

# Полипрофессионализм как культурно-педагогическая традиция отечественного образования

## The multiplicity of professional roles as a cultural and pedagogical tradition of Russian education

**Усольцева И.В.**

канд. психол. наук, доцент, Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО  
e-mail: iv-usoltseva@yandex.ru

**Usoltseva I.V.**

candidate of psychological sciences, associate professor, leading researcher, Institute for the Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Education  
e-mail: iv-usoltseva@yandex.ru

### **Аннотация**

В статье рассматриваются проблемы расширения числа профессиональных ролей субъектов образования. Показывается возможность опереться на культурно-исторические традиции отечественного образования в актуализации полипрофессионализма субъектов современного образовательного процесса.

**Ключевые слова:** педагогика, психология, межпрофессиональное взаимодействие, полипрофессионализм, история отечественной педагогической психологии, культурно-педагогическая традиция.

### **Abstract**

The article deals with the problems of expanding the number of professional roles of educators. It is shown that cultural-historical traditions of Russian education are a core source in the actualization of a multiplicity of professional roles in modern educational process.

**Keywords:** pedagogy, psychology, interdisciplinary interaction, multiplicity of professional roles, history of Russian pedagogical psychology, cultural and pedagogical tradition

*Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО» по проекту № 27.9397.2017/БЧ «Педагогическое обеспечение развития воспитания и социализации детей в системе образования».*

Отвечая на вызовы времени, современное российское образование переосмысливает цели, задачи и роли, которые свойственны субъектам образования. Профессиональные роли педагога как учителя (предметника) и воспитателя все чаще дополняются ролями диагноста, медиатора, консультанта, защитника прав детей, исследователя, организатора и др. Часть из них являются устоявшимися и их развитие хорошо апробировано в педагогическом образовании. Часть из них сравнительно недавно вошли в арсенал педагогической деятельности и еще нуждаются во «встраивании» в педагогическую практику [1, 2 и др.].

Объединяет указанные выше профессиональные роли педагога их преимущественная направленность на взаимодействие педагога с учащимися. Такая направленность определяется в значительной мере педагогической традицией, то есть совокупностью «норм и правил, передаваемых от поколения к поколению, главным образом бесписьменным образом, и ориентированную на некую идеализированную модель подготовки учащегося» [3, с. 33].

Частью этой традиции является определенная поляризация участников образовательного процесса в достижении идеальных результатов обучения в зависимости от их функций: учить, воспитывать, развивать, сохранять здоровье. В истории педагогической мысли не часто предметом рассмотрения становилась общность и координированность усилий разных субъектов образования для наиболее полной самореализации учащихся в образовательном процессе.

Вместе с тем современные педагогические реалии, неотделимые от социокультурной специфики настоящего времени, предъявляют особые требования к согласованной, командной работе всех субъектов педагогического процесса. Осуществить полноценный образовательный процесс становится не под силу отдельному учителю, воспитателю дошкольного учреждения или педагогу дополнительного образования. Реализация значимых функций образования в динамично изменяющемся, противоречивом и рискообразующем современном социуме оказывается не под силу и коллективу, состоящему из представителей только одной профессии.

Для обеспечения развития ребенка в условиях воспитания, обучения и социализации в системе современного образования оказывается совершенно необходимо участие разных педагогических работников: психологов, социальных педагогов, логопедов, административного корпуса образовательных организаций.

Особенно остра проблема взаимодействия и коммуникации субъектов образования как представителей разных социально-профессиональных групп стоит в области воспитания и социализации подрастающих поколений. Расширение проблемного поля исследований в области воспитания за границы отдельных научных дисциплин детерминировано новыми условиями взросления современных детей, которые формируют особую социальную ситуацию их развития [4, 5].

Разработка научных основ воспитания ребенка информационного общества только заостряет необходимость интеграции усилий представителей разных наук, поскольку теоретической реконструкцией реальных процессов, обозначаемых как воспитание и социализация, занимается значительное число наук: педагогика, психология, философия, социология, культурология и другие науки об образовании. Анализируя научные работы в этой области, можно отметить противоречивость методологических установок исследователей, конфликт интерпретаций этих явлений на теоретическом уровне, заимствования на методическом и процессуальном уровнях исследования. Это приводит к тому, что в современных науках накапливаются данные о воспитании и социализации, реализуются разные варианты их категоризации на основе разноуровневых акцидентальных характеристик, но отсутствует основа для классификации на основе их сущностных, субстанциональных свойств.

