



<http://LLL21.petrSU.ru>

<http://petrsu.ru>

**Издатель**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Петрозаводский государственный университет»,  
Российская Федерация, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33

Научный электронный ежеквартальный журнал  
**НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: XXI ВЕК**

Выпуск 3 (19).  
Autumn 2017

**Главный редактор**  
И. А. Колесникова

**Редакционная коллегия**

О. Грауманн  
Е. В. Игнатович  
В. В. Сериков  
С. В. Сигова  
И. З. Сковородкина  
Е. Э. Смирнова  
И. И. Сулима

**Редакционный совет**

Т. А. Бабакова  
Е. В. Борзова  
А. Виегерова  
С. А. Дочкин  
А. Клим-Климашевска  
**Е. А. Маралова**  
А. В. Москвина  
А. И. Назаров  
Е. Рангелова  
А. П. Сманцер

**Служба поддержки**

А. Г. Марахтанов  
Е. Ю. Ермолаева  
Т. А. Каракан  
Е. В. Петрова  
Е. И. Соколова  
Н. И. Токко

**ISSN 2308-7234**

Свидетельство о регистрации СМИ Эл. № **ФС77-57767** от 18.04.2014

**Адрес редакции**

185910 Республика Карелия, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33, каб. 254а  
Электронная почта: LLL21@petrsu.ru

**СЕРИКОВ Владислав Владиславович**

член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, зам. директора ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» (Москва, Россия)

*vladislav.cerikoff@yandex.ru*

## **РАЗМЫШЛЕНИЯ О ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ И ПРАКТИКЕ: ВОЗМОЖЕН ЛИ ДИАЛОГ?**

**Аннотация:** в статье на основе гуманитарной парадигмы и анализа опыта педагогических исследований рассматривается природа педагогического знания и педагогической деятельности, сложные коллизии и парадоксы, возникающие в процессе их взаимодействия. Автор раскрывает причины низкой востребованности педагогической науки практикой образования. Это обусловлено, с одной стороны, низким качеством самих педагогических исследований, с другой – своеобразием мышления практических работников сферы образования, логика которого не совпадает с понятийно-логической структурой научно-педагогических текстов. В статье указываются недостатки педагогических исследований и форм изложения их результатов, которые вызывают негативное отношение к ним учителей и студентов – будущих педагогов. Подчеркивается, что и проблематика, и формы изложения результатов научных исследований зачастую не ориентированы на их использование в практике образования. В этой связи автор предлагает набор ключевых понятий, которые должны быть использованы для обеспечения реализуемости выводов педагогических исследований. В качестве таких понятий автор предлагает использовать следующие: *цели* педагогической деятельности (процесса) как проектируемого новообразования в воспитанниках, *содержания* – педагогически переработанного вида культурного опыта, условий (психологического *механизма*) его усвоения, *педагогических технологий* – способов актуализации указанных условий, *критериев* оценки результатов. В статье также дается критический *анализ* устаревших методологических подходов к пониманию целостности и самодвижения педагогических систем, рассматривается субъектно-деятельностная природа педагогической реальности. В результате делается вывод о том, что интеграция педагогической теории и практики возможна при их «встречном» движении, что предполагает повышение качества научно-педагогической продукции и обеспечение «научоемкости», ориентированности на науку самой практики образования. Выводы статьи адресованы педагогам-исследователям и практическим работникам, занимающимся инновационной деятельностью. Статья подготовлена в рамках грантового проекта РФФИ №17-06-00669/17-ОГН.

**Ключевые слова:** педагогическая теория и практика, их коллизии, педагогические тексты и мышление педагога-практика, условия взаимодействия теории и практики образования.

**Serikov V.**

## **REFLECTIONS: IS THE DIALOGUE BETWEEN PEDAGOGICAL THEORY AND PRACTICE POSSIBLE?**

**Abstract:** the article considers the nature of pedagogical knowledge and pedagogical activity on the basis of the humanitarian paradigm and the analysis of the experience of pedagogical research, also the complex collisions and paradoxes that arise in the process of their interaction. The author reveals the reasons for the low relevance of pedagogical science in the practice of education. This is due, on the one hand, to the poor quality of pedagogical research itself, on the other hand, to

the peculiarity of the thinking of practical workers in the sphere of education, the logic of which does not coincide with the conceptual structure of scientific texts. The article points out the shortcomings of pedagogical studies and the forms of presentation of their results, which cause a negative attitude towards them of teachers and students – future teachers. It is emphasized that both the problems and the forms of the presentation of the results of scientific research are often not aimed at their use in the practice of education. The author proposes a set of key concepts that should be used to ensure the feasibility of the conclusions of pedagogical research. These are: the goals of pedagogical activity (or process) as a project of changes in the personality of pupils, the content – a pedagogically revised type of cultural experience, the conditions (psychological mechanism) of its assimilation, the pedagogical technologies as the way of actualizing these conditions, the criteria for results evaluation. The article gives a critical analysis of outdated methodological approaches to understanding the integrity and self-movement of pedagogical systems, the subject-activity nature of pedagogical reality is considered. As a result, it is concluded that the integration of pedagogical theory and practice is possible with their «oncoming» movement, which implies an improvement in the quality of scientific and pedagogical products and ensuring «science intensity», the orientation toward the science of the practice of education itself.

**Key words:** pedagogical theory and practice, pedagogical texts, thinking of the teacher-practitioner, interaction between the theory and practice of education.

Опыт преподавания педагогических дисциплин в колледжах, вузах, институтах повышения квалификации позволяет сделать печальное наблюдение, что педагогика как наука в том виде, в каком она сегодня предстает перед студентами и учителями, не популярна, «не интересна», не несет каких-то удивляющих открытий. По мнению одного из опрошенных респондентов (автором проводились собеседования со студентами педагогических вузов и колледжей, слушателями ФПК Юга России – Астрахани, Волгограда, Воронежа, Саратова, Ставрополя и с участниками Всероссийской студенческой педагогической олимпиады на факультете педагогического образования МГУ), до тех выводов, которые эта наука предлагает, вполне можно «дойти своим умом», не утруждая себя чтением избыточных «научными терминами» педагогических текстов... Избалованный «сумасшедшими» открытиями в областях физики, биологии, информатики, медицины и др., обыватель не считает педагогику наукой.

