

Н. П. Юдина

МЕХАНИЗМ РАСПРОСТРАНЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ

УДК 37.01
ББК 74.03



В статье на основе авторской концепции педагогической традиции рассматриваются механизмы ее распространения; делается вывод о том, что распространение осуществляется за счет «гибкой периферии» как личностное освоение традиции в целом или ее содержательных элементов, а механизмами распространения являются выбор, интерпретация, принятие.

Ключевые слова: педагогическая культура; педагогическая традиция; содержание педагогической традиции.

N. P. Yudina

MECHANISM OF SPREADING PEDAGOGICAL TRADITION

The article presents the authorial theory of pedagogical tradition and describes mechanisms of its promotion; the author concludes that promotion of pedagogical tradition is carried out by means of “flexible periphery” understood as personal absorption of the tradition as a whole or absorption of some of its meaningful elements; the mechanisms of promoting pedagogical tradition are choice, interpretation and acceptance.

Key words: pedagogical culture; pedagogical tradition; content of the pedagogical tradition.

Традиция является атрибутом социальной материи. Этот закон верен и в отношении педагогической реальности: если есть педагогическая теория и практика, которые «обслуживают» социально-культурное становление

человека, то есть и опыт, который достоин тиражирования, трансляции во времени и пространстве — педагогическая традиция.

Однако этот посыл не дает ответа на вопросы: как педагогический опыт

становится традиционным, каков механизм возникновения и распространения педагогической традиции.

В поисках ответа на них мы опираемся на определение механизма и на положения концепции педагогической традиции.

Механизм — это «внутреннее устройство» машины или прибора, приводящее их в действие; «система функционирования чего-нибудь», «аппарат какого-нибудь вида деятельности» [6. С. 444]. Как видим из определения, этот термин изначально принадлежит техническому знанию. В гуманитарном знании слово «механизм» употребляется для обозначения того компонента социальной системы, который, находясь внутри системы, перенесенный в знание социально-гуманитарное, обретает метафорическое значение и начинает обозначать источник развития социальной системы, локализованный в самой системе.

Чтобы найти «источник развития» педагогической традиции, остановимся на сущностных характеристиках традиции как феномена и педагогической традиции как явления.

Исследование сущности традиции невозможно без установления ее «адреса» в объективной реальности. Бытующие в науке дефиниции традиции определяют ее как процесс передачи духовных ценностей от поколения к поколению, а также сами передаваемые духовные ценности; явление социального и культурного наследия, передающееся от поколения к поколению и воспроизводящееся в определенных обществах и социальных группах в течение длительного вре-

мени; объекты социального наследия, процесс социального наследования, его способы. Общим для всех приведенных трактовок является представление о традиции как неотторжимой характеристики социальной формы организации материи, локализованной в культуре, обладающей устойчивым содержанием и динамикой, основная функция которой заключается в социальном и культурном наследовании опыта. Иными словами, существование традиции обусловлено социально-культурной природой человека как «ответ» на потребности социально-культурного целого транслировать накопленный опыт, и в этом смысле она — атрибут культуры и атрибут общества

В то же время традиция обусловлена не только культурой и законами существования общества, но и природой человека, стремящегося к накоплению и передаче опыта, т. е. к тому, чтобы стать носителем традиции. Существовая в обществе, генерируя и наследуя культурный опыт, человек включается в процесс исторического развития, «в процесс спонтанного системообразования, воплощающегося в самоуправлении, самоорганизации и самоинтеграции системы общественных отношений» [4. С. 83].

Как явление реальности, традиции пронизывают и «тело» науки. Ряд авторов (В. С. Степина, В. Г. Грохова, М. А. Розова) [5] считают возможным рассматривать науку как систему традиций, переливающихся и переходящих одна в другую. Такой характер связей делает границы традиций расплывчатыми и неопределенными, как

и научное знание в целом, чья «пространственно-временная локализованность» не имеет «четких очертаний». Это позволяет раскрыть природу традиции в науке как куматонд (от kuma — волна), т. е. элемент социальной эстафеты, особенность которого — в способности «плыть» по материалу, подобно тому, как плывет тень по предметам. Под социальной эстафетой в таком контексте понимается «передача опыта от человека к человеку, от поколения к поколению путем воспроизведения непосредственных образцов поведения или деятельности» [5. С. 86]. Традиция, включенная в пределы социальной эстафеты, вместе с ними обеспечивает существование и функционирование науки.

