



МОСКОВСКИЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
УНИВЕРСИТЕТ

Е. В. Гетманская

**ЛИТЕРАТУРА  
В СРЕДНЕЙ И ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ:  
РАЗВИТИЕ  
И ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ**  
конец XVII – начало XX века

Москва 2015

**Елена Валентиновна Гетманская**  
**Литература в средней и**  
**высшей школе: развитие**  
**и преемственность. Конец**  
**XVII – начало XX века**

*Текст предоставлен правообладателем*

*[http://www.litres.ru/pages/biblio\\_book/?art=28265878](http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=28265878)*

*Литература в средней и высшей школе: развитие и преемственность.*

*Конец XVII – начало XX века: МПГУ; Москва; 2015*

*ISBN 978-5-4263-0252-5*

### **Аннотация**

Монография посвящена анализу исторической модели преемственности среднего и высшего литературного образования. Исследование более чем двухсотлетнего опыта преподавания литературы начинается с первых греко-латинских школ, созданных в Москве в конце XVII века, и заканчивается методическими достижениями русской словесности 1917 года. Поиск исторических закономерностей развития преемственности преподавания литературы рассматривается как основа для осмысления перспектив современного литературного образования.

Для студентов филологических факультетов, методистов, учителей литературы и широкой читательской аудитории, интересующейся историей гуманитарного образования.

# Содержание

Введение	6
Глава I. Теоретические основы формирования преемственности среднего и высшего литературного образования	13
§ 1.1. Методическая традиция: основы концепта	15
§ 1.2. Методологические обоснования понятия «преемственность в образовании»	34
§ 1.3. Преемственные связи среднего и высшего образования: история вопроса и современное состояние	50
Конец ознакомительного фрагмента.	62

**Елена Валентиновна  
Гетманская  
Литература в средней и  
высшей школе: развитие  
и преемственность. Конец  
XVII – начало XX века**

© МПГУ, 2015

© Гетманская Е. В., 2015

\* \* \*

# Введение

В настоящее время преемственность среднего и высшего образования объективно становится одним из ключевых факторов развития российской образовательной системы. Новым законом «Об образовании в Российской Федерации» установлено, что «федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования обеспечивают: <...> преемственность основных образовательных программ» [Закон РФ, 2013, с. 22]. К ним в рамках данного Закона в равной степени относятся все образовательные программы – от дошкольных до программ средней и высшей школы.

Обеспечение преемственности среднего и высшего образования – наиболее сложная область в системе взаимосвязей образовательных звеньев, так как при переходе из средней в высшую школу кардинально меняется и степень профессионального ориентирования обучающегося, и методологические основы изучения дисциплин. На современном этапе необходимость преемственности обучения обусловлена насущной потребностью «общего образования» (термин А. М. Новикова) для всех членов общества, для людей всех профессий и специальностей. «В новом обществе людям необходим тот базис, который позволит, во-первых, понимать друг друга. Во-вторых, служить основой для развития сози-

дательных возможностей каждого человека, его самовыражения и самореализации в разнообразных, динамично изменяющихся сферах человеческой деятельности» [Новиков, 2008, с. 51]. Подобная трактовка общего образования основывается на необходимости системной содержательной и методической корреляции в изучении предметов средней и высшей школы, которая становится объективным фактором оптимизации обучения человека в быстро меняющемся мире.

Целостный научный подход к исследованию преемственных связей среднего и высшего предметного образования может быть обеспечен за счет использования отечественного опыта взаимосвязанного функционирования институтов средней и высшей школы, который насчитывает более трехсот лет. Отсутствие в методике ретроспективной модели становления предметной преемственности ведет к устранению из научного оборота продолжительной методической традиции и национально особенного пути по созданию эффективной системы образования. Как писал Л. С. Выготский, «национальные формы развития представляют из себя несомненный и великий исторический факт» [Выготский, 1991, с. 244].

Конституирующим знанием в российской методической традиции с самого начала институциализации школы было знание литературное. Являясь ядром гуманитарных дисциплин в контексте национальной образовательной парадигмы,

литература как предмет средней и высшей школы проявляла педагогически универсальный, «поливалентный» характер. По этой причине исследование основных путей формирования преемственности среднего и высшего литературного образования, сложившихся в российской традиции, выходит за пределы методики одного предмета, обуславливает метапредметный уровень результатов исследования. Выявление исторически обусловленных закономерностей развития преемственности среднего и высшего литературного образования детерминирует расширение методического содержания и теоретической аргументации общего дидактического принципа преемственности обучения.

Имеющееся значительное число современных исследований по методике преподавания литературы в средней и высшей школе приводит к мысли о том, что на сегодняшний день проблема преемственности литературного образования в основных своих позициях должна была обрести конкретные решения. Однако известные методические подходы развиваются, в основном, в синхронном (современном) пространстве; исследование отечественного опыта становления преемственности при обучении литературе находится в области периферийной научной проблематики. Кроме того, предметом анализа, как правило, являются два дистантных по отношению друг к другу «методических пространства», отдельно средней и отдельно высшей школы. Таким образом, в существующей методической практике преемствен-

ность в преподавании литературы – востребованный, но пока не реализованный в полной мере принцип, находящийся на стадии всесторонней разработки и осмысления. Незавершенность теоретических основ преемственности с опорой на российскую методическую традицию не позволяет детально оценить и исследовать современные изменения в процессе обучения литературе, направленные на создание системы непрерывного образования.

Факторы, определяющие преемственность литературного образования в тот или иной исторический период, имеют вполне конкретную социально-историческую обусловленность. Формирование устойчивых связей при обучении литературе между различными ступенями – задача, стоящая перед российским образованием с конца XVII века. В то же время литературное образование исследуемого периода (с конца XVII по начало XX века) является лишь вариантом, протомоделью современного процесса обучения литературе. Становление школьного литературного образования в его закреплённом современном виде – это результат протяжённой во времени содержательной трансформации литературных «прапредметов» (грамматики, риторики и пиитики), длительный период ориентированных на образцы древнегреческой и древнеримской литературы. Учёт исторических видоизменений в содержании отечественного литературного образования, в подходах к изучению литературы на средней и высшей ступенях позволит, наряду с анализом це-

лостной исторической парадигмы преемственности, осмыслить перспективы взаимосвязанного среднего и высшего литературного образования в ходе его современного реформирования.

Исследования отечественного опыта обучения литературе сосредоточиваются, в основном, на традициях ее преподавания в средней школе. Вместе с тем в трудах российских методистов, начиная с XIX века, отражается устойчивая тенденция рассмотрения проблем преподавания словесности в гимназиях и университетах с учетом их взаимосвязей. Заметный след в этом направлении оставили работы Ф. И. Буслаева, В. Я. Стоюнина, В. П. Скопина, В. И. Водовозова, И. Я. Порфирьева, И. И. Срезневского, В. П. Острогорского, И. Ф. Анненского, В. А. Истомина, Ц. П. Балталона, А. Н. Пыпина, В. П. Шереметевского, А. Д. Алфёрова, А. Е. Грузинского, В. В. Данилова, Н. С. Державина.

