

Исторические и современные формы педагогической деятельности

Георгий Леонидович Ильин,

профессор Московского педагогического государственного университета,

доктор педагогических наук

- педагогическая деятельность • история форм педагогической деятельности • обучение в контексте жизнедеятельности • школьное обучение • обучение преподавателей педагогики • теоретическое педагогическое обучение • андрагогика • статус педагогики как науки •

Термин «учитель» известен издавна (педагог, гуру, сэнсей), а педагогика в современном, европейском, понимании — с Я.А. Коменского. Учитель — это прежде всего педагог, человек, ведущий учащегося за собой, снабжающий его знаниями и правилами поведения, готовящий к новой жизни.

В XIX веке педагогика, как и другие дисциплины, стремилась стать научной. Но зарождение педагогики как науки и необходимость специального её изучения встречали на первых порах недоумение и сопротивление учителей и преподавателей. Припомним такого крупного педагога, как В.Я. Стоюнин, который в 80-х годах XIX века писал, что со временем не потребуются специальные педагогические заведения и что методы и методики обучения можно обрести, накапливая опыт преподавания. Этим же сопротивлением отечественной педагогической общестственности «немецким выдумкам» можно объяснить неприятие ею идей педагогической антропологии К.Д. Ушинского, созданной по аналогии с немецкой философской антропологией¹. Однако сейчас интерес к идеям педагогической антропологии

возродился вновь², и вот уже создаётся психологическая антропология³.

В начале прошлого века оживлённо обсуждалась возможность университетской профессиональной подготовки преподавателей средних

школ (проекты К.П. Яновского, Д.И. Менделеева и др.), причём противники её, повторяя доводы Стоюнина, заявляли, что дидактика «налагает путы» на учителя, а педагогику можно освоить, ознакомившись с основными педагогическими учениями. Словом, научный статус педагогики ещё недавно был сомнительным.

В современной России, казалось бы, нет нужды утверждать важность научной педагогической подготовки не только учителей общеобразовательных школ, но и преподавателей вузов, как гуманитарных, так естественно-научных и технических. Само распространение с той поры идеи педагогической подготовки, как условия профессионализации учителя, делает решение данной проблемы очевидным. Но и по сей день остаются сомнения в научном статусе педагогики, её способности описать закономерности обучения и обеспечить его эффективность.

Поэтому важно разобраться в том, что составляет суть педагогической деятельности и насколько она необходима преподавателям. Чтобы понять её специфику, обратимся к её истории. В современной деятельности учителя, преподавателя можно выделить несколько исторических форм, которые не сменяют друг друга, а дополняют и развивают, сосуществуя одни с другими.

Обучение в контексте жизнедеятельности

Эту исторически исходную форму деятельности лишь условно можно назвать педаго-

¹ **Ильяшенко Е.Г.** Становление педагогической антропологии в России: этапы развития, особенности современных подходов. Автореф. ... дисс. канд. пед. наук. М., 2003.

² **Бим-Бад Б.М.** Педагогическая антропология: Курс лекций. М.: Изд-во УРАО, 2002.

³ **Слободчиков В.И., Исаев Е.И.** Основы психологической антропологии, 2000.

гической, ибо понятие «педагог» на этой стадии оказывается чрезвычайно размытым. Она характеризуется тем, что основное отношение всякого педагогического общения — отношение учащего и учащегося (воспитанника) — непосредственно вплетено в процесс жизнедеятельности того и другого, являясь её элементом и не составляя особой, отдельной деятельности. Передаваемое и усваиваемое знание на этом этапе неотделимо от действия, навыка, умения. Педагогическое отношение возникает в процессе совместной, как правило, практической деятельности старшего и младшего, более опытного и менее опытного. Обучение осуществляется по принципу «смотри внимательно и делай, как я», имеет основой подражание.

В процессе непосредственного общения при выполнении совместной деятельности учителя и учащегося передавались и усваивались не просто отдельные навыки и умения, но и формы поведения, образ мыслей, нравственные принципы, носителем которых выступал учитель. В свою очередь, желая быть или будучи вынужденными быть объектом подражания, воспитатели и учителя обязывались тем самым демонстрировать поведение, которое осознанно или неосознанно усваивалось учащимися.

Будучи исторически наиболее ранней, данная форма, которую Дж.Брунер называет «обучением в контексте», сохраняется и по сей день, не только возникая в процессе повседневного общения людей (в отношениях родителей и детей в семье, воспитателя и детей дошкольного возраста в ДОУ или мастера-наставника и ученика-подмастерья в школе или на предприятии), но и составляя часть, компоненту более высокоорганизованных форм специализированной педагогической деятельности, в которых происходит передача собственно профессиональных (педагогических) умений и навыков. Например, на так называемых «мастер-классах» (уроках педагогического, музыкального, актёрского, балетного, певческого, спортивного и пр. мастерства). Это передача знаний, приёмов и навыков, которые трудно или невозможно вербализовать, их можно только показать, продемонстрировать.

