

УДК 37.01

Н. М. Федорова

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ: СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ

Актуальность вопроса о сущности понятия «педагогическое наследие» обосновывается необходимостью поиска прочных исторических оснований для устойчивого развития отечественного образования и педагогики. Акцентируя внимание на российском педагогическом наследии, мы понимаем его как значимую и достойную часть мирового культурного наследия. Культурное наследие России органично включает педагогическую составляющую, в которой первыми источниками и содержанием является народная педагогика и фольклор. Традиция народного воспитания складывалась длительно и претерпевала значительные изменения, что позволило ей стать прочной основой для развития в последующем оригинальной отечественной теории воспитания и обучения. Воспитательные практики (кормильство, дядьки, кумовство и др.), корпус сказок, пословиц, поговорок воспитательного характера отражают представления о добре и зле, о ценностях и приоритетах народной жизни. Появление первых училищ и школ, определение целей воспитания в контексте православия, структурирование преподаваемого материала в последующем соотносились с сословным положением воспитываемого ребенка. Сословное положение семьи было самым значимым фактором при получении образования в России до начала XX века, к этому добавлялись еще имущественные, национальные и религиозные условия, а также место проживания семьи. Педагогическое наследие России, как практику реализации образовательных идей, можно соотнести с периодизацией истории российского образования, которую определил П. Ф. Каптерев: церковный, государственный и общественный периоды [1].

Теория и практика образования формировались в эти периоды на российской почве, однако надо отметить и зарубежное, в основном западное, влияние на этот процесс. «Война между практиками и теоретиками, между поборниками опыта и поборниками идеи, приближается к миру, главнейшие условия которого уже обозначились. Пустая, ни на чем не основанная теория оказывается такой же никуда не годной вещью, как факт или опыт, из которого нельзя вывести никакой мысли, которому не предшествует и за которым не следует идея. Теория не может отказаться от действительности, факт не может отказаться от мысли» [2, с. 133]. Так писал в 1857 году К. Д. Ушинский. Педагогическая деятельность начиналась с практики, с создания различных форм воспитания и обучения, которые соответствовали социальному и культурному состоянию общества. Именно практики стали отправной точкой в логике создания педагогического наследия определенной эпохи, обобщенные и изложенные в работах педагогов они остались свидетельствами развития образования и педагогики. Но мы согласны с позицией А. В. Абзалова и Н. С. Костоусова, выраженной в статье «Педагогическое наследие» как метафора

в современном педагогическом дискурсе», о том, что не всякий исторический опыт является достоянием и входит в содержание педагогического наследия.

Авторы указанной статьи отмечают, что «метафора «педагогическое наследие» рассматривается как результат мыслительной переработки субъективных образов объективной педагогической действительности, которые откладываются в сознании в виде представлений» [3, с. 127]. Они включают в этот концепт метафоры: взгляды, концепции, парадигмы, учения великих педагогов и цивилизаций, научные педагогические знания предыдущих поколений, традиции и ценности обучения и воспитания, богатство, капитал, драгоценность, достояние исторического педагогического опыта [3].

Что же понимается под наследием, каковы границы его изучения? Наиболее широкое толкование понятия наследие — это «явления культуры, быта и т. п., полученное от предыдущих эпох, от прежних деятелей» [4, с. 380]. Таким образом, все, что создано в предыдущее время и перешло в пользование на современном этапе развития общества может считаться наследием. Однако В. С. Безрукова считает, что наследие — это относительно неизменные, стабильные культурно-исторические ценности, ставшие традицией народа. Автор указывает, что ««наследие» предполагает добровольную передачу и принятие созданного богатства, его последующее преумножение, признание его ценности и роли в жизни живущих поколений» [5, с. 488]. Ключевое понятие «ценность» имеет большую философскую историю. Существует значительное число классификаций ценностей, их определение и иерархия определяются типом философствования, идеологией, личной позицией ученого. Как отмечал М. С. Каган «...иерархия ценностей, как мы вскоре увидим, исторически и социокультурно изменчива и именно в этой своей вариативности и должна изучаться и осмысляться» [6, с. 25].