В советский период вопросы оценки взаимозависимостей преподавания литературы в школе и вузе освещались в работах М. А. Рыбниковой, В. В. Голубкова, Д. К. Мотольской, А. П. Скафтымова, О. А. Моденской, Я. А. Ротковича, В. А. Никольского, З. Я. Рез. Среди современных исследований, рассматривающих отечественную традицию преподавания литературы в ее эволюции, наиболее значимыми являются работы В. Г. Маранцмана, О. Ю. Богдановой, В. Ф. Чертова.

Традиция преемственности отечественного литературного образования частично отражена в ряде докторских ис-

следований последних лет: Т. Е. Беньковская рассматривает проблему с позиций развития методических школ (2007), О. В. Сосновская – с позиций литературоведческой подготовки учителя (2004), А. М. Каторова – в контексте теоретико-литературного образования студентов (2004).

В ряде диссертационных исследований обосновываются отдельные методические условия соблюдения преемственности литературного образования. Однако предмет исследования в них ограничивается системными рамками школьного литературного курса: в работах А. В. Баранникова, А. Д. Жижиной, Е. А. Калинина, О. Ю. Харитоновой, Е. В. Моргорской освещается характер связей литературного курса младших и старших классов средней школы. Методических исследований, анализирующих преемственные связи среднего и высшего литературного образования, до настоящего времени не проводилось.

Исследование и оценка отечественного методического опыта по установлению на протяжении длительного исторического периода (конец XVII – начало XX века) взаимосвязей среднего и высшего литературного образования создадут предпосылки к пересмотру и дополнению современных стратегий формирования преемственности в обучении литературе. Восстановление незаслуженно забытых методических приемов и форм обучения позволит в условиях современного реформирования средней и высшей школы опираться на инновации, интегрированные с традициями, ис-

торически апробированными моделями, обеспечивающими глубинные, неформализованные связи среднего и высшего литературного образования.

# **Глава I. Теоретические основы формирования преемственности среднего и высшего литературного образования**

Проблема преемственности среднего и высшего литературного образования на сегодняшний день связывается, в основном, с периодом сложившейся нормативности институтов средней и высшей школы. Более ранние периоды становления взаимосвязей при обучении литературе на средней и высшей образовательных ступенях освещаются с позиций влияния на процесс отдельных средств и факторов (содержания учебных дисциплин, различных регламентов обучения, возрастных периодизаций, учебников). Вместе с тем целостное научное освещение проблемы и достоверность воспроизведения поступательного развития преемственности в литературном образовании необходимо связывать, наряду с современной научной динамикой, и с генетическим анализом преемственности процесса обучения литературе. Объективность анализа преемственных связей среднего и высшего литературного образования в российской методической традиции, в нашем понимании, предполагает включение в исследование следующих направлений:

- исследование исторической трансформации содержания и целеполагания литературного образования;
- определение сущностных характеристик концепта «методическая традиция»;
- отыскание междисциплинарных оснований преемственности средней и высшей школы в философии, социологии, психологии и дидактике;
- анализ особенностей и путей развития отечественного среднего и высшего литературного образования в методически обозримой ретроспективе (конец XVII – начало XX века);
- анализ основных практических форм обучения литературе и учебных пособий средней и высшей школы, существующих в российской методической традиции;
- оценка ретроспективных и современных подходов в методике к решению проблемы преемственных связей среднего и высшего литературного образования;
- выявление закономерностей формирования преемственных связей среднего и высшего литературного образования в российской методической традиции; расширение эмпирической базы принципа преемственности обучения за счет выявления данных закономерностей.

## **§ 1.1. Методическая традиция: основы концепта**

Понятие «традиция», принадлежа длительное время методическому дискурсу, еще не стала объектом специально-го изучения в методике преподавания литературе. Отдельные методологические проблемы преподавания литературы в российской традиции ставились Д. К. Мотольской, А. П. Скафтымовым, В. В. Голубковым, Я. А. Ротковичем, О. А. Моденской, В. А. Никольским. Материал этих исследований показал, что анализ методической традиции проводился в них, в основном, на эмпирическом уровне, а теоретические обобщения имели, отчасти, ситуативный характер. Наиболее полно содержание традиции отечественной методики литературы было определено в конце XX века в исследовании В. Ф. Чертова, представлявшего его как «постепенное, но неуклонное движение к читателю-школьнику, нашедшее отражение в программах курса русской словесности, в лучших учебниках и пособиях, в формах классных и внеклассных занятий по литературе» [Чертов, 1994, с. 3]. Российской традиции преподавания литературы уже более трехсот лет. Имея широкое собственное содержание, на сегодняшний день «методическая традиция» нуждается как в предварительном уточнении ее социокультурных, феноменологических, философских и педагогических трактовок, так и

в дефинитивном оформлении в терминологических рамках методики преподавания литературы.

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.: Философия, 2004, с. 874–876]. В конвергентном толковании категории (на основании обоих определений) как «проекта и предписания будущего», а также как «реконструкции науки в ее социокультурных целостностях» заложено, как нам представляется, научное целеполагание феномена традиции в историко-педагогических исследованиях. Несмотря на то что в них взгляд

исследователя обращен в прошлое, за счет 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 приемов 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 определенной 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.: Касавин, 1990, 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» [Касавин, 1990, с. 117]. Таким образом, в структуру научной традиции включаются типы, схемы, нормы, «идеалы» познавательной деятельности как ее 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 ученым в работе «Проблема базисных педагогических традиций» (1993 г.). Базисная педагогическая традиция рассматривается ученым как система предельно общих стереотипов, обеспечивающих воспроизведение в теоретической и практической воспитательно-образовательной деятельности каждого поколения определенных, заданных социокультурными детерминантами, рамок ее реализации, содержание которых зависит от конкретного исторического состояния цивилизации, уровня ее развития [См.: Корнетов, 1993, 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 обобщенной типологии механизмов ретроспек-

тивного 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.: Корнетов, 1993, с. 49]. Признание ученым инструментальной функции за педагогической традицией в исследовании историко-педагогического процесса обусловили следующее ее определение: традиция – «система связи настоящего и прошлого, осуществляющая отбор, стереотипизацию опыта и передачу стереотипов, которые затем вновь воспроизводятся, обеспечивая определенную устойчивость культурных форм» [Корнетов, 1993, с. 23].

