

УДК 37.016:036.5

Захараш Т.Б.

**К ПРОБЛЕМЕ
ОПРЕДЕЛЕНИЯ
ПОНЯТИЙ «ТРАДИЦИЯ»
И «ИННОВАЦИЯ»
В СОВРЕМЕННОМ
ОБРАЗОВАНИИ**

Ключевые слова: традиция, инновация, система человеческих ценностей, педагогическая идея.

В современной практике образования мы часто сталкиваемся с противопоставлением традиционного и инновационного. Инновации зачастую внедряются в ущерб традиционным, прошедшим длительную проверку временем формам и методам образовательной деятельности. Это происходит, на наш взгляд, в результате неверного понимания сущности традиционного и инновационного, их соотношения и взаимосвязи в образовательной практике. Традиционное иногда отождествляют с устаревшим, отживающим и придают ему (особенно при анализе образовательного процесса) отрицательный оценочный оттенок. Инновационное часто вульгарно понимается исключительно как передовое, прогрессивное и, как правило, оценивается как позитивный момент практики.

На наш взгляд, традиционное не следует понимать как простое воспроизводство прошлого. Мы разделяем взгляд современных ученых на категорию «традиция» как на объединение трех взаимосвязанных моментов: сохранение, преемственность и развитие. Первый аспект предполагает некую устойчивость, определенную прочность исторически сложившихся норм, смыслов, обычаев. Второй – передачу их от одного поколения другому на основе смыслоценности и адаптивности в новых условиях. Третий направлен на обретение ими новых форм выражения, наполнения или дополнения их социально и личностно значимыми в настоящем и будущем смыслами. Следовательно, традиция подлежит историческому развитию. Она не есть нечто застывшее и неизменное. Процесс ее развития и есть переход на качественно новый уровень. Благодаря этому в каждый исторический период обращение к

традициям может удовлетворять не только интерес к прошлому, но и актуальные жизненные, культурные потребности ныне живущих поколений и отдельных личностей.

Термин «инновация» переводится на русский язык как нововведение [1]. В настоящей образовательной практике, особенно в свете основных идей приоритетного национального проекта «Образование», инновационное отождествляется с современным. Однако, как справедливо отмечают ученые, современное не означает только отражение новых, сегодня возникающих явлений. Инновационные процессы могут разворачиваться на основе освоения и развития старых идей, не реализованных в свое время в силу отсутствия условий или реализуемых в новой форме. Под лозунгом современности в разное время выступало новаторское, модное.

Фундаментальность дефиниции «современность», ее глубинная сущность, базисность и основательность доказываются фактом несовпадения современного с модой. Скоротечность, броскость, капризно-преходящий характер модного не могут быть опознавательными признаками современного. Современное, по мнению И.Д. Лушниковой, есть синтез традиционного и нового [2].

Примечательно, что между традиционным и современным лежит ступень нового – то, что возникает объективно как следствие развития. Более того, традиционное может быть как современным и модным, но не эффективным, так и несовременным и немодным, но эффективным.

Весь каскад негативных определений, обрушивающийся на поверженную «вчерашнюю» педагогику, зачастую отождествляется с такими ее характеристиками: она и авторитарная,

и оторванная от жизни, и глухая по отношению к своеобразию индивидов, и схоластично-абстрактная. Более того, все критические замечания сводятся к ее традиционности. Конечно, утверждение нового невозможно без отрицания прежнего. Изменилось все: установки, понятия, принципы, технологии, мотивация, оценка роли учебных заведений, образовательное пространство и т.д. Новые социально-экономические подходы и новая картина мира образования воспринимаются в целом. Однако следует помнить и то, что традиционное прошло проверку временем по степени востребованности, принятия, признания, прочности в применении, результативности, экономичности. Традиционная классическая дошкольная педагогика, сложившаяся в СССР, до настоящего времени остается востребованной во многих странах мира и многие наработки советских авторов, переведенные на разные языки мира, до сих пор не имеют альтернативы. Широкая реализация педагогами права творчества способствовала порождению большого количества вариативных программ образования, рассматриваемых как инновационные, и, как следствие, содержательному и технологическому хаосу при реализации принципов систематичности, последовательности, преемственности, доступности в образовании. Следовательно, необходимо обсуждать и проблему степени проникновения инновационного, т.е. того предела, при котором эффект его внедрения становится прямо противоположным.

