

**Историко-педагогический компонент
в содержании педагогического
образования**

Д.п.н., проф. АС.Косонова

Основная задача историко-педагогического материала (как определенного блока содержания педагогического образования, так и форм его представления) на современном этапе, заключается в формировании у будущего педагога комплекса профессионально-этических качеств, которые в целом составляют осознанное понимание собственной профессиональной миссии, вдохновение в педагогическом творчестве, деятельности, осознание собственного профессионального и социального долга

История педагогики, область науки, изучающая историческое развитие образовательной практики и педагогического знания в их единстве, а также во взаимосвязи с современными проблемами образования и педагогических наук.

Формирование умений создания новой образовательной среды и использования своих способностей в реализации задач инновационной образовательной политики невозможны без историко-педагогической образованности, которая, стимулируя развитие индивидуальности и творческого мышления, открывает перспективы использования наследия прошлого в решении проблем современного образования.

**Историко-педагогическое наследие
состоит из четырех больших отделов:**

- 1) история педагогического обычая**
- 2) история педагогической практики,**
- 3) история педагогической мысли,**
- 4) история педагогического сознания**

История педагогического обычая («обычая воспитания») реконструирует бессознательные, стереотипные взаимодействия взрослых и детей в педагогическом процессе, проходящем в тех или иных социальных рамках. Они основываются на архетипах той или иной культуры, изменяющихся крайне медленно. При этом они есть все то, что напрямую не связано с целенаправленным, педагогическим (пусть даже еотрефлексированным, это не меняет сути различения) взаимодействием взрослого с ребенком.

Педагогическая практика – это организованное, целенаправленное, опирающееся на определенные теоретические концепции взаимодействие общества – в лице педагогов – и ребенка. История педагогической практики – это история вечных попыток осуществить те или иные общественные цели и научные идеалы в действительности, это история практического разрешения образовательных проблем в условиях развитых цивилизаций.

История педагогической мысли – это история вероятностного знания, история педагогического идеализма, идеальных конструкций, с той или иной степенью вероятности претендующих на истину, то есть история вероятностного знания и практики, предлагаемой социальной реальности. Это история рекомендательного начала в образовании. История педагогической мысли разрабатывает свою собственную теорию развития педагогического знания, то есть теорию, основанную не только и не столько на современных педагогических взглядах, сколько на общем мировоззрении исследователя. Эта «теория жизненного пути» педагогических наук может оказать сильное стимулирующее воздействие на теоретическое сознание педагога-практика и педагога-теоретика, показать им современную теорию и практику с иной стороны.

История педагогического сознания есть история неотрефлексированных, распространенных в массах представлений по поводу воспитания и обучения. Здесь царство ментальности, этнокультурных стереотипов и тому подобного. Здесь господствуют архетипы сознания. Педагогическое сознание царит не только вне школы, но и в ее стенах, его доля в мышлении педагогов весьма велика.

Каждая область истории педагогики имеет свои специфические методы изучения. , История педагогического обычая изучается историко-педагогическими методами и методом исторического описания. История педагогического сознания изучается методами истории ментальностей. История педагогической мысли изучается методами интеллектуальной истории. Основные методы изучения истории педагогической практики – историко-социологические и историко-методические. Изучение истории педагогической практики, осуществляемой в действиях, приводит к осуществлению реконструирующей функции исторической науки, выстраивающей динамическую временную последовательность дискретных фактов и объясняющей с их помощью закономерности эволюции обучения и воспитания.

История педагогики не только реконструирует, описывает, объясняет, интерпретирует, конструирует педагогическое прошлое, обобщает, концептуализирует и систематизирует его. Она также обеспечивает возможность соотнесения педагогического прошлого с современной теорией и практикой образования с их достижениями и трудностями, с их традициями, тенденциями и перспективами развития.