О междисциплинарном базировании понятия «традиция» свидетельствует опыт ее 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 ученого на определение преемственности как связи, сопровождающей динамические изменения объектов

и явлений, возникающей между диахронными пластами бытия, уровнями его развития и отдельными элементами [См.: Юдина, 2002, с. 16]. Предполагая сохранение традиции и передачу некоего инварианта, преемственность в концепции ученого обеспечивает тем самым устойчивость и, одновременно, изменчивость бытия. Она неотделима от бытия и поэтому носит всеобщий и объективный характер. Сопоставляя преемственность с развитием, ученый апеллирует, прежде всего, к таким ее 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 ученого, 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 ее изменчивость; преемственность определяет изменчивость и устойчивость. Развитие, в логике ученого, предполагает существование преемственности, при помощи которой сохраняются наиболее устойчивые компоненты, характеристики и обеспечивается непрерывность самого развития [См.: Юдина, 2002, с. 16]. Таким образом, в категориях диалектики преемственность – «снятие» результата предыдущего этапа развития. Следовательно, преемственность обладает *дискретностью*, так как имеет дело с относительно завершенным результатом преды-

дущего развития, и *процессуальностью*, так как осуществляется в протяженном времени. Рассмотрение категориальной пары «развитие-преемственность» в рамках понятия «традиция», как нам представляется, позволяет выйти на дуальную природу самой традиции – на ее *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. Сластенина 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. Сластенина и В. И. Чижиковой становится классификация, учитывающая соотношение конкретной инновации с традицией; в результате возникают замещающие, открывающие, отменяющие инновации и «ретроновведения» [См.: Сластенин, Чижикова, 2008, с. 113]. К замещающей инновации ученые 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, «ре-

тронововведением» могут служить групповые формы работы, утраченные в 20-х годах XX века, а затем вновь введенные 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, подчеркивают 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» [Сластенин, Чижакова, 2008, с. 114]. Подобная недооценка педагогического наследия, с точки зрения ученых, его необоснованная критика могут оказать негативное влияние на развитие ценностных аспектов педагогической теории и практики. Следовательно, только диалектическое единство полярных субстанций – традиции и инновации – дает 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.: Колесникова, 1999, с. 173]. Такая «аналог-конструкция» может давать полисистемное знание о многомерности анализируемой ситуации и «интегрирующем факторе» внутри нее, 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, освобожденную от деталей и случайностей. Модель в логике ученого – «обобщенный мысленный образ, замещающий и отображающий структуру и функции (взятые в динамичном единстве в контексте социокультурной среды) конкретного объекта изучения» [Корнетов, 1996, 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, педагоги-

ческий результат [Корнетов, 1999, 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 нем 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 [Юдина, 2002, с. 57]. Опираясь на социально-культурные, конкретно-исторические и личностно-психологические факторы, определяющие Педагогическую традицию, Н. П. Юдина дает следующее ее 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 пе-

дагогической реальности» [Юдина, 2002, с. 61]. Обширность категорий, которые потребовались ученому для объяснения объективной функции педагогической традиции, свидетельствует о продолжении (незавершенности) научного структурирования «традиции», обусловленной многомерностью понятия.

В современной педагогике утвердилась мысль о том, что непременным условием эффективного осуществления педагогического исследования, его «несущей конструкцией» является выделение в нем *аксиологического аспекта* [См. работы З. И. Равкина, Б. С. Гершунского, В. А. Сластенина, В. В. Краевского и др.]. Определив содержание ценностей образования, ученые сформулировали задачи педагогической аксиологии по отношению к историко-педагогическому процессу. Как пишет В. А. Сластенин, ретроспективный подход всегда оценочен: «человек постоянно находится в ситуации мировоззренческой оценки происходящих событий, постановки задач, поиска, принятия решений и их реализации» [См.: Сластенин, 2008, 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.: Равкин, 1995, с. 17]. В разрешении этих задач особая роль принадлежит исследованию классического наследия в педагогике. Мониторинг историко-педагогиче-

ческого знания позволяет проследить длительный процесс развития ценностей образования в целостном виде, выявить их своеобразие и изменение на определенном этапе развития в разнообразных социокультурных контекстах и ситуациях [См.: Равкин, 1995, с. 9–10].

В структуру ценностного анализа историко-педагогического исследования В. В. Краевским и Е. В. Бережной было введено понятие «аксиологическая модель». Ученые 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.: Краевский, Бережная, 2006, с. 333]. Повышение качества педагогических исследований, по мнению ученых, 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 ученых, является наличие некоторой четкой фиксированной связи элементов, определенной структуры, отражающей внутренние, существенные отношения реальности [См.: Краевский, Бережная, 2006, с. 335]. Относя аксиологическую модель к

приоритетам педагогического знания, ученые подчеркивают его функцию «не только отражать сущее, но и предлагать нормы должного»

[Краевский, Бережнова, 2006, 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, то есть 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.: Краевский, Бережнова, 2006, 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 путем обращения к практике. Таким образом, знание способов перехода от теоретической модели к нормативной, а также приемов 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.) ученый 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.

Научное определение методики как частной дидактики обуславливает перенос на методику как теорию обучения отдельному учебному предмету всех закономерностей педагогического процесса. Закономерности реализуются в пе-

дагогике как «объективно существующие, повторяющиеся, устойчивые существенные связи между отдельными явлениями педагогического процесса» [Сластенин, 1997, с. 212]. Основная научная задача методики литературы – открытие закономерностей процесса обучения литературе [См.: Методика преподавания литературы, 1985, с. 11]. Конвергентное осмысление понятия «закономерности педагогического процесса» и основной задачи методики литературы позволяет уточнить основную задачу методики литературы и представить ее 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 определенных рамок ее реализации [См.: Корнетов, 1993, с. 57]. Следовательно, закономерности, помимо инновационного материала, априорно базируются на использовании методической традиции. В то же время закономерности – не есть нечто вечное и неподвижное. 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 литературе и их актуализация в новой (современной) методической реальности.*

В структуру методики преподавания литературы основными ее элементами входят цели обучения литературе, сам учебный предмет, учитель и ученик. В современной школе и в исторических моделях обучения литературе каждый из этих элементов представляет значительно более сложную систему связей и отношений. Содержание предмета «литература» 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 литературы как предмета выполняют также институциональные регулятивы – программы, учебные планы, учебники литературы различных ступеней обучения. Опора на концепты общей познавательной и педагогической традиции позволяет представить собственно методическую трактовку традиции в контексте нашего исследования. Таким образом, *методическая традиция (в области методики преподавания литературы) определяется как многомерная функция объективного наследования закономерностей преподавания ли-*

*температуры, реализующаяся в преемственности представлений о целях, задачах, субъектах, содержании, инструментах и институтах литературного образования.*

Представленное обобщение научного знания о феномене «традиция» вообще, а также параметров и условий его использования в историко-педагогическом и историко-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 счет чего обеспечивается широкая социокультурная целостность науки (И. Т. Касавин);

- структура познавательной традиции в силу своей научной многомерности полностью не очерчена, вместе с тем для историко-педагогического знания конституирующими категориями в рамках традиции являются «базисная традиция», «модель», «инновация», «развитие», «преемственность»:

базисная педагогическая традиция – система предельно общих стереотипов, обеспечивающая свое 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 (Г. Б. Корнетов);

рассмотрение категориальной пары «развитие-преемственность» в рамках понятия «традиция» позволяет выйти на дуальную природу самой традиции – на ее *устойчивость* и в то же время *динамичность* процесса социального и культурного наследования (Н. П. Юдина);

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 (В. А. Сластенин);

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 (И. А. Колесникова, Г. Б. Корнетов);

в структуру ценностного анализа историко-педагогического исследования входит понятие «аксиологическая модель». Целесообразность и своевременность выделения аксиологической модели аргументируется востребованностью качественного научного обеспечения модернизации образования (В. В. Краевский и Е. В. Бережнова); • методическая традиция как многомерная функция объективного насле-

дования закономерностей преподавания литературы реализуется в преемственности представлений о целях, задачах, субъектах, содержании и инструментах литературного образования.