Выделение обучения в особую деятельность предполагало её отделение от прак-

тической деятельности, в которой до сих пор происходило обучение, и соответствующее изменение формы представления знаний, которые передавались учителем учащемуся. Знание отделялось от практического действия и находило выражение в слове. Слово стало основным носителем и средством передачи знаний. Собственно развитие способности, умения выразить в словах некоторое знание, умения передать слушателю некоторое сообщение, и стало условием появления учителя. Учителем становился тот, кто умел рассказать, что и как надо делать. Тем самым обучение практической деятельности путём её словесного описания и разъяснения отделялось от обучения путём непосредственного наглядного показа.

Школьное (формальное) обучение

Появление в обществе фигуры учителя означало признание существования знаний, которые не могут быть переданы родителями и приобретены самостоятельно или путём участия в процессе совместной деятельности с более опытными людьми, но которые необходимы для жизненного успеха. Обучение выделилось в особый вид деятельности, требующей значительных усилий и затрат времени со стороны учащегося, но вместе с тем не дающей собственно профессиональных, практических, прикладных знаний, какие давало ученику наблюдение или участие в работе мастера-ремесленника, определённое выше как обучение в контексте совместной деятельности. В то же время такое обучение, как специализированная деятельность становилось необходимым условием успешного выполнения самых различных видов деятельности и занятия общественных должностей (как это было в Древней Греции и Риме или в Древнем Китае).

Специализированное обучение означало отделение учащегося от дома, семьи, домашнего воспитания, которое тем самым противопоставлялось ему. В оппозиции семьи и школы проявлялось не просто различие двух уровней или двух видов образования, но, прежде всего, различие двух форм педагогической деятельности — обучения в контексте (семейного, в традициях семьи) и специального, школьного обучения.

Это различие, эта оппозиция — отнюдь не достояние древней истории. Лев Толстой, основатель яснополянской школы, в прошлом веке писал о бессознательном образовании, получаемом дома, на работе, на улице, которое оказывалось отчуждённым от школьного образования. *«Для земледельца ничем невозможно заменить тех условий работы, жизни в поле, разговоров старших и т.п., которые окружают его, точно то же для ремесленника, вообще для городского жителя... Эти условия в высшей степени поучительны, и только в них может образоваться тот и другой: школа же первым условием своего образования кладёт отчуждение от этих условий»⁴.*

Можно привести современные примеры оппозиции школы и социальной действительности: концепцию «отмирания школы», возникшую в 20-годы XX века, в период становления советской школы (Шульгин, Крупенина, Струминский), а позднее концепцию «дешколяризации» общества — (Иллич, Реймер, Фрейре), призывавших отказаться от старой, традиционной школы в новых социальных условиях.

Дж. Брунер называет обучение, которое приходит на смену обучению в контексте практической деятельности, формальным обучением, лежащим в основе большинства современных форм педагогической деятельности. Обособление педагогической деятельности в особый вид деятельности сопровождается созданием специального социального института, школы — места, в котором происходит обучение.

В школе формального обучения, абстрактной школе, процесс обучения, по мнению Дж. Брунера, *«происходит вне контекста непосредственного действия именно потому, что он локализуется в школе. Сам этот факт превращает обучение в независимое действие (в некоторое действие в себе), оторванное от непосредственных целей; школа подготавливает учащегося к реализации цепи расчётов, весьма далёких от окончательного результата (что, конечно, необходимо для усвоения сложных понятий). В то же самое время школа (в случае успеха) освобождает*

ребёнка от непосредственного влияния повседневной действительности»⁵.

Абстрактная школа, возникновение которой можно отнести к достаточно отдалённым временам, способствовала развитию абстрактного мышления у учащихся, придала новый импульс развитию в обществе отвлечённых, теоретических знаний, примером чего может служить расцвет древнегреческой культуры. Школа учит детей отвлечённому, абстрактному мышлению, вне которого невозможно постижение большей части школьных знаний и которое является условием их понимания и существования.

Как и при обучении в контексте, в школьном обучении учитель чаще всего оставался самим собой или играл роль учителя, он излагал, демонстрировал в словесной форме деятельность (чтение, письмо, счёт), которую ученик должен был освоить. Изложение материала не учитывало, как правило, возрастных и тем более индивидуальных особенностей понимания учащимся услышанного (мы говорим об исторически ранней форме общения учителя с учащимися).

Для того чтобы обучение было успешным, необходимо, чтобы учитель встал на позицию учащегося, на его уровень понимания. Чем сложнее становились школьные знания и большим их объём, тем яснее было, что для успешности обучения недостаточно показать или рассказать учащемуся нечто таким образом, чтобы он сам это понял. Необходимо было организовать процесс внимания и понимания учащимся излагаемого материала, учитывая его знания, умения и интересы. Именно это направление стало одним из основных в дальнейшем развитии педагогики. Но для этого следовало преодолеть следующий этап развития педагогической деятельности.

