

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ



С. В. Бобрышов

**СТАНОВЛЕНИЕ ИСТОРИКО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ
В РОССИИ КАК ОТРАЖЕНИЕ
ГЕНЕЗИСА ЕЕ ПРЕДМЕТА
(вторая половина XIX –
начало XX века)**

УДК 37.012.2

ББК74.03

В статье определяются подходы к пониманию предмета истории педагогики, определению ее роли и задач во второй половине XIX – начале XX века, выделяются основные факторы развития представлений о предмете, методологических оснований отечественной историко-педагогической науки.

Ключевые слова: предмет истории педагогики; социальная детерминация; научно-отраслевое развитие; педагогика; методологический подход.

S. V. Bobryshov

FORMATION OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL SCIENCE IN RUSSIA AS GENESIS' REFLECTION OF ITS SUBJECT (second half of the XIX – beginning of the XX century)

The article defines approaches to understanding the subject of history of pedagogics, its role and tasks in the second half of the XIX – beginning of the XX century; singled out are the basic factors of the subject vision development and methodological foundations of historical and pedagogical science in Russia.

Key words: the subject of history of pedagogics; social determination; scientific sector development; pedagogics; methodological approach.

Становление отечественной истории педагогики неразрывно связано с поисками ученых в части определения предметной области данной науки. Расширение границ и развитие

содержания предмета истории педагогики осуществлялось под воздействием двух факторов. Первый — это фактор социальной детерминации, связанный с изменением или уточне-

нием функционального предназначения истории педагогики как науки с точки зрения запросов общества и государства. Предмет и содержание данной науки во многом определялись варьированием задач, которые ставились перед нею обществом на том или ином этапе его развития. В различные периоды системообразующими среди таких задач выступали как задачи социально преобразовательного характера, т. е. нацеленные на выявление и анализ лучших достижений мировой педагогической мысли, передовых образцов педагогического опыта с целью внедрения их в практику образования и воспитания, приведения ее в соответствие с прогрессирующим развитием общества, так и чисто идеологические, направленные, например, на обоснование «преимуществ», «прогрессивности», «подлинной научности» марксистской педагогики и доказательство ущербности (идеологической, научной, культурологической и др.) и реакционности «буржуазных» педагогических учений, а также на формирование соответствующего мировоззрения у педагогов и в целом у подрастающего поколения.

Второй фактор — *фактор научно-отраслевого развития* — исходил из изменений в трактовках предмета и в целом содержания теории и практики педагогики и истории педагогики в результате внутринаучной работы, прогресса самого научного педагогического знания. Значим здесь генезис понимания сущности педагогики и соответствующее развитие ее содержания как специфической области действительности (педагогики как науки,

как педагогической практики, как социальной практики, как искусства, как методики и др.) и стоящих перед ней задач, а также метаморфоз ее ведущих понятий — воспитания, образования, обучения и др. Расширение предмета истории педагогики под воздействием научно-дисциплинарного фактора на разных этапах перманентно носило как экстенсивный («комовое» расширение совокупности подлежащих анализу вопросов), так и интенсивный (теоретическое и методологическое углубление содержания изучаемых проблем) характер.

Оба фактора неизменно проявляли себя, выступая в связке, лишь меняясь иногда местами по принципу «ведущий-ведомый». Это подтверждает анализ методологических оснований наиболее значимых отечественных историко-педагогических работ, характеризующих рубежные моменты в формировании практики историко-педагогических исследований в России. Существенным здесь выступает понимание учеными предмета истории педагогики, определение ее роли и задач. Т. е. того, что и почему надлежит изучать, выявлять, описывать, каковы требования к этому описанию, каковы характеристики взаимосвязи истории педагогики с педагогикой и др.

Отмечая тесную взаимосвязь развития социальных движений и общественной практики, с одной стороны, и педагогической мысли, с другой — исследователи справедливо акцентируют внимание на том факте, что периоды наиболее острого и интенсивного обсуждения предмета истории педагогики, изменений в его структуре

и содержании практически всегда приходились на время, когда перед школой и педагогической наукой вставали новые актуальные задачи. Именно прогрессивные изменения в общественной практике, в первую очередь, ставили перед педагогической наукой задачу синхронного преобразования «настоящего» в лице существующей, но уже не удовлетворяющей общество массовой педагогической практики, и «прошлого» — как совокупности идей, теорий, подходов, составлявших стремительно стареющий и на глазах разваливающийся фундамент педагогической традиции, на которой и зиждилось педагогическое здание «настоящего». Это активно побуждало и побуждает педагогов и историков педагогики расширять, углублять и уточнять сферы и фокус научной рефлексии отечественного и зарубежного педагогического наследия. Характерными в этом плане выступают масштабные социальные преобразования в России в постреформенный период в XIX в., особенно в 90-е гг., когда, в сущности, и происходило научное оформление и становление отечественной истории педагогики (труды В. Гольцева, М. И. Демкова, П. Ф. Евстафиева, К. Ельницкого, П. Ф. Каптерева, Л. И. Модзалевского, С. В. Рождественского, М. М. Рубинштейна, П. Соколова и др.). Вот как ситуацию того периода определял видный педагог-публицист Б. И. Сыромятников в передовой статье журнала «Для народного учителя», опубликованной в № 12 за 1915 г.: «Всякий раз, когда над головой русского человека ударял «внезапно» гром роковых событий, в сознании