Традиционная педагогика не должна отождествляться с негативным. Ее корни уходят в народную педагогику, содержат глубоко скрытые возможности реализации вековой народной мудрости. С позиции времени, истории

становления педагогики возможно выделить в традиционной педагогике народный компонент (все, что отражено в этнопедагогике, семейной педагогике) и классический (все, что связано со становлением академической педагогики, прочно вошедшее в практику общественного образования). Традиционное и инновационное характеризуются такими общими признаками, как уникальность и универсальность. Возможна и другая версия рассмотрения: отождествление традиционного и народного, с одной стороны, и академического и инновационного – с другой. Инновации в педагогической сфере порождают неклассическую картину педагогической действительности, противоречащую идеям периода классики. В результате классической педагогики противостоят совершенно иные подходы и, как следствие, качественно преобразуется весь понятийный строй и тезаурус педагогического мышления. Так, в последние два десятилетия ультрасовременной в педагогике была идея о центральной фигуре в деле воспитания самого ребенка. Основополагающее значение для педагогики новейшего типа имеют положения об индивиде как абсолютной ценности и утверждении его свободы как непреложного императива. Следует обратить внимание на замечания современных ученых о том, что безмерная вера в возможности ребенка доходила до того, что утверждалось его право самому определять содержание изучаемого. Оказывается, ребенок лучше взрослого знает, что ему нужно! В такой установке центрирование всей педагогической деятельности на фигуре ребенка доводилось до предела, а принцип «самости» – до абсурда. На хрупкие, еще не окрепшие плечи ученика взваливается выполнение задач, которые многие века решали культура

и образование. Лучшие умы человечества бились над проблемами взаимосвязи логики учебного процесса и логики научного познания, определения тех форм и способов, в которых личность могла бы оптимальным образом развить свой интеллект, нравственность, впитывая достижения мирового опыта и культуры. А оказывается, если следовать рецептам, построенным на ниспровержении классики, ларчик открывается совсем просто: ребенок сам найдет, что ему нужно. Правда, сторонники изначальной правоты ребенка не поясняют, откуда возникает у него определитель нужного и полезного, какой шкалой ценностей он руководствуется... Ведь если он определяет, значит, знает какие-то пределы. Тогда есть нормы, границы, детерминанты – все то, что отвергается в педагогике постмодернизма.

Верное понимание соотношения традиционного и инновационного позволяет на самом деле согласовать положение о заглавной роли фигуры ребенка с отрицанием ведущей роли педагога. При сбалансированности традиционного и инновационного отношения педагога и ребенка мыслятся как равноправные, выстроенные по педагогической горизонтали [2].

Современность же вырастает из понимания того, что даже самые развитые теории, самые передовые методы и технологии имеют границы применимости в педагогической действительности. Теория не может быть универсальной, так как универсальное знание не включает в себя знание своего бытийного содержания в виде особенностей культурно-исторического характера либо специфики персональной реализации. Это стало особенно очевидным, когда на рубеже XX–XXI вв. в российской образовательной практике в процессе поиска

путей ее модернизации под видом инновационной деятельности стали тиражироваться попытки перенесения в образовательные учреждения зарубежного опыта.

Русская мысль, народное самосознание, народная, семейная педагогика в целом традиционно отстаивали приоритет духовного над материальным и пытались прежде всего достичь гармонии духовного и душевного миров человека.

С определенного времени в отечественном образовании все четче вырисовываются две противоборствующие тенденции: одна – сохранение приоритета духовности и гармонии, другая – приоритет знаний, интеллектуализация. В результате традиция русского духовного воспитания подрывалась и слабела с каждым годом и сегодня еле теплится. Общим следствием этого для российского общества может быть только одно – деградация духовного в российском человеке.