Крайне медленно происходит и развитие категориального аппарата междисциплинарных исследований, поскольку заимствования происходят как бы по «горизонтали»: из одной научной дисциплины в другую мигрируют схемы исследования, научные понятия, что приводит к конструированию «новой» реальности теоретических конструктов. Тем самым утрачивается понимание связи «воспитания» и «социализации» с жизнью ребенка и теми объективно существующими процессами в обществе, которые их детерминируют.

Такая ситуация на уровне методологии и теории исследования воспитания и социализации находит свое закономерное продолжение на уровне практики. Заимствование понятий, конструктов, нечеткость критериев научной истины в этой области, дублирование способов получения научной истины приводят к тому, что теория отстает от практики и не может предложить новых способов преобразования реальности на основе теоретических конструктов, зародившихся в классической науке.

Противоречивость интерпретаций понятия «воспитание», несовпадение методологических установок исследователей и разнонаправленность целей практиков приводит к тому, что представители этих наук не могут договориться в своем практическом взаимодействии, которое разворачивается на глазах тех, кого они воспитывают и / или изучают. Такое взаимо-

действие все чаще обладает чертами конфликтности, противостояния, игнорирования чужой позиции.

Необходимость нахождения платформы для диалога разных субъектов, участвующих в воспитании и социализации подрастающего поколения, осознается уже и на государственном уровне. В Указе Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы» постулируется необходимость внедрения «эффективных механизмов сотрудничества органов управления образованием, гражданского общества, представителей различных конфессий, средств массовой информации, родительских сообществ в области воспитания и социализации детей» [6, с. 17].

В целом ряде исследований, направленных на изучение взаимодействия психологов и педагогов с другими субъектами образовательного процесса (Галстян О.А., Емельянова Л.А., Кочнева Е.М., Куликов Г.П., Маликова В.А., Мальцева О.А., Орлов В.А., Силенок М.М., Травина С.А., Чикова И.В., Федорова Т.Б., Попова И.Б., Феоктистова С.В. и др.), взаимодействия школы, педагогов, психологов и семьи (Акутина С.П., Архангельская Н.Н., Баджаева З.М., Баранова Е.В., Волкова О.В., Замолоцких Е.Г., Леденев В.В., Личутина М.Г., Миляева В.Р., Мостовая С.Э., Недвецкая Н.М., Шумакова О.А. и др.), взаимодействия команды специалистов для решения задач обучения и воспитания разных категорий детей (Глазкова Т.Н., Коновалова Е.В., Куликов Г.П., Ладыкова О.В., Усанова О.Н. и др.) также отражен ряд проблем, возникающих в практике взаимодействия разных специалистов в образовании.

Указанные проблемы активизировали научный поиск в области взаимодействия между педагогами и психологами, в котором были выделены различные аспекты: «продуктивное взаимодействие психолога со специалистами различных профилей» (А.А. Северный), «оптимальное взаимодействие» (Л.Ф. Шайдурова), «междисциплинарное взаимодействие» (М.М. Семаго), «коллегиальное взаимодействие» (В.А. Маликова), «интенсивное взаимодействие» (С.В. Феоктистова) и т.д.

В исследованиях были конкретизированы сферы педагогического процесса, в которых необходимость взаимодействия педагога и психолога ощущается особенно остро. Это деятельность классного руководителя (А.Г. Асмолов), обеспечение адаптации детей к обучению в школе (С.В. Феоктистова), работа дошкольной психологической службы (Т.И. Чиркова), профилактика агрессивного поведения младших школьников (С.А. Травина), индивидуализация обучения (Е.М. Кочнева; Э.В. Бондаренко), коррекционно-развивающий процесс (Н. В. Оглезнева, О. Н. Усанова и др.), диагностико-коррекционная деятельность (В.В. Шмидт).

Необходимость выстраивания уже на уровне научного исследования нового типа отношений к другому человеку остро осознается в современной науке. В.М. Розин пишет: «Сегодня формируются новая коммуникация и личность: помимо задач приведения другого к себе и самовыражения все более настоятельны требования приведения себя к другому (встречи-события), а также ориентация самостоятельного поведения человека на других, сохранение природы, культурного разнообразия, безопасное развитие человечества» [7, С. 35], обеспечивая переход от машины мышления, ориентированной на персональную самоактуализацию ученого, к мышлению-встрече, мышлению-событию.

В этих условиях проблема взаимодействия специалистов из разных профессиональных сфер приобретает особое значение, что отражено в понятиях «многомерный педагог» (Ялалов Ф.Г.), «транспрофессионализм» (П. Малиновский), «полипрофессионализм» (Верниенко Л.В., Зверева Т.В., Посохова А.В., Казакова Н.Е., Кислов А.Г., Усольцева И.В. и др.).