Педагогическое прошлое предстает и как то, что было, что уже состоялось, что осталось в ушедшем времени (собственно история). И как то, что существует сегодня, что воспринимается в качестве наследия, вплетенного в живую ткань современной педагогической культуры и являющегося ее органичной и неотъемлемой составляющей, что не только само обладает динамичным множеством значений и смыслов, но и способствует осознанию, осмыслению, объяснению и пониманию того, что называют современной теорией и практикой образования.

Педагогическая природа истории педагогики определяет назначение и смысл такой важнейшей процедуры, как историко-педагогическая интерпретация человеческой истории, элементов, событий и процессов, экономической, социальной, политической, духовной жизни, культуры и т.п. в целях решения проблем познания педагогической реальности прошлого, ее конструирования и осмысления.

История педагогики:

- Исторична.
- Культурологична.
- Социологична.
- Политологична.
- Этнологична.
- Антропологична.
- Философична.

Все более усиливается тенденция рассматривать педагогическую практику в контексте самых широких социализирующих процессов и общественных условий ее функционирования и развития.

В 1860 г. Л. Н. Толстой писал: «История педагогики – дwoякая. Человек развивается сам под бессознательным влиянием людей и всего существующего, и человек развивается под сознательным влиянием других людей. Под истoрией педагогики разумеют одно сознательное развитие. Первая же, несуществующая истoрия педагогики была бы более поучительна: как более и более непосредственно учился человек из жизни, которая более и более становилась поучительна. Как независимо от сознательной педагогики, иногда под ее влиянием, иногда противоположно, иногда совершенно независимо, продвигалось образование, а сама бессознательная педагогика, как более и более поучительны становились люди и являлись новые средства поучения.



Эта новая история педагогики должна явиться и лечь в основание всей педагогики. В этой науке должно быть показано, как учился говорить человек 1000 лет тому назад и как учится теперь, как он учился называть вещи, как он учился различным языкам, как он учился ремеслам, как он учился этике; как он учился различению сословий и обращению с ними, как он учился думать и выражать свои мысли... В каждом жизненном условии развития есть педагогическая целесообразность, и описать ее есть задача этой истории педагогики. Эта история педагогики разъяснила бы многие кажущиеся трудности... Только история педагогики может дать положительные данные для самой науки педагогики»

Исторически развивающаяся педагогическая реальность погружена в многообразную жизнь общества, вплетена в нее, детерминирована ею. Более того, сама общественная жизнь, вся социокультурная реальность в определенном смысле в исторической ретроспективе (и перспективе) является порождением педагогической реальности, которая фокусируется на преднамеренном воспроизводстве человека как субъекта социального бытия.

В центре внимания истории педагогики оказывается педагогическая целесообразность всех сторон человеческой жизни, всех общественных процессов и институций, всех событий экономической, социальной, политической и духовной истории, всех аспектов производства, бытия и преобразования культуры во всех ее формах и проявлениях, всех потоков социализации, осуществляющихся во времени и пространстве динамичного человеческого бытия. Исторический опыт – это преемственность знаний поколений, концентрированное выражение практики прошлого, выявление закономерностей общественного развития, получение знаний, обеспечивающих повышение обоснованности решений проблем

Историко-педагогическое знание позволяет прогнозировать будущее, опираясь на понимание тех традиций, которые имеют место в бытии историко-педагогического процесса и неизбежно определяют характер его динамики и особенностей «здесь и сейчас», а также неизбежно влияют на то, каким он будет «здесь и завтра». Педагогическая традиция – это способ бытия и воспроизводства элементов педагогического наследия, фиксирующий устойчивость и преемственность опыта поколений. Традиция в педагогике – есть механизм накопления, сохранения и трансляции педагогического опыта, специфических педагогических ценностей и норм, образцов постановки и решения педагогических проблем.

В буквальном смысле слова педагогическая традиция – это любые педагогические практики, идеи, представления, знания, тексты, институты, артефакты, которые передаются от одного поколения к другому. Педагогической традицией называют и механизм преемственности педагогической культуры, и ту часть педагогической культуры, которую передают от поколения к поколению. Педагогическая традиция включает в себя весь комплекс обладающих какой-либо ценностью норм поведения субъектов педагогической деятельности и взаимодействия, участников педагогического процесса, форм педагогического сознания и институтов педагогического общения.