Долгое время в разных науках индивидуум рассматривался лишь в своих отдельных проявлениях, более или менее систематизированных с точки зрения объекта изучения. В результате не было целостного представления о человеке. Это позволило идеологизировать его сущность. А всякая идеология – явление искусственное и одностороннее. В этом отношении, как отмечают ученые, показательна судьба цели воспитания. Цель «всестороннее и гармоничное развитие человеческой личности» внешне кажется модуляционным продолжением духовной традиции национального образования. Не случайно она была принята массовым общественным и педагогическим сознанием в нашей стране. Однако выросла эта цель не на отечественной почве. «Инновационный» для российского общества марксистский анализ

характера и тенденций развития промышленного производства на Западе – вот ее «идеологическая» основа. В марксизме человек рассматривался прежде всего с социальной позиции, как главная производительная сила общества. Общественную, коллективную детерминированность приобрели и физические, и духовные аспекты жизни индивидуума – нравственность, любовь, свобода, воля, творчество. Затусневывалась проблема подлинной традиционной российской этики добра и зла. Духовность человека постепенно тускнела и теряла гармонию. В результате сущность цели коммунистического воспитания оказалась принципиально иной, нежели у русской духовной традиции образования. Без реальной опоры на эту традицию коммунистическая цель воспитания не только не смогла ее продолжить, но и сама оказалась неустойчивой. Для воспитания подрастающего поколения должна быть найдена такая духовная основа, которая позволила бы опираться на инновационное, достигнутое в науке, и традиционное, нашедшее отражение в человеческой практике, и гибко реагировать на новые образовательные тенденции. Такой основой является система человеческих ценностей, включающая:

- личностные ценности (жизнь человека, честь и достоинство личности, права человека и т.д.);
- семейные ценности (родители, родные, отчий дом, семейный уклад, традиции семьи и т.д.);
- государственные ценности (Родина, уважение к государственным символам, патриотизм);
- национальные ценности (родная земля, родной язык, история народа, национальная культура, вера, святыни и т.д.);
- общечеловеческие ценности (истина, добро, красота, благо и т.д.).

Приоритетными в этом ряду должны стать личностные и семейные ценности. Последние отражены в традициях народной педагогики, которая пребывает в забвении. В результате некоторых «инновационных веяний» в быт российской семьи вторгаются худшие стороны западного образа жизни, создавая реальную опасность искажения и опустошения духовного мира наших соотечественников.

Насущная задача государственной политики – востребовать традиционные семейные ценности, а задача образования – объединить академическую и народную педагогику (инновации и традиции).

Говоря о соотношении традиционного и инновационного, мы не склонны идеализировать традиционное в российском образовании. Необходимо по-новому посмотреть на сложившиеся традиции в плане их продолжения, преобразования, наполнения новым содержанием. Невозможно в этой связи обойти вниманием сложившиеся тенденции в области дошкольного образования. В условиях инновационной деятельности, обмена международным опытом в области образования мы отодвинули на второй план солидные отечественные фундаментальные наработки в области дошкольной педагогики и методик дошкольного образования, которые переведены на многие языки мира, активно используются в мировой практике, и тем самым породили хаос в этой области. При любых инновационных процессах не следует забывать, что российская дошкольная педагогика занимает одно из первых мест по степени научной обоснованности и методической разработанности.

Наше образование традиционно обращало внимание на культивирование у молодежи тех ценностей, которые

соответствовали существовавшей государственной политике. Задача современного образования – сохранить эту традицию, расширяя ее содержание ценностью права. Ведь в многонациональной стране воспитание у каждого ребенка, начиная с дошкольного возраста, уважения к Родине является необходимым условием единства этого государства, его сохранения и процветания.

Для формирования указанных качеств личности мы располагаем достаточно мощным потенциалом:

- мировой классической педагогикой, сложившейся на базе общечеловеческих ценностей;
- отечественной философской и педагогической мыслью с устойчивой тенденцией к гармоничному (целостному) рассмотрению индивидуума;
- опытом усилий советского дошкольного образования по всестороннему развитию человека.

Следует понимать, что историческое скатывание образования в позитивизм сопровождалось преимущественной ориентацией на общечеловеческие ценности и превращением отечественного образования в космополитическое. Но абстрактного человека не существует. Есть человек определенной нации и гражданин определенного государства, а уже потом – гражданин мира. Поэтому для его воспитания нужен приоритет национально-государственных ценностей. В центре нашего образования должны находиться этногенез и история российской цивилизации. Такой подход позволяет уравнивать сферы ценностей, находить оптимальное соотношение между ними, безболезненно вводить новые ценности, соответствующие национальным интересам.