Обучение, подготовка учителей, преподавателей

Разделение обучения и воспитания. Социал-реформаторская роль школы

Следующим этапом развития педагогической деятельности стало формирование профессии учителя как одного из видов массового профессионального труда. В не-

⁴ Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1989. С. 62.

⁵ Брунер Дж. Психология познания. М.: Прогресс, 1977. С. 381.

малой степени этому способствовала потребность в массовом образовании населения, особенно остро ощущавшаяся в промышленно развивающихся странах, и соответственно, потребность в большем числе учителей. Возникла необходимость массовой подготовки учителей. Предметом педагогической деятельности стал сам учитель, его педагогическая деятельность.

Драматизм отношений школы и жизни, возникший с появлением школы, вновь обрёл остроту в начале третьего этапа, в середине XIX века, когда образование стало принимать всё более массовый характер, и доказательство его необходимости, казалось бы, требовало всё меньше усилий. Ярким свидетельством тому может служить высказывание Л. Толстого в программной статье «О народном образовании» в первом номере журнала «Ясная поляна» за 1862 год. «Народное образование всегда представляло и представляет одно, не понятное для меня явление. Народ хочет образования, и каждая отдельная личность бессознательно стремится к образованию..., (вместе с тем) народ постоянно противодействует тем усилиям, которые употребляет для его образования общество или правительство... Германия, родоначальница школы, почти 200-летней борьбой не успела ещё покорить противодействие народа школе... немецкие правительства не решаются уничтожить закон обязательности школ»⁶.

Германия стала первой страной, которая ввела формальный критерий для обучения учителей, став примером для других стран и проложив путь для утверждения профессии учителя. Дальнейшее развитие профессии учителя продолжилось в XIX веке, когда промышленное развитие приобрело индустриальный характер, квалификация работника стала определяться уровнем его образования и концепция необходимости массового школьного обучения получила широкое распространение. Ф. Дистервег издаёт в 1835 году «Руководство к образованию немецких учителей».

Для этого этапа характерно осознание педагогической деятельности как деятельности, которой можно и даже нужно не только учиться, но и учить. Широко распространённым (и не только в Германии) становится убеждение, что в педагогической деятельности есть

свои средства, приёмы, методы, закономерности, которые можно описать, систематизировать и объяснить учащимся — будущим педагогам. Педагогика осознаётся как «наука, необходимая для воспитателя лично. Но, кроме того, он должен знать науки, которые будет передавать питомцу»⁷.

В этой цитате намечено различие преподавания и педагогики как науки воспитания. С Гербарта начинается обсуждение проблемы соотношения воспитания и обучения, ставшей столь острой в современной российской педагогике. Характерно, что для Гербарта они неразделимы или, вернее, не мыслимы одно без другого. При этом хотя он и допускает возможность воспитания без сообщения каких-либо знаний, но не видит в нём ничего хорошего: «Примеры такого воспитания встречаются довольно часто. Воспитателями вообще не являются именно те, кто обладает наибольшими знаниями. Напротив, имеются такие (в особенности среди воспитательниц), которые или вовсе ничего не знают, или совершенно не способны педагогично использовать свои знания, однако же берутся за дело с большим рвением»⁸. При этом воспитанию отдаётся несомненный приоритет.

Гербарту вторит Р. Оуэн: «До настоящего времени дети находились на попечении невежественных людей; фактически каждый рассматривался как достаточно компетентный для ухода за детьми в первый второй и третий год жизни. Не может быть более вредного понимания дела. При новой системе, наоборот, маленькие дети будут отдаваться под надзор индивидуумов, обладающих возвышенными качествами, лучше всех понимающих человеческую природу и чьи способности понимания и суждения являются наилучшими»⁹.

Собственно, речь идёт не просто о замене невежественных воспитателей (и воспитательниц) образованными педагогами. По сути дела происходит наступление школьной педагогики на семейное воспитание —

⁶ Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1989. С. 54.

⁷ Гербарт И. Общая педагогика, выведенная из цели воспитания //Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. М.: Просвещение, 1971. С.368.

⁸ Там же.

⁹ Оуэн Р. Лекции о рациональной системе устройства общества.//Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. М.: Просвещение, 1971. С.455.

объектом её внимания становятся не просто учащиеся, то есть дети, способные учиться, воспринимать знания, но воспитанники — дети третьего, второго и даже первого года жизни. Родитель вытесняется педагогом-воспитателем. То, что ранее безусловно принадлежало семейному воспитанию, становится областью притязаний новой педагогики, которая именно здесь усматривает точку опоры для преобразования и совершенствования мира. *«Благодаря воспитанию в отдалённом будущем несовершенно человечество превратится в новую расу людей — таково могущество воспитания»*¹⁰.

«Воспитательная деятельность принадлежит к области разумной и сознательной деятельности человека; самое понятие воспитания есть создание истории; в природе его нет», — писал К.Д. Ушинский, признанный родоначальник отечественной научной педагогики¹¹.

