

УДК 37.022

МЕТОДИЧЕСКАЯ ТРАДИЦИЯ: ОСНОВЫ НАУЧНОГО КОНЦЕПТА

Гетманская Елена Валентиновна,
доктор. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания литературы
Московский педагогический государственный университет
Москва, ул. М. Пироговская, д.1.

Аннотация:

Анализ современного образования может претендовать на целостность, если в его основе содержится сравнение с историческими, завершёнными во времени моделями образования. Компаративный анализ, в свою очередь, состоит, если будет прояснено понятие «методическая традиция». Задача статьи – представить научное определение методической традиции, опирающееся на накопленные знания в философии, культурологии, педагогике и методике.

Ключевые слова: педагогическая традиция, методическая традиция, развитие, преемственность, аксиологическая образовательная модель, инструменты предметного образования.

Имея широкое эмпирическое содержание, на сегодняшний день «методическая традиция» нуждается как в уточнении её социокультурных, феноменологических, философских и педагогических трактовок, так и в дефинитивном оформлении в рамках предметных методик. Понятие «традиция», принадлежащая длительное время методическому дискурсу, ещё не стала объектом специального изучения в предметной методике. Вместе с тем, российской традиции регулярного обучения уже более трёхсот лет, если брать за точку отсчёта организацию первых греко-латинских школ в Москве в конце XVII века. Подобная хронологическая протяжённость, вне всяких сомнений, нуждается в чётких научных определениях.

Итак, современная философская оценка *традиции* содержит два непротиворечивых определения «традиций» и «традиций в науке». *Первое* – «традиция (от лат. tradition – передача) – анонимная, стихийно сложившаяся система образов, норм, правил <...>. В традициях аккумулируется предшествующий опыт успешной коллективной деятельности, и они являются своеобразным его выражением. С другой стороны, они представляют собой проект и предписание будущего поведения. Традиция – это то, что делает человека звеном в цепи поколений, что выражает его пребывание в историческом времени, присутствие в "настоящем" как звене, соединяющим прошлое и будущее». *Второе* (традиция в науке) – термин, обозначающий «культурную схему накопления, сохранения и трансляции научного опыта; интегральные основания научного знания, позволяющие объединить научные направления с их контекстом и реконструировать развитие науки как историю социокультурных целостностей» [См.: 1, с. 874-876]. В конвергентном толковании категории (на основании обоих определений) как «проекта и предписания будущего», а также как «реконструкции науки в её социокультурных целостностях» заложено, как нам представляется, научное целеполагание феномена традиции в историко-педагогических исследованиях. Несмотря на то, что в них взгляд исследователя обращён в прошлое, за счёт аксиологического осмысления этапов развития науки возникает новый контекст современного научного знания. При освещении методической традиции речь может идти об актуализации в настоящем теоретических концепций, целостных методов, отдельных приёмов преподавания литературы предшествующих историко-культурных периодов. Так, например, исследование богатого опыта школьного сочинения в российской традиции может способствовать «второй жизни» этого конституирующего метода обучения литературе уже в новой методической реальности.

Рассмотрение традиции в междисциплинарном «поле» современных гуманитарных наук предполагает опору на такие сущностные категории, как «ядро традиции», «базисные традиции», «модель», «инновации», «развитие», «преемственность». Структура познавательной традиции, не будучи полностью определённой в силу своей многомерности, приобретает в методологических исследованиях ряд отдельных важных характеристик. И.Т. Касавин рассматривает структуру когнитивной традиции как *подвижное системное образование*, элементы которого опосредованно отражают идеальные образы или понятия с такими свойствами, которыми никакой предмет не обладает [См.: 2, с. 133]. *Ядро традиции* исследователь представляет как сферу познавательной культуры, которая включает в себя типы познавательной деятельности и формы познавательного общения. Формы познавательного общения задают субъекту познания схемы, нормы и идеалы деятельности и «делают невозможным их существование вне традиции» [2, с. 117]. Таким образом, в структуру научной традиции включаются типы, схемы, нормы, «идеалы» познавательной деятельности как её неотъемлемая часть.