массы населения и образованного общества с новой силой вставал вопрос о нашей всеобщей некультурности и в стране начинался новый подъем движения в сторону широкой демократизации просвещения и культуры. Явление это с закономерной правильностью повторялось как во времена глубоких мирных переворотов, так и в эпохи бурных потрясений внутреннего уклада и внешнего положения России. Так было в 60-х гг., в эпоху великих реформ, когда спали цепи крепостного рабства с русского крестьянина (распространение воскресных школ), так было и в освободительный период девятисотых годов, когда русский народ впервые «учился быть гражданином» (движение народных университетов)» [11. С. 2].

Одной из объективных особенностей становления отечественной истории педагогики в этот период явилось обращение российских педагогов к соответствующему зарубежному опыту. В обильно умножившейся вследствие реформ начала 60-х гг. XIX в. педагогической печати широко освещались вопросы теории и истории воспитания и образования, разрабатываемые педагогами Германии, Франции, Англии и др. стран. Именно зарубежным педагогам (Фр. Диттес, П. Монро, Ю. Паротц, Т. Циглер, К. Шмидт и др.) принадлежали учебные пособия по истории педагогики, имевшие хождение в российских учебных заведениях и служившие основными руководствами при изложении истории воспитания в подготовке учителей. Собственных же произведений историко-педагогического харак-

тера, в которых вопросы образования и воспитания обсуждались бы в контексте мирового исторического развития, не было. И, как отмечает М. В. Захарченко, о сколько-нибудь основательной предварительной научной и научно-просветительной работе, которая могла бы подготовить появление в России систематического научного труда по всемирной истории воспитания, говорить не приходилось [4. С. 6]. В этой ситуации выход работы Л. И. Модзалевского «Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен» (1866—1867) явился неожиданным событием, возвестившим начало формирования отечественной традиции историко-педагогических исследований. Работа Модзалевского, выполненная в традиции взглядов на мировую историю как на культурно-исторический процесс, пропагандирующая и развивающая в ходе изложения многие либеральные ценности («общечеловеческий идеал», «гуманное воспитание», «индивидуальные права и свободы», «свободное, самостоятельное развитие» и др.), должна быть рассматриваема в контексте общественно-культурного процесса постреформенного периода XIX в., именуемого в историографии общественно-педагогическим движением. Важнейшей характеристикой этого периода, описываемого П. Ф. Каптеревым как период «общественной педагогики», являлась серьезная заинтересованность общества в деле воспитания. «Все дети имеют нравственное, общечеловеческое право пользоваться воспитанием и обучением, — отмечал

Л. И. Модзалевский, — и каждому из них открыт путь к науке, к искусству, к всевозможной специальности по призванию. Идея эта лежит в основании общественной педагогики и по-немногу входит в жизнь как результат исторического и философского сознания» [4. С. 32]. Не только чиновники из управления образованием и не только педагоги-практики вникали в разные аспекты педагогических вопросов: о целях, задачах, принципах и методах воспитания, об антропологической сущности человека, о силах и способностях человеческой души, о содержании воспитания и обучения, о проблеме сочетания национального и общечеловеческого в воспитании и др. Воспитание в целом как деятельность, как сфера жизни и воспроизводства общества, как соответствующая теория стало предметом общественного внимания. И в этом плане рассматриваемые «Очерки...» не просто дали богатейшую пищу отечественной педагогике, а преподнесли урок основательного систематического изложения богатейшего практического материала во взаимосвязи с научной мыслью.

Для правильности оценки методологических позиций автора данной работы стоит упомянуть, что с самого момента выхода «Очерков...» вокруг них развернулась дискуссия об оценке степени их самостоятельности. Так, достаточно настойчиво повторялось суждение, что работа представляет собой переложение фундаментального сочинения немецкого ученого-теоретика К. Шмидта «История педагогики, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической

связи с культурной жизнью народов». Сам Модзалевский не отрицал, что пользовался материалами данной книги, в первую очередь, посвященными дохристианскому, наиболее устоявшемуся с точки зрения исторической интерпретации периоду. Но, как отмечал он в предисловии к 3-му изданию, «составленный нами «Очерк» вовсе не представляет буквального перевода всего сочинения Карла Шмидта, односторонность которого нами была признаваема и при первом издании, и что в выборе и освещении фактов мы не держимся никакой исключительной точки зрения, предоставляя многое самому мыслящему читателю» [4. С. 23].

