

**Л. А. Беляева**  
**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**  
**КАК КАТЕГОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ФИЛОСОФИИ**

Одна из причин кризиса в педагогике сегодня состоит в недостаточной разработке ее категориального аппарата, отсутствии точности и однозначности определений основных понятий, стремления рассмотреть их как систему, в которой была бы прослежена их взаимная связь и взаимная обусловленность. Этот недостаток находит проявление в нестрогом употреблении понятий, негласной подмене одного другим, использовании одного и того же понятия в широком, узком, еще более узком смыслах. Поэтому важной задачей общей теории педагогики является упорядочение категорий, стремление вывести одну категорию из другой, а не просто ввести их в порядке некоторого перечисления.

Среди основных категорий педагогики особое значение имеет понятие «воспитание». Однако определение сущности этого феномена до сих пор является нерешенной проблемой. Прежде всего это объясняется сложностью и многогранностью самого феномена воспитания, что и создает большие трудности в его определении и выяснении соотношений понятия «воспитание» с другими родственными и близкими понятиями, такими, как «педагогическая деятельность», «социализация», «образование» и др.

В числе теоретических проблем, затрудняющих поиски однозначного определения сущности воспитания, можно отметить следующие. Во-первых, наличие широкого и узких определений воспитания (1, с. 165). В узком смысле воспитание рассматривается как целенаправленная деятельность специальных институтов и организаций общества по формированию личности. В еще более узком — как воспитательная работа школы, выполняемая за рамками учебного процесса. В широком в воспитание включается формирующее воздействие на личность социальной среды. Проблема подобных определений состоит в том, что один и тот же термин используется для обозначения разных явлений, в результате чего не выполняется такое важное требование, как строгость и однозначность его употребления.

Другая теоретическая трудность в осмыслении воспитания и его определении была обнаружена в ходе дискуссии о сущности

воспитания, прошедшей на страницах журнала «Советская педагогика» в конце 60-х годов (2). Эта дискуссия обнаружила, что определения воспитания очень часто носят односторонний характер. В них воспитание сводится то к деятельности воспитателя, учителя, то к деятельности, активности воспитуемого. Поэтому одни авторы выступали против «бездетной», другие же — против «безучительской» педагогики.

Так, например, М. И. Смирнов писал, что «до сих пор мы слышим жалобы на бездетность педагогики. И не можем устранить ее причины только потому, что рассматриваем воспитание не как деятельность детей, а как деятельность воспитателей, управляющих этим процессом» (3, с. 107). Отсюда М. И. Смирнов делает вывод, что задачи педагогики состоят в том, чтобы «давать практикам данные не о них самих и их действиях, а о детях и их деятельности, в процессе которой они формируются» (3, с. 108).

Но сведение воспитания к деятельности воспитанников также не отражает всей его сущности, поэтому другая часть авторов, участвовавших в дискуссии, критически отнеслась к подобной точке зрения, справедливо считая, что в ней присутствует принижение роли организованного воспитания и понимание его как спонтанного саморазвития ребенка.

В целом, опираясь на материалы дискуссии, можно сказать, что проблема, выявленная ею, состоит в необходимости соединить в определении воспитания две его стороны: деятельность воспитателя и деятельность воспитуемого.

Еще одной трудностью и проблемой педагогики является разведение понятий «воспитание» и «образование». В ее разрешении мнения ученых и культурных деятелей расходятся от их прямого противопоставления до полного отождествления. Так, например, Л. Н. Толстой противопоставлял эти понятия на том основании, что воспитание, по его мнению, носит принудительный характер, тогда как образование рассматривалось им как свободное отношение людей, связанное с передачей и приобретением ими различных сведений (4, с. 211).

В современной педагогике образование понимается как процесс и результат усвоения знаний и развития умственных способностей (5, с. 141), а воспитание — как формирование системы ценностных ориентаций, отношений личности (6, с. 84).