Будучи атрибутом социально-культурной области бытия, традиция обеспечивает равновесие и устойчивость (гомеостазис) соответствующей области путем ценностного выбора (имеется в виду выбор в свете определенных ценностей и передачи в пространстве-времени элементов бытия. В этом аспекте традиция устанавливает связь между поколениями, субъектами, этапами развития, интегрирует в себе индивидуальное и универсальное, устоявшееся и признанное старое и обновленное старое. Следовательно, традиция выражает собой континуальную связь.

Не считаем нужным более подробно анализировать сущности традиции как феномена: он представлен в нашей работе «Педагогическая традиция: опыт концептуализации» [7]. Здесь обозначим только ее сущностные черты, очерчивающие содержательный и функциональный абрис традиции

Как атрибут социально-культурного бытия, традиция произрастает из имманентной потребности общества и культуры сохраняться и развиваться. Включенная в контекст развития бытия традиция выражает объективные отношения между этапами развития, состояниями объекта, прошлым и будущим. Следовательно, традиция выражает закономерности исторического развития более крупного целого — культуры, науки, социума.

В содержательном отношении традиция представляет собой сепарированный (рафинированный, ценностно выверенный) опыт и деятельность по передаче опыта, социально-культурную эстафету, социальную и культурную память, признанные нормы и образцы деятельности.

Традиция существует в рамках социального целого; локализована в обществе (сообществе) и вне его не существует. Традиция формируется в результате осознанного или неосознанного выбора человека (социальной группы) и отражает в себе предпочтения группы. В этом смысле традиция не только рациональна, но и универсальна. Вследствие «участия» человека (социального сообщества) в создании и распространении традиции объективное содержание традиции обогащается индивидуально значимым. Это в совокупности с исторической динамикой культуры и социума в целом открывают возможность для существования вариантов традиции.

Сделанные выводы и предложенные обобщения конкретизируем в отношении педагогической традиции, являющей собой феноменальные чер-

ты традиции как таковой. Тезисно остановимся на тех особенностях педагогической традиции, которые важны для выявления механизма распространения педагогической традиции.

Мы рассматриваем педагогическую традицию как атрибут педагогической реальности, который выражает объективно существующую преемственную связь между элементами и/или качественными состояниями (этапами развития) педагогической реальности. Благодаря традиции наследуются представления о цели, задачах, сущности педагогического процесса, средства и способы реализации цели, характер взаимодействия субъектов [7].

Для поиска механизма распространения педагогической традиции нам важно охарактеризовать ее содержание (систему элементов), историческую динамику, действие внешних и внутренних детерминант.

Содержание педагогической традиции может быть представлено по-разному. В свое время [7] мы показали два способа моделирования содержания педагогической традиции.

Первый способ позволяет увидеть ее архитектуру. В этом случае она предстает как единство трех иерархизированных пластов: аксиологического, концептуального и процессуального. Первый создает совокупность идеалов и ценностей, определяющих представления о педагогическом процессе, его целях и способах их воплощения в жизнь. Второй включает эти самые представления; третий — способы осуществления педагогической деятельности. Если два последних «рождаются» в недрах педагогической

реальности, то первый амбивалентен и «связывает» традицию и социально-культурный контекст.

Второй способ заключается в демаркации консервативного ядра и пластичной периферии педагогической традиции. И ядро, и периферия состоят из аналогичных содержательных элементов: это идеи, идеалы, нормы и образцы, регулирующие проявления человеческой активности в педагогической теории и практике. По своему содержанию и месту в архитектонике педагогической традиции они могут быть разделены на три группы: когнитивные (отражают представление о педагогической реальности), преобразующие (элементы педагогической практики), ценностные (выражают отношение субъекта — реального и потенциального носителя традиции — к педагогической реальности). Различие ядра и периферии педагогической традиции заключается, прежде всего, в разной степени их устойчивости и мобильности: ядро консервативно и с трудом поддается изменениям, в то время как периферия более подвижна, гибко реагирует на изменения в порождающем ее социально-культурном контексте.

Поскольку смысловое наполнение понятия *традиция* сопряжено с устойчивостью, стабильностью, преемственностью, мы считаем, что в поиске системообразующих элементов необходимо обратиться к ее ядру, а вот механизмы ее распространения располагаются в периферии.

Для доказательства этого предположения считаем необходимым обратиться к следующей характеристике

педагогической традиции — ее изменчивости.

Динамика педагогической традиции сложна: традиция может распространяться вширь (горизонтальное измерение развития) и проходить по этапам исторического развития (вертикальное измерение развития).