Однако, отмечая откровенное невнимание массового сознания к педагогической теории, мы никак не можем распространить это на область педагогической практики. Ничем так плотно не заполнена повседневная жизнь людей, их мыслеречевое пространство, как желанием, стремлением и попытками воспитывать, поучать, наставлять друг друга, обвинять в бескультурье, необразованности, некомпетентности, невоспитанности, видеть в этом причины всех катастроф, в том числе и политико-экономических, ставить кого-то кому-то в пример, словом, *учить жить*. Вспоминается Евг. Евтушенко:

Я был жесток, я страстно обличал,  
О собственных ошибках не печалюсь.  
Казалось мне, людей я обучал,  
Как надо жить, и люди обучались...

Итак, образованием и воспитанием занимается каждый. Не каждый – физик, лирик или поэт, но каждый педагог – в своем роде. Если он не работает учителем, то воспитывает своих детей или подчиненных, или пассажиров трол-

лейбуса, или соседей по лестничной клетке. *Обучать других жить* – одно из наиболее популярных занятий человека. В этом смысле можно сказать, что педагогическая практика – любимейшая из человеческих практик. Возможно, люди потому и не любят педагогику как науку, что она мешает им заниматься в свое удовольствие *образованием других*, «о собственных ошибках не печалюсь»!

В этой связи можно вести речь о своеобразном *педагогическом парадоксе*: педагогическая деятельность и создаваемая ею *педагогическая реальность* как доминантное содержание человеческого бытия, пронизывая все сферы существования человека – науку, искусство, производство, политику, экономику, образование, управление, обыденное бытовое поведение, как наука оказывается «на задворках» научной рефлексии, разрабатывается по «остаточному принципу». Увы, гражданское общество, стремясь к вершинам научно-технического прогресса, откровенно пренебрегает поиском научно обоснованных закономерностей и механизмов становления человека *при посредстве другого человека*, хотя известно, что никак иначе человек и не может стать человеком!

Небрежно относясь к *проблемам педагогической теории*, мы рискуем утратить контроль над важнейшими ресурсами развития цивилизации, возможностями решения ее глобальных вопросов – сохранения мира, самой жизни на Земле, коэволюции человека с природой, предотвращения дальнейшей технизации и роботизации человека, культа насилия, утраты представления о самоценности человека, возможностей установления справедливого миропорядка и др. Рисуем, потому что в основе их решения лежит *качество человека*, исследованием формирования которого и занимается так не любимая всеми педагогика [1]. И. А. Колесникова в книге «Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии» замечает: «Сущностную особенность педагогики во все века составляло стремление к созданию, изучению и целенаправленному использованию многообразных способов работы человечества по сохранению и воссозданию Человеческого Качества. В смысловом отношении это сближает ее с тем, что называется Космозамыслом, Логикой Социоприродной Эволюции, придавая педагогическим явлениям *бытийное звучание и делая их поводом для философских обобщений*» [6, с. 8].

Слышать о том, что «педагогика не наука» тем, кто профессионально занимается ею, приходится достаточно часто. И в конце концов, чтобы успокоить оппонентов, соглашаешься с этим и говоришь: «Да, педагогика – это *не только наука...*» А что еще? А еще – искусство, опыт, культура, идеология, дискурс, сфера социальной политики, функция государства, человеческая повседневность, в которой доминируют не столько *дела*, сколько педагогические, т. е. человеко-творящие, отношения, составляющие сущностную сторону социального бытия. И поэтому, когда мы ведем речь о педагогике, хорошо бы уйти от традиционных стереотипов в понимании педагогической проблематики, от сведения ее к дискуссиям о неполноте учебного плана, об издержках классного руководства, о неготовности семьи к воспитанию детей, о некачественном наборе абитуриентов и т. п. Не потому что это не важно, а потому что непродуктивно решать частные вопросы образования, не вооружив себя целостным пониманием природы современного человека и современного процесса его образования.

Итак, почему же педагогика как наука непопулярна среди студентов педагогических вузов и практикующих учителей? Тому, вероятно, есть множество причин, и важнейшая из них в том, что учителя и воспитатели не находят в педагогических текстах решения волнующих их задач, а студентам эти тексты не интересны, потому что не вводят в актуальные для них коллизии и, проповедующая общеизвестные истины о значимости образования, мало касаются его глубинных личностных смыслов. Наконец, в этом повинны и сами педагогические тексты с их стремлением походить на «настоящую науку», с неопределенностью терминологии, с непомерной абстрактностью, с голословностью методических предписаний.

В самом деле, будет ли вызывать педагогическое вдохновение у читателей такой текст?

«Концептуальная педагогическая модель этнокультурного воспитания школьников включает концептуальный, организационно-методический, нормативный, результативно-диагностический базовые блоки и представляет целостное полиэтнокультурологическое образовательное пространство реализации этнокультурного воспитания в соответствии со специфической социо-культурной средой полиэтносос в их локальных-дифференцированных пространствах».

Или, скажем, такой:

«Теоретико-методологическое обоснование концепции формирования социально-коммуникативной компетентности студентов вуза составляет единство прогностических возможностей следующих подходов: компетентностного (позволяет представить социально-коммуникативную компетентность как систему компетенций и личностных качеств, дающих возможность конкретизировать состав профессиональной компетентности), деятельностного (позволяет рассмотреть социально-коммуникативную деятельность как адекватный процесс профессионального взаимодействия, порождаемого потребностями совместной деятельности и включающего в свой состав не только взаимодействие информацией, выработку общей стратегии взаимодействия, но и соразмерное восприятие, и понимание другого человека, что обеспечивает изучение особенностей социально-коммуникативной компетентности) и аксиологического (позволяет ввести в сферу анализа содержание речевой культуры, акцентировать ее креативное начало, определяя многие характеристики феномена речевой культуры студентов вуза...»<sup>1</sup>

Не будем анализировать содержание представленных фрагментов. Отметим лишь, что авторы безжалостно обрушивают на читателя лавину неопределяемых терминов, делают ни на чем не основанные утверждения о том, что одни явления «обеспечивают», «определяют», «реализуют» другие. Причем это доказывается быстрее, чем читатель успевает схватить суть самой решаемой проблемы.