Для обозначения педагогического наследия сочетание «культурно-исторические ценности — традиции» особенно важно. Именно с опорой на традиции связывают успешность проведения реформ системы образования. Мы согласны с позицией Н. П. Юдиной о наличии в истории образования трех базовых традиций (метатрадиций): антропоцентричной (гуманитарной), социоцентричной (авторитарной) и манипулятивной, внутри которых могут проявляться вторичные традиции [7, с. 335]. Консервативность системы образования, педагогической деятельности, которую часто ставят ей в укор, является важной частью осмысления ситуации и подбора актуального материала из педагогического наследия для решения современных проблем образования.

Принцип добровольности принятия и активного преумножения полученного педагогического наследия вызывает необходимость определенной подготовки субъектов деятельности в сфере образования. Это разные уровни ознакомления с историей педагогики и образования, погружения в мир идей ведущих педагогов, изучение их теоретического наследия и опыта практической деятельности. Без этих знаний, давно уже сконцентрированных в учебниках по истории образования и педагогической мысли, собраниях сочинений педагогов и педагогической публицистике, невозможно оценить значение педагогического наследия для современности, место и роль исторических достижений в педагогике. Поэтому подготовка

профессионалов для сферы образования должна включать длительное и комплексное изучение педагогического наследия. Так и происходило в педагогическом образовании со времени его появления, когда все обучение строилось на работе с текстом, идеей, составлявшей суть педагогического творчества.

Особое внимание хочется обратить на необходимость формирования мировоззрения будущих педагогов на основе традиционных российских ценностей, т. к. именно эти ценности лежали в основе теоретической и практической деятельности наших предшественников. Если этого не происходит, то воспринять отечественное педагогическое наследие на личностном уровне практически невозможно. Оно может быть только нормативно внедрено, что нарушает принцип добровольности и активности его использования, приводит к механистическому, формальному и обреченному на неуспех переносу моделей прошлого в настоящее.

Специфика педагогического наследия, отраженного в творчестве педагога или коллектива профессионалов, деятельности уникальной образовательной организации или коллективного итога деятельности в сфере образования определенного периода — все это сохраняется и может быть представлено как комплекс трех видов ценностей (духовных, социальных и материальных). Именно таким подходом и определяется глубина педагогического наследия, его значимость для последующих поколений, возможность его актуализации и субъективизации в различные исторические периоды, его несомненная культурная роль при любых реформах и инновациях.

В педагогике большое значение имеет такое понятие как «авторская система» (например, система А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского или И. П. Иванова). Авторская педагогическая система является личным достижением и результатом деятельности самого педагога, но и в тоже время она отражает уровень развития педагогики и образовательной практики в данный исторический период в данном государстве. Наиболее известная и широко используемая в мире педагогическая система — это метод Я. А. Коменского, классно-урочная система. Вклад Коменского в развитие массового и доступного образования неизмерим, но есть и теоретическая часть этого наследия, которая не менее важна. Она способствовала развитию педагогики как науки.

Таким образом, можно отметить единство теории и практики в педагогическом наследии, его социокультурную и историческую обусловленность, диалектическое единство формы и содержания, проявление общего, особенного и единичного. Важную роль играет в процессе становления собственной педагогической системы проблема свободы и творчества. С. И. Гессен писал: «Свобода есть творчество нового, в мире дотоле несуществовавшего. Я свободен тогда, когда какую-нибудь трудную жизненную задачу, передо мной вставшую, разрешаю по-своему, так, как ее никто иной не смог бы разрешить. И чем более незаменим, индивидуален мой поступок, тем более он свободен. Поэтому свобода не есть произвольный выбор между несколькими уже данными в готовом виде, хотя и возможными только путями, но создание нового особого пути, не существовавшего ранее даже в виде возможного выхода» [8, с. 69]. Свобода творчества педагога позволяет определить новые аспекты использования всего наработанного в науке ранее, определить свою позицию,

привнести в нее новое звучание, соответствующее решению поставленных задач. Поэтому свобода является необходимым условием создания и развития идей, трудов и практики педагогов, которые в дальнейшем мы сможем определить как педагогическое наследие.

К. Д. Ушинский в ранней работе «О нравственном элементе в русском воспитании» писал: «Нравственность и свобода — два таких явления, которые необходимо обуславливают друг друга и одно без другого существовать не могут, потому, что нравственно только то действие, которое проистекает из моего свободного решения, и все, что делается не свободно, под влиянием ли чужой воли, под влиянием ли страха, под влиянием ли животной страсти, есть, если не безнравственное, то, по крайней мере, не нравственное действие» [9, С. 223].