## **§ 1.2. Методологические обоснования понятия «преемственность в образовании»**

Цивилизационные векторы развития образования конца XX – начала XXI века вывели идею преемственности в ряд категорий, требующих детального анализа и глубокого осмысления. В отечественной науке преемственность среднего и высшего образования как научная идея стала активно исследоваться во второй половине XX века, получив дифференцированную трактовку в философии, социологии, педагогике, культурологии, этнографии и демографии. Педагогика этого периода определила предметом научного анализа понятие «преемственность в обучении», раскрывая его как «установление необходимой связи и правильного соотношения между частями учебного предмета на разных ступенях его изучения» [Рос. пед. энцикл., 1999, с. 185].

Проблема преемственности среднего и высшего образования сегодня принадлежит к дидактическим проблемам прогностического свойства, влияющим не только на имеющиеся корреляции школы и вуза, но и на программирование их в будущем. Проблема преемственности в образовании отличается многоуровневостью в силу того, что само образование как целостная система характеризуется весьма слож-

ной структурой. В концепции Б. С. Гершунского образование – наиболее технологичная сфера, напрямую связанная со становлением личности человека и формированием интеллектуальных, духовных, нравственных ценностей человеческого сообщества. В то же время, подчеркивает ученый, «сфера образования все еще не выполняет своей главной, интегративной функции, способствующей духовному единению и взаимопониманию людей, не выполняет своего – прогностически наиболее важного – культурообразующего, веросозидающего, менталеформирующего предназначения, остается в стороне от острейшей проблемы – мировоззренческого синтеза знания и веры» [Гершунский, 2001, с. 10]. Разделяя позицию ученого, отметим, что современные концепции, ориентируясь преимущественно на конструирование все новых технологий обучения, не часто обращаются к центральным вопросам – во имя чего производятся те или иные технологические новации, какие ценности и цели при этом предполагается реализовать, каким путем единство образовательных ступеней сможет влиять на важнейшие духовные и нравственные правила жизнедеятельности человека и общества. Кроме того, многими учеными отмечается разрастание в педагогике множества квазипонятий и квазитехнологий. Так, В. В. Краевский, анализируя тенденции развития современной педагогики, с известной долей иронии отмечает: «Каждый божий день миру является какая-нибудь педагогика... И каждая – особая, каждая как

бы сама по себе. Давно предостерегал мудрец от умножения сущностей. Педагогика разве не сущность? Зачем же ее заставляют размножаться с такой страшной быстротой? Прорезаются все новые сущности, плодятся, как кролики, потом разбегаются, как тараканы. И рассмотреть-то их как следует некогда» [Краевский, 1997, с. 113]. Безусловно, существуют различия между процессом размножения сущностей и процессом углубления познания. Как нам представляется, главным механизмом осознания таких различий должно стать обобщение исторически накопленного опыта, причем опыта национального, в котором проявлялись как прогрессивные, так и негативные тенденции, отсеянные временем. Для преемственности как момента всеобщей связи и развития необходимо, как подчеркивается в философских исследованиях, «осознание узловых противоречий преемственности и способов решения их на исторических путях знаний» [Мукашев, 1987, с. 37]. С нашей точки зрения, методически ориентированное исследование преемственности также должно опираться на исторический опыт становления проблемы, должно высвечивать достижения национального образования, на сегодняшний день не востребуемые и порой забытые, актуализировать их в контексте современных проблем, демонстрировать специфичность развития национальной модели непрерывного образования. Современные философские определения преемственности опираются на гегелевскую формулу трех законов диалектики, раскрываю-

щую важнейшие закономерности преемственности. «Новая философская энциклопедия» трактует преемственность как «связь между явлениями в процессе развития, когда новое, снимая старое, сохраняет в себе некоторые его элементы. Преемственность есть одно из проявлений диалектики законов отрицания отрицания и перехода количественных изменений в качественные» [Новая филос. энцикл., 2010. Т. III, с. 335]. В системе гегелевской диалектики развитие есть зарождение внутреннего отрицания предыдущей стадии, а затем и отрицание этого отрицания. Поскольку отрицание предыдущего отрицания происходит путем снятия, оно всегда есть в известном смысле восстановление того, что отрицалось, возвращение к уже пройденной стадии развития. Однако, это не простой возврат к исходной точке, а «новое понятие, но более высокое, более богатое понятие, чем предыдущее, ибо оно обогатилось его отрицанием или противоположностью; оно, стало быть, содержит в себе старое понятие, но содержит в себе более, чем только это понятие» [Гегель, 1999, с. 52]. Продолжая гегелевское понимание развития как «единство поступательности и преемственности», философия XX века различает поступательный и инволютивный типы преемственности (Э. А. Баллер). Суть поступательной преемственности состоит в том, что на новых уровнях сохраняются и развиваются положительные результаты, которые были достигнуты на предыдущих. При инволютивной преемственности определенные качества изменяющегося объекта

сохраняются, а некоторые качества, несмотря на их позитивный потенциал, утрачиваются. В этом смысле следует различать наследование подлинных ценностей культуры и сохранение пережитков прошлого. Э. А. Баллер определяет преемственность как «связь между различными этапами или ступенями развития как бытия, так и познания, сущность которого состоит в сохранении тех или иных элементов целого или отдельных сторон его организации при изменении целого как системы, то есть при переходе из одного состояния в другое. Связывая настоящее с прошлым, преемственность тем самым обуславливает сущность целого» [Баллер, 1969, с. 34]. Таким образом, преемственность в философском контексте, начиная с формулы Гегеля, – это, прежде всего, переход количественных изменений в качественные с сохранением в измененном и обогащенном виде прошлого опыта.