В то же время необходимо признать, что общий подход к осуществлению историко-педагогического исследования, постановка задач, схема и система изложения «Очерков...» во многом позаимствованы Модзалевским, однако не просто непосредственно у Шмидта, а в целом в немецкой школе всемирной истории, которая может быть охарактеризована как общепринятая для того времени. Это, особенно в части методологии исследования, будет характерной чертой не только этой, но и ряда последующих отечественных историко-педагогических работ. В связи с этим будем иметь в виду, что многие положения историко-педагогического подхода Л. И. Модзалевского иногда в авторском переложении, а порой практически дословно воспроизводят идеи зарубежных педагогов, по большей же части К. Шмидта из его «Истории педагогики...». Тем не менее, практи-

чески везде присутствует и его собственный взгляд на историко-педагогический процесс, позволяющий увидеть прогрессивность, научность и, главное, «отечественность» российской методологии истории педагогики.

В основе понимания Л. И. Модзалевским сущности, исторического значения и задач истории педагогики лежат его представления о педагогике как «системе тех научных понятий и технических правил, без знания и применения которых невозможно правильно вести воспитательное дело», как взаимосвязи ее двух сторон: «теоретической и практической, умозрительной и опытной» [7. С. 29]. Особое внимание при этом ученый уделял проблеме постановки цели воспитания и выбору средств, ведущих к ее достижению. «При определении главной цели, для которой должен воспитываться каждый человек, — уточнял Л. И. Модзалевский, — недостаточно довольствоваться одними традициями, одним подражанием чужому примеру или предписаниями того или иного теоретика, так как главная цель воспитания есть прежде всего нравственная, общечеловеческая, а потом уже практически житейская и частная... Конечно, педагогу необходимо принять во внимание и традицию или обычай, и чужой пример или совет, — но отнестись ко всему этому самостоятельно и принять только то, что разумно» [7. С. 30—31].

Соответственно данному подходу специальными задачами истории педагогики, по Л. И. Модзалевскому, является необходимость показать, «каким образом понимаема была у

различных народов, с их главнейшими представителями, теоретическая идея воспитания», как она последовательно развивалась и «насколько она была осуществляема практически»; раскрыть «критическую деятельность человеческого разума», в результате чего постоянно разрушались старые идеалы народа и создавались новые, совершеннейшие, а также «какими средствами он старался осуществить эти идеалы и насколько достигал их осуществления»; выяснить, чем было воспитание «на деле и чем должно было бы быть в понимании лучших людей того или другого народа, в тот или другой период его развития», как понималась сущность и цель воспитания; увидеть, каким образом «практическая и теоретическая сторона воспитания являются перед нами в их постоянном взаимодействии, так что теория всегда вырабатывается из практики и в то же время предшествует ей, ибо каждому разумному действию предполагается более или менее сознательная идея о цели и средствах его выполнения»; выявить роль отдельных исторических народов, сделавших что-нибудь для осуществления воспитания с точки зрения реализации «идеи освобождения от внешней, чувственной природы», разработки воспитательных норм, нравов, принципов и правил на различных эволюционных этапах народа от его «младенчества» до «мужской зрелости», свидетельствующих о совершенствовании народа в педагогическом направлении [7. С. 35–37].

Определяя значение взаимосвязи педагогики и истории педагогики,

Л. И. Модзалевский отмечал, что «только тот будет знать, чего можно и должно требовать от воспитания в настоящем, кто проследил за развитием и осуществлением воспитательной идеи в течение многих столетий. Кроме того, — продолжает ученый, — история педагогики представляет нам самую совершенную и самую объективную и научную часть педагогики, в которых нет личных увлечений и пристрастий, свойственных каждой отдельной системе» [7. С. 38].

Как и Л. И. Модзалевский, многие историки педагогики того времени обращали внимание на огромную роль зарождающейся истории данной науки в становлении отечественной национальной педагогики, в обретении ею подлинных народных и научных смыслов. Именно знание истории воспитания должно было помочь педагогу стать «передовым деятелем своего времени» (Л. И. Модзалевский).

Одним из тех, кто в российской педагогике активно развивал эту мысль, был П. Ф. Евстафиев. Во втором выпуске учебника «Начальные основания педагогики» (1880 г.) [3] после глав, посвященных дидактике и методике, он поместил трехсотстраничный «Исторический очерк воспитания и обучения у древних и новых народов и в частности — в России». Определяя во введении к «Очеркам» предметом науки воспитания человека, «самого в мире сложного предмета — как по своей двойственной природе, так и по многосторонности теоретических и практических способов, необходимых для возможно-полной его разработки», а соответственно, и «приемы

воспитания физического, умственного и нравственного, цели воспитания индивидуального и общественного, а в особенности идеалы или нравственные задачи воспитания человека» [3. С. 217], П. Ф. Евстафиев логично в качестве предмета истории педагогики называет «все то важнейшее, что совершилось в последовательном ходе развития теории и практики воспитания детства и юности: во-первых, руководящие нравственные начала, как и когда они проявились в жизни передовых народов человечества; во-вторых, правила и практические приемы воспитания, как они выразились в умах и в воспитательной деятельности даровитейших, образцовых педагогов древних и новых времен» [3. С. 218].