Заметим также, что такого рода метаморфозы с педагогическими текстами произошли сравнительно недавно, когда педагогика стала надежным «источником *званий*» и резко изменились ее методологические ориентации. В самом деле, в традиционных текстах классиков Ж.-Ж. Руссо, Л. Н. Толстого, П. Ф. Каптерева и др. мы находим размышления о личности педагога и о невозможности добиться каких-либо педагогических результатов там, где нет приоритета его личностно-нравственных начал, о свойствах воспитанника и их истоках, о роли

---

<sup>1</sup> Авторы и названия реально существующих работ, из которых мы цитируем примеры, не конкретизируются в статье из этических соображений.

труда и нравственности, а также семейных традиций в развитии ребенка. Их выводы, как правило, базируются на анализе многократно повторяющихся и проверяемых в опыте фактов. Авторы же многих современных трудов по педагогике, видимо зараженные технократическим вирусом эпохи, стремятся спроектировать «системы», «структуры», «процессы», производящие, как они полагают, автоматически совершенного человека, а модный термин «компетентность» адресуется уже и воспитанникам детского сада. Встречаются статьи и монографии, в которых слово «педагог» не упоминается вообще, а речь идет о «системах, способных к саморазвитию» и «обеспечивающих» высокие результаты образования. Хорошо бы, если бы эти системы вообще работали без участия педагога. Глядишь, можно было бы сэкономить и на его зарплате, правда, не очень большой. Хочется спросить: разве педагогика перестала быть наукой о деятельности педагога? Тогда о чем она?

Возвращаясь к вопросу о том, наука ли педагогика, хочется вспомнить, что вообще принято понимать под наукой. Наиболее простой ответ на этот вопрос: понятием «наука» обозначаются уже имеющиеся, полученные и устоявшиеся знания о некоторой области реальности и процессы получения новых знаний об этой области. Эти простые истины, будучи приложенными к педагогике, заставляют о многом задуматься. В педагогике, увы, нет знания, которое буквально можно считать *полученным*, т. е. общепризнанным, не вызывающим сомнения. В педагогике нет никакого устоявшегося знания, к которому можно было бы «без проблем» добавлять новое. Известный методолог В. В. Краевский говорил о необходимости кумуляции педагогического знания, чтобы каждое исследование не начиналось «с нуля». Но так не получается. Все равно приходится многое начинать «сызнова», хотя бы потому, что психология детей и условия их социализации каждые пять лет серьезно меняются (Д. И. Фельдштейн).

Итак, нет устоявшегося знания. А как с добыванием новых знаний? С решением «принципиально новых проблем»? В том-то и дело, что эти проблемы и новы, и одновременно стары как мир. К примеру, извечным вопросом педагогики является вопрос о том, *чему и как учить* подрастающее поколение. Есть виды опыта, которые необходимы подрастающему поколению во все времена, а есть такие, которых не было у предыдущих поколений, причем они нередко осваиваются учениками быстрее и легче, чем теми, кто их обучает (префигуративная культура!) [7]. Специалисты в области истории образования, утверждающие с некоторой иронией, что в педагогике «все уже было», правы, но лишь отчасти. Почти все, что связано с образованием человека, рождает вопросы, проблемы, парадоксы. Устанавливая «общепринятые» законы и правила воспитания, мы всякий раз сталкиваемся с тем, что нет-нет да найдется «креативный» педагог, который нарушит их и получит результат лучше, чем получали до него. Часто то, что мы считаем правильным – школьный режим, распределение часовой нагрузки и «классного руководства», диктат школы в ее отношениях с семьей, культ высшего образования в сознании учеников и родителей, подмена образовательного стандарта нормативами ЕГЭ и др. – выглядит, на самом деле, как парадокс. Чтобы воспитывать креативную личность, образование само должно стать креативным.

Здесь мы снова возвращаемся к вопросу о роли педагогики как науки в развитии образования. Чтобы предсказывать и прогнозировать его будущее, наука должна суметь понять и объяснить происходящее в нем. Известно: чтобы предвидеть *будущее*, надо понять, как появилось *сегодняшнее*, поскольку, говоря словами П. П. Блонского, «всякое поведение можно понять только как историю поведения...» [16, с. 44]. Всякую ситуацию в образовании можно, вероятно, также понять, только осмыслив те пласты науки и человеческих практик, на которых она выростала. И надо, вероятно, отказаться от житейски наивной установки «все, что ни делается, – к лучшему». В речи, произнесенной А. Тарковским в 1984 году в Сент-Джеймском соборе Лондона, говорилось о том, что науки и технологии создали «протезы», позволяющие двигаться и систематизировать информацию быстрее [17]. Но можем ли мы себя считать образованнее наших предшественников и лучше понимающими сущность образования? Словом, педагогика не может сама решать проблемы, для которых «нужен глаз да глаз» философа, историка, политолога, экономиста, психолога и просто человека с хорошим здравым смыслом! [10; 11]. И хочется их всех пригласить к диалогу об образовании, потому что только в рефлексивном диалоге можно отличить педагогическую реальность от иллюзорных представлений о ней!

Многолетние наблюдения за процессом преподавания педагогики в педагогическом вузе показывают, что этот учебный предмет, как это ни странно, оказывается для большинства студентов, кроме того, что неинтересным, еще и трудным, непонятным, а вопросы преподавателя вызывают у них затруднения и даже недоумение. Сошлюсь на некоторые беседы со студентами (в процессе преподавания педагогических дисциплин с 1972 г. в педвузах Мурманска, Волгограда и др.). Например, спрашиваешь: «Какие цели достигали учителя на уроках в школе, где вы учились?» Студент в недоумении: «А они разве достигали цели? Гоняли, спрашивали... Ну, хорошо. Их цель была – организовать работу всех на уроке...».

