

## ДИНАМИКА ТРАДИЦИОННОГО И ИННОВАЦИОННОГО В ПЕДАГОГИКЕ ПОСТСОВЕТСКОГО ПЕРИОДА

Сравнительный анализ классической русской педагогики, теории и практики учебно-воспитательного процесса в советской школе, основных тенденций педагогической мысли постсоветского периода неизбежно приводит к выводу о динамической, социально детерминированной и адаптивной природе понятий традиционного, инновационного и идеального, о глубокой диалектической взаимосвязи и преемственности существующей между ними как частями целого.

Интегрирующим, системообразующим понятием здесь, на наш взгляд, может служить понятие оптимального как наиболее актуального, безусловно педагогически и социально ценного и продуктивного в определенном социально-политическом и педагогическом контексте. С изменением социальных, идеологических и научных составляющих меняется и степень оптимизации как «больших» педагогических процессов (учебно-воспитательный процесс школы, социализация и инкультурация личности, воспитание в коллективе и через коллектив), так и «малых» операционно-процессуальных величин конкретного дидактического или воспитательного воздействия.

Распад СССР в конце 20 века привел ко многим реформаторским преобразованиям в обществе и науках социально-гуманитарного содержания и назначения, не составила исключения педагогическая наука, и в особенности школьная практика. Здесь, на наш взгляд, произошла весьма болезненная методолого-стратегическая ошибка смещения, а затем и замены понятий революционного и реформационного путей преобразований в советской школе перестроечного периода и в «новой» русской школе постсоветского периода. Стремление к революционным

преобразованиям, совершенно необоснованно представляемым как инновационные, превратило жизненно необходимый путь школьных реформ в свою содержательную и нравственную противоположность. Это тема для большого и необходимого разговора, но достаточно вспомнить революционно-пролетарскую легкость кавалерийских атак на пионерскую и комсомольские организации, творческое наследие А. Макаренки и В. Сухомлинского, систему внеклассной работы.

Необходимо, пусть с опозданием, понять, что культурологическая неадекватность (а педагогика – это часть общенациональной культуры и важнейшая векторная составляющая национальной идеи) таких революций не в том даже, что размыт важный пласт традиций педагогической культуры, а в том, что в результате разрушений на месте разрушенного не было построено новое здание, где смогли бы найти приют изгнанные из-под крыши... И запустело поле без, пускай несовершенной, идеологически надуманной и примитивной, но «агротехники», и покрылось сорняками и чертополохом подростковой **беспризорности** (и в узком, и в самом широком социальном смысле). Ученые-педагоги не могли этого не знать, не понимать, хотя бы с точки зрения методологии социальных процессов, не осознавать, что смысл революции изначально антигуманен – это путь разрушения и потеря, а суть и смысл реформаторства – это эволюция, восхождение от несовершенного к идеальному через инноваторское, базирующееся на традиционном.

Вот почему историко-педагогическая динамика процесса генезиса российской педагогической мысли в досоветский, советский и постсоветский период показывает, что при всех семантических

и понятийных различиях идеального, традиционного и инновационного в их социальной и педагогической природе заключено намного больше объединяющего, преемственного, взаимодополняющего и взаимообусловленного, чем противоположного и разъединяющего.

Методологически нам намного ближе и объективней представляются положения диалектической философии о спиралевидно-поступательном характере развития социальных процессов, научные позиции П. Ф. Каптерева и К. Д. Ушинского о «пограничности» педагогических состояний и явлений, теория Л. С. Выготского о динамичности и переходности зоны «актуального» и «ближнего» развития личности ребенка.

Действительно, в основании диалектики восхождения педагогического опыта от простого к сложному, от элементарного к идеальному, от регрессивного к прогрессивному, от случайного к оптимальному лежит принцип поэтапного взаимоперехода и развития педагогических процессов и их социально-исторических составляющих. В этой связи динамику педагогической теории и практики можно образно определить как спираль, где каждый поступательно восходящий к «идеальному» виток развития характеризуется оптимализацией педагогического опыта в определённый социально-политически заданный и идеологически программируемый период.

