Историко-педагогическое наследие как ценность в контексте формирования культуры будущего учителя

Васюкович Людмила Сергеевна – д-р пед. наук, профессор, Витебский государственный университет им. П.М.Машерова, (Витебск, Республика Беларусь); mila.vasuk@yandex.by

Аннотация. *В статье анализируется ценностный потенциал историко-педагогического наследия. Выявляется круг базовых профессионально значимых умений в процессе подготовки будущих учителей: диалогическое общение, аргументация собственного мнения, комментирование историко-педагогической информации, анализ тенденции персонализации науки, восприятие текста как потенциального собеседника.*

Ключевые слова. *Историко-педагогическое наследие, диалоговый формат педагогического общения, персонализация науки, историко-педагогическое знание как ценность, культура будущего учителя.*

Осмысление педагогического наследия как основы целостного восприятия прошлого способствует формированию объективного отношения к историко-культурным традициям, рассматриваемым как проявление коллективной памяти. Оно выступает необходимым компонентом современных образовательных программ. Первоначально данное понятие воспринималось как метафора педагогического дискурса, обозначающая «взгляды, концепции, парадигмы, учения великих педагогов, научные педагогические знания предыдущих поколений, традиции и ценности обучения и воспитания» [1, с. 126]. Позже содержание понятия трактуется в контексте духовного опыта человека, приобретаемого «в процессе создания, сохранения, распространения и воспроизведения норм и ценностей, способствующих гуманизации общества» [2, с. 28]. Современные оценки опыта предшественников интегрируют конструктивные отношения к педагогическому наследию и к многочисленным инновационным проектам.

Профессиональная культура будущего учителя включает историко-педагогический компонент, формирующийся в процессе рефлексивного восприятия идей знаменитых исследователей в сфере образования. Исходным для понимания педагогического наследия является подход, «определяющий педагогику как часть общечеловеческой культуры» [3, с. 218]. В координатах данного подхода культура выступает качественной характеристикой общего уровня личности, показателем развития индивидуального стиля профессиональной деятельности. Мы оперируем понятием *историко-педагогическое наследие* в контексте работ академика Б.Б.Пиотровского, который неоднократно подчеркивал, что «наследие – категория историческая» [4, с. 36].

В современных исследованиях (М.Н.Берулава, В.Г.Безрогов, М.В.Богуславский, Е.П.Белозерцев, Н.В.Бордовская, Э.Д.Днепров, Г.Б.Корнетов, Э.В.Онищенко, А.М.Новиков, Л.М.Перминова, В.А.Сластенин и др.) историко-педагогические знания выступают как основа совершенствования культуры учителя, раскрывают содержание образования как культурно-исторический феномен. Роль исторического контекста в логике развития педагогической теории акцентировалась с середины XIX в. (М.И.Демков, П.Ф.Каптеров,

Л.Н.Модзалевский, Н.М. Соколов и др.). Л.Н.Модзалевский еще в 1866 г. отмечал значимость исторического изучения дисциплины: «Наше настоящее есть только результат прошедшего, и только тот знает свое настоящее, кто изучил его причины и условия в прошедшем» [5, с. 37].

Становление будущего учителя обусловлено формированием базовых профессионально значимых умений, необходимых для полноценного развития культуры личности. *Диалогическое общение* предполагает включение знаний в социокультурный контекст, сокращение текстов, содержащих однозначные, однолинейные оценки фактов и явлений. Как известно, гуманитарные науки ориентированы на понимание диалога как многоаспектного явления, поскольку, по словам М.М.Бахтина, «быть – значит общаться диалогически» [6, с. 208]. Диалог подразумевает взаимодействие с собеседником как человеком культуры, в сегодняшнем образовательном формате – участником диалога с представителями многих культур. При этом личность оказывается центром, «фокусом» встречи множественных смыслов» [7, с. 48].