Существовавшая долгое время в высшем образовании ориентация на монопрофессиональное обучение, до сих пор играет роль своеобразного внутреннего препятствия к успешности такого взаимодействия, что отражено в целом ряде исследований [8. 9]. Уровень междисциплинарного взаимодействия субъектов образования, обучавшихся в условиях «монопрофессионализма», зачастую не выходит за рамки ознакомления с данными другой науки.

До настоящего времени ученые сосредотачивались на изучении общих характеристик менталитета представителей одной профессии (педагогов, социальных педагогов, психологов и др.), того, что характеризует их общность как отдельной (обособленной от других) со-

циально-профессиональной группы [10]. И на уровне научных исследований и на уровне программ подготовки осуществлялась дифференциация деятельности различных субъектов образования, в первую очередь, педагогов и психологов, упуская из вида общность их позиции по отношению к ребенку и сходство их профессионально-психологического менталитета.

Вместе с тем, история отечественного образования дает нам немало свидетельств интеграции деятельности субъектов образовательного процесса в исследовании и практической работе с ребенком. Как справедливо указывает Н.П. Юдина, «благодаря традиции наследуются представления о цели, задачах, сущности педагогического процесса, средства и способы реализации цели, характер взаимодействия субъектов» [11, С. 332].

Уже в XIX в., как показали исследования Г.А. Урунтаевой, воспитатель детского сада осваивал новые для себя функции психологической диагностики ребенка как системы принципов и методов целостного изучения ребенка-дошкольника [12].

В начале XX в. для профессиональной деятельности школьного учителя были свойственны также многоаспектность и полифункциональность. Л.В. Лидак выделила несколько ключевых ролей учителя, которые менялись в зависимости от социальной ситуации в обществе и развития психолого-педагогического знания: учитель-экспериментатор, учитель-нравственный образец, педагог-воспитатель новой исторической личности, учитель-дидакт, педагог-новатор, учитель-гуманист [13]. В этом же ключе можно рассматривать и вводимое В.И. Слободчиковым представление о педагоге-детоводителе [14].

Столь же разносторонней были и профессиональная деятельность преподавателей университетов и высших технических, сельскохозяйственных и иных учебных заведений [15].

В качестве примера многоаспектной и полипрофессиональной деятельности можно привести и деятельность Санкт-Петербургского родительского кружка (СПБРК), который существовал с 1884 по 1917 г. Бюрократические реалии того времени не позволяли его организаторам обозначить его как научное общество, поскольку он не был создан при университете. Инициаторами его создания выступили кадровые военные, сотрудники Главного управления военно-учебных заведений Военного министерства Российской империи В.П. Коховский, А.Н. Макаров, А.Н. Амельдинген, П.А. Литвинский, Н.С. Карцев и другие деятельно участвовали в работе кружка.

Как мы показали в своих публикациях, деятельность СПБРК оказала значительное влияние на становление устойчивого целостного ядра знаний, принципов, норм, убеждений, которые формируют научную картину мира, логико-гносеологические и философско-методологические основания, предметное содержание и проблемное поле научной дисциплины. И хотя специально задачи формирования дисциплинарного статуса отечественной педагогической психологии участниками кружка не ставилась, она была объективно решена, как это часто бывает в науке, как побочный продукт интеллектуальной коллективной, консубстанциональной (Н.О. Лосский) работы членов кружка [16].

Благодаря полипрофессионализму и открытой научным дискуссиям позиции кадровых военных, проблемное поле педагогической психологии, формировавшееся в деятельности СПБРК, никогда не ограничивалось ведомственными интересами. В его работе участвовали А.И. Введенский, А.С. Вирениус, В.В. Волкович, Я.Г. Гуревич, А.М. Калмыкова, П.Ф. Каптерев, П.И. Ковалевский, П.Ф. Лесгафт, А. Н. Острогорский, З.К. Столица, Э.П. Шаффе и другие деятели образования, медицины, психологии, кадровые военные, священники, издатели, родители.

В XIX в. профессиональные роли участников образовательного процесса носили выраженный полипрофессиональный характер, что нашло продолжение в профессиональном становлении и отдельных ученых и практиков и в советское время [17, 18]. Для этого существовал целый ряд предпосылок: процесс обучения в высших заведениях носил разносторонний характер, теоретическая неопределенность и недостаточность практических методов формирующихся наук об образовании, отсутствие жесткой системы стандартов и квалификационных требований и ряд других.