Освещая же вопросы истории воспитания и образования в России, особый акцент он делает на пореформенном (1861 г.) периоде, указывая, что ход развития общественной жизни в России порождает теперь «счастливые обстоятельства» для коренного улучшения дела народного воспитания и образования. Реформы создали новые идеалы жизни, расчистили и расширили всему народу пути к образованности и к лучшему воспитанию, разбудили у него жажду образования и настойчивое к нему стремление, коренным образом преобразили ситуацию с женским и начальным образованием и воспитанием [3. С. 526–527].

Видным представителем педагогической науки в рассматриваемый период был М. М. Рубинштейн. Его перу принадлежит ряд серьезных работ по педагогике и педагогической психологии, в которых с позиций фи-

лософии культуры и гражданственности получили развитие многие вопросы воспитания, обучения, личностного развития, связанные с определением целей (главная цель — это развитие личности человека, самобытной индивидуальности, которая реализует себя в творчестве) и задач, принципов и средств воспитания. Обращение же ученого к вопросам истории педагогики, с его точки зрения, явилось для него совершенно естественным и необходимым, как и для всякого педагога, всякого человека, кто «интересуется современным положением вопросов воспитания и обучения». При этом, подчеркивал он, важно не только знать то, что было раньше, а необходимо именно «исследовать тот фундамент, на котором мы строим дальше». В соответствии с данной точкой зрения им и была написана «История педагогических идей в ее основных чертах» (1916 г.) [9].

Во введении к работе в первую очередь обращает на себя внимание позиция автора относительно понимания смыслов, предназначения и сверхзадачи истории педагогики по отношению к современному ее состоянию. «Нам жизненно необходимо освободиться от предрассудка, что позади нас в прошлом только отжившее, умершее, то, что было и исчезло бесследно, — буквально с первых строк сочинения расставляет он свои авторские акценты. — ... На самом же деле история, верно понятая, это не могила; она занимается не похоронами, а ее главная задача говорить о жизни и живом. История учит — вот та основная мысль, с которой следует под-

ходить к ней и которую мы стремимся провести в нашем изложении» [9. С. 1]. Развивая данную мысль, ученый уточняет, что история дает возможность узнать не только то, что было, но и получить некоторое представление и поучение о том, чего требует от нас жизнь в настоящем и что нужно для будущего. Совсем по-современному звучит следующее заключение: «То, что мы называем прошлым, настоящим и будущим, это все крайне условные подразделения. <...> То, что мы называем настоящим, также сплетается из того, что было, и того, что будет, чего мы ждем, это слиток из прошлого и будущего» [9. С. 1–2]. Соответственно, одна из ведущих задач истории педагогики заключается в том, чтобы педагог, вглядываясь через строки истории в современные педагогические задачи, уяснил, что назревшие вопросы рождены не только данным моментом, «они выношены и мотивированы далеким, часто очень далеким прошлым». И чтобы найти правильное («правдивое») их решение, необходимо попытаться «отчетливо уяснить себе, какими условиями порождены и вскормлены эти вопросы, какие решения их были испробованы и т. д.» [9. С. 2].

Большую роль отводил М. М. Рубинштейн истории педагогики с точки зрения исполнения ею так называемого оздоравливающего фактора для теории и практики педагогики: «Она является хорошим противоядием против немотивированного легко мысленного новаторства и, с другой стороны, против не жизненного консерватизма, особенно ... в переходное время,

когда новое и старое ведут в педагогике горячую борьбу друг с другом» [9. С. 3].

Опираясь на данные подходы, ученый обозначает и границы предметного поля истории педагогики. Эти границы намечаются, кроме того, исходя из авторского понимания педагогики, которая для него выступает учением о целях и средствах воспитания и обучения человека. Такое определение педагогики требует осознания широкой связи задач педагогики с задачами жизни, с широкими общественными и духовными течениями. «Эта связь, — подчеркивает М. М. Рубинштейн, — должна особенно рельефно выделиться в истории педагогики; она должна показать нам, что смена определенных педагогических взглядов и роста известных идей совершается не только по воле сменяющихся отдельных творческих личностей, но что огромную роль в этих сменах играют сложные общественные, политические и экономические условия. <...> Только тогда мы сможем понять, как возникла современная педагогика, чем и как обоснованы ее задачи и в каком направлении мы должны искать их решения» [9. С. 4]. И это не просто очередная, а важнейшая задача, которую призвана решать история педагогики. Обратим при этом еще раз внимание на позицию автора относительно понимания и выделения роли общественных, политических и экономических условий в развитии педагогических взглядов и идей, что, по сути, с его точки зрения, определяет общий прогресс и педагогической практики, и науки педагогики.

