есть результат столкновения фундаментальных парадигм образования в педагогической культуре, определяющих развитие передовых цивилизаций последние четыреста лет. В российской педагогической реальности в противоречие вступила продемонстрировавшая свою эффективность в массовом российском образовании в двадцатом веке парадигма классно-урочного образования, усиленная единством системы, с парадигмой образования, последние сто лет развивавшейся на основе методологии прагматизма.

Западноевропейское и российское образование развивались последовательно и неуклонно, в одних культурах и цивилизациях раньше, в других - позже, но магистральной, набирающей всё больший удельный вес с первой половины XVII века до наших дней среди прочих явилась парадигма системы классно-урочного образования. Суть парадигмы не в классах и уроках, а в системе. Открытием стало система классно-урочного образования.

Альтернативой системе классно-урочного образования явилась парадигма образования, основанная на методологии прагматизма. Выдающийся американский философ-педагог так писал более ста лет назад: «Перемена, которую мы вносим, касается центра тяжести всей школьной жизни. Это

преобразование, эта революция подобна той, которую произвёл Коперник, когда он объявил не землю, а солнце центром нашей системы.

Теперь ребёнок должен стать тем солнцем, около которого вращаются все образовательные средства, тем радиусом, который определяет размер всего круга школьной жизни». В этих строках выдающийся философ-педагог Дж. Дьюи полемизирует с Я.А.Коменским, который, как известно, «солнцем» в классно-урочной системе, освещающим и «согревающим» в равной мере всех учеников объявил учителя.

Переселенцы Западной Европы, привезшие на американский континент систему классического системного классно-урочного образования, в конце девятнадцатого века в лице выдающегося американца и его последователей отказываются от традиционной классно-урочной системы. Причиной становится динамичный рыбок новой цивилизации в промышленном развитии. При этом следует внимательно отнестись к обоснованию новой альтернативной парадигмы образования и к причине её скорого и безусловного принятия американским обществом, государством и политической системой. Традиционная парадигма системного классно-урочного образования вступила в противоречие с потребностью в политехнической подготовке рабочей силы и с идеологией рынка. Рынок не терпит затратной системы образования. Традиционная школа давала «лишние» знания. То есть, системная подготовка в традиционном, классно-урочном образовании, ориентированная на развитие ребёнка с позиции христианской идеологии как на безусловную ценность, с точки зрения прагматизма в аспекте философии полезности предусматривает бесполезные для бизнеса знания. Вместе с тем, следует обратить внимание, что авторское обоснование новой парадигмы образования всё же неизменно ориентируется на ребёнка как на самостоятельную ценность. Речь неизменно идёт о развитии ребёнка, а истоки развития Дж.Дьюи находит не в деятельности учителя направленной на ребёнка, а в собственной деятельности ребёнка (гр. pragma – дело), в практике, в его опыте. Спустя столетие значение понятие pragma в методологии прагматизма по факту педагогической реальности в

современной культуре технологически развитых цивилизаций полностью переносится на «нужные» и «не нужные», полезные и бесполезные для бизнеса знания. Отсюда целью в современном «гуманистическом» массовом образовании становится не развитие личности, а её «компетенции» необходимые для окупающейся подготовки того или иного специалиста. То есть, авторская подлинная гуманистическая основа предложенной Дж.Дьюи парадигмы образования со временем исчезает, устраняется и подменяется исключительно пользой – прагматикой. Не случайно его главные концептуальные педагогические работы не переиздаются и ныне, по крайней мере, в России и составляют библиографическую редкость.

Чтобы понять и оценить эти фундаментальные парадигмы массового образования в ведущих цивилизациях в мире надо вникнуть в суть обеих систем.

Привычные, из века в век повторяемые слова «учить всех всему» притушают аналитическую активность мыслителей и практиков в отношении глубинной идеи системы классно-урочного образования. В ней важно видеть стратегический вектор и концентрированное выражение христианской этики и мировоззрения. – Смысл жизни