

З.И. Тюмасева, доктор пед. наук

Челябинский государственный педагогический университет

ПРИНЦИПЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГОВ ДЛЯ ОБЩЕЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЕМЫХ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Без обоснованной и эффективной реализации профессиональной социализации педагогов невозможно сформировать личностно-возрастную социализацию развивающегося ребенка. Иначе ждет его участь Маугли. (*А.А. Цыганков*)

Развивая приведенный эпиграф, чтобы избежать образовательный (а в общем и социальный) кризис, необходимо было не входить в кризис мышления. А если уж социально-образовательный кризис все-таки случился, выход из него следует начинать все-таки с упреждающего устранения кризиса мышления [1–5].

В связи с этим следует обратиться за советом и поддержкой к нередко цитируемому Ч. Куписевичу, который дает весьма полезные и актуальные советы по рассматриваемой теме, например, такой: «... для того, чтобы совершенствовать настоящее во имя будущего, нужно очень хорошо знать прошлое, причём знать его с точки зрения не только того непреходящего, что сохранилось в нашей жизни до сих пор, но и того, что не выдержало испытания временем» [6, с. 9]. Развивая эту идею, Ч. Куписевич подчеркивает, что незнание прошлого (в частности, недостаточно обоснованных попыток перестройки общества и образования) приводит нередко именно к повторению ошибок, допущенных в прошлом и трагически повторяемых в настоящем.

Страдают от этого судьбы людей и поколений.

Обращаясь к проблеме *современного* российского образования, находящегося в кризисном состоянии, с трудом верится, что состояние это можно отнести к категории переходных. И потому приходится сопоставлять происходящее с другим далеким образовательным кризисом, произошедшим еще в начале XX века — на историческом этапе становления советской власти в России. А делается это потому, что названные образовательные кризисы, с одной стороны, обусловлены радикальными и даже революционными преобразованиями российского общества, а с другой — выход из исторически первого из названных кризисов обосновывался (в разных аспектах) рядом выдающихся российских педагогов, среди которых назовем П.П. Блонского, Л.С. Выготского, К.Н. Венцеля, С.Т. Шацкого и, как ни странно, А.В. Луначарского и др. Последний из названных разработчиков «новой школы»

или «новой народной школы», или «единой трудовой школы (ЕТШ)» не был первым в этой работе и к тому же имел непростые отношения с советской властью, однако именно ему принадлежат основные документы, которые легли в основу концепции ЕТШ, представленные в 1918 г. в материале названном «Основные принципы единой трудовой школы» [1–7].

Конечно, разрабатывая уже в настоящее время научно-прикладные основы «Нашей новой школы», нет никакого смысла игнорировать или «вдруг» делать открытия тех *принципов «нового образования»*, которые в совокупности отмечал А.В. Луначарский и представлял в «Основных принципах единой трудовой школы»:

- идея непрерывной системы общедоступного образования — «от детского сада до университета»;
- отказ от единой школы «по горизонтали» как принципа дифференциации образования;
- использование творческих активных методов;
- идея политехнизма, в дальнейшем извращенная до неузнаваемости;
- принцип трудового воспитания;
- братские, равные отношения учащихся к учащимся;
- участие школьников в самоуправлении;
- участие общественности в делах школы.

Таким образом *А.В. Луначарский подчеркивал необходимость социализации образования*. Не надо только забывать при этом, что начиная с середины XIX века *утверждалась идея «свободного воспитания»*, «свободной школы», пропагандируемая К.Д. Ушинским и Л.Н. Толстым, и *дополняемая «демократической школой»* — с отказом от «старого взгляда на школу», «принудительного образования», унификации и обязательности.

Однако еще за год до названной разработки А.В. Луначарского, П.П. Блонский выпустил брошюру «Задачи и методы новой народной школы» [3], в которой выделяются в качестве основных следующие сравнительные положения:

старая школа стремилась внушить ученикам набор догматических истин;

новая школа создает творца новой человеческой жизни посредством самовоспитания и саморазвития его;

переход обучаемого от заучивания изолированных учебных предметов к овладению ребенка методами познания и преобразования жизни;

система воспитания активной логической мысли ребенка;

новая школа рассматривается как школа жизни и творчества самого учителя. А учитель лишь сотрудник, помощник и руководитель ребенка в собственной работе ребенка. Теперь говорят не о помощнике и руководителе, но о *фасилитаторе и тьюторе*;

в школе ребенок не учится, но упражняется в самостоятельных знаниях. Школа должна давать ребенку *целостное знание*;

предмет познания ребенка — вся *окружающая действительность*, как нечто целостное;

коллективная работа и коллективность *ответственных школьников*, как мечта о будущей «школе радости».