– Скажите, а «организовать работу» – это цель или средство? Тут чаще всего тупик, потому что про соотношение педагогических целей и педагогических средств в учебниках педагогики, как правило, ничего не написано.

Или еще спрашиваешь: «Как в человеке можно что-нибудь воспитать?» – «Ну, поговорить надо с ним, показать пример, заставить, наконец...»

– Допустим. Но вот вы часто опаздываете на занятие, не вовремя сдаете курсовые. Откуда у вас такое качество? С вами кто-нибудь поговорил или показал пример, или заставил?

– Да нет. Я так поступал, и появилась дурная привычка...

– Так, может быть, при воспитании лучше предложить «поступать», чем говорить или «показывать примеры» и тем паче «заставлять»? – Задумывается...

Между педагогическими понятиями, между понятиями и педагогической реальностью в сознании студентов (да что студентов – общества в целом!) существует невероятный разрыв. Так, участники дискуссий часто не могли связать педагогическую теорию и педагогическую практику, педагогические цели и педагогические средства, содержание обучения (воспитания) и метод, исто-

рический опыт и современность, педагогическую ситуацию и свое место в ней, воспитательный результат и причину его появления. Например, предлагаю на занятии рассмотреть ситуацию:

«Учитель снизил ученику оценку за контрольную работу, мотивируя это тем, что она выполнена не самостоятельно. Ученик не согласился с этой оценкой и пришел с жалобой к директору школы». Распределяю роли: учитель, ученик, староста класса, директор школы. Требуется спроектировать и обосновать их действия и дать анализ ситуации с позиции директора школы.

Вначале действия студентов, да и уже практикующих учителей были откровенно хаотичны и реактивны: «организовать комиссию», «предложить повторно написать работу...». Пытаюсь своими вопросами постепенно подвести будущих педагогов к сути проблемы. Пошел бы ученик к директору, если бы учитель на самом деле поймал его за руку со шпаргалкой? Естественно, нет. Значит, у учителя только подозрение? Тогда возникает вопрос, а какова вообще обстановка в данном классе, если учителю приходится «подозревать»? Есть ли там, образно говоря, «педагогика доверия и сотрудничества»? Взаимоуважение и взаимная поддержка педагога и учащихся? Какова мотивация учения у детей и мотивация у учителя? Имеется ли сплоченный коллектив, если класс никак не среагировал на расправу с их товарищем? Важно, чтобы будущие учителя увидели здесь гораздо более важные проблемы, чем просто контрольная по предмету! И директору явно есть, о чем поговорить с учителем...

Еще одна ситуация. По мотивам «Декамерона» Е. А. Ямбурга. Ученица 11-го класса влюбилась в нового классного руководителя. Он на 5 лет старше ее (после вуза). На демонстрацию ее чувств и поток писем он никак не реагирует. Тогда она прибегла к приему, известному в психологии под названием «демонстративный суицид»: наглоталась таблеток и с сильной тошнотой и головокружением пришла к школьному врачу, правда, сказав ему, что именно она принимала. Вызвали «скорую», промыли желудок и отвезли девушку домой. Классному руководителю ничего не остается, как вечером пойти к ней и поговорить. Обращаюсь к студентам: предложите, о чем и как построить разговор педагогу с этой ученицей?

Студенты взмолились: Вы ставите очень трудные задачи! А я им: вам с такими задачами придется сталкиваться в школе на каждом шагу!..

А эту ситуацию (адаптированный вариант методики А. Тюрнпуу) мы предложили группе будущих руководителей школ, обучавшихся на ФПК по программе резерва руководящих кадров:

В школе возникла неформальная группа, настроенная против директора. Лидер группы – химичка, умная, остра на язык, в работе ниже среднего, одевается хорошо. Муж – начальник. Языковед – пошлая, вульгарная, в работе средняя. Всем говорит в глаза все, что о них думает. «Разведчица», председатель профкома, бывает на всех мероприятиях, ищет недостатки, раздувает их, доводит все до группы с ироническими намеками. Математик – умная, приятная в общении, хорошая учительница, но разочарована в жизни. Муж ушел. Через нее вырабатываются идеи. Биолог – слабый учитель, друзей нет, хочет присоединиться. Ее испытывают. Вопрос задачи: как принизить жизнеспособность группы?

Молодые руководители школ вначале тоже хотели действовать прямолинейно и импульсивно: «вызвать на ковер», «нагрузить работой», «найти мужа математичке»... Я охладил их пыл таким вопросом: в задаче ничего не говорится о самом директоре школы. А можете вы что-то сказать о нем, например о его



стиле руководства, по той информации, которая вам предложена? Они задумались. Совершенно очевидно, что директор отстранен от коллектива, плохо знает его, не умеет включить педагогов в творческую деятельность, в коллективе верховодят люди, работающие «ниже среднего». А где же его собственная команда?

В предлагаемой логике анализа ситуаций проявляется, что нетрудно заметить, общая линия всякого педагогического анализа и действия: начни с самого себя!

Итак, необходим учитель, который и психологически, и практически подготовлен к тому, что вся его будущая профессиональная жизнь будет связана с непрерывным саморазвитием, самопроектированием, с вечным поиском в себе новых ресурсов. Он не сможет просто просыпаться, приходить на работу отрабатывать положенную норму и возвращаться домой, как все «нормальные» люди. Чтобы находить в себе силы для преобразования духовного мира другого человека, он должен будет то же самое постоянно проделывать и со своим собственным духовным миром. Вспоминаются слова педагога-новатора Е. Н. Ильина: «Если воспитатель-пастырь не пройдет тяжкий путь душевных тревог, то из какого материала он будет строить свои уроки?..»[18]

Однако вернемся к студентам – будущим педагогам. Педагогические понятия и утверждения, выраженные традиционными общеизвестными словами, часто не представлены в сознании студента, начинающего изучать педагогику, своими подлинными смыслами [3]. Возьмем самое простое. Каков предмет педагогики? – Спросим студента. Он легко и просто ответит: «Это – наука о воспитании...» А потом обижается, когда я прошу его уточнить, что он имеет в виду. «Разве не ясно?» – Не ясно. А. С. Макаренко в своих статьях и выступлениях неоднократно повторял, что воспитание совершается «на каждом квадратном метре земли», т. е. во всех жизненных ситуациях. Если следовать такой логике, то получается, что педагогика – наука обо всем, что происходит в жизни человека. Но ведь это не так. Строго говоря, педагогика – это наука об образовании человека (целенаправленной управляемой социализации) в специально созданных для этого социальных институтах. Можно добавить, что это еще и наука о деятельности людей, которые специально занимаются этим, т. е. *об ориентировочной основе педагогической деятельности* – деятельности, в которой осуществляется *воспитание человека человеком*.