Не нужно стесняться продолжать традиции русского образования,

которые сопрягаются с ориентацией на человека:

- воспитание нравственности, души, сердца ребенка;
- привлечение православной веры к нравственному просвещению детей;
- бережное отношение к сохранению таких ценностей, как патриотизм, соборность, бескорыстие, уважение к воспитателю, учителю, уважение к старшим, почитание родителей;
- превалирование воспитательной функции обучения;
- гуманные взаимоотношения педагогов и родителей;
- одинаковое отношение ко всем детям независимо от их национальности;
- отсутствие ранней профессионализации.

Сложилось в нашем образовании и отрицательные традиции, от которых следует отказаться [4]:

- игнорирование этнонационального пласта;
- частая смена ориентиров и приоритетов: то умственное, то трудовое, то правовое, то физическое воспитание;
- небрежное отношение к интеллектуальным возможностям, одаренности и индивидуальным способностям общей массы детей;
- оценивание результатов образовательного процесса лишь по критериям «знания, умения, навыки».

Во взаимодействии традиционного и инновационного следует отметить удачное сочетание двух процессов: появления, творения нового как такового и одновременно его реализации. Внедрение и последующая длительная реализация инновационного постепенного обретает характеристики традиционного (сохранение, преемственность, развитие).

Инновационную деятельность и инновационные процессы по сути и по понятию не следует отождествлять с внедренческими. Инновация предполагает и воплощение того или иного содержания в ситуацию, в которой это содержание отсутствовало, и творение нового содержания как такового. Есть и иное по форме, но близкое по сути определение: инновация – это процесс освоения нового средства.

Инновационная педагогическая идея обязательно должна включать в себя социопрактическое содержание наряду с эмпирическими и теоретическими описаниями педагогической действительности, полученными на основе ее познания и преобразования [7].

Социопрактические аспекты инновационной идеи помогают установить границы ее применимости, в значительной мере уменьшить неизбежный зазор между теорией и практикой, повысить степень реалистичности и инструментальности педагогического знания, вживляемости в традиционную ситуацию. Ни в какую, например, педагогическую теорию не входит заключение о том, что тот или иной вид обучения может быть приемлем для детей только с определенными качествами интеллекта и личности. Не включаются в содержание теории и индивидуальные характеристики педагогов, способных и готовых использовать эти теории в своей учебно-воспитательной деятельности.

Обогащение педагогической идеи социопрактическим смыслом позволяет:

1. Выделить каналы включения свойств и характеристик объектов и фрагментов педагогической действительности внутрь теоретических построений и традиционной педагогической практики.

2. Объяснить причины неудач в реализации тех или иных педагогических

идей в случаях, когда традиционная педагогическая практика не адаптирована к новому знанию.

3. Объяснить, как из небольшого числа новых достаточно общих теоретических представлений складывается многообразие инновационно-традиционной педагогической практики.

4. Вовремя внести коррективы в новые перспективные идеи, сделать их практикоориентированными уже в начальный момент их возникновения.

5. Создать более надежную педагогическую теорию, способную оказывать развивающее влияние на образовательную традицию.

Для вживания в традиционное образование инновационная педагогическая идея должна пройти в своем становлении и развитии ряд ступеней:

1. Дотеоретическая ступень (протоидея) предполагает автономное движение педагогической практики, которая без помощи теории конструирует и осваивает новое содержание, образцы педагогической работы. Позднее это новое может стать объектом исследования. Педагогическая действительность на этапе дотеоретической ступени определена лишь чувственным образом со стороны ее внешних проявлений. Классическими примерами протоидей можно считать идеи, лежащие в основе передового педагогического опыта.

2. Низшая (или предварительная) теоретическая ступень характеризуется развитием идеи как элемента теории, ее прототипа. Низшую теоретическую ступень преодолели все классические педагогические идеи: природосообразности воспитания, воспитывающего обучения, развивающего обучения, гуманизации образования и т.д. За длительную историю своего развития они были разносторонне и глубоко

проработаны в теории. На этой же ступени находятся идеи, которые относительно недавно были вовлечены в исследовательский процесс: непрерывного образования, личностно ориентированного образования, гуманитаризации образования, предшкольного образования.

