

Методология и методика историко-педагогического исследования

Г. Б. Корнетов

История педагогики в начале III тысячелетия



Фридрих Генрих Христиан Шварц, которого Т. Циглер считал «отцом истории педагогики» [1. С. 14], в опубликованном в 1802—1813 гг. фундаментальном четырехтомном труде «Erziehungslehre» («Педагогика»), обосновывал необходимость обращения к истории образования тем, что она помогает понять настоящее. Актуальность историко-педагогической проблематики, которой Ф. Шварц посвятил два первых тома своего сочинения, по его мнению, определяется двумя обстоятельствами: во-первых, тем, что прошлое поучает, и, во-вторых, тем, что оно порождает новое.

В 1860 г. Л. Н. Толстой, уже обогащенный опытом Яснополянской школы, писал о том, что история педагогики «должна лечь в основание всей педагогики» [2. С. 36].

Карл Шмидт, автор фундаментальной четырехтомной «Истории педагогики, изложенной во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурной жизнью

народов», изданной в 1860—1862 гг. в Германии, исходил из того, что получить верное понятие о задачах современного воспитания и найти ключ к их разрешению можно только исследуя путь, пройденный историей воспитания. По его мнению, история педагогики является школой для тех, кто изучает педагогическую науку, помогая им постичь сущность и цену воспитания. Люди учатся адекватно оценивать современные педагогические идеи и собственную деятельность по организации воспитания и обучения, соотнося их с историей практики образования и развитием представлений о ней. Современные достижения педагогической науки, воспитания и обучения становятся понятны лишь на основе изучения развития целей, средств и путей образования у различных народов. Для К. Шмидта наука педагогики без истории ее — то же самое, что здание без фундамента.

Эмиль Дюргейм был убежден в том, что «педагогическая культура

должна опираться на широкую историческую базу» [3. С. 45]. В 1905 г., будучи руководителем кафедры педагогики Сорбонны, Э. Дюргейм, обращаясь к аудитории студентов — будущих педагогов, говорил: «Чтобы суметь предвидеть, чем должно стать настоящее, чтобы уметь его понять, нам нужно выйти из него и обратиться к прошлому... Только история может проникнуть по ту сторону внешнего покрова, скрывающего суть настоящего, только она может нам показать, из каких элементов оно состоит, от каких условий зависит каждый из них, каким образом элементы соединились друг с другом, одним словом, только история может нам показать длинный ряд причин и следствий, из которых складывается современность» [4. С. 75, 78].

Спустя 100 лет Б. М. Бим-Бад, подтверждая слова Дюргейма, пишет о том, что «история педагогики позволяет нам найти корни современных назревших вопросов и обнаружить направление их разрешения» [5. С. 12].

На фоне приведенных суждений может показаться странным вопрос о том, нужна ли сегодня история педагогики. Однако в наш практический век в рамках усиливающегося стремления к получению результатов, безусловно значимых здесь и сейчас, часто ощущается невостребованность историко-педагогических исследований, как неспособных принести немедленную пользу, отвлекающих от современных проблем теории и практики образования, ведущих к нерациональным затратам усилий исследователей и финансовых средств.

Впрочем, и среди историков педагогики в последнее время достаточно часто высказывается мнение, что ис-

тория педагогики переживает кризис. Обычно эта точка зрения аргументируется тем, что исследовательская проблематика в истории педагогики во многом оказалась исчерпанной, а обилие исследований, которые посвящены региональным и местным проблемам истории педагогики, исключительно примитивны, описательны и не представляют для науки сколько-нибудь значительного интереса.

Чем объясняется распространение такого взгляда?

С конца 1980-х гг. в нашей стране резко расширился спектр историко-педагогических исследований. Стали возможны теоретические изыскания, не только далеко выходящие за рамки «единственно верной» марксистской методологии в ее достаточно вульгаризированной, упрощенно-искаженной форме, но и прямо противостоящие диалектико-материалистическому классово-партийному подходу. Открылись запретные темы, назрела переоценка ценностей, началось позитивное освоение западной литературы, стало возможно безбоязненно высказывать собственную точку зрения по поводу различных событий, персоналий, фактов. Были пересмотрены достижения советской школы и педагогики, подняты пласты педагогического опыта русского зарубежья и православной педагогики, конструктивно проанализирована история зарубежной буржуазной теории и практики образования и т. д. и т. п. Одним словом за два десятилетия история педагогики в России изменила свои методологические подходы, выстроила новые концептуальные основания, систему оценок и интерпретаций, резко расширила проблемное

поле и тематику исследований. В результате освоения в этот сравнительно короткий период нового обширного теоретического и эмпирического историко-педагогического материала стало складываться впечатление, что и экстенсивное и интенсивное развитие истории педагогики оказываются все более и более затруднительными.

Одновременно с этим девальвировались попытки разобраться в том, каким было историко-педагогическое прошлое на самом деле, вызывавшее огромный интерес не только у педагогической, но и у самой широкой общественности со времени перестройки и призванное подкрепить современные искания политиков и реформаторов образования, теоретиков и практиков образования, воспитания и обучения.

Кроме того, за последние годы заметно возросли требования, предъявляемые к диссертационным исследованиям. На этом фоне оказалось, что осуществить полноценное историко-педагогическое исследование не так-то уж и легко, так как требуется не просто добросовестное описание фактов, но их серьезное теоретическое осмысление, обобщение, убедительная интерпретация, концептуализация. Следствием этого явилось заметное уменьшение количество диссертационных исследований историко-педагогической направленности, которые в глазах многих диссертационных советов помимо прочего не обладают выраженной актуальностью и страдают недостаточной практической значимостью.

На протяжении последних лет наблюдается устойчивая тенденция к сокращению часов, отводимых на изучение истории педагогики студентами педагогических специальностей,

т. е. сворачивается наиболее активный компонент в структуре педагогического образования. Объясняют это, во-первых, стремлением сделать педагогическое образование более прагматичным, полезным с точки зрения возможности применить полученные знания, умения и навыки в дальнейшей педагогической деятельности. Во-вторых, расширением объема компонентов содержания педагогического образования, отражающего как многообразие современных тенденций развития воспитания и обучения, так и шквал реформ в образовательной сфере общества. В-третьих, глобализацией достижений мировой педагогической науки последних десятилетий. Все это воспринимается как нечто достаточно далекое от традиционно понимаемой истории педагогики и значительно более приоритетное по сравнению с ней. В результате снижается интерес к истории педагогики как учебной дисциплине.

Однако при ближайшем рассмотрении оказывается, что историко-педагогическое знание значимо и само по себе, и необходимо как для развития педагогики для решения современных проблем теории и практики образования, так и для профессиональной подготовки педагогов. По наблюдению авторитетного современного британского ученого Р. Смита, в научном сознании утверждается мнение, согласно которому «описание истории возникновения и развития какого-нибудь явления — это действительный способ сделать его доступным пониманию» [6. С. 305].

Особо пристальное внимание на эвристическую и прогностическую роль истории педагогики в последние годы обращает Б. М. Бим-Бад [7].

Он, в частности, пишет: «В отсутствии исторического самосознания — одна из причин кризиса современной педагогики. Ведь нам необходимо не просто знание, а *осмысление* педагогических систем. Для этого нужно изучение законов, по которым та или иная система жила и развивалась... Чувство современности должно совпадать с тонким и точным анализом времени прошедшего. Любая педагогическая система может быть понята только тогда, когда осознана эпоха, которую она породила и одновременно ее породившая. Нужно найти закон развития педагогической системы, найти те противоречия, разрешение которых и предопределило возможность движения. Необходимо открыть законы удач и неудач педагогики... Пренебрежение уроками прошлого заводит в тупик. Сколько было попыток представить историю педагогики как груды развалин не оправдавших себя систем! Ведь в педагогике едва ли не каждый считает себя авторитетом и, пытаясь «превзойти» вековой опыт человечества, заново изобретает... велосипеды» [8. С. 45].

* * *

Можно ли говорить о достижениях истории педагогики в современной России? Определенно, да! Эти достижения очевидны. Прежде всего, они связаны с крушением советского тоталитаризма. На смену диалектико-материалистической, партийно-классовой, марксистско-ленинской научной методологии, закрепощающей исследования, пришла возможность свободного исследовательского по-

иска, выстраивания и использования различных методологий.

В последние два десятилетия предпринято значительное число весьма успешных попыток разработки новых, во всяком случае для отечественной истории педагогики, подходов к рассмотрению педагогических феноменов прошлого, развития историко-педагогического процесса. При этом активно используются достижения различных социально-гуманитарных наук, науковедения, философии.

Вместе с тем современная история педагогики (как и все социально-гуманитарное знание) в нашей стране осознала свое отставание от мировой науки и стала добросовестно его преодолевать. Словом, буквально следовать завету немодного ныне **В. И. Ленина**. — «черпать у Запада обеими руками». А черпать, прямо скажем, есть что. Ведь при прежней цензуре (не только официальной, но и внутренней) слишком многое в принципе оказывалось недоступным и невозможным.