При введении студентов в круг педагогических понятий хочется, чтобы они поняли их многозначность. К примеру, что такое *педагогическая цель*? Это и идеал человека, и проект содержания его образования, и описание ожидаемых изменений в результате педагогического воздействия на воспитанника. А главное, что креативная природа педагогической реальности не закрывает дорогу к созданию и собственных трактовок любого педагогического понятия! Зачем это нужно? А просто каждая новая трактовка педагогических понятий и явлений – это путь к новому ресурсу педагогической деятельности. Ведь творчески действовать может только творчески мыслящий педагог.

Как и зачем появилась педагогика – сначала практика, а потом и теория? Эта область социальной реальности изначально была нужна человеку. Зна-

чально человек существовал и существует поныне как существо, тысячами нитей включенное в социум, т. е. не может обходиться без другого человека.

Другому жизнь дарует в свой черед,  
Другого, плача, одевает в саван.  
Сам человек не умирает, сам он  
Только живет...

(Д. Кугультинов)

Да и не живет «сам»! Не может существовать сам по себе, потому что все инструменты его повседневности – предметы бытия и орудия творчества, язык, способы мышления, образ жизни – продукт деятельности других людей, пусть даже впоследствии творчески переосмысленный и переделанный им! Этот протекающий через его жизнь поток дел, слов, мыслей других людей выступает для него материалом самостроительства. Человек объективно заинтересован в своем образовании, если он *заботится о себе* [9]. И образование – это институт, удовлетворяющий его важнейшую потребность – самообретение, самоутверждение. В чем суть последнего? В том, чтобы всеобщую сущность человеческого мира – Потребность в Другом – трансформировать и реализовать как потребность быть Нужным для Другого. Человек достигает своей самореализации, когда он сам, его существование становятся потребностью для других людей, когда он может быть представленным в их жизни. И такие феномены бытия, как нежелание детей учиться или редукция образования к погоне за дипломом, или взимание платы за образование вместо приоритетных вложений в него, говорят о серьезных дефектах в педагогической реальности, о недугах общества в целом. Его важнейшее противоречие состоит в борьбе противоположностей – стремления превратить образование в «технологии подготовки» и интенции становящегося человека к избирательно-творческому саморазвитию. Это конкретно выражается в противостоянии «процессной» и деятельностно-личностной моделей построения образования [12; 14].

В соответствии с «процессным» пониманием педагогической реальности как планомерно «поточно» совершающимся процессом формирования качеств человека «системность» педагогического знания стала выступать чуть не основным признаком его научности, в отличие от якобы хаотического, неорганизованного обыденного знания! Парадигма системного мышления в середине прошлого века прочно проникла в педагогику. Правда, ее первоначальное применение чаще сводилось к построению суммативных моделей педагогической реальности. И в связи с этим начались противоречия. К примеру, удобно было разделить направления воспитания на умственное, нравственное, эстетическое, трудовое, физическое, но неудобно было осознавать, что они неотделимы друг от друга и составляют грани единого целого – процесса становления личности, развертывающиеся ситуации ее развития. И как в связи с этим надо строить образовательно-воспитательный процесс? Теория «целостного процесса» В. С. Ильина и М. Н. Скаткина в этом плане была первой попыткой представить

абстрактную, по их выражению, характеристику педагогического процесса, ориентированного на личность ученика как саморазвивающуюся целостность.

Чтобы сформировать личность как целостность, считали создатели этой теории, необходим целостный педагогический процесс. О целостности педагогического процесса В. С. Ильин говорил вслед за М. А. Даниловым. Методология последнего была сугубо марксистской. В соответствии с таковой педагогический процесс, как всякий социальный феномен, обладает способностью к самодвижению, имеет свои внутренние закономерности, которые детерминируют деятельность участвующих в нем субъектов. Прав ли был классик отечественной дидактики М. А. Данилов, автор знаменитой монографии и одноименной докторской диссертации «Процесс обучения в советской школе» [19]? Вероятно, и да, и нет. Да, когда говорит о целостности педагогического процесса, несводимости его к сумме направлений. Нет, когда им забывается диалектика объективного и субъективного в педагогическом процессе, игнорируется то, что в основе целостности педагогического процесса лежат не только объективные, но и *субъективные основания* [13; 15].

Представление о «самодвижущемся целостном педагогическом процессе» иногда доходит до абсурда. Недавно пришлось слушать доклад ученого-педагога, который, говоря о «саморазвивающемся педагогическом процессе», о «динамике его состояний», о «творческой образовательной среде», ни разу не упомянул о педагогах, об их мотивации и вообще о том, *кто и какие они...* Увы, исследователи, увлекаясь системными конструкциями, нередко забывают, что за «процессом» стоит учитель, педагог, который его организует. И поэтому нельзя не согласиться с М. А. Даниловым, когда он говорит, что сущность и движущая сила педагогического процесса – это «совместное усилие учителей и учащихся».

Заметим, что призыв к ориентации педагогического процесса на целостность человека прозвучал еще в 70-е гг. прошлого века, но смысл в это понятие тогда вкладывался не тот, который мы ожидаем сегодня. Под целостностью человека понимались не его сущностно-субъектные свойства и не его способность к выбору, смыслоопределению и вообще саморазвитию, а заданный социумом, точнее тоталитарным государством, набор функций и качеств, как правило, идеологизированных. Целостным (или цельным) человеком, согласно советской педагогической доктрине, являлся тот, кто как можно полнее впитал в себя черты социума – социалистического общества и государства. В результате целостность не требовала специального исследования, осмысления, проектирования. Она задавалась социумом.