Завершается представленная брошюра П.П. Блонского словами: «Школа должна дать возможность учителю *стать человеком для детей и жить в классе интересной человеческой жизнью*. В школе должно быть немножко больше простора для личного творчества учителя: точно регламентированная программа, учебник и вопросно-ответная форма обучения *обезличивают учителя...*».

С одной стороны, названное выше большинство принципов «новой школы», приведенных П.П. Блонским в брошюре за 1917 год, было приведено в его книге, изданной в 1916 году, которая называлась «Курс педагогики», а с другой — педагогические идеи П.П. Блонского и А.В. Луначарского, как минимум, необходимо знать и современным педагогам, нацеленным на *глубокое обновление образования и образовательных учреждений, а как максимум, критически использовать* на пути развития профессиональной социализации педагогов и общественной социализации, отображенной (как подчеркивал В.И. Вернадский) в перспективном образовательном обществе.

В целом трудно представить эффективную разработку научного обеспечения национальной инициативы «Наша новая школа» без педагогических работ названных первопроходцев в педагогике.

Это *подтверждается целенаправленным развитием идей* П.П. Блонского и А.В. Луначарского, которые представил в 1926 году сам Л.С. Выготский. Один из самых значимых примеров такого участия выражен в виде следующего тезиса: «Пассивность ученика... является величайшим грехом с научной точки зрения, так как берет за основу ложное правило, что учитель — это все, а ученик ничто... Поэтому традиционная европейская школьная система, которая процесс воспитания и обучения всегда сводила к пассивному восприятию учеником предначертаний и пояснений учителя, является

верхом психологической несурзности» [2, с. 57]. А ведь эта развернутая идея *чрезвычайно актуальна* и для современного общего образования и *созвучна* с рядом последующих педагогических порождений, например, *педагогического сотрудничества* (сначала по Н.К. Крупской, а затем и Ш.А. Амонашвили), *развивающего обучения* (по В.В. Давыдову) и *устранения образовательной псевдоперегрузки обучаемых* и др.

Так называемая перегрузка современных обучаемых обуславливается вовсе не масштабным увеличением объема представляемой информации, как нередко подчеркивают, но низким КПД массового обучения и образования, который в настоящее время не превышает 25%. Хотя, как показывают исследования, он может быть доведен как минимум до 50%, если исходить и развивать названные выше идеи П.П. Блонского и Л.С. Выготского.

Далее развитие отечественной педагогики происходило в направлении достаточно быстрого увеличения количества самих разновидностей педагогики; так что академик В.В. Краевский даже назвал одну из своих статей «Сколько у нас педагогик?»

Однако не надо становиться в ряд почитателей или, наоборот, хулителей такого подхода. Важно ведь *не придумывание* педагогических наук — само по себе, но достаточно *определенное педагогическое явление*, познание которого предметно-методологически не вписывается в уже известные науки (частные или общие); и создается в этом случае некоторое необходимое новое знание, которому еще *предстоит подняться до уровня теории или науки*, а возможно, и метанауки или учения. Ну, а чтобы совершить такое «поднятие», необходимо (по старинным научным традициям, придуманным наверняка не самим И. Ньютоном), падение на некую голову соответствующего «ньютоновского яблока».

В качестве такого, пока что не очень охватываемого сознанием явления, следует рассмотреть, например, современный комплексный кризис социально-эколого-педагогической природы, выделив в нем образование.

А что же в этом случае будет падающим на голову яблоком и на какую голову, и что заставит такое яблоко созреть настолько, чтобы ему самому оторваться от яблони и прицельно попасть на чью-то голову?

В данном случае яблоней будет «новая школа», посаженная еще в начале XX века, что отмечено в этой статье. А в качестве созревающего яблоневого плода, или яблока, будем рассматривать изменяющуюся социализацию образования — вслед за изменением общества в целом. Этапы же этого созревания начинаются с Л.С. Выготского и В.П. Кашенко. А первая реальная зрелость «яблока» происходит в середине XX века, когда общее

образование в СССР занимает третье-пятое место в мире — в мировой системе общеобразовательных школ.