*Культурология* рассматривает преемственность как «закономерность развития духовной культуры общества» [Социол. энцикл., 2003. Т. 2, с. 249]. Преемственность имманентно присуща культуре, благодаря ей осуществляется накопление, хранение, передача, изменение культурного опыта. В связи с этим, в культурологии преемственность функционирует в связке с такими родственными для нее категориями, как культурное наследие, культурное развитие, миф, традиция, инновация и др. Б. С. Ерасов считает, что под культурным наследием следует понимать все то, что было создано в культуре общества на том или ином этапе его разви-

тия (оно может быть как включено в современный контекст, так и забыто на время) [См.: Ерасов, 1994, с. 305]. Базисным механизмом культурного наследования, позволяющим преодолеть забвение прошлого опыта, являются традиции. Характерно, что в ряде современных энциклопедий не дается определения преемственности, читатели отсылаются к тождественному, в логике авторов-составителей, понятию «традиция». Традиция, в свою очередь, трактуется как «элементы социального и культурного наследия, передающиеся от поколения к поколению и сохраняющиеся в определенных обществах и социальных группах в течение длительного времени. В качестве традиции выступают религиозные предания, определенные общественные установления, нормы поведения, ценности, идеи, обычаи, обряды и т. д. Те или иные традиции действуют в любом обществе и во всех областях общественной жизни» [Кратк. рос. энцикл., 2004. Т. 3, с. 447].

Категориальная пара «преемственность-традиция» рассматривается современными философами как фактор социальной стабильности. По мнению Э. С. Маркаряна, «традиции – это универсальный механизм, который, благодаря селекции жизненного опыта, его аккумуляции и пространственно-временной трансмиссии, позволяет достигать необходимый уровень для существования социально организованной стабильности» [См.: Маркарян, 1984, с. 87]. Таким образом, традиции закрепляют системы действий, мыслей

людей, сформировавшихся в определенных общественных условиях. Эти системы передаются новым поколениям, которые только входят в данные общественные отношения, тем самым традиции осуществляют связь между настоящей деятельностью и предшествующими ей образцами и обеспечивает преемственность.

Социологический подход к связке «преемственность-традиция», данный в работе польского социолога П. Штомпки, также определяет *традицию как основной инструмент преемственности*, так как именно она обеспечивает более глубокую связь прошлого и настоящего. Он вводит два толкования традиции: широкое и узкое. В широком смысле слово традиция – это совокупность тех объектов и идей, истоки которых коренятся в прошлом, но которые можно обнаружить в настоящем. В узком смысле традиция – «те фрагменты наследия, которые не просто сохраняются в настоящем, но и тесно переплетаются с ним» [Штомпка, 1996, с. 90]. Для нас интересна именно вторая трактовка, так как под традицией здесь понимается все то, что не просто сохраняется в настоящем, но и оказывает существенное влияние на современный социум. Категорию преемственности П. Штомпка разбирает на примере поступательного движения общества. Процессы в обществе протекают постоянно и непрерывно, в системе ученого это означает, что они причинно взаимосвязаны и определяют друг друга. Если бы это было не так, резюмирует ученый, то новые процессы начинались бы толь-

ко тогда, когда полностью завершились предыдущие. Но это невозможно, так как существование общества предстало бы в виде отдельных фрагментов. П. Штомпка пишет: «Природа общества такова, что его предшествующие стадии причинно связаны с текущей, нынешней фазой, а она, в свою очередь, формирует почву для следующей» [Штомпка, 1996, с. 86]. Прошлое не может абсолютно исчезнуть, какие-то элементы его остаются, обеспечивая продолжение процессов. Соответственно, природа общества не только процессуальна, но и преемственна. Любая фаза общественного развития представляет собой результат влияния всех предыдущих. Концепция преемственности П. Штомпки наиболее близка, по нашим представлениям, трактовке такой производной от всеобщей категории преемственности, как преемственность в образовательном процессе. Социокультурное содержание образовательной преемственности диктует не последовательное созревание и завершение традиции, а параллельное, конвергентное развитие традиционного и инновационного начал. Таким образом, традиции не являются абсолютно консервативным началом социокультурного развития. Если бы это было не так, то всякое изменение и новшество было бы отвергнуто традицией и воспринималось бы как девиантное. Как отмечает современный социолог, «традиции неизбежно уступают место новациям, которые затем сами превращаются в традиции, продолжая процесс культурного развития» [Архипова, 2009, с. 21]. Культура может

преобразовываться, трансформироваться через процедуры интерпретации и адаптации традиций к современной жизни. Новые элементы вводятся в контекст культуры посредством переосмысления или же придания нового смысла традициям.

Идея преемственности на макроуровне получила развитие в концепции интегрального образования К. Манхейма, немецкого социолога первой половины XX века. К. Манхейм указывает на взаимную обусловленность образования и общества, на взаимодействие образования и социальных потребностей, подчеркивая, что цели и ценности образования должны меняться в соответствии с изменениями, происходящими в обществе. Ученый считает необходимым взаимодействие всех образовательных и воспитательных учреждений: «...если семья, школа, клиники, занимающиеся воспитанием детей, суды для несовершеннолетних будут действовать изолированно и не учитывать влияния друг друга, они не достигнут эффекта» [Манхейм, 1992, с. 219]. В содержательном плане, по мнению К. Манхейма, должна существовать преемственность между старым и новым знанием, что обеспечит эффективность обучения. «Успех преподавания зависит сегодня от того, как мы соединяем новый опыт с уже существующими знаниями индивида. В конечном итоге идеальная модель обучения человека будет принимать во внимание всю историю его жизни и множество социальных факторов, воздействующих на него наряду со школой. Та-

кое обучение является интегральным в двояком отношении: а) в силу интеграции деятельности школы с деятельностью других общественных институтов; б) в силу соответствия целостности личности» [Манхейм, 1992, с. 230]. Существенным вкладом в разработку проблемы преемственности явилась идея К. Манхейма о взаимозависимости целей образования и изменений в обществе и зависимости успеха образования от того, как соединяется новый опыт с уже существующими знаниями.

Преемственность средней и высшей школы получает специфические обоснования *в психологии мышления*. Рядом ученых, принадлежащих русской педагогической школе начала XX века, делались попытки дифференцировать процесс обучения на средней и высшей ступени в следующей оппозиции: в средней школе актуально репродуктивное (логическое) мышление; в высшей – продуктивное (критическое) мышление. Исследуя продуктивное и репродуктивное мышление, отечественные и зарубежные психологи XX века, прежде всего, прокладывали пути к обобщенному определению творческого мышления, характеристики которого в компаративном изучении с мышлением репродуктивным проявляли свою сущность контрастнее и определеннее.

«Объединительный» подход к исследованию категорий продуктивного и репродуктивного мышления представлен в психологии XX века работами Э. Де Боно, Г. Линдсея, А. В. Брушлинского. В позициях исследователей отсутству-

ет строгая поляризация (или разведение) процессов творческого и репродуктивного мышления. Э. Де Боно в пространство творческого мышления вводит термин «латеральное мышление», который переводится как «боковое», нешаблонное мышление. Соответственно, под шаблонным мышлением подразумевается вертикальное или логическое мышление. Конечный продукт латерального мышления есть озарение (инсайт) [См.: Боно, 1997, с. 218]. В то же время латеральное мышление «на ранней стадии проявляется как логическое и используется для того, чтобы изменить структуру модели восприятия, то есть способа рассмотрения ситуации» [Боно, 1976, с. 78]. Логическое и творческое мышление в системе Э. Де Боно взаимно дополняют друг друга, а не вступают в противоречие. Латеральное мышление увеличивает эффективность вертикального, предоставляя ему еще больше возможностей для выбора, а мышление вертикальное умножает действенность латерального, умело используя его идеи. Исходя из этого, автоматическая селекция школы и вуза на платформы с преобладанием репродуктивного и продуктивного подхода к обучению отвергается общими закономерностями мыслительного процесса.