Схематически поступательность движения педагогических идей динамической, перманентно развивающейся константы, определяющей стабильность и прогрессивный характер «восхождения» как внутри каждого элемента системы (в нашем образно-понятийном аналоге-это виток), так и в научно-педагогической системе в целом (спираль), можно определить следующей последовательностью элементов:

**Идеология педагогики** ⇒ **Идеальная модель** ⇒ **Инновационный процесс** ⇒ **Оптимизация** ⇒ **Традиционное** ⇒ **Традиционно-регрессивное.**

Рассмотрим отдельно каждый элемент вышеприведенной схемы

### ***Идеология педагогики***

Это прежде всего политика научно-практического действия общества по воспитанию подрастающего поколения на определенном этапе его социального и нравственного развития.

Она детерминирована социально-политическими характеристиками, но рассматривается нами не в узковульгаризированном смысле, а как система педагогических идей и фундаментальных инноваций, позволяющая динамично развиваться, совершенствоваться и целеполагаться теоретической и практической педагогике. Таким образом, идеология педагогики – это своеобразный вектор социальных ценностей воспитания и развития школьников и подростков, заданный обществом, методологический ориентир на примат личности и гуманизацию всего педагогического поля образования в широком смысле этого слова.

С точки зрения теории систем, **идеология педагогики** должна рассматриваться и как элемент большой идеологической системы социального воспроизведения политических и нравственных норм и принципов, и как самостоятельная структурно-элементная база, влияющая на изменения и социальные «возмущения» внутри большой системы.

В этом смысле в **идеологии педагогики** происходит срастание социального заказа общества с конкретными возможностями и научными представлениями современной педагогики о потребном будущем школы и других образовательных институтов.

### ***Идеальная модель***

Это преимущественно теоретическое преобразование педагогических реалий с целью прогностического моделирования и конструирования новой научно-педагогической реальности, более полно отвечающей требованиям и условиям актуального социального жизнедействия. Содержание построения иде-

альной модели, её своеобразное техническое задание характеризуются научными попытками создания таких *идеальных*, с точки зрения имеющегося опыта, объектов реформирования и целеполагания, которые наиболее полно представляли бы конечные социальные идеи в виде их оптимального результата.

Многие современные ученые и социологи (Ш. А. Амонашвили, Д. И. Дубровский, В. И. Загвязинский и др.) указывают на необходимость сохранения идеалов-ориентиров нравственности, гуманизма, свободы личности и воссоздания идеальных моделей творческого преобразования, идеалистических по отношению к «планке» актуальных целей и реалистических по образу практического воплощения в науку и практику, через конкретику инновационных замыслов и проектов.

Таким образом, продуктивность идеальной модели определяется степенью педагогической актуализации **идей** потребного будущего, понимаемых не в упрощенном значении, как идеалистическая абстракция, а как созидательная первооснова преобразований (важно отметить, что корректное семантическое значение этого понятия восходит не к более позднему французскому *l'ideal*, а греческому *"igea"* – первооснова).

**Идеальная модель** детерминирована и социально определяется общей педагогической идеологией и является, в свою очередь, базовой для систематики и логики инновационных процессов в педагогике.

### **Инновационные процессы**

И в психологии, и в ряде современных педагогических исследований неоднократно подчеркивалась глубинная связь между идеальным и инновационным. Действительно, важно понять, что реальный инновационный процесс внутренне идеален по своей сущности. «Опережая действительность, идеальные категории стимулируют прорыв к новому, способствуют реальному обновлению педагогической теории и образователь-

ной практики. Идеальными по сути выступают все психологические компоненты творческой деятельности: фантазия, догадка, интуиция, предвосхищение, инсайт, функционирующие в единстве с логической стороной анализа исследуемых процессов и объектов» [1].

Таким образом, вне продуктивной, социально значимой идеи, без её оформления как модели потребного будущего, без её диалектической взаимосвязи с идеологией педагогики на современном этапе развития общества не может быть действенной, реформативно-преобразующей инноватики образования и воспитания. На сегодняшний день мы преимущественно (если не повсеместно) имеем дело с частными по их месту в педагогическом процессе, ойкостными по форме и случайными по технологии *новациями*. Существуют достаточно ранжированные шкалы инноватики от частных изменений до понятия нового, новшества, новации, нововведения, преобразования, эволюции, инновационных реформ. Есть, наконец, логика актуализации креатива, дифференциация ценностного ряда усовершенствования, изобретения, открытия.