Умение конструктивно вести диалог приобретается в ситуации многообразия мнений и убеждений. Подлинный диалог развивается в сопоставлении понятий, различных взглядов и смысловых позиций. Учитывая, что высказыванию свойственна диалогичность как лингвостилистическая категория, целесообразно работу со студентами выстраивать как диалог с текстом и его автором: «Событие жизни текста, т.е. его подлинная сущность, всегда разыгрывается на рубеже двух сознаний» [8, с. 303]. В классическом варианте общение было и остается «главным механизмом усвоения содержания образования: с книгой (учебником, учебным материалом), учителем, учащимися и с самим собой» [9, с. 34].

Умение аргументировать собственное мнение как интеллектуально-речевая деятельность подразумевает создание непротиворечивого текста с обязательным использованием фактов, содержательных линий первоисточников, системы идей, авторитетных мнений, утверждений, обоснованных выводов. Предлагаемое собственное мнение должно быть рациональным, иметь характер рассуждения. Целью аргументации является демонстрация логики доказательности сформулированных тезисов и выводов. Смысл заданий на аргументирование точки зрения сводится к определенным требованиям: выступающий не должен допускать логических ошибок – подменять тезис, стремиться к поспешности обобщения, приводить доводы, не относящиеся к заявленным исходным положениям.

Поскольку студенты часто признаются, что, перечитывая текст несколько раз, они не запоминают его содержание, следует «вооружить» менее опытных читателей стратегиями и тактиками осмысления прочитанного. Анализ первоисточников с целью к*омментирования историко-педагогической информации* может строиться, согласно методике И.А.Зимней, как поступательное осмысление всех уровней текста: *интенционного* (выражает замысел, коммуникативную задачу автора), *предметного* (отражается в системе фактов, описанных явлений), *логического* (развертывание предметно-смыслового содержания), *композиционного* (определяет динамику изложения мысли), *языкового* (реализуется посредством ключевых терминов). По утверждению исследователя, «главная мысль может быть сформулирована в виде обобщающего положения, резюме, вывода, но она может и только подразумеваться, составлять подтекст высказывания. Явно, что выделению, формулированию главной мысли в тексте (равно как и ее пониманию) необходимо специально учить» [10, с. 89].

Потребность в диалоговой форме взаимодействия с историко-педагогической информацией реализуется через воспри-

ятие *текста как потенциального собеседника*. С дидактической точки зрения рациональным представляется выделение С.А.Васильевым показателей глубины понимания текста: *перевод, комментарий, интерпретация и методологический уровень*, каждый из которых отражает определенную степень проникновения в смысл произведения [11, с. 98]. Каждый из указанных показателей соотносится с уровнем постижения смысла и характеризует движение по коммуникативной цепочке «понимание – превращение чужого в "свое – чужое"» [8, с. 7].

В профессиональном развитии будущего учителя играет роль *персонализация научного контента исследователя* как формы представления результатов работы, подтверждения ценности педагогических взглядов и жизненных установок известной личности. Процесс персонализации науки свидетельствует о важности сохранения созданного выдающимися учеными, чьи заслуги нашли общественное признание. Смысловое поле достижений знаковой особы проявляется в автобиографических сведениях, педагогических воззрениях, в архивных, фактических данных, в апелляции к мнению коллег, использовании художественных и публицистических произведений. Персонализация науки несет в себе определенный культурный код, отражает ценности и жизненные установки созидающей личности, презентует интеллектуальную сферу, смысложизненные ориентиры общественно значимой персоны. Система ценностей раскрывается в трудах, цитатах, поступках, отношении к миру, воссоздает модель служения избранной профессии, «очеловечивает» образ ученого, «живущего» наукой.

Методическая подготовка учителя иногда концентрируется на рецептурно-нормативном характере деятельности, при этом недооценивается роль исторических, пространственно-временных аспектов образования с точки зрения непреходящей ценности опыта для прогнозирования дальнейшего развития. Сформированная историко-педагогическая культура способствует осознанию соотношения традиционного и инновационного в педагогической теории и практике, способствует пониманию «экспрессии старины» (Г.О.Винокур), присвоению чужого опыта как личностного и профессионального значимого.