Однако новая социальная роль школы определялась тем пониманием педагогики, которое лежало в её основе: педагогика мыслилась как наука о должном, о том, какие действия должен осуществлять воспитатель, педагог, чтобы добиться своей цели. Его деятельность осмыслялась, рационализировалась, упорядочивалась на основе логических умозаключений. Экспериментальная наука обучения и воспитания, о которой мечтал Дистервег, опытные исследования тех или иных педагогических положений были ещё впереди. Словом, педагогическая наука носила прескриптивный, предписывающий, а не дескриптивный, описывающий характер, предписывалась идеальная педагогическая деятельность, какой она представлялась исследователю.

Для нас, в свете анализа этапов развития педагогической деятельности, замечания Гербарта и Оуэна весьма примечательны, и они свидетельствуют не столько об особенностях немецкой или английской школы того времени,

сколько об изменениях в содержании и целях процесса обучения. Мы видим, что в ходе общественной истории педагогическая деятельность настолько выделилась в са-

мостоятельный вид деятельности, отделённый от какой-либо практической деятельности, что стали возможными такие её формы, в которых обучение учащегося не предполагает получение каких-либо специальных знаний. И именно эту новую сферу деятельности стремится заполнить зарождающаяся педагогическая наука, называя её деятельностью воспитания. Новая наука мыслилась как руководство не столько к передаче знаний, сколько к воспитанию детей.

С одной стороны, эта эволюция в понимании целей педагогической деятельности привела к разделению и осознанию различия обучения и воспитания, а с другой, само понятие обучения стало пониматься более дифференцированно. Обратимся вначале к изменениям в понимании обучения.

О том, как далеко зашла эта дифференциация, свидетельствует дальнейшее развитие понятия формального обучения. *«Обучение может иметь двоякую тенденцию: или имеется в виду познакомить ученика с определённым учебным материалом, дать ему знания или навыки, которые стали бы его неотъемлемым достоянием, или посредством обучения желают развить его силы... В первом случае преследуется материальная, во втором — формальная цель... Чем моложе и менее зрел ученик, тем больше значения приходится придавать развитию его сил. Поэтому во всех классах элементарной школы, во всех начальных школах должно господствовать формальное образование»*¹².

В российской педагогике термин «формальное обучение» не прижился, но проблема, стоящая за ним, проявилась в полемике об общем и профессиональном образовании, общечеловеческом и прикладном, начатой Н.И. Пироговым. *«Истинный идеал образования есть общее образование, развитие всех нравственных человеческих способностей, всех его высоких и благородных стремлений»*, — заявил он, выступая против сословного образования николаевской России. *«Когда Пирогов, — писал позднее П.Ф. Каптерев, — в 1856 году выступил с проповедью о том, что образование должно готовить дитя быть человеком, тогда он вызвал недоумение общества и правительства. «Разве вы не знаете, — говорили ему, — что людей собственно нет на свете. Это одно отвлече-*

¹⁰ Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Собр. соч. т. 8, М.; Л., 1950.

¹¹ Там же. С. 454.

¹² Дистервег А. О высшем принципе воспитания // Народное образование, 1998, № 4.

ние, вовсе не нужное для нашего общества. Нам необходимы негоцианты, механики, моряки, врачи, юристы, а не люди»¹³. Сословное образование и было тем «материальным» образованием, против которого в Германии выступал Дистервег.

Речь у Пирогова шла о необходимости prolongации периода воспитания и развития ребёнка, периода его обучения общеобразовательным знаниям, в течение которого не предполагается подготовка к определённой социальной или профессиональной деятельности, которая с самого начала ограничивала бы его развитие определёнными требованиями.

Идеи общечеловеческого образования, противостоящего сословно-прикладному, в 60-годы XIX столетия сочетались с идеями свободного воспитания личности ребёнка. «Школа, построенная на принципе свободы, должна иметь одну цель — передачу сведений, знания, не пытаясь переходить в нравственную сферу, вмешиваться в формулирование верований, убеждений и характера образовываемых. Образование имеет своей основой не воспитательные цели, а потребность в равенстве знаний. Учатся затем, чтобы усвоить себе знания более сведущих, сравняться с ними», — писал Л. Толстой.

Разделение обучения (преподавания знаний) и воспитания, намеченное Гербартом, у Толстого переходит в противопоставление. При этом именно в воспитании усматривается основной дефект существующей школы, и свободная школа мыслится как школа, освобождённая от функции воспитания.

«Воспитание как умышленное формирование людей по известным образцам, неплюдотворно, незаконно, невозможно: прав на воспитание, прав одного человека или небольшого собрания людей делать из других таких, каких хочется, не существует.

Воспитание есть насилие, есть возведённое в принцип стремление к нравственному деспотизму, его основание есть произвол; образование же свободно и разумно. Цель свободной школы и образования — одна наука, а не результат влияния науки на человеческую личность. Школа не должна пытаться предвидеть последствия, производимые наукой, а, передавая её, представ-

лять полную свободу её применения. Наука же сама по себе никакого воспитательного элемента не имеет»¹⁴.