Крушение тоталитаризма открыло доступ ко многим темам, которые прежде считались закрытыми, к ранее недоступным документам, к пересмотру и переосмыслению установленных оценок, к свободному научному поиску, наконец, к научному исследованию как таковому. С конца 1980-х гг. за каких-нибудь несколько лет история педагогики в нашей стране превратилась из глубоко идеологизированной научной дисциплины в науку, стремящуюся познать истину. При этом, естественно, было, есть и будет множество ошибок, перегибов. Но они не могут перечеркнуть саму возможность самостоятельно определять, что и как

изучать, высказывать и отстаивать различные точки зрения, свободно публиковать результаты исследований (хотя бы и на свои деньги).

Это очень важное достижение, обеспечивающее то, что появились, появляются и, я уверен, будут появляться различные способы концептуализации педагогического прошлого, несовпадающие оценки педагогических феноменов, множество разнообразных учебных пособий по истории педагогики.

Вместе с тем следует заметить, что история педагогики переживает сегодня большие трудности. Особенно наглядно они просматриваются на фоне историко-педагогической ситуации на Западе, где активно поддерживаются и проводятся самые различные историко-педагогические исследования, издаются не только книги, учебники, статьи, но серийные и периодические издания, активно функционируют и развиваются объединения историков педагогики, весьма авторитетные в научном и образовательном сообществах.

Одна из ключевых проблем отечественной истории педагогики заключается в том, что *потребители* от всего хотят иметь практическую пользу, практически значимый результат. Сейчас ситуация еще более усугубилась. Отношение к историко-педагогической проблематике не просто настороженное, а резко негативное. И дело не только в низком уровне историко-педагогических исследований (в массе своей уровень, действительно, невысок, но, в целом, он не ниже общего уровня исследований в педагогике). Дело в непонимании нужности истории педагогики как таковой, в недооценке ее огромного просвети-

тельского, познавательного, эвристического, прогностического, наконец, просто культурного потенциала.

Естественно, что дальнейшее развитие истории педагогики, ее подъем или угасание связано с выбором направлений и тем историко-педагогических исследований. Конечно же, нет тем плохих и хороших, а есть плохое или хорошее их исполнение. На самом деле интересны и методологические проблемы, и изучение глобальных процессов, и отдельные события. Нужны работы, посвященные и всемирному историко-педагогическому процессу, и событиям педагогической повседневности, связанными с действиями отдельных людей, деятельностью конкретных образовательных учреждений и т. п.

Неоднократно обращалось внимание на то, что резко сократилось количество диссертаций (особенно докторских), защищаемых по историко-педагогической тематике. Это симптом того, что ВАК историко-педагогическую тематику не приветствует, и конъюнктура в худшем смысле этого слова преобладает, и количество исследователей, способных выдать качественную работу, уменьшается. Сейчас докторские диссертации по истории педагогики становятся все большей и большей редкостью.

Среди направлений историко-педагогических исследований в сложившихся условиях представляется одним из наиболее перспективных то, которое ориентировано на раскрытие значения историко-педагогического знания для решения актуальных проблем теории и практики образования.

При концептуализации педагогического знания существует возмож-

ность включения в единое теоретическое пространство знания как о феноменах педагогического прошлого, так и о феноменах педагогического настоящего (и будущего). При таком подходе критерием отбора педагогического знания оказывается не его пространственно-временная определенность, а определенная содержательная наполненность, выстраивающаяся вокруг сходных педагогических феноменов, однотипных педагогических проблем, способов их постановки, осмысления и решения. Это позволяет не только представить педагогическое настоящее как продукт педагогического прошлого, тысячами нитей связанного как с современной педагогической реальностью, так и с ее будущими состояниями, но также:

- идентифицировать в рамках обозначенной системы координат бесконечное множество феноменов педагогического прошлого и настоящего, типологизировать и систематизировать их, делать их узнаваемыми, постигать их значения и смыслы;

- обеспечить включение получаемого историко-педагогического знания в пространство равноправного диалога с теоретико-педагогическим знанием, используя совокупный познавательный, эвристический, прогностический потенциал феноменов педагогического прошлого и настоящего как для осмысления различных проблем теории и практики образования, так и для их решения;

- осуществить отбор наиболее репрезентативных педагогических идей и практик, существовавших и существующих в рамках избранного концептуализирующего дискурса, представить их как его эталонные об-

разцы, выделить те из них те, которые имеют наибольшее эвристическое и прогностическое значение для современного педагогического сознания.

Опираясь на идеи В. С. Библера [9], последовательно различающего логику классической науки и логику культуры как два типа, две формы «исторической наследственности», педагогику в единстве педагогической мысли и педагогической практики можно представить как феномен, исторически развивающийся (и именно поэтому являющийся предметом историко-педагогического исследования):

- по схеме восхождения по лестнице прогресса, когда «каждая последующая ступень выше предыдущей, вбирает ее в себя, развивает все положительное, что было достигнуто на той ступеньке, которую уже нашел наш ум (все глубже проникая в единственную истину)»;

- по схеме, в которой «раньше» и «позже» соотносительны, одновременно, предшествуют друг другу, наконец, это есть корни друг друга не только в нашем понимании, но именно во всей уникальности, уплотненности, всеобщности собственного, особенного неповторимого; увеличение числа персонажей осуществляется вне процедуры снятия и восхождения, но в схематизме одновременности, взаиморазвития, уплотнения каждой монады.

Первая схема, воспроизводящая применительно к педагогике логику развития классической науки, последовательно опирается на принцип историзма, провозглашающего не столько самозначимость историко-педагогического знания, сколько его значимость как инструмента постижения того, как тот или иной педагоги-

ческий феномен возник, какие этапы в своем развитии прошел, чем стал сегодня, и какие тенденции дальнейшей эволюции несет в себе.

Согласно второй схеме, отражающей логику «диалога культур», каждая «монада» в истории педагогики уникальна, не сводима к другой, бесконечно богата потенциальными смыслами. Их познание базируется на общении, направленном на постижение смыслов, а не на их обобщение, снятие. Такая точка зрения определяет понимание истории педагогики как формы взаимного общения педагогических «монад», одновременности разновременно возникающих образовательных феноменов, а педагогической культуры как формы одновременного бытия и взаимодействия педагогических феноменов различных (прошлых, настоящих, будущих) культур.

Существуют педагогические исследования, для которых изучение педагогических событий прошлого является решением задач их реконструкции, описания, объяснения и понимания (причем в самом разном соотношении этих познавательных процедур) истории педагогической мысли и образования на различных уровнях и в различных формах: от единичных событий до самых широких классов явлений и процессов. Этот тип исследований педагогического прошлого может проводиться в рамках различных методологий, с ориентацией на конкретные факты или обобщающие схемы теоретических интерпретаций, на микро- и макроуровни рассмотрения процессов и событий, на изучение педагогического наследия и деятельности персоналий, функционирования

и развития образовательных учреждений и систем, педагогических идей и концепций, постановки и решения проблем воспитания и обучения и т. д. При проведении такого рода педагогических исследований возможность использования полученных результатов для решения проблем современной теории и практики образования, прогнозирования их развития, если и признается то, по существу, рассматривается как следующий этап исследований, часто утрачивающий свою историко-педагогическую специфику.

Однако следует признать, что именно исследования подобного рода являются необходимой предпосылкой использования историко-педагогического знания в теоретическом познании педагогических феноменов, так как именно они являются источником историко-педагогического знания, то есть в широком смысле знания о том, что уже произошло в теории и практике образования.

Знание о педагогическом прошлом, существующее в пространстве современной педагогической культуры, являясь ее составной частью, значимо не только с точки зрения возможностей реконструкции, объяснения и интерпретации этого педагогического прошлого, не только с точки зрения воссоздания развития педагогических феноменов и понимания этого развития.

Существуют педагогические исследования, для которых изучение педагогических событий прошлого является одним из способов объяснения и понимания современной ситуации в теории и практике образования. Эти исследования могут либо опираться на уже имеющиеся историко-педагогические знания (которые, как правило,

переосмысливаются в контексте новых исследовательских проблем), либо в качестве первого этапа призваны решать задачи получения необходимых для их целей «первичных» историко-педагогических знаний с помощью процедур реконструкции, описания, объяснения и понимания педагогических событий и процессов прошлого.

Такие исследования проводятся:

— во-первых, в рамках подходов, признающих традиционную формулу историзма: любое явление может быть понято только исходя из того, как оно возникло, какие этапы в своем развитии прошло, чем с этой точки зрения стало теперь;

— во-вторых, в рамках подходов, для которых изучение педагогических событий прошлого является способом выявления и осмысления значимого для современности опыта постановки и решения проблем образования в теории и на практике, способом разобраться в причинах, обуславливающих успехи и неудачи педагогической деятельности;

— в-третьих, в рамках подходов, предполагающих выявление различных стереотипов как постановки и решения педагогических проблем, так и оценки феноменов теории и практики образования, причин, движущих сил и условий возникновения и трансформации этих стереотипов.