Для решения этой проблемы наиболее плодотворным, на наш взгляд, является генетический подход, позволяющий увидеть

интересующий предмет исследования и рассмотреть наиболее существенное в нем в момент его возникновения, в наиболее неразвитом в силу этого простейшем состоянии, не отягощенном последующими осложнениями и наслоениями.

С точки зрения этого подхода важное значение для понимания различий воспитания и образования имеет такой исторический факт, как отделение умственного труда от физического, в результате которого бытие людей лишилось своего целостного характера. Воспитание в этих условиях уже не могло осуществляться только через традиции, образцы деятельности и поведения. Оно необходимо дополняется воспитанием через идеи, зафиксированные первоначально в мифологии, идеологической стороне религии, а затем в философии и выделившихся из нее впоследствии науках. Это и означало, на наш взгляд, появление образования как теоретического приобщения к социальному опыту, выраженному в виде определенным образом систематизированного и обобщенного знания, через его осмысление.

С этого момента рамки индивидуального бытия начинают расширяться не только за счет своего собственного опыта, практического проживания и воспроизведения социокультурного содержания, но по мере исторического развития и возрастания объема накопленного опыта во все большей степени за счет освоения социокультурного содержания в сжатом виде путем мыслительной деятельности, которая закрепляет этот опыт в сознании индивида в виде знаний о нем.

Процесс социального наследования, без которого общество не может существовать, приобретает таким образом как бы два вектора: один из них означает практическое и духовно-практическое освоение индивидом социокультурного содержания, а другой — теоретическое приобщение к нему в свернутом, сокращенном и обобщенном виде посредством формирования мысленных представлений о нем, т. е. воспитание и образование.

Существенное различие воспитания и образования видится в том, что воспитание жизненно необходимо. Оно осуществляется за счет расширения собственного опыта ребенка, практического делания, поведения. Именно на это и обратила особое внимание прагматическая педагогика в лице ее классика Д. Дьюи. Благодаря этой своей особенности воспитание означает целостное изменение индивида, охватывающее его эмоциональную, интеллектуальную и телесную сферы. Поэтому не случайно и

вальдорфская педагогика считает необходимым прежде воспитывать детей, достигая целостного развития всех способностей, и не спешить с внедрением в их сознание книжного знания, не подкрепленного опытом личностного созревания, что нередко приводит к раздвоению личности.

Для образования достаточно знать о том или ином содержании социокультурного опыта как о чем-то существовавшем или существующем, тогда как для воспитания необходимо, чтобы оно превратилось в содержание личностного бытия, реализовалось как практическое действие личности, элементы ее собственной жизни. Так, например, если тот или иной человек знает о существовании многочисленных религий, их специфических особенностях, то это говорит лишь о его образованности. Но о том, что он получил религиозное воспитание, можно говорить лишь тогда, когда индивид реально выступает субъектом той или иной веры и религиозной деятельности.

Важно также отметить, что образование изначально носит институциональный характер. Оно осуществляется в рамках определенных институтов, школ, университетов, а также, как правило, людьми, имеющими для этого специальную подготовку. Поэтому его можно определить как изначально институционализированную форму воспитания, более регламентированную и специализированную в своих целях, средствах и результатах.

Образование обращено преимущественно к интеллекту и прежде всего дает человеку возможность сформировать систему знаний о мире. Важная проблема в связи с этим — определение содержания образования: какие знания должны входить в него, чем руководствоваться в их отборе, как сделать механизмы трансляции знаний более эффективными.

Воспитание же обращено к личности в целом и формирует ее личностное ядро: систему потребностей, интересов, целей, идеалов, вкусов, черт характера. Главные проблемы воспитания состоят в том, чтобы определиться с тем, что считать ценностями, как сделать так, чтобы те или иные ценности (нравственные, эстетические, религиозные и др.) стали мотивами деятельности и поведения личности.