Одним из важных источников нормативности понятия «педагогическая традиция» является методологическая разработка Г.Б. Корнетовым понятия «базисная традиция». Впервые как инструмент анализа историко-педагогического процесса категория «педагогическая традиция» была предложена учёным в работе «Проблема базисных педагогических традиций» (1993 г.). Базисная педагогическая традиция рассматривается учёным как система предельно общих стереотипов, обеспечивающих воспроизведение в теоретической и практической воспитательно-образовательной деятельности каждого поколения определённых, заданных социокультурными детерминантами, рамок её реализации, содержание которых зависит от конкретного исторического состояния цивилизации, уровня её развития [См.: 3, с. 57]. Базисные традиции дифференцируются по своей направленности: это может быть как репродуктивное воспроизведение готовых образцов культуры, так и свободное творчество. Выявленные Г.Б. Корнетовым содержательные критерии базисной педагогической традиции могут служить основанием обобщённой типологии механизмов ретроспективного анализа педагогической системы, куда исследователь включает цели и результаты педагогического процесса, взаимодействие субъектов, принципы отбора содержания, педагогические средства, характер отношений образовательно-воспитательных учреждений с обществом и государством [См.: 3, с. 49]. Признание учёным инструментальной функции за педагогической традицией в исследовании историко-педагогического процесса обусловили следующее её определение: традиция – «система связи настоящего и прошлого, осуществляющая отбор, стереотипизацию опыта и передачу стереотипов, которые затем вновь воспроизводятся, обеспечивая определённую устойчивость культурных форм» [3, с. 23].

О междисциплинарном базировании понятия «традиция» свидетельствует опыт её рассмотрения сквозь призму сущностных диалектических категорий, таких, как: движение, становление, изменчивость-устойчивость, преемственность, повторяемость, сохранение, новое-старое, низшее-высшее, развитие, снятие. Наиболее важным научным результатом для содержательного определения педагогической традиции явилось использование диалектической категориальной пары «развитие-преемственность», актуализированное Н.П. Юдиной в исследовании «Педагогическая традиция: опыт концептуализации» (2002 г.). Взаимозависимость этих понятий выводит учёного на определение преемственности как связи, сопровождающей динамические изменения объектов и явлений, возникающей между диахронными пластами бытия, уровнями его развития и отдельными элементами [См.: 4, с. 16]. Предполагая сохранение традиции и передачу некоего инварианта, преемственность в концепции учёного обеспечивает тем самым устойчивость и, одновременно, изменчивость бытия. Она неотделима от бытия и, поэтому, носит всеобщий и объективный характер. Сопоставляя преемственность с развитием, учёный апеллирует, прежде всего, к таким её свойствам, как всеобщность, объективность и двойственность (сохранение традиции и

передача инварианта); преемственность соотносится как с прогрессом, так и с регрессом как формами развития. В том и другом случае, по мнению учёного, трансформируется и «снимается» возникшая ранее структура объекта или явления, «отрицается» его первоначальное качество, старое переносится на новый уровень организации бытия: развитие как форма движения материи определяет её изменчивость; преемственность определяет изменчивость и устойчивость. Развитие, в логике учёного, предполагает существование преемственности, при помощи которой сохраняются наиболее устойчивые компоненты, характеристики и обеспечивается непрерывность самого развития [См.: 4, с. 16]. Таким образом, в категориях диалектики преемственность – «снятие» результата предыдущего этапа развития. Следовательно, преемственность обладает *дискретностью*, так как имеет дело с относительно завершённым результатом предыдущего развития, и *процессуальностью*, так как осуществляется в протяжённом времени. Рассмотрение категориальной пары «развитие-преемственность» в рамках понятия «традиция», как нам представляется, позволяет выйти на дуальную природу самой традиции – на её *устойчивость* и в то же время *динамичность* процесса социального и культурного наследования.