В современной отечественной историко-педагогической литературе все более широкое распространение получают два типа педагогических исследований, активно использующих историко-педагогическое знание. К ним относятся:

— педагогические исследования, для которых обращение к педагогическим

событием прошлого является способом расширения, углубления и обогащения понимания теории и практики образования на основе диалогического общения с теми пластами педагогической культуры, которые содержат в себе потенциальные возможности для этого;

— педагогические исследования, направленные на разработку концептуальных подходов к осмыслению педагогических феноменов, их типологизации, систематизации, классификации в пространстве педагогической культуры, охватывающей педагогическое прошлое, объемлющей педагогическое настоящее, проектирующей педагогическое будущее.

Различные типы исследований педагогической реальности (в единстве ее прошлой, настоящей и будущей данности) задают различные функциональные контексты историко-педагогическому знанию:

а) контекст онтологичности, ценности историко-педагогического знания самого по себе, как, в принципе, самоценно любое знание, являющееся результатом познавательной деятельности человека;

б) контекст нормативности, ценности историко-педагогического знания по отношению к определенным проблемам теории и практики образования, как ценно знание, позволяющее лучше в них разобраться и помогающее найти их решение;

в) контекст смыслопорождения, ценности историко-педагогического знания как герменевтического контура, позволяющего осмыслить педагогические феномены, события, процессы, проблемы, наполнить их смыслами;

г) контекст инструментальности, ценности историко-педагогического знания как методологического ключа к постановке и решению педагогических проблем.

И методология в историко-педагогических исследованиях нужна самая разная, позволяющая высвечивать различные аспекты педагогического прошлого, решать различные познавательные задачи.

В практике профессиональной подготовки педагогов зачастую забывается, что эвристический и прогностический потенциалы истории педагогики, различные функции историко-педагогического познания и различные типы историко-педагогических исследований обуславливают различные функции историко-педагогического компонента в структуре педагогического образования.

Во-первых, историко-педагогический компонент в содержании педагогического образования представлен особыми обобщенными учебными курсами (история педагогики, история образования и педагогики, история и философия образования, история отечественного образования). В существующей практике эти курсы, в частности, призваны:

- информировать студентов о наиболее значимых педагогических идеях, концепциях, технологиях, событиях жизни и деятельности выдающихся педагогов, фактах, характеризующих развитие образовательных учреждений и систем, событиях образовательной политики;

- способствовать формированию у студентов более или менее целостного представления о логике исторического

развития теории и практики образования, движущих силах и детерминантах историко-педагогического процесса, его взаимосвязи с экономической, политической, культурной эволюцией общества;

- обеспечивать развитие у студентов понимания механизмов становления и развития важнейших педагогических традиций, причин и последствий возникновения исторических тенденций эволюции теории и практики образования;

- обосновывать закономерный характер становления современных форм теории и практики образования;

- раскрывать особенности становления отечественной педагогической традиции, понимания ее характера и особенностей;

- приобщать студентов к гуманистической педагогической традиции.

Во-вторых, историко-педагогический компонент в содержании педагогического образования представлен курсами, прямо и непосредственно опирающимися на определенную педагогическую традицию, уходящую своими корнями в более или менее отдаленное прошлое и рассматривающие эту традицию не столько с точки зрения ее исторических особенностей, сколько в контексте современных проблем образования и путей их решения. Это, как правило, такие элективные курсы, например, как педагогика Монтессори, вальдорфская педагогика, православная педагогика, этнопедагогика того или иного народа, педагогические традиции конкретного региона и т. п., которые обычно включаются в учебный план вузов в зависимости от местных особенностей, запросов педагогической практики и т. п.

Сюда же следует отнести элективные курсы по самым различным аспектам истории педагогики, которые читаются преподавателями на основе проводимых (или проведенных) ими исследований при написании диссертаций, выполнения плановой НИР.

В-третьих, историко-педагогический компонент в содержании педагогического образования представлен историко-педагогическими знаниями, включенными в состав самых различных педагогических дисциплин (педагогическая антропология, педагогика, теория обучения, теория воспитания, методика обучения, методика воспитания и т. п.). В данном контексте историко-педагогические знания, как правило, призваны:

— продемонстрировать значение той или иной общей или частной педагогической проблемы (или темы), легитимизировать обращение к ней, освятить авторитетом прошлого как необходимость ее изучения, так и тот угол зрения, под которым она рассматривается и интерпретируется в рамках изучаемого курса;

— показать, какие этапы развития различными педагогическими феноменами были пройдены, как осуществлялось их изучение, подводя, таким образом, студентов к пониманию их современного состояния и современных представлений о них (при этом исторические сведения чаще всего приводятся в логике линейного поступательного движения к более прогрессивным формам постижения некой истины, которая воплощена в тех или иных новейших представлениях);

— подкрепить излагаемую точку зрения мнением признанных педагогических авторитетов.

Следует признать, что надеяться в сколько-нибудь обозримой перспективе на возрастание в содержании педагогического образования объема особых учебных историко-педагогических курсов не приходится. В связи с этим возникают следующие вопросы, связанные с использованием историко-педагогического знания в педагогическом образовании:

1. Какие проблемы педагогического образования позволяют продуктивно решать обращение к историко-педагогическому знанию?

2. Каким образом историко-педагогическое знание может интегрироваться в содержание педагогического образования?

3. Какие требования следует предъявлять к отдельному курсу истории педагогики?

4. Какие учебные курсы целесообразно разрабатывать, опираясь на педагогическое наследие прошлого, и как это наследие наиболее эффективно использовать?

Использование историко-педагогического компонента в содержании педагогического образования должно быть направлено:

— во-первых, на формирование способности к ориентации в многообразии педагогической культуры (соотносимость со временем, местом, цивилизацией, эпохой, традицией, тенденцией, страной, персоналиями, образовательным учреждением, парадигмой, теорией, концепцией, системой, моделью, типологическим рядом, систематикой и т. д.);

— во-вторых, на развитие способности видеть, различать педагогические ситуации, педагогические проблемы, определять их причины, понимать их природу, характер, видеть в них общее и особенное, определять вариативные пути решения (при этом соединять ценностные основания, концептуальные подходы, теоретическое видение, практические рекомендации в контексте конкретного своеобразия), прогнозировать их возможные последствия (вычленив желаемые и нежелаемые, позитивные и негативные, конструктивные и деструктивные, непосредственные и побочные), оценивать их возможную эффективность, брать на себя ответственность за принятое решение, находить оптимальные пути, способы и средства его реализации;

— в-третьих, на формирование способности соотносить и идентифицировать различные педагогические технологии, методики, концепции, системы, парадигмы, традиции, тенденции, ценности и тому подобное в теории и практике образования про-

шлого и настоящего, равно как и свою педагогическую позицию, мировоззрение, способы действия.

История педагогики предоставляет студенту уникальную возможность соотнести собственный педагогический опыт, окружающие его образовательные реалии с историческим опытом человечества в его наиболее ярких, значимых, репрезентативных проявлениях.

Историко-педагогический компонент позволяет сделать содержание педагогического образования более живым, интересным, представить как драму судеб, идей и поступков людей, наполнить его реальным человеческим содержанием, уйти от формальной схематизации, опираться на принцип казусного изучения педагогики.

Историко-педагогические тексты позволяют студентам познакомиться с классическими эталонными образцами постановки и решения проблем образования, приобщиться к самим основаниям педагогической культуры.

Примечания

¹ Циглер Т. История педагогики / Пер. с нем. СПб.; Киев, 1911. С. 14.

² Толстой Л. Н. О задачах педагогики // Пед. сочинения. М., 1989. С. 36.

³ Дюргейм Э. Природа и метод педагогики // Дюргейм Э. Социология образования / Пер. с фр. М., 1996. С. 45.

⁴ Дюргейм Э. Развитие и роль среднего образования во Франции // Дюргейм Э. Социология образования / Пер. с фр. М., 1996. С. 75, 78.

⁵ Бим-Бад Б. М. Очерки по истории и теории педагогики. М., 2003. С. 12.

⁶ Смит Р. История гуманитарных наук / Пер. с англ. М., 2008. С. 305.

⁷ См.: например: Бим-Бад Б. М. Об образовательном и практическом значении курса истории педагогики // Теоретико-методологические вопросы истории педагогики. М., 1986; Бим-Бад Б. М. Очерки по истории и теории педагогики. М., 2003.

⁸ Бим-Бад Б. М. Что такое философия истории педагогики? // Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия: итоги, проблемы, перспективы. М., 2005. С. 45.

⁹ См.: Библер В. С. От наукоучения — к логике культуры. М., 1991.

Результаты анкетирования российских историков педагогики

В ноябре 2010 г. в Москве на Шестой национальной теоретической конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия» было предложено провести анкетирование среди российских историков педагогики. В декабре участникам конференции Г. Б. Корнетовым была разослана анкета, состоящая из пяти вопросов:

1. Какие достижения истории педагогики как отрасли научно-педагогического знания вы считаете самыми значимыми в начале III тысячелетия? Почему?