Педагогическая традиция не противоположна развитию, рациональности и рефлексии, хотя и предполагает стремление к сохранению признанных достижений, веру в истинность апробированных постулатов и нередкое игнорирование критики. Если проблему педагогического наследия рассматривать в контексте более общего понятия развития педагогики, то противопоставление педагогической традиции, с одной стороны, и педагогической инновации и современной педагогики – с другой, может конструктивно преодолеваться.

При таком подходе любая педагогическая традиция становится равноправным участником процесса развития педагогической реальности, диалога «нового» со «старым», обеспечивая не только момент преемственности, но и жизненной полноты, богатства самого процесса изменения и обновления педагогической действительности, становится основой педагогических инноваций. Каждое поколение, получая в свое распоряжение определенную совокупность педагогических традиций, образцов, не просто воспринимает и усваивает их в готовом виде; оно всегда осуществляет их собственную интерпретацию и выбор. В этом смысле каждое поколение выбирает как свое педагогическое будущее, так и свое педагогическое прошлое.

Педагогическая традиция находит свое воплощение в различных стереотипах, которые воспроизводятся в каждом новом поколении и которые должны учитывать педагоги. В российском менталитете, например, очень прочен стереотип безусловного подчинения питомца наставнику, который на место неразумной воли ребенка во имя его блага ставит свою разумную волю. Несмотря на попытки сломать этот стереотип, связанные с именами Л. Н. Толстого, К. Н. Вентцеля, И. И. Горбунова-Посадова, О. С. Газмана, А. Н. Тубельского и др., он упорно сохраняется и воспроизводится в массовом отечественном педагогическом сознании, требуя учета при прогнозировании и реализации различных гуманистических изменений в теории и практике российского образования.

Столь же сильна в нашем отечестве традиция государственного контроля над образованием. Обусловлено это тем, что сама система образования в России складывалась «сверху» посредством государственных постановлений, ибо частные образовательные инициативы всегда вызывали подозрения и если не запрещались, то уж во всяком случае самым тщательным образом контролировались и направлялись. Учет указанных традиций отнюдь не означает требования отказа от попыток гуманизации и демократизации теории и практики образования, от выдвижения и развертывания частных педагогических инициатив. Планируя и прогнозируя их развитие, следует предусматривать механизмы, обеспечивающие реальное противодействие стереотипам, позволяющие преодолевать их.

По мнению В. В. Алексеева, «для прогнозирования перспектив важно не только учитывать преемственность традиций, ориентированных на прошлое, но и перемены, которые несет с собой будущее... Преемственность и перемены надо совместить, понять их взаимодействия». При этом следует обращать внимание на «абсолютные», «безусловные» тенденции, которые так или иначе, рано или поздно, в конечном счете, проявляются и нарастают. К числу таких тенденций, например, относится тенденция демократизации образования, которая первоначально выражается в расширении доступности образования, затем переносит центр тяжести на индивидуализацию образования (имея в виду учет потребностей, интересов каждого конкретного ученика).

При осмыслении прогностических возможностей историко-педагогического знания следует учитывать своеобразие реализации прогностической функции истории педагогики:

- во-первых, при определении перспектив развития педагогического знания;**
- во-вторых, при определении перспектив развития практики образования, образовательных институтов;**
- в-третьих, при определении образовательной политики;**
- в-четвертых, при выборе путей и способов решения конкретных педагогических проблем, возникающих в повседневном воспитании и обучении подрастающих поколений.**

Пути познания историко-педагогического процесса

Изучение историко-педагогического процесса, его содержания, направленности эволюции, форм проявления, особенностей динамики предполагает создание схемы анализа педагогических феноменов, позволяющей рассматривать их по универсальным параметрам, которые делают возможным их систематизацию, типизацию, классификацию. Универсальная схема должна быть применима к исследованию педагогических феноменов разной степени общности, возникших в условиях различных цивилизаций, культур, эпох, проблем.