В сегодняшней социальной реальности педагогике, которая стремится к целостному постижению и воспроизведению человека, становятся тесными традиционные рамки государственно-тотального детерминизма, педагогического рационализма, обезличенных дидактических и методических систем. Ей нужна интеграция с гуманитарными сферами человеческого бытия: с искусством, религией, этнокультурой и менталитетом, с системой языка, личного жизненного опыта педагога и воспитуемых и структурирование на этой основе *метапредметного педагогического знания*.

Все это приводит к предположению, что доминирующим источником целостности педагогического процесса является *целостность его субъекта, личности педагога*. Суть последней, как можно предположить, это – наличие у педагога, организующего процесс, целостной его картины (идеи, концепции, ориентировочной основы, технологии, опыта). В каком случае эта ориентировочная основа построения педагогического процесса (педагогической реальности) оказывается целостной? Признаки целостности в данном случае – завершенность, способность к самодвижению, способность порождать сверхрезультат, не сводимый к сумме частей... Этими свойствами должна обладать исходная ориентировочная основа построения педагогического процесса как единство личности, образа задач и результатов, чувственных и процессуальных свойств педагога, внешних проявлений и глубинного самосознания.

Когда педагог субъективно отстранен, не находится в смысловом поле своей деятельности, его система не является индивидуально-авторским самовыражением, самореализацией, а целостность процесса оказывается нарушенной *на субъективном уровне*, т. е. там, где она зарождается, проектируется. И это нельзя компенсировать на объективном уровне за счет очередного «нового поколения» образовательных стандартов, технологий и других «объективных вливаний» в виде информационных технологий, «интерактивных» досок и т. п. Целостность в этом смысле – это степень человечности, гуманитарности, субъектно-авторской и творческой бытийности образования, его приверженности человеко-развивающим целям!

Возможно ли создать педагогическую систему, которая бы срабатывала, т. е. реализовывала свою целостность автоматически, вне зависимости от того, какие педагоги в ней «работают»? Есть, конечно, и некоторые подходы к конструированию такой «объективной целостности». Это создание стандартов, программ, модулей, которые требуют алгоритмического подхода, автоматического следования указаниям, недопущения какой-либо самостоятельности, субъективности... Уже сами эти комментарии настораживают: если таким образом и можно дать какое-то образование, то только в очень локальных, ограниченных, «механистических» видах опыта. При этом утрачивается целостность педагогической реальности, сущность которой в «передаче» образования от человека к человеку, *в образовании человека человеком, в воспроизводстве одним целостным человеком целостности другого!* И если мы создаем какие-то технические приспособления, то они не для элиминирования, не для замены человеческого начала, а для повышения «доступа к нему», его эффективности, информативности, доступности, наглядности, быстроты, воспроизводимости и полноты информации, освобождения педагога от рутинной деятельности ради педагогического и личностного творчества.

Сущность педагогического процесса – в обеспечении становления субъектности воспитанника. Это может произойти только при взаимодействии воспитанника с другим субъектом, вероятно, с педагогом, в сотрудничестве с ним (см. работы А. Г. Асмолова, Н. М. Борытко, Г. М. Коджаспировой, И. С. Кона, И. А. Колесниковой, М. И. Рожкова, В. И. Слободчикова и др.). В постепенном восхождении «от совместности к автономности» (В. В. Зайцев), в преодолении

вместе с ним известной пропасти, названной Л. С. Выготским «зоной ближайшего развития».

Любое образование, не реализуемое педагогом как личностью и не ориентированное на развитие личности воспитанника как интегрирующую целостность, является нецелостным «по определению». Воспитание как любовь, которая востребует *всего человека*, проявляется в самоотдаче и устремленности друг к другу двух существ. И в воспитании, как в любви, происходит сотворение человека. В этом смысле собственно гуманитарным (оно всегда гуманитарно, если оно образование!) является образование, основанное на *осознанном и самостоятельном смыслосозидании* и, в конечном счете, саморазвитии его субъектов – педагога и воспитанника. В этом есть отчасти парадокс: педагог не ходит на работу, «как все». В педагогической реальности, если таковая состоялась, у него особая миссия. Он, благодаря своему саморазвитию, создает развивающую субъектную среду для своего воспитанника. Он, говоря языком известной притчи, не может «тесать камни». Его призвание – *строить дворец!*

В традиционном понимании образование – часть социума, оно обслуживает экономику, социальные процессы, «готовит» к ним. С точки зрения гуманитарности, человекоцентризма это отношение надо «перевернуть», поскольку с этой точки зрения главное в социуме – созидание, образование человека. И тогда весь «мир человека» – и государство, и общество и прочее должны быть направлены на его образование. Таким образом не педагогический процесс – часть социума, а все структуры социума – части целостного человекообразующего процесса. Итак, подлинная целостность образования возможна лишь в обществе, которое «работает на человека», мыслит и разговаривает человеческими категориями и смыслами. Такое общество и выступает тем целостным субъектом образования, реализуя его как свою важнейшую функцию, создавая тот самый целостный педагогический процесс.

Целостность процесса нарушается, когда от ученика не требуется сотворчества в достижении педагогических целей, а предполагается лишь исполнение инструкций. В этом случае тормозится развитие сущностного начала человека, т. е. его специфически человеческое поведение. И тогда в любом случае его образование становится *частичным*. Образовательный процесс является целостным, т. е. как таковым собственно педагогическим, если его субъекты – педагоги и воспитуемые реализуют в нем свои целостно-сущностные качества – субъектность, креативность, способность к самореализации, т. е. охотно и заинтересованно принимают образование и самообразование как *образ жизни*.

Один из механизмов развития личности в образовательном процессе – смыслообразование, представляющее собой своего рода расширение «личностных позиций» по отношению к явлениям окружающего мира. Как у человека может появиться новый смысл? Если исходить из установленной Д. А. Леонтьевым закономерности, говорящей о том, что смысл порождается не значением, а жизнью, то для обретения или изменения смысла ученик должен прожить некую иную жизнь или хотя бы ситуацию или событие. Событие – это концентрированное выражение педагогической реальности, момента преобразования

человека, своего рода «маленькая жизнь», как в песне известного барда Олега Митяева.