Любая новация связана с изменением предыдущих параметров, но не любое изменение является новшеством, тем более инновацией. Все более очевидный кризис сегодняшней модели инновационной педагогики связан даже не с её малой продуктивностью и очевидной неспособностью противостоять негативизму молодежных субкультур, а с её бессистемностью, неадекватным научным аппаратом, вульгаризацией образовательных и воспитательных целей.

Чаще всего мы сталкиваемся с *изменением* как самодостаточной целью многих инновационных подходов, без должного учета и понимания сути инновации, заключающейся в созидательном, сознательно-преобразующем воздействии всей целостности социально-педагогических инициатив на среду реального жизнедействия детей и подростков.

Поэтому в рамках нашей схемы мы рассматриваем в качестве инновационных педагогические процессы, соответствующие следующим основным признакам: диалектичность; системность; гуманистичность; преемственность традиций предыдущего опыта; эволюционный характер преобразований; личностно-субъектный характер и направленность деятельности; научность и достаточность программно-технологического обеспечения; оптимализированность, нравственность целеполагания; социально-педагогическая адаптированность к задачам общества; прогрессивная динамика; активно преобразующий характер совместной деятельности педагогов и учащихся; актуальность; созидательность по содержанию, креативность по форме и инструментровке; применимость к учебно-воспитательному процессу и государственным программам; комплексность; наличие собственной инфраструктуры и интерструктуры; реформирующий характер центральных идей; антиномичность; научная адекватность; оригинальность творческого замысла; проблемность; концептуальность; жизнестойкость.

Вышесказанное не стоит понимать как единственно верный критериальный ряд педагогической практики. Есть многое в воспитательной технике, что заслуживает положительной оценки и использования, но это следует отличать от инновационного, как, например, в патентном деле принято отделять частное усовершенствование от изобретения или открытия (высшая степень инновативности).

### ***Оптимизация педагогических процессов***

Ни одна из самых блестящих и технологически совершенных инноваций не может расцениваться как научно безупречная и практически универсальная. Только в конкретике педагогических обстоятельств места и времени мы можем полагать высокий, действительно инновационный КПД воспитания и развития. Будучи перенесёнными на другую педагогическую «почву», те же самые высо-

кокондиционные зерна воспитания могут произрасти совсем другими всходами, а то и сорняками, что нередко происходило ранее и происходит в настоящее время при механическом применении зарубежных технологий и методик. Можно, например, воспитывать патриотизм, позаимствовав у американской общеобразовательной школы исполнение национального гимна перед началом занятий и красочные ритуалы, связанные с флагом и конституцией страны. Можно назвать это инновациями и даже сопроводить иностранными терминами, но работать они не станут, более того, будут в лучшем случае беспомощны, а скорее всего негативны с точки зрения конечного педагогического результата. Много лет проработав в Америке, автор не понаслышке знает, какое внимание там уделяется поддержанию и укреплению патриотических традиций, как органично вписывается сама традиция преемственности традиций во все, что связано с жизнью школы, её спортивных команд, рабочих бригад, художественных коллективов.

Попав на не удобренную адекватным опытом такой социальной преемственности почву (как внутри школы, так и за её пределами), подобные традиции могут превратиться в свою противоположность, культивируя цинизм и антипатриотизм, укрепляя неуважение к атрибутам государственности.

Почему педагогический эффект такого рода инноваций минимален? Дело, конечно, не в разном потенциале патриотизма у школьников Америки и России (историко-педагогическая практика это не раз доказывала), а в том, что для этих инноваций не существует оптимальных условий их применения, главным из которых, в рамках нашего примера, является уважение не к гимну или флагу, а к самой стране, её образу жизнедеятельности и управления.

Могут ли сами по себе флаг или гимн играть инновационно-оптимализированные функции в идеологическом или педагогическом воздействии? Да, если это не внешний атрибут, а внутренняя

сущность тех социальных процессов, которые они олицетворяют и представляют, то есть если они оптимальны для этого процесса, как случилось, например, с такой сильной, представительной и противоречивой подростковой субкультурой, как спортивные фанаты. За них борются многие влиятельные партии – от фашистов до коммунистов, они давно переросли своё спортивно-болельщицкое прошлое, они предельно идеологизированы. И социальным клеем радикально-националистической педагогики, культивируемой в этих субкультурах, является как раз принадлежность к клубу и его традициям, его флагу и гимну, его униформе, его кодексу чести и правил. Здесь они органичны и оптимальны. И именно поэтому за честь флага «Спартака», с гимном этого клуба, с обязательным красно-белым шарфом вокруг горла, орущего модифицированные пионерские речевки, несколько миллионов подростков в России готовы по первому сигналу наставника ринуться и на стадионы, и на улицы, и на баррикады.