Как видно из дальнейших рассуждений ученого, не случаен был выбор и названия работы. Действительно, представленная им история педагогических идей действительно не совпадает с общепринятой историей педагогики: «Мы, — поясняет он, — не только не будем стремиться к тому, чтобы охватить все наше педагогическое прошлое, — это и вообще совершенно невыполнимая задача, — но мы сознательно ограничим свою задачу обзором тех идейных итогов, которые лежат в основном русле развития педагогики» [9. С. 5]. Единственной же возможностью отыскать эти идейные итоги, исторически значительные элементы, факты и идеи в прошлом выступает, по М. М. Рубинштейну, именно связь этого прошлого с современной жизнью, с широкими общественными условиями. Т. е., и мы это еще раз подчеркнем в качестве важнейшей характеристики методологической позиции ученого, речь идет об обращении к первоосновной идее истории педагогики — ее направленности на современность.

Значимой работой в ряду специализированных отечественных историко-педагогических исследований стала и «История педагогических систем» П. Соколова (1916 г.) [10]. Как и в случае с работой М. М. Рубинштейна, сразу обращает на себя внимание необычность этого названия. Не история педагогики, что было по умолчанию принятой нормой и в российской, и в зарубежной педагогической науке, а именно педагогических систем. Объяснение данному подходу мы находим в авторском пре-

дисловии и во введении к книге, где автор четко обозначает три аспекта, три стороны понимания им истории педагогики: первая, самая расширенно толкуемая — это история педагогики как история учебно-воспитательной практики; вторая — история педагогики как «изложение педагогических идей и образовательных идеалов в их постепенном развитии, усложнении и смене»; третья — история педагогики как история «воспитательно-образовательных систем в их историческом развитии», «история педагогических теорий». Автор обращает наше внимание на то, что при принятом изложении педагогических идей, образовательных идеалов и практики (первая и вторая сторона) «недостаточно точно очерчивается предмет истории педагогики. Последняя, — акцентирует внимание П. Соколов, — не имеет в виду и не может касаться разнообразных человеческих суждений, когда-либо высказывавшихся по отдельным вопросам воспитания и образования. Она может иметь в виду только те педагогические идеи, которые представляют собой известного рода целостную систему воспитания или образования, или могут быть сведены к ней» [10. С. 1]. В этом положении мы можем зафиксировать достаточно четкое ограничение автором научной основы истории педагогики (именно ей в основном он и посвящает данную работу), о также то, что отличает ее от истории педагогики, как истории воспитательной сферы жизни общества. При этом П. Соколов подчеркивает, что при изложении тех или иных педагогических теорий старался брать их «в более

цельных, законченных формированиях или системах».

Каковы же задачи, которые, с точки зрения П. Соколова, стоят перед историей педагогики как наукой? В ходе изучения и изложения исторического развития и смены педагогических систем необходимо не только передать идейное содержание этих систем, но и выяснить, во-первых, «те (общественные и личные) условия и влияния, под которыми оно слагалось», а во-вторых, «те философские корни, общие миро- и жизнепонимания, — эпохи и педагогических мыслителей, — с которыми оно связано» [10. С. 1].

Стоит отметить и авторское видение значения изучения истории педагогики для воспитателей и учителей, т. е. роль истории педагогики как учебного курса. Данная роль раскрывается ученым в следующих позициях:

— история педагогики способствует выработке целостного педагогического взгляда, учит приводить свои педагогические соображения и мысли во взаимную связь, в цельную педагогическую систему, ибо каждому педагогу необходимо уяснить, что «важна именно система педагогических воздействий и влияний, а не те или другие разрозненные действия сами по себе»;

— позволяет в полной мере осмыслить настоящее, в котором так или иначе всегда участвует прошлое. «Настоящее» воспитания предопределено и указано до известной степени педагогическими усилиями прошлого», развитием и борьбой педагогических идей; — дает возможность критично посмотреть на себя, оценить

свои деяния, избавить от «чрезмерного самопоклонения» и безоглядного стремления «вперед», ибо «в прошедшем скрывается много прекрасного, далеко превосходящего наше время по глубине мысли, и особенно по высоте преданной, самоотверженной любви к делу» [10. С. 1–3].

Оценивая в целом методологические позиции П. Соколова, представленные в его «Истории педагогических систем», следует отметить их безусловную научную состоятельность, прогрессивность и в достаточной степени грамотность, которой могли бы поучиться и многие современные авторы пособий по истории педагогики. Он был одним из первых, кто не просто постулировал научный статус истории педагогики, а предпринял весьма успешную попытку систематически изложить историю науки педагогики. Остается только сожалеть, что его «История...» охватывает только зарубежную педагогику. Изложению идей русских педагогических мыслителей, отмечено в примечаниях ко второму изданию книги, он мечтал посвятить особую работу, которую активно подготавливал, но в силу каких-то причин не завершил.