Если же динамические социальные системы оказались «вдруг» в состоянии кризиса, то не приходится говорить об устойчивости и даже безусловном переходе ее в состояние устойчивого здоровьезразвития этих систем. Касается это общества, образования, биосоциальных сред и т. д. В этом случае *методология модернизации* вряд ли может помочь хотя бы потому, что модернизация — это изменение, соответствующее требованиям, которые чаще всего отсутствуют в неустойчивых динамических системах социальной природы.

В такой ситуации целесообразней говорить *не о модернизации, но о трансформации* таких систем, как это подчеркивается в документах ЮНЕСКО. Причем такая трансформация должна быть нацелена на исходную *устойчивость, последующую неустойчивость и сочетание систем* (по Э. Бауэру), которые последовательно обеспечивают для социально-эколого-валеологизированных сред сначала отход от здоровьезатратности к здоровьесохранению и здоровьесбережению, а затем уже вхождение в состояние здоровьезразвития социальных динамических саморегулирующихся систем. Названная *тройственность состояний* реально проявляется в состояниях мегасреды «экология — общество — образование — личность».

Однако названная мегасреда (в российском варианте ее) все еще находится в состоянии выраженной неустойчивости. *Основной причиной тому является отсутствие научного прогнозирования* управляемым развитием общества до уровня образовательного общества (по В.И. Вернадскому). Хотя эта идея уже рассматривается — для реализации ее в XXI веке.

В этой ситуации полезно иметь в виду едва ли не противоположное мнение о значении прошлого для будущего, которое характеризуется В.П. Кашенко и приводится здесь в сравнении с представленным выше принципом Ч. Куписевича: «... на переломных этапах истории всегда возникали модные течения и умозрительные спекуляции с конъюнктурной терминологической игрой, но зато плодотворней терминологических нуворишей, чья профессиональная глубина обратно пропорциональна их предприимчивости... В таких условиях самым опасным является излишне скороспелое перекраивание старого по новой мерке, когда в новую терминологию... вкладываются без достаточно критического подхода самые старые понятия, когда уверенность, основывающаяся на словесной принадлежности к самым новым «ортодоксальным» направлениям, прикрывает грубое невежество» [5, с. 15–16].

Именно в связи с этим целесообразно обратиться теперь к идеям В.П. Кашенко, не утратив-

шим своей остроты и актуальности для современного образования:

- социальные условия развития ребенка, вне всякого сомнения, самый существенный вопрос: влияние социальной среды на формирование личности развивающегося ребенка громадно, зачастую оно имеет определяющее значение;
- ориентирование образования на социально-психологическую полноценность формирования личности;
- исключение такой педагогики, которая рассчитана на среднего человека, обезличенные прописи, бесполое стандарты и все вероятные капризы сложного процесса становления личности;
- учитываются индивидуальные особенности ребенка и внедряются методики, составленные на основе «психологических профилей»;
- для психологического развития ребенка создаются «социальные профили» — при ведущей роли социальной среды;
- образовательные учреждения должны сочетать в себе педагогические, лечебные и исследовательские цели;
- воспитание и обучение необходимо связывать с социальными проблемами текущей жизни;
- принимать во внимание индивидуальные особенности каждого конкретного ребенка: не ребенок должен приспосабливаться к системе воспитания и обучения, но она должна быть приноровлена к ребенку; в противном случае школа рискует переутомить своего питомца, предъявляя к нему непосильные требования, оставляя неиспользованными или недоразвитыми те или иные способности, а также склонности ребенка и укореняя, развивая индивидуальные качества, вовсе не желательные;
- большая ответственность ложится на педагогов, от совокупного вывода которых зависит безошибочность выбора необходимых средств и мер, а также ясность в представлении прогнозируемого будущего;
- следует всегда помнить о потребностях ребенка в радости, интересе, привлекательности, вызывающих возвышенные чувства;
- воспитание ребенка должно быть трудовым, пробуждающим самостоятельность, активность, способность и обретение навыков конкретной практической деятельности; более того «метод ручных работ» рассматривается как основной учебно-воспитательный прием, сопряженный с делом, исследованиями, изготовлением коллекций и т. д.
- задача заключается не столько в том, чтобы дать детям те или иные сведения, сколько в по-

вышении общего уровня их интеллектуально-го развития;