В сфере воспитания и обучения, в педагогической деятельности нравственность как условие свободного творчества педагога приобретает определяющее значение. Изучая педагогическое наследие, мы неизбежно обращаемся к биографиям педагогов, их жизненному и профессиональному пути, нравственному выбору. Особое место занимает педагогическое наследие, созданное педагогами творческих профессий, деятелей искусства. Их биографии и мемуары, воспоминания современников дополняют и расширяют представление о путях и способах создания шедевров, этапах творчества, таким образом, становясь частью педагогического наследия Мастера.

Погружение в контекст педагогического наследия может происходить на разных уровнях: уровне педагогического просвещения (широкие круги общественности), уровне профессионально-педагогического дискурса (педагогическое сообщество), или на стратегическом уровне принятия решений государственными органами управления при определении целей развития национальной системы образования. В этом аспекте можно обратить внимание на осведомленность в вопросах педагогического наследия всех участников принятия решений в сфере образования, поскольку от результата выбора того или иного стратегического направления и базовых идей будет зависеть будущее всей системы образования. Педагогическое наследие отечественного образования и отдельных педагогов, в частности, в этом случае выступает ценностно-смысловой основой устойчивости системы образования и определяет векторы изменений.

Примером может служить практика применения на отечественной почве педагогических идей Джона Дьюи в начале 20-х годов XX века. Бесспорная новизна и оригинальность педагогического творчества и его результатов ведущего американского педагога не могла не привлечь внимания организаторов новой советской школы. Это — демократизм, ориентация на будущее, большая свобода творчества ребенка и педагога, кажущаяся простота применения новых организационных форм и методов обучения (Дальтон-план, Метод проектов и др.). Новые формы помогали разрушать старое гимназическое образование, классно-урочную систему Я. А. Коменского, которая связывалась в сознании педагогов и общества с тяжелыми обстоятельствами обучения в условиях жесткой регламентации. Однако в практике применения этих методов на российской почве обнаружилась их недостаточная эффективность, особенно в условиях материальной и кадровой необеспеченности советской школы в начальном периоде. Боль-

шое значение имела также направленность на индивидуализацию обучения, узкий утилитаризм, изменение функции учителя в новых условиях применения зарубежных методов (отстраненная позиция учителя-консультанта), что не соответствовало идеям советской школы.

К концу 1920-х годов, после педагогической дискуссии 1928 года о путях развития педагогики и советской школы, происходит рассогласование целей советской школы (оформление единого образовательного пространства государства на уровне программ, учебников, требований к педагогу и ученику, предсказуемость результатов обучения и воспитания) и данных форм и методов организации учебного процесса. С 1931 года советская школа окончательно принимает обновленный вариант классно-урочной системы с ведущей ролью учителя и достигает значительных образовательно-воспитательных результатов к началу 1940-х годов. Особое внимание хочется обратить на массовый характер образования и четкое распределение ресурсов, подготовку педагогических кадров для работы в новых условиях. Отношение к идеям и личности Д. Дьюи кардинально меняется — от полного принятия и дружественных личных контактов до отрицания любого упоминания книг Д. Дьюи их автора. На что особенно повлияла политическая позиция американского педагога к концу 1920-х годов и неудачи в реализации его идей, принятых как моно-метод.

Возврат к педагогическому наследию Д. Дьюи произошел в России в конце 80-х начале 90-х гг. XX века на волне демократизации и вхождения в мировое образовательное пространство. Будет ли учтен опыт советской школы и педагогики начала 20-х гг. XX века, сумеет ли современная педагогическая мысль адаптировать идеи Д. Дьюи к новым социально-культурным условиям и требованиям развивающейся системы российского образования — покажет время. Однако успех или неудача в применении идей и методов организации обучения, предложенных Д. Дьюи, будет зависеть от глубины изучения его педагогического наследия и анализа опыта работы советской школы 1920-х годов. По нашему мнению, погружение в педагогическое наследие того или иного педагога, актуальность его идей в настоящем зависят от знания исторического контекста возникновения и развития теории и практики использования их в прошлом. Только в таком случае возможна историко-педагогическая экспертиза принимаемых управленческих решений в сфере образования, особенно, если они носят общегосударственный характер.