В выявлении сущностного содержания традиции имеет также важное значение оппозиция «традиция-инновация», нашедшая отражение в педагогической аксиологии В.А. Слостёнина и В.И. Чижиковой, выделяющих в образовании долговременные и кратковременные, радикальные и реформистские, авторитарные и либеральные инновации. Любая инновация так или иначе связана со старыми, предшествующими формами деятельности, основана на них, поэтому основной классификацией инноваций в образовании в системе В.А. Слостёнина и В.И. Чижиковой становится классификация, учитывающая соотношение конкретной инновации с традицией; в результате возникают замещающие, открывающие, отменяющие инновации и «ретроновведения» [См.: 5, с. 113]. К замещающей инновации учёные относят, например, замену традиционной контрольной работы компьютерной проверкой знаний; к открывающей, – появление нового учебного предмета «педагогическая аксиология»; образцом отменяющей инновации может быть отмена домашних заданий, «ретроновведением» могут служить групповые формы работы, утраченные в 20-х годах XX века, а затем вновь введённые в активную педагогическую практику. Принципиально важным для логики историко-педагогических исследований концептом педагогической аксиологии является утверждение – *инновация осуществляется легче, если новое совместимо с существующими ценностями и опытом*. Современное педагогическое сообщество, подчёркивают педагоги, характеризуется своей открытостью для инноваций. Однако при этом возникает «опасность недооценки классического наследия, исторически сложившихся и выдержавших испытание временем традиционных ценностей обучения и воспитания школьников» [5, с. 114]. Подобная недооценка педагогического наследия, с точки зрения учёных, его необоснованная критика могут оказать негативное влияние на развитие ценностных аспектов педагогической теории и практики. Следовательно, только диалектическое единство полярных субстанций – традиции и инновации – даёт полноценный импульс для дальнейшего развития педагогических систем.

Описание педагогического опыта прошлых поколений, составляя педагогическую традицию, происходит через создание и описание умозрительных *моделей образовательных систем*. Корреляция понятий «педагогическая традиция» и «образовательная модель» отражена в целом ряде методологических исследований. Так, И.А. Колесникова в работе «Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии» (1999 г.) под моделью образовательной ситуации имеет в виду умозрительную конструкцию, возникающую как результат взаимного влияния различных тенденций культурного и социального развития [См.: 6, с. 173]. Такая «аналог-конструкция» может давать полисистемное знание о многомерности анализируемой ситуации и «интегрирующем факторе» внутри неё, обеспечивающим направление дальнейшего развития. Связь категории

«модель» с научным анализом педагогической традиции представлена также в работе Б.Г. Корнетова «Парадигмы базовых моделей образовательного процесса» (1999 г.). Исследователь оперирует понятиями «базовые модели образовательного процесса», «модель всемирного историко-педагогического процесса», разрабатывая универсальную модель историко-педагогического процесса, освобождённую от деталей и случайностей. Модель в логике учёного – «обобщённый мысленный образ, замещающий и отображающий структуру и функции (взяты в динамичном единстве в контексте социокультурной среды) конкретного объекта изучения» [7, с. 32]. Раскрывая сущностные особенности моделей историко-педагогического процесса, Г.Б. Корнетов включает в их содержание основные типы педагогического взаимодействия между учителем и учеником, способы постановки педагогических целей, позиции и взаимоотношения субъектов в процессе их достижения, педагогический результат [8, с. 45]. Как нам представляется, этой последовательностью Б.Г. Корнетов очерчивает основное содержательное «поле» педагогической традиции (модели историко-педагогического процесса).