2. Какие трудности переживает история педагогики на современном этапе? Как эти трудности могут быть преодолены?

3. Какие направления, проблемы, темы историко-педагогических исследований вы считаете сегодня наиболее актуальными? Почему?

4. Какие концептуальные подходы и методические приемы наиболее перспективны в современных историко-педагогических исследованиях? Почему?

5. Каким образом может использоваться историко-педагогический компонент в содержании педагогического образования? Какие актуальные проблемы подготовки учителей и воспитателей он позволяет успешно решать?

К середине февраля заполненную анкету прислали:

Адищев В. И., д-р пед. наук, проф., декан факультет музыки Пермского государственного университета;

Безрогов В. Г., канд. ист. наук, д-р пед. наук, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник лаборатории истории зарубежной педагогики Института теории и истории педагогики РАО (Москва);

Дудина М. Н., д-р пед. наук, профессор, профессор кафедры педагогики Уральского государственного университета (УрГУ) (Екатеринбург);

Колесникова И. А., д-р пед. наук, профессор, директор Автономной некоммерческой организации «КОМЕНИУС»;

Кошелева О. Е., д-р ист. наук, главный научный сотрудник лаборатории истории зарубежной педагогики Института теории и истории педагогики РАО (Москва);

Куликова С. В., д-р пед. наук, профессор, зам. заведующего кафедрой педагогики по научной работе Волгоградского государственного педагогического университета;

Лебедев С. В., канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии (НТГСПА);

Майданова С. Ю., канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры педагогики НТГСПА;

Макаров М. И., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики Московского гуманитарно-педагогического института;

Полякова М. А., канд. пед. наук, декан факультета дополнительного профессионального образования Института управления, бизнеса и технологий (Калуга);

Репина Н. С., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики НТГСПА;

Рогачева Е. Ю., д-р пед. наук, профессор кафедры педагогики Владимирского государственного гуманитарного университета;

Романов А. А., д-р пед. наук, профессор кафедры педагогики и педагогических технологий Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина, главный редактор журнала «Психолого-педагогический поиск»;

Савин М. В., д-р пед. наук, профессор кафедры педагогики Волгоградского государственного педагогического университета;

Семизоров В. В., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики НТГСПА;

Смирнов В. И., д-р пед. наук, профессор, ректор НТГСПА;

Уткин А. В., канд. пед. наук, доцент, проректор по информационно-техническому обеспечению образовательного процесса НТГСПА;

Шкабара И. Е., канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка НТГСПА;

Юдина Н. П., д-р пед. наук, проф. кафедры Дальневосточного государственного гуманитарного университета (Хабаровск).

Ряд ответов на поставленные вопросы мы публикуем в этом материале, надеясь на то, что начавшееся обсуждение проблем истории образования и педагогической мысли привлечет к полемике новых исследователей и педагогов-практиков, что, на наш взгляд, будет способствовать активизации историко-педагогических исследований и обогащению историко-педагогического образования. Приглашаем к продолжению дискуссии...

1. Какие достижения истории педагогики как отрасли научно-педагогического знания вы считаете самыми значимыми в начале III тысячелетия? Почему?

Безрогов В. Г.: Главное достижение — история педагогики сохранилась как самостоятельная дисциплина. Второе достижение — история педагогики способна к междисциплинарному диалогу и развитию.

Дудина М. П.: Главное достижение состоит в том, что тонкий ручеек, именуемый «гуманная педагогика», не только не потерялся в веках и странах, а пробил дорогу человечеству к «Декларации прав ребенка».

Колесникова И. А.: Значимым, в первую очередь, представляется снятие идеологических рамок, открытие доступа к ранее неизвестным работам и фактам, развитие международного партнерства. Это открывает:

1. Возможность нового прочтения и переосмысления классического педагогического наследия с учетом реального историко-культурного контекста. Примеры: активизация интереса к наследию Я. А. Коменского в различных странах мира; изучение интернациональных истоков и тенденций гуманизации и демократизации образования; обращение к педагогическим идеям и опыту представителей русской эмиграции, интерпретация жизненного пути и педагогических поисков А. С. Макаренко и пр. Следствием этого становится смягчение историко-педагогической мифологии вокруг некоторых хрестоматийных персон, возможность глубже проникнуть в

закономерности и тенденции развития педагогической теории и практики.

2) Включение в поле зрения педагогов-практиков систем воспитания и обучения, имеющих давнее культурно-историческое оформление, но ранее для них неизвестных. Так называемая, альтернативная педагогика, религиозное воспитание и др. Одна из форм современного представления такого знания — международные (билингвальные) электронные журналы. Работа в этом направлении носит скорее просветительский характер, однако создаёт дополнительные предпосылки для профессионально-личностного самоопределения в многообразии педагогической действительности.

Значимым можно считать теоретическое и практическое проявление «крайних точек» культурно-исторического диапазона, обуславливающего вариативность современного образования и педагогической мысли. Воспитание *свободное* — *тоталитарное*, воспитание *социальное* — *диссоциальное*. Обучение *«человеческое»* — *машинное*, наглядность *природная* — *виртуальная* и пр.

Значима намечающаяся в педагогическом сознании (пока сугубо на уровне теоретических разработок!) связь проблемы инноваций с проблемой традиции, поскольку это один из механизмов сохранения преемственности в развитии педагогической культуры.

Кошелева О. Е.: Достижений вижу мало, поскольку само направление не испытывает подъема. Однако среди достижений назову:

а) расширение тематики историко-педагогических исследований;

б) привлечение новых источников (например, устные интервью, девичьи альбомы и мн. др.);

в) новые концептуальные подходы (например, рассмотрение школ не с точки зрения рассадников просвещения, а с точки зрения инструмента государственного дисциплинирования подданных); появление микроисторических исследований (например, работа К. Гинзбурга «Сыр и черви» (Пер. с ит. М., 2000); исследования о персонах рядовых, а не выдающихся учителей), эпистемологические подходы к предшествующей историографии;

г) совместные международные исследовательские проекты (например изучение сотрудничества разных конфессий: «Религиозное образование в России и Европе в конце XVIII — начале XIX вв.» — **организаторы** Институт всеобщей истории РАН, Институт истории Общества Иисуса (Рим), Московская православная Духовная Академия, Институт философии, теологии и истории св. Фомы (Милан) — и др.);

д) подготовлены качественные учебные пособия по истории педагогики (наконец-то отошли от учебника Н. А. Константинова, Е. Н. Медынского, М. Ф. Шабаетовой).

Куликова С. В.: Главное достижение — это то, что историки педагогики стали общаться, а потому значительно расширилась проблематика историко-педагогических исследований.

Макаров М. И.: На мой взгляд, важным достижением истории педагогики является изучение историко-педагогического наследия в контексте всей культуры и признание того, что

педагогика — это не только наука или, например, искусство, а особая культура, которая формировалась как явление глубокое и широкое. Культура, которая находится в постоянном развитии и обновлении и, отражая своеобразие каждого этапа пройденного исторического пути, является как бы зеркалом своего времени.

Полякова М. А.: Прежде всего то, что история педагогики существует и признается наукой, чему во многом способствуют регулярные (с 2005 года) конференции «Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия», наличие серии «Историко-педагогическое знание» и постоянная работа оргкомитета конференции по поиску новых подходов в истории педагогики, по поиску и развитию новых методов продвижения педагогического знания. Это и есть значимые достижения.

Рогачева Е. Ю.: На наш взгляд, значимыми являются разработки, связанные с анализом методологии историко-педагогического исследования, альтернативных школ (М. Монтессори, Р. Штайнера, С. Френе, П. Петерсона), при стремлении к объективной оценке их деятельности в контексте интерпретации наследия этих педагогов в теорию и практику российского образования, что позволило продвинуться в понимании такой важной проблемы, как педагогическое заимствование.

Также значимо расширение представлений о прогрессивизме США как течения, ставшем предметом анализа отечественных исследователей (Дж. Дьюи, Ф. Паркер, Дж. Аддамс, У. Килпатрик).

Значимо изучение опыта организации демократических школ, проблем элитного и элитарного образования; интеграции в контексте лицейского образования; осмысления вклада Мартина Лютера в педагогическую копилку (что расширяет источниковую базу истории педагогики; изыскания в области средневековой педагогики); феномена детства; феноменологической педагогики; усиление биографического подхода как объяснительного инструмента истории идей; работы по истории образования русских императоров; проблем русского педагогического зарубежья; переосмысление вклада в педагогику А. С. Макаренко и В. А. Сухомлиńskiego.

Романов А. А.: Среди самых значимых достижений истории педагогики в начале XXI века выделим:

— разработку и начало применения новых методологических подходов как инструмента познания, позволяющего более точно и тонко определять аспекты предмета исследования, выбираемые самим исследователем;

— осознание значимости истории педагогики в качестве фактора, без которого невозможно решать педагогические задачи сегодняшнего дня;

— использование моделирования в историко-педагогических исследованиях, позволившего более выпукло обозначить культурно-антропологическое и православно-педагогическое направления в научном поиске;

— научную реабилитацию, переоценку и возвращение в научный оборот имен, идей и трудов почти забытых отечественных педагогов и психологов (К. Н. Вентцель, С. И. Гессен,

В. В. Зеньковский, А. П. Нечаев, Г. И. Челпанов и др.), а также оценку значимости для развития педагогики идей известных деятелей физиологии и медицины (В. М. Бехтерев, И. П. Павлов, И. А. Сикорский и др.).