Нетрудно заметить, что соображения Толстого шли вразрез с претензиями педагогики на решение проблемы воспитания, во всяком случае, в понимании Р. Оуэна, который видел в воспитании основное условие преобразования общества.

При всей гуманности и прогрессивности призывов к свободному развитию собственной природы и личности учащегося, его интересов и способностей реализация этих идей наталкивалась не только на недоумение общества и правительства, но и, прежде всего, на сопротивление родителей учащихся и нерадивость или «природную ограниченность» самих учащихся.

В ходе общественной дискуссии формировалось понимание роли школы в обществе. В школе, с одной стороны, усматривается средство исправления общества, а с другой — на школу возлагается ответственность за несовершенство общества. По меткому замечанию Дюринга, отмеченному Энгельсом в его «Анти-Дюринге», «каждый социал-реформаторский фантазёр естественно имеет наготове соответствующую его новой социальной жизни педагогику»¹⁵.

В связи с этим нельзя не вспомнить известные слова Маркса из «Тезисов о Фейербахе», содержащие прямую критику Оуэна: «Материалистическое учение о том, что люди суть продукты обстоятельств и воспитания, что, следовательно, изменившиеся люди суть продукты иных обстоятельств и изменённого воспитания, — это учение забывает, что обстоятельства изменяются именно людьми и что воспитатель сам должен быть воспитан, оно неизбежно поэтому приходит к тому, что делит общество на две части, одна из которых возвышается над обществом (например, у Роберта Оуэна)»¹⁶.

Г. Лебон на рубеже XIX–XX веков после угара французских революций, критически оценивая социальные проекты эпохи Просвещения, создатели которых

¹³ Каптерев П.Ф. История русской педагогики. СПб., 1909. С. 267.

¹⁴ Там же (цитата).

¹⁵ Маркс К., Энгельс Ф. Собр. соч. т. 3, т. 20. С. 331.

¹⁶ Там же. С. 2

видели в образовании основное средство преобразования общества, писал, что в основе их лежало убеждение в том, «... что все люди рождаются одинаково умными и добрыми и что одни только учреждения могли их развратить. Средство против этого было очень простое: перестроить учреждения и дать всем людям одинаковое воспитание. Таким-то образом учреждения и просвещение стали великими панацеями современных демократий, средством для исправления неравенств»¹⁷.

Признавая влияние идеи просвещения населения, Лебон не скрывает иронии в отношении осуществимости данных проектов.

«В первом ряду идей, имеющих преобладающее значение в какую-нибудь эпоху и обладающих силой, несмотря на свой часто иллюзорный характер и свою немногочисленность, мы должны поставить в настоящее время следующую: образование в состоянии значительно изменить людей и непременно должно улучшить их и даже создать между ними равенство. Путём повторения это утверждение сделалось одним из самых непоколебимых догматов демократии, и в настоящее время также трудно касаться его, как некогда было трудно касаться догматов церкви»¹⁸.

Заметим, что при всей основательности критики Лебона образование играло и продолжает играть главную роль в признании необходимости и обеспечении равенства для всех, независимо от пола, расы, этнического происхождения, возраста или физических недостатков. Это потребовало пересмотра учебников, нового осознания научного языка, изменения критериев доступа к высшему образованию. Это привело к необходимости нового определения понятия равенства, предполагающего, например, равенство результатов, а не только равенство возможностей.

Гипертрофированное представление о роли педагогики и воспитания в жизни общества всё более сменяется пониманием школы как социального института, выполняющего опре-

делённую социальную функцию и отражающего запросы, потребности и ожидания общества. При

этом изменения и развитие школы обусловлены и ограничены историческими и экономическими условиями и социально-психологическими факторами, действующими в обществе в данный исторический период. Школа в той мере может служить средством социальных преобразований, в какой она отвечает общественным ожиданиям и потребностям.

Обострённый интерес педагогики к проблемам воспитания на данном этапе развития педагогической деятельности определялся в значительной степени социал-реформаторскими стремлениями теоретиков педагогики. Воспитание детей, изолированных от нежелательного влияния существующего общества, лишённых недостатков его представителей, включая родных и близких, — таков был общий замысел большинства педагогических проектов, какими бы путями достижения этой цели они не отличались друг от друга.

По меткому замечанию Л. Толстого, «все философы стремятся освободить школу от исторических уз, тяготеющих над нею, хотя угадать то, что нужно человеку, и на этих более или менее верно угаданных потребностях строят свою новую школу» (статья «О народном образовании»). Вопрос, однако, состоит в том, каковы цели, ожидания и потребности человека и, соответственно, какие потребности общества следует обеспечивать прежде всего, то есть каким должно быть содержание образования — прикладным или общим, реальным или классическим, материальным или формальным? И хотя на этот вопрос у различных социальных групп были свои ответы, порой противоположные, массовое образование населения всё более осознавалось всеми как необходимое условие промышленного и социального развития страны. Массовое образование населения делало необходимым массовую подготовку учителей, что, в свою очередь, привело к осмыслению педагогической деятельности на новом этапе её развития. Подготовка учителей предполагала осмысление педагогической деятельности как предмета преподавания.