Расширяет педагогическое содержание категории «модель» в историко-педагогическом поиске Н.П. Юдина. В нём она считает необходимым учитывать социокультурный институт (систему-интегратор), формирующий социальный заказ, адресованный педагогической системе; характер внешнего управления педагогической системой, целевые установки и направленность педагогической системы (основанные на ментальных особенностях); характер отношений между субъектами педагогической деятельности [4, с. 57]. Опираясь на социально-культурные, конкретно-исторические и личностно-психологические факторы, определяющие педагогическую традицию, Н.П. Юдина даёт следующее её определение: «педагогическая традиция – феномен, который выражает объективно существующую преемственную связь между элементами, качественными состояниями (этапами развития) педагогической реальности, благодаря которой наследуются представления о цели, задачах, сущности педагогического процесса, средства и механизмы реализации цели, характер взаимодействия субъектов. Эта связь формируется в результате внешней (социально-культурной детерминации), при ценностном выборе субъектов педагогической реальности и обеспечивает устойчивое развитие педагогической реальности» [4, с. 61]. Обширность категорий, которые потребовались учёному для объяснения объективной функции педагогической традиции свидетельствует о продолжении (незавершённости) научного структурирования «традиции», обусловленной многомерностью понятия.

В современной педагогике утвердилась мысль о том, что неперенным условием эффективного осуществления педагогического исследования, его «несущей конструкцией» является выделение в нём *аксиологического аспекта* [См.: работы З.И. Равкина (9), Б.С. Гершунского (10), В.А. Сластёнина (5,12,14), В.В. Краевского (11) и др.]. Определив содержание ценностей образования, учёные сформулировали задачи педагогической аксиологии по отношению к историко-педагогическому процессу. Как пишет В.А. Сластёнин, ретроспективный подход всегда оценочен: «человек постоянно находится в ситуации мировоззренческой оценки происходящих событий, постановки задач, поиска, принятия решений и их реализации» [См.: 12, с. 319]. С точки зрения З.И. Равкина, эти задачи обусловлены свойством ценностей имплицитно включать аксиологические критерии и нормативы (как прогностические, так и отражающие соответствующий исторический опыт) в современные педагогические теории и концепции [См.: 9, с. 17]. В разрешении этих задач особая роль принадлежит исследованию классического наследия в педагогике. Мониторинг историко-педагогического знания позволяет проследить длительный процесс развития ценностей образования в целостном виде, выявить их своеобразие и изменение на определённом этапе развития в разнообразных социокультурных контекстах и ситуациях [См.: 9, с. 9-10].

В структуру ценностного анализа историко-педагогического исследования В.В. Краевским и Е.В. Бережновой было введено понятие «аксиологическая модель».

Учёные определили моделирование вообще как воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для их изучения. Второй из объектов является моделью первого. В наиболее общем виде *модель* определена в концепции как система элементов, воспроизводящая некоторые стороны, связи, функции объекта исследования [См.: 11, с. 333]. Повышение качества педагогических исследований, по мнению учёных, невозможно без усиления научно-теоретической функции *модели*. Следовательно, необходимо признать построение в педагогике теоретических моделей-представлений, предполагающих наличие модельного отношения между объектом исследования и его концептуальной схемой. Главным признаком теоретической модели, с точки зрения учёных, является наличие некоторой чёткой фиксированной связи элементов, определённой структуры, отражающей внутренние, существенные отношения реальности [См.: 11, с. 335]. Относя аксиологическую модель к приоритетам педагогического знания, учёные подчёркивают его функцию «не только отражать сущее, но и предлагать нормы должного» [11, с. 343]. Выделяя в движении науки парадигмальный сдвиг – от науки к практике, исследователи вводят наряду с теоретической и нормативной моделью, также и *аксиологическую модель* как средство оценки модели теоретической (констатирующей) в процессе перехода к нормативной (предписывающей) части исследовательской работы, т.е. в методологическом плане – в процессе перехода от науки к практике. Таким образом, в соответствии с тенденциями научного познания, в частности, педагогики, В.В. Краевским и Е.В. Бережновой предлагается существенное дополнение: между теоретической и нормативной моделями в качестве методологического ориентира появляется модель аксиологическая. Целесообразность и своевременность выделения аксиологической модели В.В. Краевский и Е.В. Бережнова аргументируют востребованностью *качественного научного обеспечения модернизации образования*. Педагогические исследователи, с их точки зрения, не имеют права на эмпирическое, основанное лишь на личном опыте, решение проблем, кардинальных для судьбы образования и общества в целом [См.: 11, с. 343]. Момент перехода от теоретической модели к нормативной очень сложен. Можно констатировать, что выбор способов перехода зависит от *оценки* (выделено В.В. Краевским) теоретической модели, которая осуществляется путём обращения к практике. Таким образом, знание способов перехода от теоретической модели к нормативной, а также приёмов их обоснования является в концепции В.В. Краевского, Е.В. Бережновой необходимым условием эффективности педагогического исследования и его влияния на педагогическую практику.