Савин М. В.: Разработка новой фактологии и источникового материала историко-педагогических исследований (обнаружение, открытие новых, ранее неизвестных или закрытых педагогических источников — в первую очередь, к таковым относится открытие педагогического наследия русского зарубежья, источников по этнопедагогической истории, доступность источников по истории западно-европейской педагогики и педагогики США). Важное достижение — это выработка таких новых методологических подходов и принципов историко-педагогических исследований, как цивилизационный, традициологический, аксиологический подходы и т. д.

Семизоров В. В.: Расширение проблематики и географии историко-педагогических исследований

Смирнов В. И.: Увеличение объема исследований по истории российской педагогики, появление немало числа учебных книг по истории образования и педагогической мысли (к сожалению, часто повторяющих друг друга по содержанию, выводам, оценкам, способу представления научно-учебного материала); намерение создавать неформальные объединения исследователей в области истории педагогики.

Уткин А. В.: Увеличение комплексных междисциплинарных историко-педагогических исследований,

интегрирующих проблемные области истории, сравнительной педагогики, социальной философии, культурологии, социальной психологии, социологии детства, политологии. Примером тому являются исследования Г. Б. Корнетова, В. Г. Безрогова М. В. Богуславского, И. В. Сучкова, Е. А. Репринцевой и др.

Шкабара И. Е.: Создание концепции целостного всемирного историко-педагогического процесса, разработка инновационных подходов к исследованию историко-педагогического процесса: цивилизационного, аксиологического, парадигмального. Данные подходы позволяют интерпретировать феномены теории и практики образования с учетом различных элементов их внутреннего содержания, социокультурного многообразия условий, факторов и детерминант их эволюции.

Юдина Н. П.: Разработка методологии историко-педагогических исследований. Можно назвать имена: З. И. Равкин, Е. А. Степашко, Г. Б. Корнетов, М. В. Богуславский, Б. М. Бим-Бад. История педагогики, благодаря им, вышла на уровень теоретических обобщений. Правда, методологические достижения сделаны в последнее десятилетие предыдущего тысячелетия, но результаты их реализации проявляются сегодня.

2. Какие трудности переживает история педагогики на современном этапе? Как эти трудности могут быть преодолены?

Безрогов В. Г.: Главная трудность — отсутствие научной инф-

раструктуры и аудитории. Вторая трудность — жалкое положение в учреждениях высшего педагогического образования. Третья трудность — нет требований ВАК к сугубо педагогическим диссертациям обязательно включать историю своей проблемы.

Колесникова И. А.: *Во-первых*, нарушение преемственности в отечественных традициях подготовки исследователей в области истории педагогики. Показателями служат:

- повсеместное закрытие кафедр соответствующего профиля;

- сокращение числа квалифицированных специалистов по истории педагогики, имеющих соответствующую базовую подготовку;

- снижение уровня диссертационных исследований в области истории образования, в том числе, по причине заметного сокращения числа опытных научных руководителей данного профиля;

- низкая культура методологического обоснования актуальности и новизны диссертационных работ в силу слабой осведомленности школьных и вузовских работников в вопросах истории образования;

- редукция историко-педагогического содержания в системе ФГОС нового поколения;

- отсутствие у студентов и преподавателей мотивации к изучению образовательного опыта прошедших веков на фоне иллюзии того, что это уже неактуально в изменившемся мире.

Во-вторых, слабая разработанность методологии историко-педагогических исследований, адекватной сложности глобальных процессов,

происходящих в образовательном пространстве и отвечающей современному научному и культурному дискурсу. Как результат — отсутствие целостного взгляда на развитие мировой педагогической культуры, снижение фундаментальности историко-педагогической науки. Если проанализировать тематику диссертационных работ, журнальных публикаций, выступлений на конференциях, мы увидим, что здесь преобладает «лоскутность» и фрагментарность.

В-третьих, устойчивое воспроизведение историко-педагогическим сообществом классических форм профессионального взаимодействия и подачи материала (конференции, журнальные публикации), мало продуктивных форм для развития данной отрасли в современных условиях, для эвристического применения историко-педагогического знания. Отсюда есть риск превращения истории педагогики в «искусство для искусства», представителей которого становится все меньше, причем, «страшно далеки они от народа».

Кошелева О. Е.: История педагогики разделяет общие трудности, которые переживает в настоящее время гуманитарное знание, но, видимо, в более острой форме.

А именно: смена культурной парадигмы Просвещения, то есть смена ценностей и идеалов, среди которых были образование и просвещение как необходимая стадия развития любого человека, уважение к педагогике как науке, имеющей возможности сделать добро для общества в целом и для каждого человека, выделение «детского мира» из мира взрослых,

создание вокруг него особой культуры и многое др.

Ценности новой современной культурной парадигмы еще не осмыслены...

Происходит системный кризис школы как института, не соответствующего современному обществу (и семьи, кстати, — тоже). Происходит слишком быстрая смена культур и ценностей поколений, воспитательный механизм за такой срок не успевает срабатывать, то есть в таких условиях педагогика классического образца не имеет возможности функционировать.

Педагогика, в том числе и история педагогики, не учитывают всего этого, не хотят видеть и признавать. А увидеть изменения в социокультурной сфере возможно *только* через историю педагогики. И еще психология тоже могла бы работать в исторической парадигме.

Трудности также в том, что история педагогики плохо институционализирована. Нет профессиональной подготовки именно историков педагогики. Ею занимаются разные по своей базовой подготовке и опыту авторы, так или иначе пришедшие к истории педагогики. Ее значение совершенно не осмыслено, и в принципе не может быть осмыслено современными педагогами. Они не могут разбираться в исследовательской кухне историка. Для них нужен особый жанр хорошего научно-популярного историко-педагогического чтения, который у нас отсутствует. И, вероятно, специальная магистерская программа в вузах.

Куликова С. В.: Самая большая проблема — это скептическое отношение к истории педагогики, как к

шаману, оживляющему мертвецов или ремесленнику, который пытается дать старой вещи новую жизнь. Ценность самого историко-педагогического исследования для многих педагогов, теоретиков и практиков, размыта, поскольку основные охранительные и рефлексивные функции истории педагогики забыты. Это происходит по двум причинам.

Во-первых, масса исследований осуществляется в процессе написания диссертаций, многие из которых выполняются только ради получения искомой степени. Работы носят описательный, реферативный характер, без осмысления исследуемых феноменов с позиций современности, без какого-либо анализа вообще.

Во-вторых, ценные и актуальные труды по истории педагогики не становятся достоянием историко-педагогической общественности по причине малых тиражей, дороговизны объемных изданий, «местечкового» характера издания, в котором опубликован труд.

Поэтому необходимы историко-педагогические конференции не только в Москве, но и на местах, чтобы взбодрить местную общественно-педагогическую мысль. Нужно осваивать интернет-конференции и обсуждения на форумах, издавать солидный историко-педагогический журнал с хорошим тиражом и рассылкой (даже с электронной версией), в котором будут публиковаться не статьи по результатам диссертационных исследований с притянутыми за уши историко-педагогическими проблемами, а интересные идеи, новые материалы, дискуссии историков педагогики по

актуальным проблемам современного образования.

Лебедев С. В.: Недооценка историко-педагогических знаний, отсутствие историко-педагогического анализа при разработке основных документов по образованию.

Макаров М. И.: На мой взгляд, существуют неоправданные попытки рассмотрения историко-педагогического наследия лишь только в историческом контексте, не учитывая педагогическую составляющую. Например, по-прежнему формационный подход у части преподавателей истории педагогики является приоритетным при рассмотрении школы и воспитания.

Другая трудность связана с тем, что попытки рассмотрения историко-педагогического наследия сводятся к констатации историко-педагогических фактов, к их пересказу или иллюстрированию. В таких исследованиях не представляется возможным найти ответ, например, на вопросы: почему так было, каковы причины возникновения рассматриваемого педагогического явления и т. п. Кроме того, в ряде работ последнего времени встречается в основном критика педагогического прошлого, а не конструктивный анализ. Так, например, обстоит дело с авторитарной моделью воспитания советского периода.

Полякова М. А.: Трудности связаны не только с историей педагогики, но и с историей вообще. Мы боимся своего прошлого и тем самым «отравляем» настоящее и лишаем себя будущего. Надо найти в себе мужество посмотреть на нашу историю и историю педагогики, в частности, без страха и стеснения, только так можно

преодолеть комплекс «народа с непредсказуемым прошлым». Но есть еще проблема чисто конъюнктурная. Наше общество слишком склонно к переменчивой моде, а история, педагогика и гуманитарное знание вообще сейчас не модно... Этого не преодолеешь...