Целевые основания трактовки творческого и репродуктивного мышления заявлены в концепции американского психолога Г. Линдсея. Творческое мышление в данной системе – это «мышление, результатом которого является открытие принципиально нового или усовершенствованного

решения той или иной задачи» [Линдсей, 1997, с. 315]. При исследовании критического (репродуктивного) мышления Г. Линдсей спускается с гносеологического на критериальный анализ категории, определяя критическое мышление как специфический критерий мышления творческого. Критическое мышление, в системе Г. Линдсея, представляет собой проверку предложенных решений с целью определения области их возможного применения. Творческое мышление направлено на создание новых идей, а критическое – выявляет их недостатки и дефекты. Чтобы выделить по-настоящему полезные, эффективные решения, творческое мышление должно быть дополнено критическим. Критическое мышление ученый представляет как проверку предложенных решений с целью определения области их применения. Творческое мышление направлено на создание новых идей, критическое – выявляет их недостатки. Для эффективного решения задач необходимы оба вида мышления.

Мышление в системе А. В. Брушлинского описывается как замкнутый контур «анализа через синтез», как всеобщий исходный механизм мыслительного процесса, утверждающий невозможность разделения мышления на репродуктивное и продуктивное. «Любое мышление, – подчеркивает ученый, – хотя бы в минимальной степени является творческим, поскольку оно всегда есть искание (прогнозирование) и открытие существенно нового, то есть непрерывное включение познаваемого объекта в новые связи» [Брушлин-

ский, 1997, с. 41]. Ученый акцентирует внимание на генетических связях репродуктивного и продуктивного мышления и считает неверным дифференцировать две основные разновидности мыслительной деятельности. Такое единство многокачественного (многоаспектного) объекта закономерно определяет общую стратегию познания этого объекта и, прежде всего, исходный механизм мышления – анализ через синтез. Согласно А. В. Брушлинскому, новое и старое, раскрываемые по ходу мышления, не принадлежат двум разным объектам, а являются различными качествами одного и того же объекта. Следовательно, не существует и двух разных типов мышления, одно из которых – продуктивное – познавало бы только новые предметы, а другое – чисто репродуктивное – имело бы дело только с давно известными предметами. Если новое и старое принадлежат соответственно не двум отдельным объектам, а одному и тому же, то «граница» между тем и другим очень подвижна, динамична и не зафиксирована раз и навсегда. Таким образом, общность репродуктивного и продуктивного мышления в концепциях Э. Де Боно, Г. Линдсея и А. В. Брушлинского позволяет органично выстраивать учебную познавательную деятельность на этапе перехода из средней в высшую школу. Использование обоих типов мышления, независимо от ситуации их применения (в средней или высшей школе), отрицает искусственную ступенчатую дискретность образования.

Значительный интерес к различным аспектам преем-

ственности проявляется в *возрастной психологии и психологии развития*. Говоря о необходимости целостного видения проблем образования, мы нередко обращаемся к системному подходу. Стремление к большей детализации и одновременному сохранению целостности приводит к составлению длинных списков отдельных деталей, характеризующих образовательную реальность. Альтернативой такому «перечислительно-структурному» подходу выступает *генетико-динамический подход*, предложенный Л. С. Выготским. Согласно этому подходу, вся педагогическая реальность может быть понята как комбинация процессов, каждый из которых имеет начало и завершение, где, в свою очередь, зарождаются новые процессы. Отсюда, в частности, следует, что различия между возрастными периодами должны рассматриваться не тривиально-хронологически, а как *континуум изменений деятельности*. Для педагога в связи с этим важен вопрос о направленности изменений, и здесь нельзя не процитировать Л. С. Выготского: «Только то обучение является хорошим, которое забегаёт вперед развитию» [Выготский, 1999, с. 395]. Особым аспектом использования генетико-динамического подхода является внимание к генезису того или иного образовательного эффекта, к движущим силам и источникам развития. Именно генетический анализ обеспечивает особенный, несводимый к системно-структурному, тип целостности. Л. С. Выготский писал: «Ключ к возрастному пониманию психологии <...> заложен в пробле-

ме направленности, в проблеме движущих сил» [Выготский, 2001, с. 217]. Таким образом, вопрос о предпосылках и начале всякого процесса должен стать центральным для педагога, ориентированного на развитие. В наследии Л. С. Выготского не создана модель школы в общепринятом смысле педагогической технологии с гарантированным результатом. Это, как отмечает современный философ, противоречило бы духу теории Л. С. Выготского, в которой акт развития как встреча индивидуального, субъективного с объективным и всеобщим является принципиально нетехнологизированным [См.: Фрумин, 1997, с. 97]. Объективная значимость генетико-динамического подхода Л. С. Выготского для создания преемственно связанных ступеней образования состоит в рассмотрении каждой ступени в контексте «всей образовательной линии».

Таким образом, преемственность образовательного процесса находится в общем русле подходов к общепедагогической категории преемственности, а также социологического и психологического прочтения понятия. Имеющиеся научные определения преемственности сохраняют некоторую недостаточность: в современных трактовках отсутствует «генетический» анализ, а точнее, анализ конкретных исторических путей становления идеи преемственности. Преемственность в образовании, с наших позиций, – фактор, приводящий к смене содержания и функций образования, определяющийся динамикой культурных эпох и конкретной истори-

ческой ситуацией, а не только соотношением между частями учебного предмета.

## **§ 1.3. Преемственные связи среднего и высшего образования: история вопроса и современное состояние**

Теоретические обобщения о характере и возможности системных взаимосвязей между средней и высшей школой появились в российской науке в середине XIX века. По своей направленности они являлись, скорее, философско-образовательными, нежели дидактическими доктринами. Об общем сегменте дидактики средней и высшей школы было заявлено в трудах русской педагогико-антропологической школы, рассматривающей жизнь человека как модель его непрерывного образования «от рождения до бессмертия». Такое широкое философское осмысление процесса обучения и послужило методологическим обоснованием идеи взаимосвязи ступеней образования. Идея преемственности нашла отражение в педагогических системах Д. И. Писарева, К. Д. Ушинского, Н. И. Пирогова, Л. Н. Толстого, П. Ф. Каптерева, А. Ф. Масловского, Р. Лемана, Р. Гильдебрандта, А. Д. Алфёрова, А. Олерта, С. И. Гессена.