Первый успешный опыт создания развернутой систематической истории именно русской педагогики осуществил М. И. Демков. «Наука педагогики без ее истории то же, что здание без фундамента» [1. С. VIII], — определял он формулу подлинной состоятельности и эффективности педагогического знания. Коль «педагогика с практической стороны есть искусство воспитания, т. е. сознательное воздействие на те-

лесное и духовное развитие человека» [1. С. VI], то и история педагогики, по мнению ученого, должна концентрироваться на вопросах истории становления и развития педагогической мысли и педагогической практики относительно организации и осуществления воспитания. В «История русской педагогики», создававшейся на протяжении пятнадцати лет и в конечном итоге вышедшей в 3-х частях (1895—1909), он следующим образом уточнил задачи этой науки: показать, как формировались, росли и развивались воспитательные идеалы с древнейшего до нашего времени, какими средствами пользовалась педагогика для достижения своих целей, всегда ли стояла на высоте своих задач, или были времена упадка и «потемнения»; каким в каждую эпоху было воспитание в действительности и каким в то же время ему следовало бы быть «по существу своему в духе людей мыслящих и нравственных, т. е. как и чему обучался русский народ и чему и как учили лучшие люди того времени»; каковы были педагогические традиции и обычаи воспитания [1. С. VI—VIII].

Следует отметить, что понимание М. И. Демковым глубокой взаимообусловленности педагогики и истории педагогики, деятельностный научный и практический интерес к обеим этим наукам обусловили завидный успех его трудов. Созданные им учебные пособия по педагогике, дидактике, истории педагогики всегда были востребованы и многократно переиздавались вплоть до революции 1917 г. Так, «Курс педагогики» М. И. Демкова выгодно отличался от многих анало-

гичных работ, например, Ф. Диттеса, К. В. Ельницкого, Б. Емельянова, И. В. Скворцова и других более широким охватом педагогической проблематики, научной обоснованностью, достоверностью и выверенностью учебной информации, реализацией структурно-генетического подхода в исследовании и отображении педагогических систем и процессов. Секрет же успеха выразил сам автор в предисловии к первой части своего пособия: «Я искал твердых опор педагогике прежде всего в исторической точке зрения» [2. С. V].

Вершиной в методологии постановки и в системности осуществления отечественного историко-педагогического исследования в дореволюционный период по праву считается «История русской педагогики» П. Ф. Каптерева (1915 г.). Данная работа имеет ярко выраженную авторскую концепцию, немаловажным основанием которой, как думается, послужили социально-психологические воззрения ученого. По П. Ф. Каптереву, история педагогики какого-либо народа есть история развития одной из «сторон народной души — педагогического народного самосознания» [5. С. 9]. Рассуждая о педагогических взглядах и убеждениях народа, составляющих сердцевину такого самосознания, он отмечает, что это довольно «высокая и сложная материя». Они, т. е. взгляды и убеждения, неизбежно создаются условиями внешней среды или природы, среди которой живет данный народ, социальными условиями и, в частности, религией, но в то же время могут быть не до конца ясны для

самого народа, с трудом могут быть им сформулированы. Поэтому «их нужно будить, развивать, давать возможность народу шире участвовать в создании своего образования, потому что никаким другим путем народное педагогическое самосознание развиваться не может» [5. С. 9]. В целом, педагогическое самосознание русского народа раскрывается в данной работе как исторически складывающаяся структура, определяющая чувства, идеи и опыт организации воспитания подрастающего поколения.

Педагогическое самосознание, делает акцент П. Ф. Каптерев, развивается так или иначе в зависимости от свойств «самосознающих лиц», их мировоззрения, общественного положения, их потребностей и силы. «Поэтому для развития национального педагогического самосознания весьма важно, кто на протяжении всей истории народа является органом педагогического самосознания, кто создает педагогические идеалы и школы, кто непосредственно устраивает дела по народному образованию: народ ли сам, в виде мелких своих ячеек — семей и сельских общин, или его представители более крупные, но и более далекие от него — сословия, более образованные и владеющие экономическими и политическими привилегиями» [5. С. 10]. Ведь каждый вступающий в педагогический процесс деятель, поясняет П. Ф. Каптерев, подходит к народному образованию со своими особыми задачами и требованиями, проводит свои взгляды, свое миропонимание, вследствие чего «преобладание того или другого

деятеля в педагогическом процессе сообщает особый вид и характер всей педагогике данного времени». На это же в свое время указывал и Л. Н. Модзалевский, отмечая, что «часто характер и направление воспитания зависят у нас не от сознательно выработанных принципов науки, а просто от личности, и, по мере появления или удаления этих авторитетных личностей, колеблются то в ту, то в другую сторону» [7. С. 26]. Выделяя церковь, государство и общество в качестве трех главных деятелей, от которых зависит все дело воспитания и образования, П. Ф. Каптерев обозначает их тремя началами и тремя основными периодами в развитии педагогики, составившими основу не только русского образования, но и всего человечества.