В процессе вертикального развития старое вытесняется новым и в ядре, и на периферии традиции. Все эти изменения важны и определяют жизнестойкость педагогической традиции, но по-разному. Только ядерные изменения приводят к перерождению традиции: соотношение старого и нового в ядре, вступая в диалектическое противоречие, все время меняется и может привести к полному вытеснению старого новым. Так, угасание одной традиции и рождение другой (механизмы угасания традиции мы здесь не рассматриваем, они нами раскрыты в цитируемой монографии и диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук «Развитие гуманистической демократической традиции в отечественной педагогике конца XIX — начала XX веков»), что позволяет говорить об относительной конечности, относительной завершенности каждого качественного состояния традиции и самой традиции в целом, о прерывности ее развития.

Говорить об абсолютной завершенности традиции не позволяет ее способность не только исторически меняться, но и распространяться (горизонтальное измерение развития).

Горизонтальное измерение развития традиции означает, что в сферу ее влияния втягиваются новые ее носи-

тели, которые, осваивая ее, изменяют содержание педагогической традиции, привнося в нее элементы субъективного опыта. За счет такого обновления традиции появляются новые ее варианты, «снимающие» элементы исходной (родительской) традиции. Благодаря этой способности педагогической традиции обновляться в процессе субъективного освоения она становится, по сути, неуничтожимой, а ее динамика — перманентной.

Выше мы сказали, что традиция формируется и существует под воздействием как внешних факторов (социум, культура, содержание — состояние — педагогической реальности), так и внутренних — личностный выбор. В совокупности они определяют конкретное наполнение содержательных элементов. Факторы внешней и внутренней детерминации по-разному «участвуют» в оформлении традиции. Если социально-культурный контекст, взятый в конкретном историческом выражении, задает (подчеркнуто нами — Н. Ю.) содержательные границы традиции, то ценностный выбор субъектов-носителей традиции определяет (подчеркнуто нами — Н. Ю.) ее содержание. В результате детерминирующего воздействия внешних факторов содержание традиции оформляется как отражение социально-культурного опыта, получающего в каждую эпоху конкретно-историческое содержание. Ценностный выбор вносит в этот процесс элементы субъективности и случайности, поэтому содержание традиции нам представляется в определенной степени стохастическим. Таким образом, содержательные элементы

падают в «тело» педагогической традиции по-разному: они могут быть заданы и выбраны

Для поиска механизма распространения важно вспомнить, что он должен находиться внутри самой традиции и «запускать» ее динамику. Наиболее мобильная часть традиции — ее периферия, следовательно, механизм развития педагогической традиции наиболее выразительно проявится именно там, где вследствие личностного ее освоения появляются варианты педагогической традиции, т. е. на периферии. Содержание традиции, таким образом, тиражируется, а сама педагогическая традиция распространяется и развивается. Это значит, что механизмом распространения педагогической традиции является личностный выбор. Иными словами, содержание педагогической реальности станет традицией в том случае, если оно отобрано личностью, проверено ею и принято.

В психологии выбор рассматривается как внутренняя деятельность по разрешению ситуации неопределенности посредством предпочтения одной из имеющихся альтернатив и принятия ответственности за ее реализацию» [2; 3]; как «процесс и результат разрешения неопределенности субъектом жизнедеятельности в значимых ситуациях жизни при осознанном конструировании альтернатив и ответственности за последствия».

Д. А. Леонтьев и Н. В. Пилипко говорят о трех степенях сложности выбора: субъектом осуществляется выбор альтернатив, которые он может оценивать по известным ему критериям; субъектом осуществляется выбор

среди альтернатив, критерии которых неясны (например, хорошо — плохо); или по самостоятельно сформулированным критериям. Самой сложной формой выбора является такая, при которой «субъекту не даны ни критерии сравнения альтернатив, ни сами альтернативы». Он должен сам конструировать альтернативы, критерии их сравнения и оценки и меру ответственности за свой выбор [2].

Естественно, встает вопрос: какой выбор может оказывать влияние на распространение педагогической традиции? Какими критериями руководствуется педагог, осуществляя выбор в политрадиционном пространстве?

Очевидно, выбор и освоение традиции происходит по-разному. Педагоги могут воспринимать и осваивать как традицию в целом, полностью, в целостности всех структурных и содержательных элементов, так и отдельные ее идеи, теоретические положения и технологические решения.

Мотив выбора может быть осознаваем (мотив-клише: я знаю, что это продуктивно) и эмоционально переживаемым (мотив-клише: мне нравится то, что я наблюдаю...). В первом случае критерии, которыми руководствуется педагог, ясны и могут быть сформулированы, во втором они невидны и не всегда ясны.