Рассмотрим наиболее часто встречающиеся в учебной и научной литературе определения воспитания. Чаще всего оно определяется как: «воздействие на воспитуемого с определенной целью»; «руководство развитием личности»; «создание условий для развития»; «организация и стимулирование разнообразной

деятельности учащихся по освоению социального опыта»; «целенаправленный процесс передачи социального опыта от поколения к поколению»; «подготовка к жизни, выполнение определенных социальных ролей».

Как нетрудно заметить, все приведенные здесь определения воспитания содержат в себе указание на деятельность, которую должен совершить педагог, воспитатель. Это: воздействие, руководство, управление, организация, стимулирование, создание условий, передача опыта, подготовка к жизни, ролевому (в том числе и профессиональному) поведению. Следовательно, определяя воспитание, мы по существу имеем в виду ту или иную деятельность, которую должен совершить и совершает педагог, воспитатель (как профессиональный, так и непрофессиональный). При этом все указанные определения страдают некоторой неполнотой, так как в одних из них акцентируются одни действия педагога, в других — другие.

Нам представляется, что для охвата всех действий, которые должен совершить педагог, более адекватным является понятие «педагогическая деятельность», но традиционно оно не рассматривается в числе основных понятий педагогики, хотя в тексте по мере изложения материала оно не используется. Обращает на себя внимание, что в опубликованной недавно программе курса «Введение в педагогику» (авторы: И. Б. Котова, А. В. Петровский, Е. Н. Шиянов) понятие «педагогическая деятельность» включено в перечень основных понятий педагогики (7, с. 44).

Именно понятие «педагогическая деятельность» должно занять достойное место среди основных категорий педагогики. Это тем более важно, что оно, на наш взгляд, обладает богатыми эвристическими возможностями, которые еще не в полной мере использованы педагогической наукой. Оно позволяет определенным образом упорядочить соотношение целого ряда педагогических категорий и может служить основой и отправной точкой в анализе и разработке ряда новых проблем и направлений.

Понятию «педагогическая деятельность» может быть отведено место начала, исходной категории, теоретическое развертывание которой даст возможность вывести все остальные категории педагогики: «воспитание», «образование», «обучение», «средство», «форма», «метод», «педагогическое взаимодействие», «педагогическая технология», «педагогическое сознание», «педагогическая антропология», «педагогическая

культурология» и др. Известно, что Гегель начинал построение своей системы категорий с понятий «бытие» и «ничто». Выражением педагогического бытия и является педагогическая деятельность. Без нее «педагогическое» как некое определенное качество есть ничто. Именно педагогическая деятельность и является способом бытия педагогической реальности. Вне педагогической деятельности нельзя говорить ни о воспитании, ни об образовании, ни о каких бы то ни было других явлениях педагогической реальности.

Рассматривая педагогическую деятельность как начало, исходную клеточку системы (а не перечня) категорий педагогики, необходимо прежде всего решить вопрос о том, как эта категория соотносится с основными понятиями педагогики. Прежде всего это понятие «воспитание». Как мы уже отмечали, в его определении имеется ряд трудностей, одна из которых состоит в необходимости соединить две его стороны: деятельность воспитателя и деятельность воспитуемого. Решение этой проблемы видится в следующем.

В процессе системного и особенно генетического и функционального исследования воспитания как общественного явления, результаты которого отражены в ряде наших публикаций (8,9), мы пришли к выводу о том, что *воспитание есть исторически определенный способ социокультурного воспроизводства человека, представляющий собой единство педагогической деятельности и собственной активности воспитуемого.*

Воспитание — это синергийный процесс, объединяющий энергии и устремления воспитателя и воспитуемого. Оно имеет две ипостаси (формы бытия): педагогическую деятельность и личностное становление и развитие, направляемое педагогом, воспитателем, производное или зависимое от его деятельности. Поэтому управляемый процесс становления и развития личности можно рассматривать и как элемент педагогической деятельности — ее результат.