Продуктом целостного педагогического процесса – и здесь хочется дополнить В. С. Ильина – является не просто личность, а индивидуальность, т. е. личность, творчески усвоившая культуру, обнаружившая и раскрывшая свой потенциал, овладевшая не только своей социальной сущностью, но и специфическим индивидуальным способом существования.

Целостность выступает как метапринцип построения образовательных систем. Что является надежным признаком целостности? Самодвижение, наличие внутренних движущих сил. Выдающиеся педагоги А. С. Макаренко, В. Н. Сорока-Росинский, О. С. Газман, И. П. Иванов создавали такие саморазвивающиеся системы. Внутри этих систем рождались и цели, и опыт, и движущие противоречия, а методы воспитания выступали как способы разрешения внутренних коллизий.

Размышление о целостном подходе возвращает нас к часто звучащим рассуждениям, свидетельствуя о «ненаучности» педагогики. В одном из российских университетов, по слухам, даже потребовали закрытия диссертационного совета по педагогике как якобы ненаучной инстанции. Как не вспомнить времена, когда «лженауками» объявлялись генетика, психология, математическая лингвистика (основы программирования). Вспоминается и известный роман Станислава Лема, где «ученые» предлагали подвергнуть атомной бомбардировке Солярис за то, что он непонятный. Словом, напрашиваются аналогии...

Педагогика действительно оказывается «ненаучной», когда ее пытаются втиснуть в прокрустово ложе естественно-научной и технократической парадигм. Представители этих наук и соответствующих им парадигмальных ориентаций в педагогике также хотят видеть жесткую детерминацию событий, воспроизводимость фактов, однозначную интерпретацию явлений. Забывая, что это несовместимо с феноменом гуманитарности, субъектоориентированности, «единичности» педагогических явлений. Субъектозависимость знания, интерпретационная неоднозначность, единичность и неповторимость педагогических явлений – это черты и педагогической реальности, и педагогического знания.

Нарушения целостности педагогической деятельности, выхолащивание из нее значимых функций – причина многих педагогических неудач! Человек не воспитывается «по частям», к нему нет «запасных деталей»... В этом плане настораживает «уход» педагога, субъекта из педагогической теории, личностных исканий и «страданий» педагога – из описаний «экспериментов» в многочисленных диссертациях по педагогике, в силу чего последняя превращается в силлогическую связку целей и средств, содержания и форм, стандартов и технологий... Педагогика перестает быть наукой, разрабатывающей основы педагогической деятельности, а превращается в учение об обезличенных «системах», «процессах», «технологиях». Процессуально-системный «объективистский» подход при некорректном его применении делает «ненужным» педагога. А индивидуальность ученика – просто мешающим работе «элементом».

Рассыпающийся педагогический калейдоскоп может сложить в живую целостность только личность педагога.

Вспоминается история одной волгоградской школы. Сейчас это лицей № 9 имени А. Н. Неверова. В конце 80-х был объявлен конкурсный набор учителей в школу молодежного жилищного комплекса (МЖК). Наградой победителю были – место в коллективе этой школы и квартира (!). Не «Грамота почета», как обычно, а нечто весьма серьезное. Победителем конкурса стала целая плеяда молодых педагогических дарований из разных уголков региона. Однако, как только «звезды» оказались под одной крышей, все пошло не так гладко. Дружный педагогический коллектив автоматически, увы, не сложился. Не получилось вот той самой целостности, поскольку поначалу каждый «тянул одеяло на себя». И нужен был педагог-лидер, который пришел бы со своим концептуальным видением педагогической ситуации, с организаторским талантом, с умением найти путь к каждому учителю и ученику. Таким стал директор этой школы Алексей Николаевич Неверов. Его жизненный и творческий путь оказался недолгим, но долгой осталось память о нем. Школа, входящая ныне в номинации лучших образовательных учреждений страны, носит его имя...

Итак, как же актуализировать диалог и эффективное взаимодействие педагогической науки и педагогической практики? Диалог предполагает встречное движение, взаимопонимание и взаимную востребованность. Чтобы результаты педагогических исследований были интересны для практики, их вовсе не обязательно делать сугубо прикладными и отвечающими на сиюминутные запросы практиков. Наука интересна и практически полезна тогда, когда она дает то, что без нее, без научного аппарата и метода, нельзя узнать. Когда же в научных текстах излагается то, что известно и «безо всякой науки» (так в большинстве диссертаций!), и гипотезы, безусловно, подтверждаются в силу их тривиальности и бесспорности (а это во всех современных диссертациях по педагогике!), то у практических работников возникают естественные сомнения в нужности такой науки!

Педагогические исследования востребованы практикой, если они несут не имитацию, а реальный, практически реализуемый результат, т. е. содержат понятную практикам идею, обосновывают цели и средства соответствующей педагогической деятельности, а не «застревают» на абстрактных моделях и рассуждениях. Предлагаемые в них образовательные проекты обеспечены информационно-методическими, кадровыми, временными ресурсами; тщательно проверены на опыте; опираются на знания об образе жизни и мышлении современного ребенка, на психологические закономерности его развития.

Изложение результатов исследования должно быть таково, чтобы понятия и суждения ученого педагог-практик мог легко трансформировать в реальную педагогическую деятельность. Согласитесь, что это не просто сделать, если ученый, разрабатывающий, например, «концепцию формирования коммуникативной компетентности», предлагает практику такое суждение:

«Теоретико-методологическое основание концепции аккумулируется синтезом компетентностно-прогностического, деятельностного и аксиологического подходов, интегрируя в коммуникативно-культурологический подход, обеспечивающий методологический многоуровневый, динамичный, иерархичный характер за счет взаимосвязи ее структур и концептуального единства».

Учителю-практику, похоже, будет проще расшифровать письма древних египтян, чем разобраться с таким текстом!