Рождение вариантов педагогической традиции, о котором мы говорили выше, происходит потому, что могут наследоваться и осваиваться отдельные элементы педагогической традиции. Однако принадлежность рождающегося варианта традиции определяется тем, насколько полно осва-

иваются ее ядерные элементы. В силу специфики педагогической традиции наиболее важны идеи, идеалы, ценности. Выбор идеалов и ценностей — это личностный (экзистенциальный) выбор. Следовательно, выбор такого типа и такого уровня являет собой предпочтительный механизм распространения педагогической традиции в целом.

Выбор — только часть механизма распространения традиции. Содержание, которое выбрал педагог, должно стать его личностным достоянием, должно быть им понято и принято, следовательно, выбор сопровождается интерпретацией и завершается принятием.

Интерпретация — процесс и способ толкования, объяснения, раскрытия смысла чего-нибудь понимание текста; основанное на собственном толковании, творческое исполнение художественного произведения [6. С. 312]. Ее цель — в постижении объективных и субъективных смыслов культуры, предполагающем их творческое освоение. Осваивая содержание педагогической традиции, педагог «прочитывает» ее и вступает с ней в «диалог», проявляя свою субъектность как автора культурного текста (в нашем случае — сторонника традиции); многократно возвращается к объекту интерпретации для лучшего постижения «текста»; включает в свой «герменевтический круг» не только содержание «текста», но и порождающие его социально-культурные детерминанты. В результате происходит «объединение» субъектов диалога, к которым мы относим и традицию, и

ее носителя. Последнее означает, что произошло принятие традиции новым ее сторонником.

Принятие — это особое отношение субъекта к какому-либо объекту, которым выступает педагогическая традиция. В результате принятия объект перестает восприниматься как чужой и входит в «свой круг» субъекта; Если первоначально он вызывал протест, то в результате принятия протест замещается признанием, отрицательные или нейтральные оценки — положительными. Возможен вопрос: какое именно принятие осуществляется при распространении и освоении педагогической традиции: условное или безусловное? Предполагаем, что это все-таки условное принятие, которое действует на основе и вследствие рационального отношения к объекту выбора. Безусловное принятие такого сложного объекта, как педагогическая традиция, возможно как вера в эту традицию.

Итак, педагогическая традиция развивается и изменяется. Каждый из типов динамики педагогической традиции предполагает действие разных детерминант. Историческое развитие осуществляется, прежде всего, под воздействием социально-культурных детерминант, взятых в их историческом измерении. Распространение педагогической традиции осуществляется в результате личностного выбора. Именно выбор представляет механизм распространения традиции. Он подкрепляется интерпретацией содержания традиции и ее принятием. Именно поэтому в педагогической традиции всегда происходит единение объектив-

ного и личностного; социально, культурно заданного и субъективного выбранного. Объективное отражается в содержании педагогической традиции как часть педагогической реальности, «выдержавшая» проверку времени. Субъективное — личностное начало —

выражает позицию субъекта-носителя традиции в отношении педагогической реальности. Собственно, традицией и становится то, что выбрано и принято личностью, а механизмы ее распространения носят социально-психологический характер.

Список литературы

1. Исаева, О. М. Психологические характеристики личностного выбора старшеклассников в условиях профильного обучения : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 Тамбов, 2006 128 с. РГБ ОД, 61:06-19/648. [Электронный ресурс] / О. М. Исаева. — URL: <http://www.dissert.ru/contents/197541.html> — Дата обращения: 20.01.2012.

2. Леонтьев, Д. А. Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования [Электронный ресурс] / Д. А. Леонтьев, Н. В. Пи-липка. — URL: <http://www.vorpsy.ru/issues/1995/951/951097.htm> — Дата обращения: 22.01.2012.

3. Мандрикова, Е. Ю. Виды личностного выбора и их индивидуально-психологические предпосылки : автореф. дис. ... канд. психол. наук [Электронный

ресурс] / Е. Ю. Мандрикова. — URL: <http://www.dissercat.com/content/vidy-lichnostnogo-vybora-i-ikh-individualno-psikhologicheskie-predposylki> — Дата обращения: 22.01.2012.

4. Плахов, В. Д. Традиция и общество: опыт философско-социального исследования / В. Д. Плахов. — М. : Мысль, 1982. — 220 с.

5. Степин, В. С. Философия науки и техники: учеб. пособие / В. С. Степин, В. Г. Горохов, М. А. Розов. — М. : Контакт-Альфа, 1995. — 384 с.

6. Ушаков, Д. Н. Большой толковый словарь современного русского языка / Д. Н. Ушаков. — М. : Альфа-Принт. 2005. — 1248 с.

7. Юдина, Н. П. Педагогическая традиция: опыт концептуализации / Н. П. Юдина. — М. — Хабаровск : ХГПУ, 2001. — 83 с.