Научная педагогика. Появление теоретического педагогического мышления и множества педагогических теорий

Развитие педагогической деятельности по обучению учителей, появление педаго-

¹⁷ Лебон Г. Психология народов и масс. СПб., 1995. С. 10.

¹⁸ Там же. С. 212.

гических институтов — отличительная особенность данного этапа. Деятельность обучения, как самостоятельный вид социальной деятельности, сложившаяся на втором этапе становления педагогической профессии, на данном этапе дополняется специальной деятельностью по подготовке педагогов. Педагогический процесс и педагогический опыт осознаётся, рационализируется, упорядочивается, систематизируется, ему придаётся всеобщий характер, свойственный научным представлениям. Педагогика стремится стать наукой.

Можно сказать даже, что именно стремление к выработке рекомендаций, имеющих всеобщий характер, придавало педагогике образ науки. Всеобщность рекомендаций отражала требования массовой школы, игнорирующей, не принимающей во внимание специфику отдельных форм общественной жизни или видов профессиональной деятельности. Массовая школа, предполагавшая общность, одинаковость образования для всех, делала возможными всеобщие рекомендации, а всеобщность педагогических рекомендаций придавала им научный характер.

Как и процесс обучения, педагогическая деятельность приобретает иной характер. Если раньше обучение педагогов носило характер обучения в контексте, осуществлялось по принципу «делай как я», то теперь педагогический процесс получает словесное выражение, переходит в вербальный план, действие всё более сменяется словом. Подобно тому, как на этапах перехода от контекстного обучения к абстрактному стало возможным обучение не только существующей материальной деятельности, но и любой возможной, так на последующих этапах, при переходе от обучения практической педагогической деятельности, от обучения путём показа к вербальному педагогическому обучению стало возможным построение небывалого множества педагогических систем и теорий, представляющих различные виды педагогической деятельности. Всё это было результатом появления и развития абстрактного, теоретического педагогического мышления.

Середина прошлого, начало текущего века отмечены взрывом педагогических идей, теорий, подходов. Все эти направления, тен-

денции и методы — результат рефлексии педагогики над собственными целями, формами и содержанием преподаваемых знаний. Педагогика осознаёт себя, стремится стать и формирует себя по образу и подобию научной дисциплины, при этом в качестве образца выбираются то философия, то естественные (физиология), то социальные науки (социология), в зависимости от того, какие из них в данное время достигают наибольшего успеха или пользуются наибольшим общественным вниманием.

Вот как описывает В. Лай современную ему ситуацию в образовании начала XX века. *«Предложения реформ теснятся со всех сторон и сталкиваются друг с другом. Всевозможные «точки зрения» и «принципы» рекомендуются для улучшения методов воспитания и преподавания, или каждое в отдельности восхваляется и превозносится как единственное все исцеляющее средство. Достаточно вспомнить следующие реформаторские тенденции и лозунги в педагогике: индивидуальная педагогика, социальная педагогика, художественное воспитание, государственно-гражданское воспитание, сексуальная педагогика, моральная педагогика, воспитание по Герберту, Песталоцци, Дистервегу, национальное воспитание, врачебная педагогика, католическая и евангелическая, философская, экспериментальная, воспитание для труда и посредством труда... Картина, напоминающая вавилонское столпотворение»¹⁹.*

Данный этап педагогической деятельности характеризуется поиском методов целенаправленной и интенсивной подготовки учителя, эффективно осуществляющего педагогический процесс с заданными целями. В педагогический процесс и в процесс подготовки учителя всё шире вводятся такие элементы научной деятельности и научного мышления как целенаправленность, рациональная организация, систематичность, теоретическая обоснованность и непротиворечивость, а позднее и эксперимент как способ проверки педагогических положений.

Удалось ли современной педагогике обрести статус науки, на достижение которого были направлены усилия

¹⁹ Лай В.А. Школа действия. Реформа школы сообразно требованиям природы и культуры. СПб.: Школа и жизнь, 1914 // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. М.: Просвещение, 1971. С. 534–558.

теоретиков педагогики четвёртого этапа развития педагогической деятельности? Как замечает современный исследователь В.В. Краевский, комментируя описанное В.А. Лаем положение «вавилонского столпотворения» в образовании начала века, это «ситуация, удивительно также напоминающая наше время, современное отечественное образование». Из этого сходства, на наш взгляд, следует, что за столетний период педагогике не удалось стать наукой по образу и подобию естественных наук.