3. Высшая теоретическая ступень в развитии идеи связана с ее конкретизацией. Из нее выводятся эмпирические понятия (например, в теории содержания образования такими понятиями являются программа, учебное пособие и др.), из сущности объясняются явления. Процесс развития идеи завершается на этой ступени созданием теории, которая определяется как развитая идея.

В педагогике процесс развития инновационной идеи продолжается и после создания теории, так как педагогика не только фундаментальная, но и прикладная наука. Она служит практике, решая научными средствами проблемы обучения, воспитания, развития и тем самым улучшая дело образования. Поэтому разработка теории не самоцель, а один из этапов подготовки идеи к реализации в традиционной практике. Чтобы научная идея могла быть освоена практиками и применена в условиях традиционной образовательной деятельности, она должна пройти три этапа подготовки к использованию в практике: начальный, основной и завершающий.

Начальному этапу соответствуют вторая и третья теоретические ступени в развитии инновационной педагогической идеи, когда создаются концепции и выдвигаются методические предложения.

На основном этапе происходит ее дальнейшее развитие, осуществляется переход от научных концепций и методических рекомендаций к отражению

их в конкретных предписаниях, в том числе материалах нормативного характера (программах, пособиях и др.). Этот этап соответствует четвертой ступени развития инновационной педагогической идеи, которая называется нормативной. Только на этой ступени, когда уже разработана в целом педагогическая теория, возможно проектирование образования. Как правило, разработчики игнорируют эту логику и приступают к созданию проекта с «конца», минуя этап теоретического осмысления. В результате возникает пробел в системе внедрения инновационной подсистемы в традиционную систему.

Завершающий этап подготовки педагогической идеи к внедрению связан с разработкой специальных материалов для учителя (методических разработок, рекомендаций, указаний и пр.), в которых научные концепции и методические положения согласуются с нормативными требованиями. Завершающему этапу соответствует пятая, технологическая ступень в развитии инновационной педагогической идеи.

Таким образом, соотношение между инновационной идеей и традиционной практикой двухканальное: инновационная педагогическая идея возникает в недрах массовой традиционной практики и возвращается в нее обогащенной на уровне конкретной теории. Любой педагогической теории предшествует появление инновационной идеи, но не каждая воплощается в практику [3].

Апробация и внедрение новой педагогической теории в условиях

экспериментального режима порождает прецедент инновационной практики, уникальной по характеру. Длительное осуществление инновационной педагогической деятельности может перевести ее в статус традиционной практики в зависимости от времени применения и степени распространения в системе образования, подтверждая такую характеристику, как универсальность. Возможно и отрицание инновационной практики в силу ряда факторов: отсутствия субъектов ее реализации, неоправданности ожиданий, связанных с ее реализацией, сбоев в материально-техническом обеспечении и т.д. Тогда ее место вновь занимает традиционная практика в силу универсальности своего характера.

Литература

1. Лазарев, В.С. Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия / В.С. Лазарев, Б.П. Мортиросян // Педагогика. 2004. № 4. С. 11–21.
2. Лушников, И.Д. Традиционное и новаторское в современном образовании / И.Д. Лушников // Педагогика. 2000. № 10. С. 21–25.
3. Назарова, Т.С. От экстремальных педагогических технологий к традиционной практике / Т.С. Назарова, В.С. Шаповаленко // Педагогика. 2001. № 5. С. 23–28.
4. Филонов, Г.Н. Воспитание: традиции и современность / Г.Н. Филонов // Педагогика. 2003. № 7. С. 14–20.
5. Шилина, А.Н. Современное и несовременное в педагогике / А.Н. Шилина // Педагогика. 2002. № 7. С. 26–31.
6. Шилова, М. Традиции и новации в исследовании проблем воспитания / М. Шилова // Педагогика. 2003. № 6. С. 103–105.
7. Юдина, Н.П. Традиция: социокультурные и педагогические аспекты / Н.П. Юдина // Педагогика. 2002. № 8. С. 35–38.