Понятие «педагогическая деятельность» позволяет, на наш взгляд, снять и другую теоретическую трудность в определении понятия воспитания, которая состоит в возможности широкого его толкования. Воспитанием в собственном, научном понимании этого термина следует называть все то, что основано на педагогической деятельности, которая предполагает наличие субъектов этой деятельности, целей, средств, результатов, тогда как все остальное, что вкладывается в понятие «воспита-

ние» — формирующее влияние среды, обстоятельств жизни, самодеятельное стремление индивида выразить себя, приводит к нестрогому, ненаучному его употреблению.

В то же время воспитание в научном его понимании является одним из модусов (состояний) педагогической деятельности. Другим модусом служит образование. И в этом смысле воспитание и образование выступают разновидностями педагогической деятельности, отличающимися своими целями, средствами и результатами, но в конечном счете направленными на достижение единой цели — социокультурного воспроизводства человека, формирования и развития личности, индивидуальности.

Понимание педагогической деятельности как родовой категории, а воспитания и образования — как видовых вовсе не приводит, на наш взгляд, к отождествлению воспитания только с деятельностью педагога. Дело в том, что предметом педагогической деятельности является другой человек, обладающий собственной активностью, и поэтому она не может быть ничем иным, как *взаимодействием*, хотя оно и носит чаще всего асимметричный характер.

В рамках этого взаимодействия между двумя сторонами педагогической деятельности складываются определенные отношения. Они могут быть отношениями сотрудничества, внимания, заботы, а могут быть отношениями доминирования, диктата, требований, т. е. авторитарными отношениями.

В связи с обсуждаемыми проблемами нельзя не коснуться еще одного основного понятия педагогики — понятия «обучение». Оно определяется как «процесс передачи и усвоения знаний, умений, навыков и способов познавательной деятельности» (5, с. 154). Подчеркивается его двусторонний характер. Однако этот процесс связывается в педагогике преимущественно со сферой образования.

Нам представляется, что этот процесс необходимо понимать шире, как всеобщий механизм, которым осуществляется трансляция социокультурного содержания, его репродукция в каждом новом поколении. Он означает перевод культуры из объектной формы ее бытия в субъектную. При этом появившийся на свет индивид никогда не смог бы усвоить чужой опыт, культуру, выраженные в разнообразных формах предметности (вещной, знаковой и др.), если бы его отношение с культурой не было бы опосредовано другим субъектом, способным научить, показать пути и средства распредмечивания социокультурного содержания. Поэтому процесс обучения и протекает

как процесс взаимодействия двух субъектов, один из которых выступает в качестве посредника между миром культуры и другим, формирующимся субъектом культуры, задача которого овладеть способами распределения, усвоения, а затем и творчества культурного содержания. При этом важно подчеркнуть, что обучение есть механизм не только образования, но и воспитания, и в целом — педагогической деятельности.

Большую помощь в систематизации категорий педагогики через теоретическое развертывание понятия «педагогическая деятельность» может оказать философия благодаря тому, что она дает возможность исследовать эту деятельность в ее наиболее общем выражении.

Среди философских проблем педагогической деятельности прежде всего необходимо выделить разработку ее *онтологического статуса*, генезиса, сущности, структуры, функций, места в системе человеческой деятельности. По нашему мнению, ее генезис обусловлен одной из фундаментальных потребностей общества в воспроизводстве человека. Отсюда сущностные характеристики этой деятельности связываются с пониманием ее как *способа социокультурного воспроизводства человека*. При этом педагогическая деятельность выполняет функции социального наследования, социальной адаптации (социализации) и регулирования (управления) процессами личностного становления и развития.

С точки зрения ее онтологического статуса педагогическая деятельность является также способом бытия особой *социально-педагогической сферы* общества, в рамках которой осуществляется целенаправленное социокультурное воспроизводство человека. Она включает в себя: педагогическую деятельность, педагогические отношения, педагогическое сознание, образовательно-воспитательные институты. Обычно в рамках педагогики исследуются институциональные аспекты педагогической деятельности, тогда как ее духовная сторона, представленная педагогическим мышлением и педагогическим сознанием, а также педагогические отношения не привлекают должного внимания. Философская рефлексия дает возможность воспроизвести целостность, системность онтологических характеристик педагогической деятельности.