ПЕРВЫЙ ПУНКТ такого анализа предполагает рассмотрение трактовки возможности и границ воспитуемости человека как телесного, душевного и духовного существа, как личности и индивидуальности, как субъекта деятельности и общения. Можно выделить три базовых трактовки воспитуемости человека, имеющих место в истории педагогики:

1. Человек рождается «чистой доской», он практически абсолютно воспитуем и обучаем (формируем), являясь результатов «обстоятельств и воспитания». При этом педагог в той или иной степени должен учитывать его врожденные особенности, но в большинстве случаев они не могут рассматриваться как системообразующие факторы его становления.

2. Человек от рождения обладает набором неких качеств, свойств, характеристик, которые существенно значимы для его становления.

Результативность внешних влияний во многом будет зависеть от их учета, но не предполагает безусловного «подстраивания» педагога «под ребенка» и следования лишь за тем, что дано ему (от Природы, от Бога).

3. Человек от рождения обладает предназначением, который реализуется по мере его становления.

Внешние влияния могут лишь способствовать или препятствовать реализации этого предназначения.

Поэтому педагог должен следовать за ребенком, действовать в рамках, «задаваемых» врожденными особенностями ребенка.

ВТОРОЙ ПУНКТ анализа предполагает рассмотрение трактовки роли и места внутренней активности человека в процессе его становления. Можно выделить три варианта решения этой проблемы:

- 1. Внешние обстоятельства являются основным источником, определяющим направленность и интенсивность внутренней активности человека. Эта внутренняя активность стимулируется, направляется извне и используется для достижения «внешних» педагогических целей.**
- 2. Активность присуща человеку, но она неразрывно связана с обстоятельствами его жизни. При создании условий для развития человека необходимо учитывать характер и направленность имманентно присущей ему внутренней активности, стимулируя и корректируя ее.**

3. Человек изначально внутренне активен. Он есть прежде всего активное деятельное существо. Эта активность, в конечном счете, всегда и везде – главная сила его развития, которая, впрочем, может быть либо поддержана, либо деформирована, либо сведена к минимуму как усилиями педагога, так и обстоятельствами жизни.

ТРЕТИЙ ПУНКТ анализа предполагает рассмотрение трактовки места и роли педагогических, то есть в той или иной форме целенаправленно организуемых влияний (в широком спектре внешних влияний), которые в определенной степени определяют развитие (формирование) человека (в зависимости от степени его воспитуемости). Возможны три варианта решения этой проблемы:

1. Педагогические влияния являются ведущим фактором становления человека, так как они обеспечиваются специально создаваемыми условиями, способными учитывать и использовать все спонтанно-стихийные обстоятельства жизни человека, а также присущие ему от рождения механизмы развития, врожденные особенности.

2. Педагогические влияния при правильной организации обладают большим потенциалом, но они не всемогущи, потому важно в каждом конкретном случае определять их возможности и границы в использовании и нейтрализации влияний прочих обстоятельств жизни человека, а также его врожденных особенностей.

3. Возможности педагогических влияний весьма ограничены, они в принципе не в состоянии противостоять стихийному потоку всех окружающих человека влияний и, решая узкие, локальные воспитательные и учебные задачи, не могут определять характер и особенности его становления.

ЧЕТВЕРТЫЙ ПУНКТ такого анализа предполагает рассмотрение трактовки характера педагогических влияний. Они могут пониматься преимущественно как:

1. Воздействия, «выковывающие» из растущего ребенка человека, соответствующего целям наставника, тому образу, который он рисует в своем сознании, и к которому ведет питомца.
2. Взаимодействия, в ходе которых в результате совместных усилий происходит образование человека и это момент взаимности, «совместности» выдвигается на первый план при организации педагогического процесса.
3. Поддержка развития ребенка, способствующая реализации его потенциала и, по существу, сводящая к минимуму воздействие педагога на него. Выдвигает на первый план активную роль ребенка. ●

ПЯТЫЙ ПУНКТ такого анализа – рассмотрение трактовки педагогического идеала. Предельных ориентаций педагогических идеалов может быть выделено три, все они предполагают приведение развивающегося человека посредством образования (воспитания и обучения) к определенной норме:

1. Ориентация на идеал, в котором в более или менее явном виде воплощается стремление подготовить человека к выполнению определенных функций, связанных с его половозрастной, этнической, социально-классовой, профессиональной, гражданской, религиозной и т.п. общественной принадлежностью. Норма соотносится с актуальными общественными функциями и социальными ролями человека.