Но не менее важным были и традиции в выстраивании взаимоотношений представителей разных профессиональных групп. Анализируя деятельность членов СПБРК с опорой на протоколы заседаний, журнальные публикации, отзывы в прессе на выступления членов кружка того времени, мы можем выделить особенные практики, формировавшие полифоничное, междисциплинарное и полипрофессиональное понимание ребенка в условиях его воспитания и обучения.

В первую очередь, необходимо обратить внимание на дискуссии (прения – в терминологии того времени), составлявшие обязательную часть заседаний СПБРК. Дискуссия представляет собой публичное обсуждение какого-либо спорного вопроса, проблемы, в котором каждая сторона, оппонировав мнению собеседника, аргументирует свою позицию. Дискуссия, особенно научная дискуссия, обладает целым рядом коммуникативно-речевых особенностей [19]. Как справедливо указывает А. Конт-Спонвиль, «участие в дискуссии предполагает наличие общего образа мыслей, благодаря которому возможен спор. Тем самым дискуссия напоминает диалог» [20, С. 157]. Тем самым, дискуссия отличается от полемики, поскольку для последней важно утверждение одной из противостоящих позиций.

Обзор протоколов заседаний кружка, представленных в журнале «Воспитание и обучение» с 1892 по 1917 г., показывают, что обсуждение проблем, ключевых для становления проблемного поля отечественной педагогической психологии, носило именно дискуссионный характер. На высоком уровне обобщения, а также при выраженной научной и человеческой принципиальности участники СПБРК вели дискуссии по таким проблемам, как развитие личности ребенка в целом и отдельных ее составляющих (характера, мировоззрения, воли, самостоятельности) в условиях семейного и школьного воспитания, развитие отдельных органов чувств и психических процессов, игры детей, роль различных качеств взрослого в этих процессах и другие актуальные вопросы того периода.

В этом смысле показательна трансформация научной позиции А.М. Калмыковой, выступившей на заседаниях кружка с проблемой психосексуального развития ребенка. В первом докладе – «Зачатки сознания себя представителем известного пола» – постановка исследовательского вопроса, отбор материалов наблюдения говорил о А.М. Калмыковой как о психологе. Призыв участников дискуссии к педагогизации поставленной проблемы обогатил профессиональную позицию автора доклада. Во время второго доклада Александра Михайловна озвучила программу выработки воспитательных приемов воздействия на явления, связанные с половой жизнью человеческого организма, то есть выступила как педагог.

Обращение к педагогической составляющей проблемы (в данном случае – к целенаправленному педагогическому воздействию на развитие ребенка как представителя определенного пола) не сужает и не искажает ее решение, не приводит к утрате самобытности профессиональной позиции докладчика, а обогащает его понимание причинно-следственных связей и возможностей влияния на проблему.

В период с 1890-х по 1905/6 г. деятельность кружка представляла собой коллективное научное творчество по производству научных знаний, оформлявшихся в научные тексты с особой лексикой и стилистикой. Это отчетливо видно на примере «Энциклопедии воспитания и обучения» (1898 – 1910 – первое издание, 1913 – второе издание).

В тексте «Энциклопедии...», каждый том которой был авторским взглядом на актуальную для того времени проблему, хорошо прослеживается влияние дискуссий в кружке на постановку проблемы, предлагаемое автором решение и прогноз о ее развитии.

Практически каждый автор «Энциклопедии...», бывший деятельным участником работы кружка (данные об участниках кружка содержатся в [21]), испытал влияние других участников, представлявших другие научные дисциплины. Мы можем смело утверждать это, так как основу некоторых из 59 томов «Энциклопедии...» составляли доклады, сделанные участниками на заседаниях кружка. Тексты этих докладов и протоколы их обсуждений регулярно публиковались в печатном «голосе» кружка – журнале «Воспитание и обучение». Сравнение оригинальных докладов, их обсуждения и окончательный текст в «Энциклопедии...» убедительно показывают не просто проникновение терминологии и методов из одной науки в дру-

гую (что на современном этапе связывается с междисциплинарным синтезом), а более целостное и многопричинное понимание рассматриваемого явления будь то семейное воспитание (выпуски 1, 2, 5, 7), религиозное воспитание (выпуск 18), пение (выпуск 35), изучение природы (выпуски 39-40 и 47).

Описанные выше практики выстраивания взаимодействий участников кружка отвечали трем условиям достижения синергетического эффекта как характеристики созидательной способности команды единомышленников, описанной Ф.Г. Ялаловым [22]. Среди этих условий: наличие команды единомышленников; доступность информации, обеспечивающей обратную связь между членами команды и внешней средой; профессиональная многомерность членов команды, которая основана на их многозадачности и многофункциональности.