Усвоение идей классической педагогики способствует рациональному пониманию триединства «*прошлое–настоящее–будущее*» через ретроспективный анализ проблемы, ее интерпретации в современных реалиях и проекции на будущее. В таком ключе анализ современного образовательного пространства дополняется знанием отечественных традиций, выдержавших проверку временем и доказавших состоятельность на протяжении нескольких поколений.

Созданное великими педагогами существует вне исторических и временных координат. Их работы дают полное представление о масштабе и значимости роли личности в истории науки. Изучение дидактических систем и воззрений предыдущих эпох необходимо по той причине, что «история педагогических учений понимается большинством педагогов–практиков как собрание устарелых и опровергнутых жизнью воззрений. Показать, что современные взгляды являются углублением и дальнейшим развитием этих "устарелых" воззрений, продолжающих жить в них в своем очищенном жизнью и мыслью виде… Многие из современных кичащихся своею новизною взглядов представляют собой простой перепев действительно устарелых теорий» [12, с. 21].

Если в обществе происходит разрыв преемственности между прошлым и настоящим, если возникает желание начать отсчет «с чистого листа», избавиться от классических канонов, культурных стереотипов, непременно модифицировать их, наполнить абсолютно новым содержанием, мо-

гут утратиться традиции культурной памяти, что чревато для социума в целом. Социолог Питирим Сорокин медицинским термином *амнезия* называл «забывчивость» ученых об открытиях своих предшественников [13, с. 48]. Несохранность историко-культурного опыта, забвение нравственных уроков, игнорирование материального и духовного наследия грозят умалением значения национальных ценностей, неуважением к идеалам и достижениям старших поколений, пренебрежением нормами морали, оценками, житейскими советами. Это может проявляться в равнодушии к достижениям своей страны, в отсутствии гордости за ее успехи, поклонении чужим образцам и суждениям. Чтобы этого не происходило, необходимо сознавать значение культурно-исторического опыта, его потенциала для образования и воспитания молодого поколения учителей. Подлинное гуманистическое обучение во все времена ориентировано на совместный диалог трех культур – «культуры ученика, культуры учителя и культуры общества» [14, с. 37].

Доминантным в работе с историко-педагогическим наследием становится развитие аналитико-рефлексивных умений будущих специалистов. Ключевым выступает приобретение навыков анализа информации с точки зрения ее профессиональной ценности, формирование эмоционально-ценностного отношения к духовному наследию, к самому процессу познания. В результате накапливается опыт самостоятельной экспертной оценки литературы историко-педагогического содержания, что свидетельствует об активном «присвоении» идей. Научная информация требует понимания материала, поэтому студентам следует предлагать алгоритмы для адекватного воспроизведения, объективной критической оценки прочитанного и обоснования собственной точки зрения. В этом плане уместны задания на *анализ научных статей из специализированных периодических изданий, имеющих рубрику «История педагогики и образования»*. Всесторонний разбор текстов–эталонов имеет дидактическую задачу: научить понимать чужие работы (их содержание, структуру) с целью последующего построения собственного высказывания. При анализе обращается внимание на последовательность, непротиворечивость и доказательность научной информации. Опираясь на нормативно-процедурные правила построения научного текста, студенты выстраивают логическую композиционную цепочку: актуальность проблемы – степень исследования в отечественной и зарубежной педагогике – обоснование и оценка значимости авторского решения – итоговое знание.

Таким образом, историко-педагогические знания являются значимым компонентом профессионального становления будущего учителя. Рационально-чувственное познание прошлого выступает своего рода духовно-нравственной экспертизой для объективной оценки научности/несостоятельности возможных новаций, выявляет их статус в жизни педагогического сообщества. Игнорирование историко-педагогического наследия является признаком духовной незрелости молодых исследователей. Современное видение педагогической реальности заключается не в механическом отрицании накопленного опыта, а в творческом освоении его уроков и применении для решения актуальных проблем.