2. Ориентация на идеал, в котором представлено воплощение некоего абсолютного образа человека. Этот абсолют формируется в определенных исторических условиях и имеет социокультурные корни. Но в последствии он получает значительную автономность и «живет» в общественном и индивидуальном сознании относительно самостоятельной жизнью (например, выражающий так называемые «общечеловеческие ценности»). Абсолют и воплощает в себе ту норму, к которой стремится привести наставник своего питомца.

3. Ориентация на идеал, который воплощается в самом человеке, в стремлении обеспечить максимально возможную реализацию каждого конкретного человека, осуществление его потенциала.

ШЕСТОЙ ПУНКТ анализа предполагает рассмотрение трактовки педагогических способов организации процесса образования. Этот процесс результативен только тогда, когда взаимодействие его участников ведет к достижению поставленных целей с помощью специально отобранных для этого средств. Можно выделить три модели организации процесса образования:

1. Организация на основе принципа авторитета педагога (педагог открыто признается ведущим организатором процесса образования ребенка, определяющим цели его воспитания и обучения и отбирающим способы и средства организации развития ребенка в соответствии с поставленными целями; воспитанник должен признать себя ведомым и следовать за наставником; залогом успешности является действительность а priori провозглашаемого авторитета учителя).

2. Организация на основе принципа педагогической манипуляции (педагог определяет цели, пути, способы и средства развития ребенка, создавая у него иллюзию самостоятельной и независимой жизнедеятельности в процессе образования и стремясь минимально демонстрировать свою роль ведущего в образовательном процессе).

3. Организация на основе принципа педагогической поддержки (педагог в определении целей, путей, способов и средств образования ребенка следует за ним, за его потенциалом, интересами, потребностями и способностями, помогая в их реализации, а также содействуя решению его личностных проблем).

СЕДЬМОЙ ПУНКТ такого анализа предполагает рассмотрение трактовки образования как способа воспроизводства или как способа изменения существующей культуры с точки зрения подготовки растущего человека к определенному типу жизнедеятельности (традиционному или инновационному). С этой точки зрения возможны три интерпретации образования:

1. Образование, направленное на интеграцию в уже существующую культуру и развитие способностей по ее воспроизводству.

2. Образование, направленное на освоение существующей культуры, на развитие способностей по ее эволюционному развитию.

3. Образование, направленное на преодоление имеющейся культуры, на развитие способностей к созданию новых культурных форм, к радикальному переустройству бытия.

ВОСЬМОЙ ПУНКТ предполагает рассмотрение трактовки смысла педагогической деятельности с точки зрения понимания соотношения опыта человечества и личного опыта становящегося человека в структуре целей образования, средств и результатов их достижения:

1. Смыслом педагогической деятельности является передача растущим индивидам накопленного человечеством опыта, точнее его элементов, содержание и способы усвоения которых определяются наставниками. Опыт предшествующих поколений рассматривается как безусловная основа деятельности и поведения новых поколений.

2. Смысл педагогической деятельности заключается в обеспечении накопления воспитанниками жизненного опыта на основе освоения опыта человечества и его личной творческой адаптации. Опыт предшествующих поколений рассматривается как условие (предпосылка) формирования собственного жизненного опыта.

3. Смысл педагогической деятельности состоит в создании условий для обретения людьми собственного жизненного опыта в ходе взаимодействия с окружающим миром, осуществляемого в педагогически целесообразных формах. Ценным и значимым признается лишь собственный опыт человека.