Репина Н. И.: Слабо представлена прогностическая функция истории педагогики. Существует проблема описательности...

Рогачева Е. Ю.: Некоторые авторы пытаются рассматривать в качестве основной задачи историко-педагогических исследований практическую направленность результатов выполненной работы. Это неверно, так как историко-педагогическое знание ценно само по себе, так как восполняет пробелы, «белые пятна», и не всегда должно рассматриваться с точки зрения функционального (действенного) подхода.

Романов А. А.: На современном этапе тормозящими развитие истории педагогики факторами стали:

- 1) смена поколений ученых, которая привела к определенному сокращению и измельчанию научных школ, занимающихся разработкой историко-педагогической тематики;
- 2) разобщенность самих ученых, отсутствие координации исследовательских программ;
- 3) отсутствие достаточно четких перспектив научного развития истории педагогики, обозначенных государственными структурами или институтами академического сообщества.

Решению проблем может служить создание Ассоциации российских историков педагогики, расширение

состава и регионального представительства Национальной конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия», выпуск специализированных научных изданий («Историко-педагогический ежегодник», «Историко-педагогический журнал» и т. п.).

Савин М. В.: Недостаточное понимание существа историко-педагогической проблематики и актуальности историко-педагогической тематики среди некоторой части российской научно-педагогической общественности.

Кроме того, недостаточность разработки новых и более конкретных методов историко-педагогических исследований также составляет в известной степени один из проблемных вопросов современного состояния российской истории педагогики как научной дисциплины.

Фактически, арсенал существующих историко-педагогических методов сложился к началу XX столетия и принципиальных новаций в данной области, по нашему представлению, осуществлено за последнее время не было. Нам представляется, что крайне перспективными направлениями развития современного историко-педагогического знания является разработка и апробация в российских условиях принципиально новых «неклассических» методов анализа истории педагогики — например, разработка методов моделирования историко-педагогической реальности.

Одновременно мы считаем, что большинство исследований в области истории педагогики (в особенной степени исследований диссертационного характера), ввиду вышеотмеченного

фактора отсутствия достаточного спектра конкретных исследовательских методов, сводятся к интерпретации или реинтерпретации уже известной фактологии. Дальнейшая разработка источниковой базы и фактологии историко-педагогического процесса в России и за рубежом в различные эпохи также выступает необходимым условием дальнейшего развития историко-педагогического знания.

Семизоров В. Н.: Сегодня у многих ученых и практиков образования наблюдается предвзятое отношение к исследованиям в области истории образования (прежде всего — к чисто историко-педагогическим исследованиям).

На данный момент истории педагогики не всегда использует результаты исследований других (в том числе и смежных) наук, что обедняет историю образования как область научного знания.

Наблюдается не всегда корректная трактовка историко-педагогических фактов, что объясняется сложностями в области методологии историко-педагогических исследований.

Смирнов В. И.: Во-первых, до сих пор не разработана и не принята единая методология историко-педагогических исследований. Отсюда: а) ошибки исследователей в применении способов историко-педагогических исследований; б) игнорирование или некорректное применение достижений исторической науки; в) слабая работа с архивами и иными источниками, переписывание (пересказ) уже давно известных фактов, отсутствие настоящих «открытий» в истории педагогики (редко в научный обиход

вводится принципиально новая информация)...

Во-вторых, в педвузах история образования и педагогической мысли занимает периферийное место в содержании профессионально-педагогической подготовки. Курс истории педагогики не ориентирует на самостоятельное освоение источникового материала. Студенты и большинство преподавателей слышали о том, что когда-то «был», например, Я. А. Коменский, но почти никто не брал в руки его Великую «Великую дидактику»... Единицы выпускников педвузов знакомы с книгами А. С. Макаренко... Перечень можно, увы, продолжать. Виной всему давным-давно внедрившийся в образовательную практику суррогатный «учебниковый» подход к освоению педагогического материала. Это беда наша!

В-третьих, нежелание многих диссертационных советов принимать к защите историко-педагогические диссертации в связи с отсутствием критериев их оценки, общепринятых требований к их построению...

Одно из условий преодоления указанных трудностей — объединение усилий всех тех, кто неравнодушен к истории образования и практике отечественной подготовки педагогических кадров...

Уткин А. В.: На социально-педагогическом уровне отсутствует потребность в историко-педагогических исследованиях. История педагогики как область научного знания, изучающая и аккумулирующая культурно-образовательные традиции системы образования, в рыночных условиях не востребована государственной властью.

На научно-теоретическом уровне отсутствуют обобщающие работы по методологии историко-педагогического исследования, не развита область сравнительных историко-педагогических исследований.

На профессионально-педагогическом уровне нет формальной интеграции педагогов-исследователей (в ассоциации, общества, клубы и т. д.).

Поднять уровень историко-педагогических исследований можно только при следующих условиях:

а) при наличии энергичной, инициативной группы, объединившей вокруг себя заинтересованное педагогическое сообщество;

б) необходимо войти в состав «общественных инициатив», воссоздавая утраченное общественно-педагогическое движение (плотная работа с периодическими педагогическими изданиями, учительскими организациями и профсоюзами, общественными организациями и т. д.).

Юдина Н. П.: В первую очередь, трудности организации. Историки педагогики, к сожалению, не объединены в сообщество, что весьма затрудняет обмен информацией и взаимобогащение.

3. Какие направления, проблемы, темы историко-педагогических исследований вы считаете наиболее актуальными?

Колесникова И. А.: Прежде всего, это разработка методологических проблем, связанных с современными смыслами и способами получения и применения историко-педагогического знания. Без этого дальнейшее «простое» накопление информации не может

обеспечить продуктивных изменений в педагогической действительности.

Выделение фундаментальных историко-педагогических проблем, «узловых точек», изучение которых способно выполнить эвристическую функцию по отношению к инновационному развитию российского образования.

Обоснование новых подходов к периодизации мирового историко-педагогического процесса с учетом асинхронности, множественности, вариативности его направлений и форм.

Формирование и удержание педагогики как «открытого произведения» (У. Эко) возможно только на линии «прошлое-настоящее-будущее». Отсюда в логической связке с историей педагогической культуры может разрабатываться «педагогическая футурология».

Проектирование учебных пособий (учебных комплексов) по истории педагогической культуры нового поколения для вузов и системы повышения квалификации (переподготовки). Без этого затруднительно говорить о формировании культуры профессионально-педагогического мышления у преподавателей всех уровней.

Кошелева О. Е.: Наиболее актуально, как я уже отмечала выше, осмысление сегодняшней кризисной ситуации с образованием и с детством. Это осмысление могут сделать *только* историки, умеющие передвигаться по шкале времен и знающие, что такое исторические перемены, смены парадигм, меняющийся мир, сломы культуры и прочее. Педагоги же (в широком смысле) пытаются провести реформы, исходя из идеалов и рамок

собственного образования и воспитания. Например, заставить детей читать книги, которые они сами любили в детстве. Они уже устарели, но иначе видеть они не могут. При этом истории педагогики не стоит давать им советы, она только должна поставить диагноз.

Куликова С. В.: Считаю, что настало время серьезного осмысления процесса развития педагогической мысли и системы образования в XX веке. Особенно актуальным для отечественной науки является воссоздание историко-педагогического процесса, разворачивавшегося в России с 1917 по 1991 гг. Необходимо вернуть в научный оборот истории педагогики персоналии и педагогические идеи, противоречившие официальной позиции в вопросах образования и школы, особенно во второй половине прошлого столетия. Требуют переосмысления с новых методологических позиций следующие историко-педагогические феномены советской эпохи:

- педагогическая наука и образование после Великой Отечественной войны;

- движение педагогов-новаторов в 60–80-е гг. и инновационные процессы в образовании постсоветского периода;

- развитие в советской педагогической науке теорий обучения, личности, коллектива, а также становление основ компетентностного подхода в образовании и др.;

- развитие педагогики, истории педагогики и национальной школы в республиках СССР;

- образование и воспитание в национальных школах;

— реализация этнокультурного компонента в содержании образования для представителей титульной нации (проблема русской школы).

Также следует обратить внимание на проблемы становления педагогического медиапространства в России и мире, которое сегодня играет ведущую роль в образовании и социализации молодёжи.

«Расширение» границ мусульманского мира требует историко-педагогического анализа процессов интеграции представителей восточной культуры в образовательное пространство российской школы и педагогической мысли России. Это, в свою очередь, актуализирует историко-педагогические исследования педагогических традиций и культуры народов Востока.

Лебедев С. В.: Региональные историко-педагогические исследования, так как область их исследований недостаточна, интересен малоизвестный опыт педагогики провинций России.

Макаров М. И.: Влияние убеждений, взглядов, интеллектуальной и духовной жизни человека, а также надежд, связанных с желанием улучшить жизнь, на содержательную составляющую воспитания. Одним словом, как все это предопределяло воспитание. Кроме того, актуальность проследживается и в преемственности педагогической мысли (которая не была свободна, например, от философии и теологии) и научной педагогики.