- несравненно важнее вопросы о том, *как знает* воспитанник и *как проработан* тот или иной материал, чем вопросы — *много ли он знает* и *что именно*: всех знаний, которые понадобятся в жизни, никогда и никакая школа не будет в состоянии дать;
- не путем логического метода, не путем пассивного изучения, а личным опытом учащегося прорабатывается материал;
- когда речь идет о некоторой педагогической целостности, называемой образованием (особенно дошкольным), отдельные предметы учебного курса не должны стоять изолированно друг от друга, но интегрируются в педагогическую систему, подчеркивая тем самым связь с окружающей жизнью;
- педагогический коллектив, оказывая постоянное доверие, *вселяет* в обучаемых уверенность не только в своих способностях, но и в нравственной силе, развивает чувство ответственности; большое внимание уделяется развитию и укреплению воли, настойчивости, способности не пасовать перед трудностями, сопротивляться неблагоприятным внешним обстоятельствам.

Подводя итоги в виде возможности использования основных идей, определенных в начале XX века разработчиками «новой школы» — П.П. Блонским, А.В. Луначарским, В.П. Кащенко, Л.С. Выготским и других, некоторые из этих идей основательно позабыты в наше время, хотя многие из них оказываются весьма полезными именно теперь при создании «Нашей новой школы» в России.

А ведь Ч. Куписевич призывает к *совершенствованию настоящего для будущего прежде всего через очень хорошие знания прошлого* и тем самым акцентирует внимание на активной целенаправленной деятельности. Важно, однако, что этот подход вовсе не отрицает, но более того дополняет возможное совершенствование уточняющих предложений В.П. Кащенко, акцентируя внимание на исключении возможных *ошибок прошлого*, основанных как на использовании устаревшей терминологии и понятий, так и на модных, но не очень уместных умозрительных заключениях и бездоказательных аргументах.

Названные выдержки из публикаций корифеев педагогики по-разному разводят прошлое и настоящее, устремленное к не очень четкому будущему. Отмеченные факторы совершенствования (в их совокупности) образования уводят, по существу, от возможной бездоказательности или недостаточной доказательности и модернизацию, и радикальную трансформацию образования XXI века.

Есть аргументы, обеспечивающие целенаправленное, обоснованное и рациональное развитие подрастающих поколений в условиях еще не закончившегося нынешнего комплексного социально-экологического кризиса в России:

- отсутствие в радикально изменяющейся России (на протяжении последних двадцати лет) научно обоснованного, прогнозируемого, проектируемого и рационально периодизированного развития образования, ориентированного на выраженную акселерацию подрастающих поколений, для которых критерием дифференциации жизненного цикла на отдельные периоды являются выраженные особенности и способы взаимодействия организма с условиями окружающей среды, имеющей эколого-социальную природу, — по И.А. Аршавскому [1]. При том, что под периодом понимается отрезок времени онтогенеза, в течение которого физиологические функции его имеют относительно стабильный характер;
- особенности, способности, предрасположенность и возможности развития детей имеют не только органические основания и природу (или *наследственные задатки*), но и специфические проявления изначально нормализованной психосоматической конституции, обусловленной образом жизни и социальными условиями, которые определяют личностные качества;
- любого ребенка (с выраженными чертами характера и поведения) следует формировать, развивать, чтобы он был достойным членом общества, не травмируя его сознание заведомым штампом и предохраняя от ошибочных предубеждений людей, окружающих ребенка.

Список литературы

1. Аршавский И.А. Физиологические механизмы и закономерности индивидуального развития. — М.: Наука, 1982. — 270 с.
2. Блонский П.П. Задачи и методы новой народной школы. — Пет., 1917. — 74 с.
3. Выготский Л.С. Антология гуманной педагогики. — М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. — 224 с.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология. Краткий курс. — М., 1926. — 212 с.
5. Кащенко В.П. Социальный профиль // Проблемы изучения и воспитания ребенка; под ред. В.П. Кащенко. — М., 1926. — С. 47–57.
6. Куписевич Ч. Основы общей дидактики; пер. с польского и предисл. О.В. Долженко. — М.: Высшая школа, 1986. — 368 с.
7. Орехова И.Л., Тюмасева З.И., Пономарева Л.И. Концептуальные основы эколого-валеологической подготовки педагогов в аспекте педагогической антропологии. — СПб.: Астерион, 2010.