Второй важной проблемой и направлением философского изучения педагогической деятельности является ее *антропологическое измерение* и разработка на этой основе философии человекотворчества и *педагогической антропологии*. Одна из



важных задач состоит в выявлении моделей педагогической деятельности, представляющих определенную типологию ее, зависящую от характера исторической формы философствования и философского образа человека. Антропологическое измерение педагогической деятельности позволяет выделить в европейской культуре четыре ее модели: геоцентрическую, социоцентрическую, натуроцентрическую и антропоцентрическую. Это позволяет ставить и разрабатывать вопрос о современной модели педагогической деятельности в сравнении с уже давно известными.

Еще одна важная задача, лежащая на стыке философии и педагогики, — философское осмысление образа современного человека как основы *антропологической матрицы* педагогического целеполагания, отражающей системный взгляд на человека, гуманистический подход к его воспитанию и развертыванию продуктивно-творческого отношения одного человека к другому, в ходе которого осуществляется социокультурное воспроизводство человека и его самопроизводство.

Третья проблема и направление философской рефлексии педагогической деятельности — разработка *философии вхождения человека в культуру*. Она включает рассмотрение культуры под углом зрения трансляции и генерации социального опыта от поколения к поколению, исследование механизмов включения индивида в культуру, грани воспроизводства его как субъекта культуры.

Исследование взаимосвязи культуры и педагогической деятельности позволяет выявить определенный *изоморфизм* структуры культуры и структуры педагогической деятельности. Поскольку в содержании культуры можно выделить три слоя: практический, теоретический и ценностный, постольку и в педагогической деятельности выделяются информационно-познавательный, операционально-деятельностный и ценностно-ориентирующий слои. В этой связи для педагогики важным и перспективным является разработка педагогической культурологии, рассматривающей культуру как субстанцию педагогической деятельности, а в рамках ее соответственно трем граням воспроизводства человека как субъекта культуры: педагогической когнитологии, педагогической праксикологии и педагогической аксиологии. Это позволяет концептуально обобщить то, что уже сделано в педагогике, и продолжить разработку на новом уровне обобщения.

Каждая эпоха дает свою культурную матрицу, обосновывающую и наполняющую содержанием образовательно-воспитательные идеалы. Поэтому кризис образования всегда имеет в своей основе кризис соответствующей ему культуры, отсюда преодоление кризиса в образовании связано с переоценкой ценностей, вычитыванием новых смыслов в культуре и формированием новой культурной матрицы педагогического целеполагания.

Существует возможность и герменевтического измерения педагогической деятельности через призму *понимания* и *взаимопонимания* как необходимых предпосылок укоренения индивида в культуре.

Все сказанное позволяет сделать вывод о необходимости дальнейшей разработки проблем систематизации категорий педагогики, опирающейся при этом на разработки в области педагогической философии, объединяющей философию воспитания и образования.

### Литература

1. *Российская педагогическая энциклопедия*: В 2 т. / Гл. ред. В. В. Давыдов. Т. 1. М.: Большая российская энциклопедия, 1993.
2. *Советская педагогика*. 1966 — 1968 гг.
3. *Смирнов М. И.* Почему педагогика бездетная // *Советская педагогика*. 1967. № 8.
4. *Толстой Л. Н.* Полн. собр. соч. Т. 8. М., 1936.
5. *Педагогическая энциклопедия*: В 4 т. Т. 3. М.: Сов. энциклопедия, 1966.
6. *Харламов И. Ф.* Педагогика. М.: Высшая школа, 1990.
7. *Котова И. Б., Петровский А. В., Шиянов Е. Н.* Введение в педагогику: Программа для педагогических вузов // *Педагогика*. 1994. № 2.
8. *Беляева Л. А.* Социальные функции воспитания // *Философско-социологические проблемы воспитания*. Свердловск, 1980.
9. *Беляева Л. А.* Философия воспитания как основа педагогической деятельности. Екатеринбург, 1993.