Переходя к функционированию «традиции» в методическом дискурсе, следует отметить имеющуюся нормативность категории «методическая традиция» в современной методике преподавания литературы. Так, например, в диссертационном исследовании О.Ю. Харитоновой «Уроки развития речи в системе литературного образования в 5 классе» (2004 г.) учёный анализирует *методические традиции* в осмыслении проблемы развития устной и письменной речи школьников. В то же время дефинитивного определения методической традиции в терминологическом аппарате методики преподавания литературы на сегодняшний день не существует. В частности, в исследовании О.Ю. Харитоновой методическая традиция контекстно может быть определена как общее обращение к предыдущим периодам развития методической мысли [См.: 13].

Научное определение методики как частной дидактики обуславливает перенос на методику как теорию обучения отдельному учебному предмету всех закономерностей педагогического процесса. Закономерности реализуются в педагогике как «объективно существующие, повторяющиеся, устойчивые существенные связи между отдельными явлениями педагогического процесса» [14, с. 212]. Обратимся теперь к методике преподавания конкретного предмета. Так, основная научная задача методики литературы – открытие закономерностей процесса обучения литературе [См.: 15, с. 11]. Конвергентное осмысление понятия «закономерности педагогического процесса» и основной задачи

методики литературы позволяет уточнить основную задачу методики литературы и представить её как *открытие объективно существующих, повторяющихся, устойчивых существенных связей между отдельными явлениями в процессе литературного образования*. Объективно существующие повторяющиеся устойчивые связи находятся в близкой смысловой и содержательной корреляции с понятием «базисная педагогическая традиция», подразумевающим систему предельно общих стереотипов, обеспечивающих воспроизведение в образовательной деятельности каждого поколения определённых рамок её реализации [См.: 3, с. 57]. Следовательно, закономерности, помимо инновационного материала, априорно базируются на использовании методической традиции. В то же время, закономерности – не есть нечто вечное и неподвижное. В частности, история преподавания литературы убедительно показывает изменение и развитие процесса обучения литературе в соответствии с развитием общества, культуры, литературы и образовательных институтов. Таким образом, главная задача историко-методических исследований – *детерминация динамики основных закономерностей процесса обучения предмету и их актуализация в новой (современной) методической реальности*.

В структуру предметных методик основными элементами входят цели обучения, сам учебный предмет, учитель и ученик. В современной школе и в исторических методических моделях каждый из этих элементов представляет значительно более сложную систему связей и отношений. В частности, как мы подчёркивали ранее, «содержание предмета *литература*, например, не только обусловлено задачами школы, но и само оказывает влияние на цели обучения: так, например, развитие художественной литературы и науки о литературе уточняет и развивает понимание целей изучения предмета в общей системе образования. Ученик, его личность, его способности и возможности восприятия художественного текста оказывают влияние на все другие звенья. Важную функцию развития учебной дисциплины выполняют также институциональные регулятивы – программы, учебные планы, учебники различных ступеней обучения» [16, с. 41]. Опора на концепты общей познавательной и педагогической традиции позволяет представить собственно методическую трактовку традиции. *Методическая традиция определяется нами как многомерная функция объективного наследования закономерностей преподавания дисциплины, реализующаяся в преемственности представлений о целях, задачах, субъектах, содержании, инструментах и институтах предметного образования*.