Острое осознание разрыва методологии средней и высшей школы пришло в русскую педагогику в 60-е годы XIX в. Д. И. Писарев ставил вопрос об общем образовании человека, отмечая значительные различия в его трактовке на средней и

высшей ступени обучения. «Что такое образованный специалист? – размышлял Д. И. Писарев. – Образованный специалист есть человек, получивший общее образование и потом изучивший какое-нибудь ремесло» [Писарев, 1894, с. 127]. Уже в средней школе, с точки зрения Д. И. Писарева, начинается «погоня за двумя зайцами» – возникают общеобразовательные заведения с намеками на специальность; и напротив, появляются специальные заведения с претензиями на общее образование. Постепенно общее образование уничтожается и превращается в миф, сотни различных специальных образований «растаскивают» его по кусочку. Пренебрежение к общей образованности в средней школе приводит к тому, что «молодой человек, кончивший курс в гимназии, не знает ни сил, ни наклонностей своего ума» [Писарев, 1894, с. 129]. Поступление в высшую школу требует мгновенного выбора специализации, факультета. Выбор этот может быть достаточно случаен, потому что гимназия, с точки зрения Д. И. Писарева, не обеспечивает даже в старших классах начальной специализации. В свою очередь, университеты, готовя специалистов, делают упор на теоретическую подготовку, пренебрегая общей, «энциклопедической». При всей радикальности позиции Д. И. Писарева в его концепции ценно теоретическое обоснование принципа общего образования, раскрыто его содержание и показаны пути изменения институтов средней и высшей школы для осуществления их более полной дидактической корреляции.

Противоречия в подходах к общему образованию, заложенные в практику гимназий и университетов, получили новое освещение в концепции Н. И. Пирогова. Ученый, в отличие от Д. И. Писарева, протестует против ранней специализации на ступени средней школы, считая, что основанием будущего профессионального образования должно быть широкое общее, полученное в гимназии. В гимназическом курсе, по мнению Н. И. Пирогова, нельзя еще, подобно университетскому, разделять предметы на главные и второстепенные. Такая позиция ученого не вела к требованию закрыть все специальные средние училища, в то же время он выступал против крайностей специального образования, сужавших до минимума гуманитарную подготовку обучающегося. «Humaniora» (так называл Н. И. Пирогов гуманитарные науки) – желаемая основа как среднего, так и высшего образования. Без гуманитарных знаний, по мысли ученого, односторонний специалист есть «грубый эмпирик или уличный шарлатан». Педагог не соглашается с чрезмерной утилитарностью социального заказа на школьное и университетское образование, не предусматривающего перспективу получаемых знаний: «Общество является потребителем, а школа фабрикой, приготавливающей товар для потребления. Запрос есть, стоит только удовлетворить ему и обе стороны довольны <...> для чего вдумываться, что будет через 25 или 30 лет, когда новое поколение начнет заменять старое?» [Пирогов, 1953, с. 176]. Таким образом, и Н. И. Пирогов, и Д. И. Пи-

сарев, несмотря на различия во взглядах на степень специализации средней школы, связывали перспективы непрерывного образования, прежде всего, с гуманитарными науками как основой обучения на обеих ступенях.

Идеи общего гуманитарного образования, поддержанные Д. И. Писаревым и Н. И. Пироговым, дополняются идеей развития, разрабатываемой К. Д. Ушинским. «Человек идет в усовершенствованиях своей жизни не скачками, – подчеркивал педагог, – но постепенно, шаг за шагом, и, не сделав предыдущего шага, не может сделать последующего» [Ушинский, 1909, с. 167]. Ученый придает большое значение эволюционному движению индивидуального познания. Развитие личности ученика и условия этого развития К. Д. Ушинский связывает с формированием у учащегося эстетического чувства. «Во всякой науке, – отмечает К. Д. Ушинский, – есть более или менее эстетический элемент, передачу которого ученикам должен иметь в виду наставник. Не только содержание, но и форма обучения и воспитания должны развивать чувство любви к прекрасному» [Ушинский, 1909, с. 137]. К. Д. Ушинский писал: каждая наука развивает человека настолько, «насколько хватает ее собственного содержания». Общегуманитарное образование, по логике К. Д. Ушинского, базируется, в первую очередь, на идее развития, трансформированной в конкретные методологии, развивающие воспитательный педагогический потенциал каждой школьной дисциплины и значимость гуманитарного об-

разования.

Особый интерес в развитии идеи преемственности представляет педагогическое наследие Л. Н. Толстого, в котором отражена не только и не столько европейская образовательная традиция, прежде всего руссоистская, но и попытка построения новой, национально ориентированной модели. Образование вообще понималось Л. Н. Толстым как «последствие всех тех влияний, которые жизнь оказывает на человека <...> или как самое влияние на человека» [Толстой, 1911, с. 13]. Исходя из этого, образовательный процесс Л. Н. Толстой сравнивает с историей, которая не имеет конечной цели. Отрицая необходимость управления образовательным процессом, мыслитель считал целесообразным использовать в его структуризации законы всемирно-исторического процесса, правда, трактовал их весьма своеобразно. Традиционную образовательную систему, от уездного училища – к гимназии и от гимназии – к университету, Л. Н. Толстой отвергал, ставя ей в вину несвободу и консервативную методологию; причем степень несвободы, по его мнению, возрастала от школы к уездному училищу и от него – к университету. Само понятие «школа» писатель выводит за рамки только социального института: «...под словом “школа” я разумею не дом, в котором учатся, не учителей, не учеников, не известное направление учения, но под словом “школа” я разумею, в самом общем смысле, сознательную деятельность образующего на образующихся» [Толстой, 1911, с. 11].

Основная идея Л. Н. Толстого, призванная исправить существующую систему образования, сводилась к тому, что «школа хороша только тогда, когда она сознает те основные законы, которыми живет народ» [Толстой, 1911, с. 19]. И школы, и университеты, с его точки зрения, должны учреждаться на основании образовательных потребностей народа, которые нигде не учтены и не изучены. Разобщенность отдельных ступеней образования Л. Н. Толстой видит не только в том, что социальный заказ на образование не ориентирован на образовательные потребности *народа*; с точки зрения писателя, главное связующее звено образования – педагог. В отсутствии подготовленных педагогических кадров, которые одновременно способны обучать своему предмету и студента, и гимназиста, и ученика начальной школы, невозможно организовать гармоничную многоступенчатую систему образования. Придавая большое значение устройству университетов, Л. Н. Толстой считал их определяющим фактором преемственности образования: «Обыкновенно говорят, что недостатки университетов происходят от недостатков низших заведений. Я утверждаю наоборот: недостатки народных, особенно уездных училищ происходят преимущественно от ложности требования университетов» [Толстой, 1911, с. 11]. В основе взглядов писателя на высшее образование всегда лежало убеждение, что университетское образование должно состоять из наук, способствующих соединению людей. Ядром таких наук Л. Н. Толстой

считал гуманитарные дисциплины: философию (науку о значении своей жизни), языки (средства общения), искусство (общность переживаний) – что еще раз подтверждает антропологический характер педагогической системы Л. Н. Толстого. Логическим продолжением толстовского видения институтов школы и университета является его скепсис по отношению к возможности составления гармоничных учебных программ. Как альтернативу застою и излишней регламентированности учебных программ Л. Н. Толстой выдвигает принцип ориентирования в программах на потребности обучающегося. В целом преемственность процесса обучения в концепции Л. Н. Толстого имеет четкие философские и социологические обоснования: рассмотрение фигуры педагога, готового и способного преподавать в начальной, средней и высшей школе; функционирование любой ступени обучения в соответствии с образовательными потребностями общества; «метод свободного обучения», исключающий застой и регламентированность существующих учебных программ и уставов.