Образование вне контекста культурно-исторических традиций, вне системы ценностей способно породить лишь рациональных схоластиков, отвлеченно рассуждающих на педагогические темы. Знание традиций охраняет от риска необоснованного заимствования, гармонизирует предыдущий и новый опыт, идеи, прошедшие проверку временем и практикой. Историко-педагогическое знание выстраивает фундамент культуры будущего учителя как целостное духовно-смысловое образование. Благодаря постижению

этого знания студенты впитывают наиболее ценное в предыдущих педагогических практиках, что служит условием «приращения» личностной культуры, определяющей лик современности. «Обретение чувства истории» (В.И.Вернадский) служит пониманию культуры педагога как синтеза прошлого, настоящего в проекции будущего.

Историко-педагогические знания помогают понять суть современных процессов, использовать их дидактический потенциал для решения многих педагогических задач. Однако следует предостеречь студентов от оценивания идей прошлого мерками современности, необходимо понимать и принимать их непреходящую ценность в контексте становления образовательных традиций. Опираясь на «концентрированный опыт» поколений, профессионалы могут делать прогнозы на будущее, формировать духовный мир молодого человека, усвоившего неувядающую истину: в опыте отцов и дедов есть зерна мудрости, которые прорастают и дают добрые всходы. Неслучайно белорусский поэт–латинист Николай Гусовский еще в 1525 г. завещал: «Следует нам сохранять поучения предков блаженных, чтобы сердца заблудившихся не потонули в пороках».

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абзалов А.В., Костоусов Н.С.* «Педагогическое наследие» как метафора // Казанский педагогический журнал. 2009. № 5. С. 125–128.

2. Декларация прав культуры // *Лихачев Д.С.* Университетские встречи: Сборник. СПб: Изд-во СПбГУП, 2006. 500 с.

3. *Бордовский Г.А., Писарева С.А., Тряпицына А.П.* Педагогическое наследие С.И.Гессена как составляющая европейской культурной образовательной традиции // Человек и образование. 2018. № 4. С. 217–228.

4. *Пиотровский Б.Б.* О значении культурного наследия в развитии культуры // Советская культура. История и современность: Сборник статей. М.: Наука, 1993. С. 23–36.

5. *Модзалевский Л.Н.* Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен. Ч. 1. СПб.: Алетейя, 2000. 429 с.

6. *Бахтин М.М.* Проблемы поэтики Достоевского. М.: Советская Россия, 1979. 318 с.

7. *Библер В.С.* От наукоучения – к логике культуры. М.: Политиздат, 1991. 412 с.

8. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. 445 с.

9. *Перминова Л.М.* Теоретические основы конструирования содержания школьного образования: Дисс. … д-ра пед. наук. М., 1995. 415 с.

10. *Зимняя И.А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1985. 160 с.

11. *Васильев С.А.* Синтез смысла при создании и понимании текста. М.: Просвещение, 1998. 240 с.

12. *Гессен С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995. 448 с.

13. *Сорокин П.* Амнезия и новые Колумбы // Рубеж. Альманах социальных исследований. 1994. № 4. С. 48–50.

14. *Сенько Ю.В., Фроловская М.Н.* Педагогика понимания: Учебник. М.: Дрофа, 2007. 189 с.

Дата поступления – 01.11.2025

Historical and pedagogical heritage as a value in the context of developing the culture of future teachers

Lyudmila S. Vasyukovich – Dr. Sci. (Pedagogics), professor, Vitebsk State University named after P.M.Masherov (Vitebsk, Republic of Belarus); mila.vasuk@yandex.by

Abstract. *The article analyzes the value potential of historical and pedagogical heritage. A range of basic professionally significant skills is identified in the process of training future teachers: dialogic communication, argumentation of one's own opinion, commenting on historical and pedagogical information, analysis of the tendency of personalization of science, perception of the text as a potential interlocutor.*

Key words. *Historical and pedagogical heritage, dialogue format of pedagogical communication, personalization of science, historical and pedagogical knowledge as a value, culture of the future teacher.*

REFERENCES

1. *Abzalov A.V., Kostousov N.S.* «Pedagogicheskoye naslediye» kak metafora ["Pedagogical Heritage" as a Metaphor]. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal* [Kazan Pedagogical Journal]. 2009. No. 5. P. 125–128.