К сожалению, этот ряд аналогий можно было бы и усилить, и продолжить. Ясно одно: современной школьной воспитательной теории и практике нечего противопоставить влиянию подобных подростковых субкультур, не из-за неумения создавать новые технологии (их намного больше, чем подготовленных педагогов), а из-за неумения их адекватно и оптимально использовать. Продолжая наш образно-понятийный ряд, мы могли бы сравнить процесс оптимализации с «наладкой» нового, технологически совершенного «оборудования» в заданных условиях завода (школа, детско-юношеские организации и объединения) и конкретного цеха, участка (класс, внешкольные образования и пр). Вспомним, сколько высокотехнологичного японского оборудования сгорало только потому, что европейские 220 вольт напряжения в сети не соответствовали 110 вольтам азиатских. Чем выше «напряжение» педагогической мысли в «сети» воспитательного процесса, чем более научно инструмен-

тован и творчески высокотехнологичен инновационный уровень, тем более значим оптимализационный «адаптор» соответствия научным стандартам педагогики и смежных с ней наук, тем строже анализ условий, способствующих или блокирующих эффект воздействия, тем более решающими и реальными становятся цели гуманистического воспитания и развития личности.

### *Традиционный уровень воспитания*

Мы полагаем, что традиционный уровень развития педагогических систем диалектически взаимосвязан с другими имманентно присущими воспитательному процессу уровнями, а традиция как сущностно важный метод воспитания крайне неполно используется в сегодняшней воспитательной практике. В педагогической литературе последних лет бытует тенденция противопоставления инновации как представителя и научно-практического индикатора гуманистической педагогики и традиции как устарелого фетиша консервативно-адаптивной. Это не столько не выдерживает критики, сколько не заслуживает её. Именно традиция выполняет в достаточно структурированных гуманитарных системах функцию системообразующей. Более того, научно апробированная инновация органично взаимосвязана с традицией как своеобразным творческим механизмом передачи опыта. Строго говоря, у инновации в её генезисе просматриваются два основных пути: лучшие и действительно необходимые школьной практике нововведения перерастут в традицию, закрепятся во времени, зафиксируются в ритуалах и символах; худшие, не выдержав испытания опытом и временем, отсеются или перейдут (как случилось со многими школьными традициями советского периода) на уровень традиционнорегрессивный.

Следует отдельно выделить взаимосвязь и взаимообусловленность традиционного и инновационного не только в преемственности, развитии и закреплении инновации в традицию, но и в пони-

мании традиции как базовой основы инновационного формотворчества. Как правило, инновация вне оптимизационного контекста, вне системы, – недолговечна и случайна, даже если в ней самой заключен определенный потенциал воспитательного воздействия. Став традицией, адаптировавшейся в определенной воспитательной системе как её имманентно присущий элемент, творческое развитие самой первоначально инициируемой инновации получает мощный педагогический импульс.

Лучшие примеры мировой и российской педагогики достаточно убеждают нас в этом. Гениальность теории коллектива А.С. Макаренко не в инновационном открытии воспитательной силы коллектива (многое из этого было апробировано до него), а в «переводе» отдельных педагогических процедур воспитания в коллективе и через коллектив как внешней, по отношению к практике жизнедеятельности воспитанников, педагогической воли воспитателя, в традицию, действующую автоматически, как необходимо достаточная воля непосредственных субъектов уже не воспитания, а собственного реального жизнедеятельности. Но главное, разрывающее метафизику замкнутости педагогической инновации на самой себе (кризис современных инноваций прежде всего в такого рода недиалектичности подхода), состояло в «открытости» традиций коллектива для обязательности инноваций, отправной точкой и воспитательным «рычагом» которых являлись именно накопленные и освоенные традицией механизмы динамики традиционного и инновационного обусловлен, на наш взгляд, диалектикой развития и взаимоперехода частной, как правило, экспериментальной, диалектически не закреплённой инновации в её более высокую и апробированную стадию – *традицию* и, на их совокупной научно-практической базе, в реально действующую и технологически совершенную фазу – *инновационной традиции*.