Актуальными в истории педагогики могут быть и социально-педагогические проблемы, потому что хотелось бы понять, когда и при каких обстоятельствах социальное стало педагогическим.

Рогачева Е. Ю.: Следует расширить представления об американской школе активности конца XIX — начала XX вв., проанализировать ценный опыт организации досуговой деятельности.

Романов А. А.: Наиболее актуальными темами историко-педагогических исследований являются, во-первых, переоценка наследия многих выдающихся педагогов и психологов, деятелей образования, идеи которых расходились с идеологическими установками советского периода. Во-вторых, рассмотрение педагогических феноменов отечественной педагогики в свете современных методологических подходов. В-третьих, уточнение адекватности использования научных понятий в отечественной и зарубежной педагогике, динамики их исторического развития. В-четвертых, соотнесение культурно-исторических смыслов, закладываемых в образовательные программы разных стран и в разные исторические периоды.

Отдельным многоаспектным направлением исследований может стать изучение последствий тех или иных педагогических реформ, оценка отрицательного опыта непродуманных инноваций в образовании. Прежде всего, отрицательный опыт заметен в разрушении системы классического университетского образования, где идея «эффективного менеджмента» убивает исторически сложившееся самоуправление вузов.

Савин М. В.: Отечественная историко-педагогическая мысль не в достаточной степени преодолела однозначный, а в некоторых случаях и крайний европоцентризм.

Результатом данного процесса во многом является крайняя недостаточность исследований историко-педагогической культуры многих цивилизаций — Дальневосточной, Южно-Азиатской и т. д. Интенсификация научно-педагогического поиска в данном направлении составляет, по нашему мнению, один из наиболее перспективных векторов развития современного историко-педагогического знания. В то же время при европоцентрических установках история западноевропейской мысли исследовалась в некоторой степени тенденциозно. За последнее время отечественная история педагогики фиксировала исследовательский вектор на достаточно узком страноведческом материале — Великобритания (Англия), Германия, Франция. Например, история педагогической мысли и системы образования стран Скандинавии, Балканских стран, «малых народов Европы» во многом осталась своеобразным «белым пятном» для отечественной науки и т. д.

Семизоров В. В.: Актуально более активное обращение к региональной тематике исследований, что дает наиболее точное и полное представление о своеобразии исторического наследия образования и педагогической мысли.

Смирнов В. И.: Во-первых, критический (не критиканский, но и не апологетический) анализ истории отечественного образования; глубокое изучение регионального историко-педагогического опыта, истории отдельных образовательных учреждений.

Во-вторых, изучение — глубокое и очень внимательное — опыта отечественных и зарубежных просветителей и

педагогов, выявление в их творчестве, прежде всего, того, что могло бы быть экстраполировано в современную практику, а также могло бы помочь избежать ранее допущенных ошибок.

В-третьих, глубокий и внимательный анализ «педагогических инноваций» XX столетия: их сути, судьбы, причин стремительного перехода от дифирамбов к почти полному забвению (В. Сухомлинский, Ш. Амонашвили, Д. Эльконин, В. Давыдов, В. Шаталов, М. Цетинин, И. Волков, Е. Ильин, С. Лысенкова и многие другие). Как восхваление, так и забвение были чем-то обусловлены...

Уткин А. В.: Сравнительные историко-педагогические исследования, автобиография (биография) государственных, общественных деятелей, организаторов образования и педагогов как предмет историко-педагогического исследования, педагогика русского зарубежья, христианская педагогика.

А в целом, особую актуальность приобретают исследования, имеющие выраженный аксиологический аспект: нужно чем-то уравнивать экспансию компьютерных технологий в душах, понимая, что растет ПЕРВОЕ поколение детей, живущих в информационной среде.

Шкабара И. Е.: Исследование общемировых тенденций развития педагогики и образования...

Юдина Н. П.: Прежде всего, история самой истории педагогики, что подтвердит ее самостоятельность в ряду педагогических дисциплин.

Вероятно, надо подумать и о методике преподавания истории педаго-

гики и ее роли в подготовке педагогов разного ранга.

4. Какие концептуальные подходы и методические приемы наиболее перспективны в современных историко-педагогических исследованиях? Почему?

Адищев В. И.: Антропологический подход. Человек в его прошлом и настоящем — это главное. Совокупность методов историко-педагогической компаративистики. Все это способствуют выявлению единичного, особенного, общего в мировом историко-педагогическом процессе.

Безрогов В. Г.: Наиболее перспективны — цивилизационное и культурологическое направление исследований, дающие целостный подход к предмету изучения, укорененному в эпохе и регионе, а также изучение разных форм обучения и воспитания, помимо школьных. Наименее перспективен — формационный подход.

Колесникова И. А.: Гуманитарные подходы, обеспечивающие освоение логики нелинейного понимания историко-педагогического процесса.

Межпарадигмальный, междисциплинарный и другие подходы, ориентирующие на изучение историко-педагогической проблематики на фоне более широкого и множественного по своей онтологии контекста (культурного, философского, научного, религиозного и пр.).

Эвристические подходы, дающие возможность выявлять прогностический потенциал полученного историко-педагогического знания для развития теории и практики образования.

Есть потребность в появлении новых комплексных подходов к экспертизе и оценке результатов историко-педагогического исследования.

Кошелева О. Е.: Методы и подходы аналогичны тем, что использует современная история, только приложимы они к историко-педагогической тематике. Особенно необходима *история понятий* в педагогике и уход от презентизма.

Однако методологией исторических исследований в истории педагогики мало кто занимается.

Сейчас же идут ужасные кандидатские диссертации по истории педагогики, в которых не обнаруживается никакого понимания, как работать с историческим материалом...

Куликова С. В.: Антропологический, культурологический, социокультурный и традиционалистический подходы обладают значительным потенциалом в связи с тем, что позволяют увидеть внутренние изменения, происходящие в человеке в условиях специально-организованного или стихийного процесса образования (обучения и воспитания) с учетом традиционных условий или инновационных процессов, исторических, культурологических, социальных и др. внешних факторов.

Отдельно следует сказать о целостном подходе, который большинством ученых историков педагогики рассматривается как единство всех новых подходов. Иными словами, для целостного рассмотрения историко-педагогического явления или факта они стремятся проанализировать его с позиций всех существующих подходов. Такое суммарное понимание

не вписывается в саму сущность целостности, которая, в самом общем виде, философами рассматривается как внутреннее единство объекта и его выделенность из окружающей среды. А потому, считаю, что целостный взгляд на историко-педагогическую проблему предполагает выявление руководящей идеи (конструктивного принципа), которая позволяет выработать определенный способ его видения, понимания и объяснения, т. е. некую основную точку зрения на этот процесс, обеспечивающую теоретическую целостность его осмысления. По сути, речь идет о необходимости создания каждым историком педагогики (для каждого отдельного исследования) своей методологической призмы (машинки), которая и позволит целостно рассмотреть предмет историко-педагогического исследования, но с позиции одного исследователя или одной научной школы.

Также необходим поиск новых подходов, учитывающих переход к постклассическому этапу развития науки.

Лебедев С. В.: Цивилизационный, культурологический подходы, историко-генетический анализ, метод экстраполяции. Они позволяют более развернуто толковать историко-педагогический процесс, подчеркивая своеобразие и множественность выбора.

Макаров М. И.: Наиболее перспективным подходом к изучению историко-педагогического наследия является цивилизационный подход. Это дает возможность дать максимально приближенную к объективной оценку историко-педагогическому материалу и рассмотреть историко-педагогичес-

кое явление в контексте всей культуры. Кроме того, это способствует рассмотрению историко-педагогического явления с позиций его возникновения, становления и дальнейшего развития и формирования педагогических реминисценций.

Полякова М. А.: Конечно, цивилизационный подход. Мы живем в пору глобализации с одной стороны и, с другой стороны — в то время, когда почти все народы стараются сохранить что-то свое, традиционное, но ускользающее под натиском вселенской интеграции и унификации — в этом диалектика нашей эпохи. Цивилизационный подход в истории и в истории педагогики наиболее четко отвечает научным требованиям и современному этапу развития человечества. Метод на первом месте — исторический, а также надо быть ближе к источникам. «В начале было слово» — продолжать не буду...

Рогачева Е. Ю.: Цивилизационный, аксиологический, антропологический, биографический.

Романов А. А.: Среди концептуальных подходов наиболее продуктивные:

— антропологический (что есть человек, и какова его человеческая природа);

— аксиологический (какие ценности лежат в основе всех современных систем образования и воспитания);

— парадигмальный и феноменологический (позволяющие исследователям говорить о педагогических категориях и феноменах на понятном каждому языке);

— цивилизационный и культурологический (дают возможность сравнить

педагогические идеи и опыт разных цивилизаций и культур в пространстве-времени).

Наименее продуктивен для настоящего времени синергетический подход, относящийся к «рамочным» понятиям, которые трудно опредметить. Этот подход практически непригоден для определения объективности полученных научных результатов с помощью методов математической статистики (что позволяют делать аксиологический, личностный и др. подходы).