Можно согласиться с тем, что педагогике не удалось и вряд ли удастся стать наукой по картезианскому образцу и подобию естественных наук, но несомненно то, что она превратилась в область научного знания, более того, исследовательская деятельность педагогов и учащихся стала объектом специального научного изучения²⁰. Разнообразии педагогических теорий, методов и методик отражает не слабость педагогического научного мышления, а сложность и разнообразие условий, в которых протекает педагогический процесс, разнообразие профессиональных статусов педагогов различных ступеней и звеньев образовательной системы, разнообразие форм и методов, используемых в нём, разнообразие целей и задач, которые приходится решать современному образованию, наконец, разнообразие и даже противоречивость требований, которые к нему предъявляются различными социальными группами. К этому следует добавить сложность методологического плана.

Следует признать, что в социальном познании сложились представления о двух родах истины — объективной и субъективной. Первая — независимая от человека, постигающего её, и вторая, существующая в силу убеждения человека в её существовании и в силу успешности действий по её поддержанию и осуществлению. Первое понимание истины идёт от классической естественной науки, второе — характерно для социальных и гуманитарных наук и форм знания, связанных с человеческой деятельностью

и её продуктами. Во втором понимании истина выступает как проекция человеческого желания, замысла, проекта на окружающий мир.

Эта форма истины характерна не только для социального и гуманитарного познания, и даже не только для религиозного и художественного мышления, но и для инженерного мышления и инженерных наук, определяющих ныне формирование новых образовательных технологий.

Такое понимание истины даёт ключ к решению проблемы возможности научной педагогики — её концепций, идей и методов: они возможны как формы знания, основанные на проективном понимании истины. Они истинны в той мере, в какой люди верят в их истинность, способствуют их осуществлению и развитию. Это конструкции человеческого ума, которые существуют и функционируют, пока люди пользуются ими и заботятся о них, но они разрушаются и перестают существовать, если выпадают из сферы человеческой деятельности, подобно тому, как обесмысливаются заброшенные или забытые в поле сельскохозяйственные машины.

С точки зрения классической науки научная педагогика как бы невозможна, создаваемые ею конструкции — теории и методы или технологии обучения — искусственны, зависят от потребностей людей, не носят необходимого, всеобщего, внеличного характера. Каждая из ныне возникающих «технологий обучения» имеет автора, готового утверждать её во всех условиях применения, но которая ограничивается, в лучшем случае, лишь сферой его обитания. Но как формы знания, основанные на убеждениях людей и отвечающие их потребностям, они являются фактом реальности (лат. factum — сделанное, деяние), а стало быть, истинны.

Обучение в системе дополнительного педагогического образования

Деятельность современного преподавателя характеризуется изменением отношений между основными субъектами образовательного процесса: в образовательном пространстве появилась фигура обучающегося, не сводимая к традиционной фигуре учащегося, — образованного взрослого, человека, сочетающего учёбу с работой. Это связано с массовым распространением форм непрерывного образования (переподготовка, подготовка, повышение квалифи-

²⁰ Чечель И.Д. Управление исследовательской деятельностью педагогов и учащихся в современной школе. М., 1998. 144 с.; Юсуфбекова Н.Р. Педагогические исследования и инновационный процесс. // Междисциплинарные исследования в педагогике. М., 1994. С. 143–157.

кации). В сфере образования выделилась и оформилась особая область — дополнительного профессионального образования. В результате перестройки, реформирования, модернизации произошли и продолжают происходить перемены и в иных звеньях системы образования. В результате изменился образ педагога — учителя, преподавателя, преподавательская деятельность обрела новые черты.

Назовём вначале изменения последнего времени, происшедшие в педагогической деятельности.

Прежде всего, следует отметить резко выраженную неравномерность развития и разнообразие форм современной педагогической деятельности в нашей стране. Для неё характерны сложность и разнообразие условий, в которых протекает педагогический процесс, разнообразие профессиональных статусов преподавателей различных направлений, ступеней и звеньев образовательной системы. Кроме того, процесс профессионализации далеко не на всех ступенях образования можно считать совершившимся, т.е. далеко не везде соблюдаются формально существующие требования к должностям преподавателей. В настоящее время положение стало только хуже с разделением системы образования на государственную и негосударственную.

Современная школа, оставаясь массовой, всё более теряет свою всеобщность и, тем самым, единообразие, разумеется, там, где оно существует, и в той мере, в какой существует. Речь идёт о процессах все большей дифференциации школы, как общеобразовательной, так и высшей, по видам учебных учреждений, методам обучения, содержанию образования, качеству преподаваемых и получаемых знаний. Условия, в которых работает современный преподаватель, порой настолько различны, что стремление охватить эти разнообразные виды и формы преподавательской деятельности единой педагогической теорией встречает большие затруднения: становится всё более ясным, что дошкольная педагогика отличается от педагогики средней школы, которая, в свою очередь, отличается от педагогики высшей школы²¹, а последняя — от педагогики взрослых обучающихся²².