Изучение этих трех начал, полагал П. Ф. Каптерев, позволит воспроизвести педагогическую жизнь и историю России во всей ее сложности, противоречивости, многоцветии, обнаружить непростую логику становления и развития социальных и педагогических идей, теорий, образовательной практики, показать их значение для социального прогресса.

Характерно при этом, что в центре историко-педагогического исследования ученого находятся именно интересы личности и гражданские мотивы. В своей работе он стремился доказать, что все прогрессивное в образовании и просвещении русского народа со второй половины XIX и до начала XX в. было достигнуто в первую очередь в результате общественных преобразований и общественного почина.

Да и сама «История русской педагогики», вернее ее пролог — «Новая русская педагогика, ее главнейшие направления, идеи и деятели» [6], вышедшая к 1915 году уже двумя изданиями, первоначально начиналась именно главой, посвященной значению эпохи освобождения крестьян в истории русской педагогики. Уже в первых строках этой главы он обозначал масштабную взаимосвязь изменений в обществе и прогресса педагогики: «Новая русская педагогика начинается с тем великим возрождающим, обновительным движением, которое привело к освобождению крестьян от крепостной зависимости и к другим реформам, совершенным в царствование Императора Александра II. <...> Вслед за великой коренной реформой намечались другие в том же духе — судебная и земская, расширялась гласность, начиналась обличительная литература; искусственные перегородки между различными слоями общества падали; нарождалась идея гражданственности, общественного почина и личной широкой самодеятельности; словом, совершалось возрождение всего русского общества. В то время, когда, казалось, для всей русской жизни отыскивались новые устои и начала, могло ли воспитание оставаться в прежнем виде, неизменным? Очевидно, это было невозможно» [6. С. 3]. И лишь при подготовке очередного издания данной работы (реализованного теперь уже в виде «Истории русской педагогики»), как отмечал сам П. Ф. Каптерев, «для выяснения характера новой русской педагогики», он написал вступительные главы, представив в них характер-

ристику прежней русской педагогики и дополнив тем самым недостающие звенья целостного историко-педагогического процесса.

Как и в случае с М. И. Демковым, глубокое знание истории отечественной и мировой педагогики сопровождалось, а правильное даже сказать взаимообуславливалось у П. Ф. Каптерева глубоким знанием теории и практики образования и воспитания. В истории дореволюционной России не было другого такого ученого, который бы обладал столь обширными, энциклопедическими знаниями по педагогике и психологии в их синтезе. Многие его работы о природе и закономерностях педагогического процесса, о дифференциации учебного процесса на основе учета индивидуальных особенностей каждого ребенка, о возрастных особенностях и психологии воспитания, о психологии самовоспитания, о психологии и педагогике семьи и др. стали классическими и составили каркас знаний отечественной психолого-педагогической традиции. Следует согласиться со многими современными учеными — педагогами и психологами, которые считают, что П. Ф. Каптерев по праву можно назвать основоположником как русской педагогической научной школы, так и отечественной методологии истории педагогики и теоретической педагогики, теоретических основ семейного воспитания и педагогической психологии.

Анализ основных дореволюционных методологических подходов к изучению истории педагогики будет неполон, если не упомянуть весьма

примечательную работу — «Очерки по истории педагогических учений» [8], — появившуюся в 1911 г. в серии изданий «Педагогическая Академия в очерках и монографиях», вышедших под общей редакцией А. П. Нечаева. Данные «Очерки...», посвященные творческому наследию наиболее известных зарубежных педагогов, представляют собой коллективный труд, в составлении которого приняли участие В. В. Успенский, В. Н. Ивановский, И. И. Лапшин, А. В. Ельчанинов и др. специалисты в области истории педагогики. Особый же интерес здесь привлекает введение («История педагогики и ее задачи»), составленное В. В. Успенским.

В. В. Успенский представляет развернутую методологическую программу изучения истории педагогики, обозначив в ней такие вопросы, как структура, содержание и алгоритм историко-педагогического исследования, взаимосвязь изучения нормативной и фактической сторон педагогического процесса, проблемы взаимосвязи истории педагогики и истории общества, периодизации историко-педагогического процесса, выбора источников для изучения истории педагогики и др. Фактически, данный материал являлся своеобразным методическим пособием по организации историко-педагогического исследования на научных основаниях. Остановим наше внимание пока лишь на двух тесно взаимосвязанных вопросах: понимание ученым предмета и задач истории педагогики.