При изучении историко-педагогических источников, которые позволяют выявлять и анализировать российское педагогическое наследие, надо учитывать широкий подход к определению круга источников — все это материалы, имеющие отношение к деятельности системы образования. Определяя современное образование как формальное, неформальное и информальное, мы максимально расширяем этот круг, оставляя вопрос о педагогическом наследии современности открытым. Размывая границы профессионально-педагогического участия в образовании и становлении личности, мы ставим сферу образования в зависимость от преходящих факторов, снижаем значимость традиций и педагогического наследия отечественного образования в целом. В этих условиях требуется более четкое определение целей и задач деятельности профессионала-педагога, определение корпуса

позитивных педагогических традиций, востребованных в данный исторический период, базового педагогического наследия российской школы.

Еще одним аспектом, на который хотелось бы обратить внимание, является обязательность полноты и достоверности исторической информации, представляемой по поводу деятельности образовательных учреждений, институтов образования. Это же относится и к тестам трудов педагогов прошлого. Повторяя тезис о необходимости изучения и осмысления будущими педагогами на личностном уровне идей и взглядов педагогов прошлого, мы должны гарантировать им, что представленные для изучения тексты не имеют купюр, не подвергались цензуре и отражают авторскую мысль.

Путем проведения общественно-педагогических дискуссий, имеющих в истории отечественного образования большое значение, можно консолидировать российское общество и скорректировать государственную образовательную политику, решить проблему педагогического просвещения и использования позитивных педагогических традиций. Общественно-педагогические дискуссии в современных условиях позволяют выявить и актуализировать ранее не востребованные результаты педагогической деятельности прежних поколений и дополнить содержание традиций. Общая позиция, выработанная в ходе широкого и открытого обсуждения проблем современного образования, является тем основанием, которое делает педагогическое наследие прошлого актором современных преобразований.

«Подлинно индивидуальное есть прежде всего незаменяемое, т. е. единственное в своем роде, не могущее стать меновой ценностью. Но незаменяемость достигается лишь через обретение своего места в совокупном действии, направленном на разрешение сверхиндивидуальной задачи. Я тем индивидуальнее, чем больше приблизил я своим действием совокупность действующих к разрешению общей им всем задачи и тем самым сделал себя незаменяемее» [8, с. 75]. Это положение, высказанное С. И. Гессеном, справедливо для определения сущности деятельности педагога, особенно педагога-творца, осознающего роль и значение своей деятельности в общем культурном контексте. Педагогическое прошлое, опыт и традиции, идеи и практика их реализации могут иметь значение для настоящего и будущего, если помогают в решении насущных и актуальных проблем, имеющих всеобщее значение, и осознаются большинством общества как ценность.

Таким образом, можно определить отечественное педагогическое наследие как обобщенный результат практической и теоретической деятельности в сфере образования прошлого, имеющий значимый базовый статус и прогностический потенциал, выявленный, изученный и востребованный на основе принятия традиционных ценностей (духовных, социальных, материальных) современным российским обществом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кантерев П. Ф. История русской педагогики. Изд. 2-е, пересмотр. и доп. Пг.: Земля, 1915. 746 с.
2. Ушинский К. Д. О пользе педагогической литературы // Избранные педагогические произведения. М.: Просвещение, 1968. С. 233–250.

3. Абзалов А. В., Костоусов Н. С. «Педагогическое наследие» как метафора в современном педагогическом дискурсе // Казанский педагогический журнал. 2009. № 5. С. 125–128.
4. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М.: Советская энциклопедия, 1964. 900 с.
5. Безрукова В. С. Основы духовной культуры: энциклопедический словарь педагога [Электронный ресурс] // URL: <http://refdb.ru/look/2054801-p15.html> (дата обращения: 15.03.17).
6. Каган М. С. Философская теория ценности. СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. 206с.
7. Юдина Н. П. Традиционализм и педагогическая традиция // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 1(8). С. 332–336.
8. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Пресс, 1995. 448 с.
9. Ушинский К. Д. Избранные труды: в 4 кн. М.: Дрофа, 2005. Кн. 1. 640 с.