Очевидно, общий характер деятельности, объединяющий преподавателей различных ступеней, сочетается со столь же наглядными и существенными различиями между ними. *«В зависимости от специализации по предмету образования, от возраста учащихся, с которым учителя ведут работу, все педагоги имеют нечто общее в своей деятельности, но вместе с тем они имеют свои специфические особенности, причём различия в их деятельности едва ли не очевиднее, чем то, что их связывает родственными узлами»²³.*

Характерная особенность педагогической деятельности определяется также постоянным повышением уровня образования населения, которое наблюдается в самых разных странах. Всеобщее начальное образование сменилось всеобщим средним, и в наше время уже всеобщее высшее образование не кажется несбыточным мечтанием. С повышением уровня образованности связано не только повышение уровня образованности учащихся в начальных классах (за счёт введения элементов обучения в дошкольных учреждениях), но и появление нетрадиционного контингента обучающихся и соответствующих форм педагогической деятельности (когда обучающимися выступают взрослые люди, имеющие специальное или высшее образование).

Ещё одна характерная особенность образовательного процесса текущего исторического периода — соединение учёбы с работой, а вернее, включение учёбы в трудовой процесс. В отличие от периода 20–30 годов прошлого века практики образования взрослых («ликвидация неграмотности»), нынешняя образовательная ситуация характеризуется необходимостью освоения знаний, которые предполагают не только начальное, но и высшее образование. Человек вынужден учиться не только для того, чтобы изменить свой социальный статус, но и для того, чтобы сохранить его. Непрерывное образование становится условием успешной жизнедеятельности людей.

Наконец, современный этап педагоги-

²¹ Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования. М., 2007.

²² Змеев С.И. Образование взрослых в России и в мире // Новые знания, 1999, № 2. С. 2–5.

²³ Сластенин В.А., Мажар Н.Е. Диагностика профессиональной пригодности молодёжи к педагогической деятельности. М.: Прометей, 1991. С. 18.

ческой деятельности характеризуется всё большим распространением формы общения со взрослыми, имеющими среднее или высшее образование, т.е. образованными взрослыми. Данная форма педагогической деятельности приобретает доминирующее значение в образовательных системах индустриально развитых стран. В силу своей специфики, она уже получила название «андрагогики», то есть «обучения взрослых»²⁴.

Таким образом, на современном этапе развития педагогической деятельности, предполагающей обучение взрослых, изменяются сами представления об учителе и учащемся. Меняются отношения педагога и учащегося (с педагогических на андрагогические), содержание обучения (вместо передачи готовых знаний — обмен информацией); мотивация учения и даже назначение учебного процесса (вместо знаний «впрок» — знания, необходимые «здесь и сейчас»).

Все эти характеристики преподавательской деятельности отражают изменения, происходящие с профессией педагога по настоящее время и связанные с переходом от конечного образования к непрерывному, осуществляемому, прежде всего, в сфере дополнительного профессионального образования. Эта сфера ныне, как и раньше, обеспечивается главным образом преподавательским составом высшей школы.

Итак, в ходе исторического анализа было выявлено пять основных форм развития педагогической деятельности, а именно:

— непосредственное обучение в контексте практической деятельности;

— специализированное, школьное, абстрактное обучение в форме словесного объяснения;

— специализированное обучение самой педагогической деятельности, деятельности обучения и воспитания, подготовка педагогов-преподавателей;

— появление теоретической педагогической деятельности (теоретического педагогического мышления и множества педагогических теорий);

— формирование педагогической деятельности, предполагающей работу со взрослыми обучающимися.

Эти формы, как выражение исторических этапов развития образования, отражают становление не только деятельности воспитателя, учителя, преподавателя, но и косвенно деятельности воспитанника, учащегося. По мере обретения учащимся самостоятельности, независимости традиционное образование всё более обретает черты непрерывного.

Что касается пространственно-временной локализации этих форм, то следует заметить, что хотя материалом данного обзора выступала история европейского образования, все они в той или иной степени присутствуют в образовании всех времён и всех народов.

Таблица

Исторические формы (этапы) педагогической деятельности

№ п/п	Форма педагогической деятельности	Основные особенности позиции педагога
1	Обучение в контексте	«Делай, как я» (личный пример)
2	Школьное, словесное обучение	«Слушай, что тебе говорят»
3	Обучение как специализированная, профессиональная деятельность	«Преподавание — это наука, единая для всех учащихся и учителей»
4	Обучение на теоретической основе	«Наука преподавания может осуществляться разными методами на основе различных теорий»
5	Обучение взрослых	«Учение, образование отлично от обучения, имеет свой образовательный интерес, свои требования к процессу обучения, которые нельзя не учитывать»

²⁴ Рабочая книга андрагога / Под ред. С.Г. Вершловского. СПб.: Знание, 1998; **Змеев С.И.** Образование взрослых в России и в мире // Новые знания, 1999, № 2. С. 2–5; **Кулюткин Ю.Н.** Психология обучения взрослых. М., 1985.