### *Традиционно регрессивный уровень*

Связан и обусловлен предыдущими уровнями как элементами системы. Будучи содержательно и функционально зависим от уровня традиции, имеет два основных пути развития: внешний и внутренний.

*Внешний* определен, прежде всего, не столько проблемами педагогики и школы, сколько социально-политическим состоянием общества, чьи политическая воля и идеология вступают в противоречие с гуманистическими, по своей первооснове, целями педагогической идеологии. Так, например, регрессивные процессы в социалистическом обществе стали естественной причиной застоя в развитии теории и практики пионерского и комсомольского движения, детского самоуправления, внешкольной воспитательной работы и т. д. Педагогические традиции, не имеющие творческого продолжения и развития, неминуемо становятся своей регрессирующей противоположностью, так как имеют тенденцию к функции атрибутирования идеологических замещений и закреплений. В этой связи образовательные системы принимают установки социально-политического регресса как генеральную традицию, необходимую и достаточную для определения научных условий и творческих рамок воспитательного процесса.

*Внутренний* обусловлен собственными, присущими данной педагогической реалии проблемами и ограничениями. Контекст состояния педагогики и школьной практики постсоветского периода дает значительный материал для анализа этого вопроса. Ранее нами отмечалось, что действительная и практически действующая инновация имеет среди своих опорных признаков традицию и преемственность. Рассмотрим пример пионерской организации школы и комплекс воспитательной работы, с нею связанный. Застойный характер методологии и методики пионерской работы определял тот традиционно-регрессивный уровень, на котором находилось и находится содержание и потенциал её воспитывающего воздействия в современных

условиях. Но всегда ли, заливая новое вино, надо выбрасывать старые меха? Сможет ли новая железная бочка дать вину крепость и аромат деревянной? Так и здесь – новое инновационное вино неизбежно прокиснет вне содержания и кондиций старых мехов воспитательной традиции. Где сегодня многочисленные и, заметим, достаточно продуктивные сами по себе новации со школьными детскими и юношескими организациями, призванными заменить пионерские и комсомольские? Их нет и быть не может, как не может быть прочным и долговечным здание, не имеющее фундамента.

Очевиден вывод – традиции на регрессивной стадии своего развития должны рассматриваться как органический элемент реально функционирующей педагогической системы, являющийся одновременно антиномичным и базовым для инновационного развития. В частности, кризис инновационного конструирования надуманных организационных структур школьных детско-юношеских организаций и движений мог бы быть куда менее болезненным, базируйся он не на искусственности псевдоскаутских моделей, а на обширном арсенале формотворчества и традиций пионерского движения.

Таким образом, наша концепция предполагает рассмотрение педагогического процесса как определённым образом организованной системы с последовательно развивающимися циклами, детерминированными *педагогической иде-*

*логией*. На её основе становится обоснованным и логически оправданным построение *идеальных моделей* потребного будущего, сконструированных в соответствии с конкретикой воспитательных целей и задач. В своей совокупности такая методика проектирования позволяет достаточно точно определить содержание *инновационной* деятельности, понимаемой нами как путь эволюционно-реформаторских преобразований реального жизненного пространства класса, школы или любого другого субъекта воспитания. Свообразным тестом на возможность применения инновации в конкретике воспитания и развития школьника или детского коллектива является *оптимизация* условий, сопровождающих педагогический процесс. Такого рода селекция инновационного материала позволяет стабилизировать и закрепить его в *традиции* как накопительном результате воспитательной работы. С изменением социально-педагогических обстоятельств развития общественных отношений традиция как их индикаторная составляющая имеет тенденцию к своему *регрессивному* продолжению и выражению, что, в свою очередь, предопределяет актуальность продолжения и совершенствования совместной инновационной деятельности педагогов и учащихся, стимулирует новый “виток” поступательного развития педагогической системы.

#### Библиографический список

1. В.И. Загвязинский, Ш.А. Амонашвили, А.Ф. Закирова. Идеал, гармония, реальность в системе гуманистического воспитания // Педагогика. 2002. № 9.