Оригинальные идеи реализации преемственности в образовании представлены в трудах выдающегося отечественного педагога конца XIX – начала XX века П. Ф. Каптерева. Его концепция органично связывает антропологическое направление русской педагогической мысли второй половины XIX века с педагогикой начала XX века и развитием научного аппарата педологии. Прежде всего, П. Ф. Каптерев класси-

фицирует ступени регулярного образования, различая среди них элементарную, научную и специальную. Элементарное образование, по логике ученого, дается с 8 до 15 лет в народных школах и городских училищах. Научное образование – в старших классах гимназий и вообще в средних школах с 15 до 19 лет. Переход от элементарного образования к научному должен совершаться беспрепятственно, без всяких экзаменов. Большое значение для всей системы образования, по мнению П. Ф. Каптерева, имеет логическая завершенность всех ступеней обучения: «Каждая ступень образования должна непременно готовить к последующей ступени; но первое и существеннейшее назначение каждой – давать законченное образование, хотя бы и малое. Второе же назначение выполнится само собой при основном единстве и целостности всей образовательной школы» [Каптерев, 1915, с. 147]. Таким образом, методологические обоснования преемственности в концепции П. Ф. Каптерева, прежде всего, связаны с разделением ступеней образования на элементарную, научную и специальную; с содержательной завершенностью каждой образовательной ступени. Система организации преемственного образования, разработанная П. Ф. Каптеревым в 1885 году, во многих своих решениях не теряет актуальности и для современной школы. Однако и сегодня массовое образование мало учитывает качественные и количественные различия в умственных процессах обучающихся, которые должны реализовываться в вариативных образо-

вательных системах.

К началу XX века проблема преемственности средней и высшей школы обрела спорную, но широко распространенную трактовку, основанную на тезисе: главная функция средней школы – это функция подготовки к высшей школе. Основные позиции ее состояли в следующем:

- в средней школе идет накопление знаний, без которых немыслима разработка научного материала в высшей школе;
- господствующий тип работы в средней школе – исполнение заданной работы; в высшей – критическое отношение к знанию;
- в средней школе сообщаются знания, уже установленные наукой, в высшей же дается наука в ее современном движении [См.: Леман, 1906, с. 48].

Такое «техническое» разделение методологии средней и высшей школы не было поддержано рядом известных ученых. Так, А. Олерт настаивал на необходимости, по крайней мере в старших классах гимназии, введения учеников в научные приемы работы, которые, по его определению, должны состоять: «в мужественной любви к истине» и свободном отношении к существующим мнениям; в настойчивости и отчетливости при собирании научного материала; в умении целесообразно упорядочить найденные факты и связать их между собой; в способности воображения как творческого начала в научной работе [См.: Олерт, 1901, с. 23].

Мысль о необходимости вводить ученика средней школы

на первые ступени научной работы защищал и Р. Гильденбрандт. «Нечего бояться, – писал он, – что ученики приучатся слишком много придавать значения собственным взглядам – об этой опасности не стоит и разговаривать в такую эпоху, когда еще повсюду царит мнение, будто даже общие жизненные принципы должны насаждаться в учениках сверху – рукою учителя» [Цит. по: Даденков, 1912, с. 34]. Мнение Р. Гильденбрандта о необходимости признать самостоятельность суждений ученика средней школы, признать за ним право на критику разделял и А. Д. Алфёров в своей «Методике» (1911 г.). А. Д. Алфёров отрицал само разделение на научную работу в высшей школе и исполнительскую (не имеющую отношения к научному методу) работу учащихся в средней школе. Вся учебная деятельность, начиная с первых лет обучения и до окончания высшего учебного заведения, представлялась методисту научной работой, неразделимой и непрерывной: «Это длинная лестница, восходящая от элементарной работы ко все более сложной, но по существу остающейся непременно научной, в смысле возможной истинности знания, возможной ясности, простоты и глубины и правильности приемов работы над нею» [Алфёров, 1911, с. 36]. Граница между различными отделами образования, с точки зрения методиста, невозможна. Сама мысль о каких-то законченных ступенях образования казалась методисту ложной: «законченного образования никогда не было и не может быть» [Алфёров, 1911, с. 45]. Ученый видел

различия между средним и высшим образованием только в степени сложности интеллектуальной работы.

Уже в начале 20-х годов XX века в Берлине публикуется исследование С. И. Гессена «Основы педагогики. Введение в прикладную философию». В книге, начатой еще до революции в Петрограде, дается анализ важнейших направлений педагогической мысли первой четверти века в России, в том числе проблемы взаимосвязи и автономии средней и высшей школы. Главное препятствие развитию преемственности средней и высшей ступени ученый видит в «обязательности» школы и свободе (автономии) университета. Свободу университета С. И. Гессен связывает с тем, что «университет есть не просто школа, а одновременно и главным образом очаг научного исследования» [Гессен, 1995, с. 186]. Школа же, в системе ученого, несет в себе «начала принуждения», как бы ни был пронизан творчеством каждый урок. Эта внутренняя дихотомия свободы и принуждения проявляется, прежде всего, в принципе обязательности среднего образования. Свобода на средней ступени обучения ограничивается необходимостью выбрать из всех областей науки определенный ограниченный материал, наиболее соответствующий возрасту учеников. В отличие от университета, в системе ученого, школа не является местом научного поиска. Названные дидактические ограничения заставляют С. И. Гессена признать доминирование репродуктивных методов в школьном обучении. Позиция ученого оказывает-

ся в чем-то близкой догматическому разделению средней и высшей школы по принципу использования репродуктивного (в средней школе) и критического (в высшей школе) мышления. Однако заслуга С. И. Гессена состоит в том, что он все же находит сопряжение школы и университета, вычленив в школьной жизни принципы, в которых «просвечивает» (термин С. И. Гессена) университет. Школу, по его мнению, нельзя связывать жесткими программами преподавания, нельзя ограничивать свободу учителя готовыми образцами. В старших классах, с позиции ученого, определенное число уроков может быть предоставлено свободному выбору школы, и даже инициативе учеников. Благодаря этому, автономия университета, состоящая в свободном выборе студентом своего учителя и изучаемого предмета, будет все-таки «просвечивать» в школе.

# Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.