2. Deklaratsiya prav kul'tury [Declaration of the Rights of Culture]. *Likhachev D.S. Universitetskiye vstrechi: Sbornik* [Likhachev D.S. University Meetings: Collection]. Saint Petersburg: Izd-vo SPbGUP, 2006. 500 p.

3. *Bordovskiy G.A., Pisareva S.A., Tryapitsyna A.P.* Pedagogicheskoye naslediye S.I.Gessena kak sostavlyayushchaya yevropeyskoy kul'turnoy obrazovatel'noy traditsii [Pedagogical Heritage of S.I. Hessen as a Component of the European Cultural and Educational Tradition]. *Chelovek i obrazovaniye* [Man and Education]. 2018. No. 4. P. 217–228.

4. *Piotrovskiy B.B.* O znachenii kul'turnogo naslediya v razvitii kul'tury [On the Importance of Cultural Heritage in the Development of Culture]. *Sovetskaya kul'tura. Istoriya i sovremennost': Sb. st.* [Soviet Culture. History and Modernity: Collection of Articles]. Moscow: Nauka, 1993. P. 23–36.

5. *Modzalevskiy L.N.* Ocherk istorii vospitaniya i obucheniya s drevneyshikh do nashikh vremen [Essay on the History of Education and Training from Ancient Times to the Present]. Part 1. Saint Petersburg: Aleteyya, 2000. 429 p.

6. *Bakhtin M.M.* Problemy poetiki Dostoyevskogo [Problems of Dostoevsky's Poetics]. Moscow: Sovetskaya Rossiya, 1979. 318 p.

7. *Bibler V.S.* Ot naukoucheniya – k logike kul'tury [From Science Teaching to the Logic of Culture]. Moscow: Politizdat, 1991. 412 p.

8. *Bakhtin M.M.* Estetika slovesnogo tvorchestva [Aesthetics of Verbal Creativity]. Moscow: Iskusstvo, 1986. 445 p.

9. *Perminova L.M.* Teoreticheskiye osnovy konstruirovaniya soderzhaniya shkol'nogo obrazovaniya [Theoretical Foundations of Designing the Contents of School Education]: Diss. …d-ra ped. nauk. Moscow, 1995. 415 p.

10. *Zimnyaya I.A.* Psikhologicheskiye aspekty obucheniya govoreniyu na inostrannom yazyke [Psychological aspects of teaching speaking in a foreign language]. Moscow: Prosveshcheniye, 1985. 160 p.

11. *Vasil'yev S.A.* Sintez smysla pri sozdanii i ponimanii teksta [Synthesis of meaning in the creation and understanding of the text]. Moscow: Prosveshcheniye, 1998. 240 p.

12. *Gessen S.I.* Osnovy pedagogiki. Vvedeniye v prikladnuyu filosofiyu [Fundamentals of pedagogy. Introduction to applied philosophy]. Moscow: Shkola-Press, 1995. 448 p.

13. *Sorokin P.* Amneziya i novyye Kolumby [Amnesia and the new Columbuses]. Rubezh. *Al'manakh sotsial'nykh issledovaniy* [Rubezh. Almanac of social studies]. 1994. No. 4. P. 48–50.

14. *Sen'ko Yu.V., Frolovskaya M.N.* Pedagogika ponimaniya: Uchebnik [Pedagogy of understanding: Textbook]. Moscow: Drofa, 2007. 189 p.

Submitted – 01.11.2025