Таким образом, разработка и внедрение научных методов и средств достижения согласованной, координированной совместной деятельности педагога и психолога в педагогическом процессе образовательных учреждений составляют сегодня актуальную задачу. Актуализация опыта научных дискуссий, проходивших в СПБРК на протяжении почти 30 лет и сформировавших полипрофессиональную структуру профессиональных ролей участников кружка, в современной образовательной ситуации будут способствовать развитию субъектов образования на основе важнейших культурно-исторических традиций отечественного образования.

## Литература

1. *Азизова Н.Р., Савотина Н.А., Бочаров М.И., Зенкина С.В.* Формирование профессиональной компетентности педагога. поликультурная и информационная компетентность. М, 2018.
2. *Кириллов И.Л., Буянов А.А., Бугаева Н.В.* Дифференциация функций воспитателя и педагога-психолога в сопровождении развития игровой деятельности детей младшего дошкольного возраста // *Общество: социология, психология, педагогика.* – 2017. – № 8. – С. 53–62.
3. *Силкина Н.В., Жуковская М.А.* Методологические подходы к изучению понятия «педагогическая традиция» // *Мир науки, культуры, образования.* – 2011. – № 4-1 (29). – С. 28–33.
4. *Казначеева Н.Н.* Восприятие литературного произведения современными подростками и юношами в условиях информационной социализации // *Воспитание школьников.* – 2015. – № 6. – С. 44–50.
5. *Усольцева И.В.* Информационные детерминанты социальной ситуации развития современных детей // *Культурное наследие России.* – 2015. – № 2. – С. 64–70.
6. Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы»
7. *Розин В.М.* От панметодологии к методологии с ограниченной ответственностью // В книге «Методология науки: проблемы и история». – М., – 2003. – С. 3–46.
8. *Усольцева И.В.* Междисциплинарные взаимосвязи психологии и педагогики (на примере научного наследия А.В. Запорожца)//Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 52-1. – С. 454–463.
9. *Хасанова И.И., Котова С.С.* Психологическая готовность педагогов СПО к освоению новых видов деятельности в условиях профессиональной реориентации // *Образование и наука.* – 2018. – Т. 20. – № 7. – С. 147–167.
10. *Усольцева И.В.* Межпрофессиональное взаимодействие в образовании: к постановке проблемы // В сборнике: Психология развития человека как субъекта труда. Развитие творческого наследия Е. А. Климова Материалы Международной научно-практической конференции. – 2016. – С. 140–144.
11. *Юдина Н.П.* Традиционализм и педагогическая традиция // *Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология.* – 2012. – № 1 (8). – С. 332–336.

12. *Урунтаева Г.А.* О технологии освоения диагностических компетенций педагогами дошкольного образования // В сборнике: Язык и актуальные проблемы образования Материалы Международной научно-практической конференции. Международная академия наук педагогического образования. – 2017. – С. 228–231.
13. *Лидак Л.В.* Педагог как объект научной рефлексии в российской педагогической психологии второй половины XIX–XX веков: дис. д-ра психол. н. - М., 2003.
14. *Слободчиков В.И.* Антропологический образ педагога-детоводителя // В сборнике: Социализация человека в современном мире в интересах устойчивого развития общества: междисциплинарный подход сборник материалов Международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 15–23.
15. *Иванов А.Е., Кулакова И.П.* Русская профессура на рубеже XIX–XX веков // Российская история. – 2013. – № 2. – С. 44–62.
16. *Усольцева И.В.* Вклад Санкт-Петербургского Родительского кружка в становление междисциплинарной научной картины мира отечественной педагогической психологии // Мир психологии. – 2017. – № 2. – С. 53–66.
17. *Зверева Т.В., Носкова О.Г.* К вопросу о периодизации научного творчества К.К. Платонова // История российской психологии в лицах: Дайджест. – 2017. – № 2. – С. 185–192.
18. *Казакова Н.Е.* Полипрофессионализм деятельности выдающегося психолога-акмеолога К.К. Платонова / Под редакцией Н.В. Кузьминой. Шуя, 2002.
19. *Чалова О.Н.* Прагматический потенциал научного диалога // Вестник Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина. – 2015. – № 1 (45). – С. 141–145.
20. *Конт-Спонвиль А.* Философский словарь / Пер. с фр. Е. В. Головиной. М., 2012. – 752 с.
21. *Арепьев Н.Ф.* Родительский кружок в Петербурге. СПб., 1906. – 39 с.
22. *Ялалов Ф.Г.* Многомерный педагог // В сборнике: Модернизация педагогического образования сборник научных трудов Международного форума. под ред. Р.А. Валеевой. – 2015. – С. 364–369.