На этом, к сожалению, весьма типичном примере видно, что в качестве концепций представляются общие, отдаленные от образовательных реалий утверждения. В то время как простой здравый смысл подсказывает, что если концепция – это ядро теории, в данном случае педагогической, а новая теория призвана направлять новую практику воспитания, то концепция как минимум должна содержать описание новых образовательных *целей*, нового вида *опыта* (содержания образования), который обретут учащиеся или студенты, *условий* (деятельностных механизмов) усвоения этого опыта, *способов создания этих условий* (образовательных технологий) и *критериев* оценки результатов. Без этих 5 элементов (цель, содержание, механизм, метод, критерий) нельзя будет реализовать никакой педагогический процесс.

Признаком имитации исследования является также представление опытно-экспериментальной работы как иллюстрации к теоретической части диссертации, которая не добавляет ничего нового к тому, что уже известно из прочитанных ранее текстов. Кроме того, негативную реакцию практиков вызывает то, что в большинстве диссертаций нет анализа рисков, которые несут предлагаемые нововведения, нет ясных требований к самому педагогу, которому предстоит реализовывать проект!

Вместе с тем, исследуя природу барьера между учителем и наукой, нельзя не отметить, что причины его возникновения связаны не только с методологическими изъянами науки и с качеством научных публикаций, но и с недостаточной готовностью самих учителей к восприятию научного знания, пониманию текстов научных трудов. Один из парадоксов в этой сфере состоит в том, что, будучи научно подготовленным в определенной предметной сфере, учитель нередко оказывается на обыденном уровне в вопросах педагогики, психологии, философии образования [8; 12].

Вероятно, дело не только в том, что учителя не владеют содержанием многих научных теорий, но и в том, что сам механизм мышления учителя в ряде аспектов отличен от традиционного понятийного мышления. Учитель-практик мыслит не абстрактными дефинициями, а концептами, образами, правилами, выведенными из собственного опыта. Читая научный текст, он держит в сознании не абстрактного «среднего ученика», а многообразие детских образов, судеб, историй. И любую «теорию» он подвергает мысленному тестированию, опробуя ее пригодность для различных детей и ситуаций. Вот почему ученому, проводящему работу с «экспериментальной и контрольной группой», трудно в чем-либо убедить учителя, у которого каждый урок – эксперимент!

Преодоление психологического барьера между педагогической наукой и учителем, вероятно, возможно лишь при встречном движении обеих сторон: ученый должен хорошо представлять образ жизни и мысли учителя, а учитель сам пробовать себя в науке. Побывав на месте партнера, начинаешь лучше его понимать...

#### Список литературы

1. Бермус А. Г. Введение в гуманитарную методологию. М.: Канон+, 2007. 336 с.
2. Болотов В. А., Сериков В. В. Виды культурного опыта в содержании образования и новые ориентиры профессиональной деятельности учителя // Непрерывное образование учи-



теля: теория и практика / Под ред. Н. К. Сергеева, Н. М. Борытко и др. Волгоград, 2016. 360 с.

3. Бордовская Н. В., Бочкина Н. А., Кошкина Е. А. Оперирование дидактической терминологией педагогом на разных стадиях профессиональной коммуникации // Образовательное пространство в информационную эпоху (ЕЕИА – 2016): Сб. материалов международной научно-практической конференции / Под ред. С. В. Ивановой. М., 2016. С. 290–299.

4. Иванова С. В., Сериков В. В. Стратегия развития образования как предмет междисциплинарного исследования // Педагогика. 2017. № 2. С. 3–12.

5. Ильин Е. Н. Рождение урока. М., 1986.

6. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб.: СПбГУПМ, 1999. 242 с.

7. Колесникова И. А. Смыслы и логика подготовки педагога-воспитателя (отклик на появление профессионального стандарта специалиста в области воспитания) // Непрерывное образование: XXI век. 2017. Вып. 1 (17). DOI: 10.15393/j5.art.2017.3404 (дата обращения 17.08.2017).

8. Краснов С. И. Проектирование траектории профессионального саморазвития педагога на основе трансцендирующего понимания проблемных ситуаций // Ценности и смыслы. 2017. № 2. С. 131–148.

9. Пичугина В. К. Генезис и модификации заботы о непрерывном образовании // Непрерывное образование: XXI век. 2014. Вып. 3 (7) // <http://lll21.petrstu.ru/journal/article.php?id=2442> (дата обращения 17.08.2017).

10. Пичугина В. К., Сериков В. В. Гуманитарная парадигма как перспектива преодоления методологического кризиса в педагогике // Педагогика. 2016. № 1. С. 19–30.

11. Лукацкий М. А. О цели педагогического познания и критериях научности его результатов // Образовательное пространство в информационную эпоху (ЕЕИА – 2016): Сб. материалов международной научно-практической конференции / Под ред. С. В. Ивановой. М., 2016. С. 152–161.

12. Сергеев Н. К., Сериков В. В. Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе. М.: Логос, 2013. С. 364.

13. Сериков В. В. Природа педагогической деятельности и особенности профессионального образования педагога // Педагогика. 2010. № 5. С. 29–37.

14. Сериков В. В. Специфика профессионального образования педагога // Методология профессионального образования: Сборник материалов международной научно-практической конференции, посвященной А. М. Новикову / Под науч. ред. Т. Ю. Ломакиной; ФГБНУ ИСРО РАО. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО, 2016. С. 513–521.

15. Сериков В. В. Методологическая деятельность в педагогике: опыт методологического сопровождения педагогического исследования // Методология педагогического исследования в педагогике / Под ред. Р. С. Бозиева, В. К. Пичугиной и др. М.: «Планета», 2016, С. 9–18.

16. Блонский П. П. Избранные педагогические произведения. М., 1961. С. 44.

17. Тарковский А. Слово об Апокалипсисе. URL: [http://www.liveinternet.ru/community/andrey\\_tarkovskiy/post115877582/](http://www.liveinternet.ru/community/andrey_tarkovskiy/post115877582/) (дата обращения 17.08.2017).

18. Цит. по Буравец В. Домостроительство. URL: <http://www.foru.ru/slovo.49501.1.html> (дата обращения 17.08.2017).

19. Данилов М. А. Процесс обучения в советской школе. М.: Учпедгиз, 1960.