Савин М. В.: Таковыми являются, по нашему мнению, цивилизационный, аксиологический и традициологический подходы. В то же время в принципиальных основах прогресс историко-педагогического знания в XXI столетии невозможен без развития междисциплинарного, комплексного подхода и диалогичного синтеза различных направлений современного социогуманитарного знания на основах принципов полипарадигмальности, междисциплинарности и методологического плюрализма.

Уткин А. В.: Важно не то, какие подходы используются, а то, почему именно тот или иной! Каждый подход имеет не только большой научный, прогностический потенциал, но и свои границы применения.

Если в историко-педагогическом исследовании автор перечисляет 12 концептуальных подходов: от системного и структурно-функционального до герменевтического и персоналистского (или многомерного голографического), то это эклектика на историко-педагогическую тему, так как каждый подход имеет свой понятийно-категориальный аппарат, опреде-

ляющий методологические координаты исследования.

Обязательным условием считаю использование историко-генетического метода исследования, а методическим приемом — герменевтический анализ первоисточника.

Шкабара И. Е.: В качестве ведущих подходов к историко-педагогическому исследованию, которые способствуют анализу, систематизации и теоретическому обобщению историко-педагогических проблем, могут быть названы, на наш взгляд, цивилизационный и культурологический подходы.

5. Каким образом может использоваться историко-педагогический компонент в содержании педагогического образования? Какие актуальные проблемы подготовки учителей и воспитателей он позволяет успешно решать?

Адищев В. И.: Магистральный путь — осмысление теоретических, методических и практических проблем подготовки учителя через призму исторического знания.

Безрогов В. Г.: Историко-педагогический компонент показывает историчность всей педагогики — как практики и как науки. Учителю он дает представления о научных методах изучения практики с помощью теории. Воспитателю — представление о нарабатанном к данному моменту, о противоречивости наследия и ключевой роли конкретного человека в отборе исторически изобретенных и по-разному опробованных средств, необходимых для прогресса во взаимодействии с конкретным воспитанником.

Содержание педагогического образования должно включать базовые историко-педагогические курсы (вкуче с социальной историей школы, учительства, семьи и детства вообще) и обязательный исторический фон во всех других дисциплинах. Возможно, стоило бы подумать об открытии при каком-нибудь педагогическом вузе магистратуры по истории педагогики.

Дудина М. П.: Продуктивны, скорее всего, оба подхода — специальный курс, если не для того, чтобы «знали», а чтобы уметь использовать эти идеи, да еще творчески, чтобы вспоминали авторов с благодарностью, а не для зачета и экзамена. И, конечно, интегрированный — контекстное обращение к именам и идеям великих мыслителей, теоретиков и практиков, которых не надо забывать, и тех, от которых надо поскорее избавиться. Потому что живем в **XXI столетии**, несущем на своих плечах все последствия мощнейших социокультурных трансформаций, опосредованно и непосредственно сказывающихся на обучении, образовании и воспитании (и не только подрастающих поколений, но и взрослых, в том числе учителей, преподавателей вузов, менеджеров образования).

Колесникова И. А.: В глазах здорового человека атрибутивность приобщения любого работника образования к истории педагогической культуры не подлежит сомнению. Помимо

влияния на общее развитие, без знания исторических корней профессии невозможна никакая инновационная деятельность, затруднено формирование технологической культуры, проблематично становление педагогического мастерства. Соображения по этому поводу, сравнение возможных подходов к преподаванию историко-педагогических курсов, обоснование концепции и программы курса «История педагогической культуры» в 1991 г. были представлены в моей докторской диссертации вместе с описанием авторской методики преподавания, а также в сборниках РАО¹.

Большинство положений, связанных с использованием историко-педагогического компонента в содержании педагогической подготовки, заявленных в названных материалах, актуально по своей сути и сегодня, поскольку может быть интерпретировано для системы многоуровневого обучения. К сожалению, историко-педагогический компонент как обязательная, неотъемлемая часть системы подготовки учителя фактически уничтожен. Отсутствуют внятные требования к системе и качеству профессиональной подготовки исследователей в области истории педагогики. То есть, нет объективных предпосылок для рассмотрения историко-педагогических знаний как фактора, способного влиять на качество подготовки бакалавра (магистра) образования. При очень сильном желании администрации конкретного

1 См., например: Колесникова И. А. Историко-педагогический компонент профессиональной культуры современного учителя // Современные проблемы историко-педагогических исследований. М., 1992; Колесникова И. А. История мировой педагогической культуры как область научного познания и учебная дисциплина // Современные проблемы истории образования и педагогики. М., 1994.

вуза и профессорско-преподавательского состава можно перенести решение задач историко-педагогического просвещения будущего учителя на внеаудиторную и самостоятельную работу, но систематической подготовки это, увы, обеспечить не сможет. В условиях непрерывности образования есть ещё один путь — внесение историко-педагогического компонента в систему повышения квалификации работников образования.

Кошелева О. Е.: История педагогики в ее приспособленном к *современному* образовательному процессу варианте (интерактив, компьютер и проч.) должна читаться на всех курсах, то есть каждый год обучения. Все педагогическое образование должно быть историзировано. Потому что историческое знание:

- развивает мышление (в области педагогики в нашем случае);
- приучает видеть перемены в жизни и не бояться их (разница поколений не раздражает, например);
- дает учителю моральную поддержку в том, что он не одинок перед своими преподавательскими трудностями;
- может способствовать вдохновению историческими примерами.

Куликова С. В.: Историко-педагогический компонент в содержании педагогического образования необходимо реализовывать в двух аспектах. Во-первых, курс «История образования и педагогической мысли» должен предварять изучение педагогики, выполняя тем самым функции мотивации и общекультурного развития. Во-вторых, в ходе преподавания всех разделов учебного курса «Педагогика»

необходимо сквозное изучение истории педагогики в рамках тем раздела. Например, раскрывая тему «Урок как основная форма учебно-воспитательного процесса», можно обратиться к истории становления классно-урочной системы и «Великой дидактике» Я. А. Коменского.

Майданова С. Ю.: Историко-педагогический компонент необходимо внедрять в преподавание любого педагогического курса как иллюстрацию, как доказательство эволюционного характера развития педагогического процесса, как пространство поиска решений современных проблем педагогики и образования и обоснования их эффективности.

Полякова М. А.: Я полностью согласна с Г. Б. Корнетовым, что педагогика — это и есть история педагогики. Надо учить учителей и воспитателей на примерах педагогов прошлого, благо в этом вопросе история весьма богата.

Рогачева Е. Ю.: Историко-педагогический компонент очень важен в педагогическом образовании, так как в любой теме нужен исторический контекст, следовательно, построение курса педагогики, в рамках которого будет интегрировано историко-педагогическое знание, позволит формировать адекватное педагогическое мышление будущих учителей.

Романов А. А.: В педагогическом образовании необходима, прежде всего, *интеграция* философского, исторического, историко-педагогического и педагогического знания (философ, историк, педагог должны дополнять друг друга, выстраивая цельный об-

раз Сократа, Платона, Аристотеля и т. п.).

Савин М. В.: Мы считаем, что фактически, любая тема традиционного курса педагогики в вузе может читаться в историческом контексте. Многие аспекты современной педагогической теории невозможно в полной мере изложить без их представления в глубокой историко-педагогической ретроспективе. Процесс преподавания педагогических дисциплин в различных типах учебных заведений при условии усиления историко-педагогического аспекта раскрытия их содержания станет намного более эффективным.

Уткин А. В.: Важнейшим условием введения историко-педагогического компонента в содержание педагогического образования является высокий уровень общей культуры преподавателя. Педагог-мастер обязательно начнет лекцию об индивидуальном подходе с трудов Конфуция, а лекцию о методике формирования детского коллектива А. С. Макаренко с работ и опыта деятельности С. Т. Шацкого. У каждой педагогической проблемы есть потрясающая человеческая история. А вообще, это тема целой конференции или дискуссии.

Шкабра И. Е.: Педагогическое прошлое неминуемо присутствует в

педагогической культуре настоящего. Междисциплинарность историко-педагогического знания позволяет включить историко-педагогический компонент, как неотъемлемую часть высшего педагогического образования, в содержание дисциплин гуманитарного, социального, общенаучного и профессионального циклов подготовки бакалавров и магистров педагогического образования в виде отдельных тем, разделов или модулей, связанных с историко-педагогической проблематикой предметной области дисциплины. Такой подход будет способствовать реализации эвристического потенциала историко-педагогического знания, научит будущих педагогов-исследователей осуществлять творческий поиск с целью приложения теоретических знаний из области истории педагогики к решению современных проблем воспитания и обучения; осмысливать процессы и законы развития, накопления, упорядочения и систематизации педагогического знания.

Юдина Н. П.: Трудный вопрос! Надо искать способы интеграции педагогики и истории педагогики.

И вновь мы приглашаем историков педагогики к диалогу — ждем ваши суждения, мнения, предложения...