Представленное обобщение научного знания о феномене «традиция» вообще, а также параметров и условий его использования в педагогическом и методическом исследовании приводит к следующим *выводам*:

- традиция – подвижное системное единство, аккумулирующее предшествующий опыт и предписывающее будущее развитие. Базовая функция традиций в науке – схематизированная трансляция научного опыта, за счёт чего обеспечивается широкая социокультурная целостность науки. Структура познавательной традиции в силу своей научной многомерности полностью не очерчена, вместе с тем для педагогического знания, конституирующими категориями в рамках традиции являются «базисная традиция», «модель», «инновация», «развитие», «преемственность»;
- базисная педагогическая традиция – система предельно общих стереотипов, обеспечивающая своё воспроизведение в образовательной деятельности каждого поколения. В базисную педагогическую традицию включаются цели и результаты педагогического процесса, взаимодействие субъектов, принципы отбора содержания, педагогические средства, характер отношений образовательно-воспитательных учреждений с обществом и государством. Рассмотрение категориальной пары «развитие-преемственность» в рамках понятия «традиция» позволяет выйти на дуальную природу самой традиции – на её *устойчивость* и в то же время *динамичность* процесса социального и культурного наследования;
- любая инновация так или иначе связана со старыми, предшествующими формами

деятельности. Инновация осуществляется легче, если новое совместимо с существующими ценностями и опытом. Интенсивность развития инноваций может привести к недооценке традиционных ценностей обучения. Описание педагогической традиции происходит через создание умозрительных моделей образовательных систем; в содержание моделей историко-педагогического процесса включаются основные типы педагогического взаимодействия между учителем и учеником, способы постановки педагогических целей, позиции и взаимоотношения субъектов в процессе их достижения, педагогический результат. В структуру ценностного анализа историко-педагогического исследования входит понятие «аксиологическая модель». Целесообразность и своевременность выделения аксиологической модели аргументируется востребованностью качественного научного обеспечения модернизации образования;

- методическая традиция как многомерная функция объективного наследования закономерностей преподавания дисциплины реализуется в преемственности представлений о целях, задачах, субъектах, содержании и инструментах предметного образования.

Литература:

1. Философия: Энциклопедический словарь. — М.: Гардарики. Под редакцией А.А. Ивина. 2004. 905 с.
2. Касавин И.Т. Познание в мире традиций. М.: Наука, 1990. 202 с.
3. Корнетов Г.Б. К вопросу о парадигме гуманистической педагогики // Свободное воспитание. Вып. 2. 1993. С. 20-24.
4. Юдина Н.П. Педагогическая традиция: опыт концептуализации: Монография. Хабаровск: Изд-во ХГИУ, 2002. 83 с.
5. Слостёнин В.А., Чижакова Г.И. Педагогическая аксиология: монография. Красноярск: СибГТУ, 2008. 294 с.
6. Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб.: С.-Петербург. гос. ун-т, 1999. 242 с.
7. Корнетов Г.Б. Парадигмальная типология всемирного историко-педагогического процесса // Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография. М., 1996, 269 с.
8. Корнетов Г.Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса // Педагогика. 1999. № 3. С. 43-49.
9. Равкин З.И. Конструктивно-генетическое исследование ценностей образования – одно из направлений развития современной отечественной педагогической теории // Образование: идеалы и ценности. М.: ИТОиП РАО, 1995. С.8-35.
10. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. М., 2002. 512 с.
11. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: «Академия», 2006. 400 с.
12. Слостёнин В.А., Чижакова Г.И. Педагогическая аксиология: монография. Красноярск: СибГТУ, 2008. 294 с.
13. Харитонов О. Ю. Уроки развития речи в системе литературного образования в 5 классе: Дисс. ... канд. пед. наук. М., 2004. 185 с.
14. Слостёнин В.А. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. М.: Школа-Пресс, 1997. 512 с.

15. Методика преподавания литературы: Учеб. для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.» / Р.Ф. Брандесов, Т.В. Зверс, М.Г. Качурин и др; Под ред. З.Я. Рез. 2-е изд., дораб. М.: Просвещение, 1985. 368 с.
16. Гетманская Е.В. Преемственные связи среднего и высшего литературного образования в российской методической традиции. Дисс. д-ра пед. наук. М., 2013. 407 с.

Article received: 2015-01-31