«Что же служит предметом истории педагогики?» — вопрошает В. В. Успенский. И тут же отвечает:

«Прежде всего история педагогики имеет дело с педагогическими учениями» [8. С. 6] (здесь и далее выделено автором. — С. Б.). К этому обширному понятию ученым отнесены педагогические теории, идеалы образования и воспитания, образовательные программы, воспитательные и дидактические принципы, методы воспитания и обучения, организация воспитательных и учебных заведений и др. [8. С. 10] Соответственно «этого материала» ученый характеризует и задачи рассматриваемой нами науки [8. С. 6—10].

Первая задача опирается на тезис, согласно которому «изучение какой-нибудь педагогической системы, теории, проекта должно на первых порах сводиться к тому, что называется имманентной критикой учения». То есть, поясняет автор, необходимо, во-первых, установить и охарактеризовать понятия, лежащие в основе педагогического учения, а также показать, как эти понятия разветвляются во всем содержании учения. Во-вторых, требуется выделить принципы или, по крайней мере, основные точки зрения, от которых зависит построение учения. При этом важно обратить внимание на то, всегда ли мыслитель строг и точен в своих подходах, ибо порой можно столкнуться с тем, что педагог на определенных этапах вводит в свое учение положения, которые идут вразрез с его же основными понятиями и руководящими точками зрения. Если такие случаи выявляются, то «историк педагогики обязан раскрыть непоследовательности и противоречия в педагогическом

учении и показать, к каким выводам не пришел, а обязан был прийти автор этого учения». Ну и, в-третьих, кроме характеристики основных идей педагогического учения и выяснения того, как идеи разветвляются или должны разветвляться в его содержании, важно выявить и показать генезис педагогических идей мыслителя, т. е. «как, под какими влияниями сложилось педагогическое учение, что нашел автор его у предшественников, и что следует отнести на долю собственного его творчества, <...> как осложнялось, вообще видоизменялось педагогическое учение и какие мотивы для этих изменений».

В аспекте вопросов о происхождении и развитии педагогических идей решается и вторая задача истории педагогики: дать биографии теоретиков педагогической мысли. При этом В. В. Успенский специально обращает внимание на то, что биография в истории педагогики строится иначе, чем, например, во всеобщей истории, или в истории литературы и т. д. При изображении жизни какого-нибудь деятеля в области воспитания и образования историк педагогики «должен остановиться преимущественно на таких данных, которые или определяли содержание педагогического учения, или повлияли на своеобразную постановку педагогических вопросов». Т. е. в биографии педагога нам важно найти ключ к пониманию того, почему, в силу каких причин (тех или иных индивидуально-личностных и социокультурных обстоятельств жизни в детские годы, в отрочестве, в период взросления и т. д.; особенностей собс-

твенного воспитания и образования; осуществления педагогической практики и тех или иных педагогических проектов; участия в деятельности социальных движений; в целом участия в жизни общества и др.) у педагога возникали педагогические идеи, получали то или иное свое оформление и развитие, либо же происходило замещение их другими идеями и т. п.

Третья задача ориентирует на то, чтобы дать оценку изучаемым педагогическим учениям. Как подчеркивает В. В. Успенский, «необходимость оценки вытекает уже из того, что нельзя изложить историю педагогических учений, не указывая места тому или другому деятелю в истории педагогического процесса». Пожалуй, это одна из наиболее сложных задач, так как предполагает, что в теории и практике образования и воспитания что-то будет признаваться ценным, а что-то сравнительно маловажным или же совсем незначимым. С точки зрения В. В. Успенского, и с ней вполне можно согласиться, данную задачу можно осуществить, только опираясь на сложившиеся и принятые наукой представления о значении каких-то известных педагогических идей, например, идей Я. А. Коменского или К. Д. Ушинского. Однако важно дополнить, что идеи должны браться не сами по себе, а в целостном контексте развития общества, педагогической практики и науки. Т. е. оценивать педагогические учения следует и с педагогической, и с социально-преобразовательной точки зрения.

В целом же оценивая рассмотренную выше статью В. В. Успенского,

можно заключить, что она содержит важные методологические позиции относительно постановки историко-педагогического исследования, которые в полной мере не устарели и актуальны и по сей день.

Таким образом, вплоть до 1917 г. российская история педагогики претерпевала активное научное становление под влиянием отчетливой взаимосвязи факторов социальной детерминации и научно-дисциплинарного развития. Это было обусловлено, с одной стороны, совершенно новыми задачами согласования и гармонизации масштабных процессов революционных по сути социальных преобразований и не менее масштабной эволюции социального сознания, а с другой — бурным ростом и интеграцией наук об обществе и человеке. Школа и педагогическая наука естественным образом оказались в центре этих процессов. В рассматриваемый период не было ни одного сколько-нибудь значимого общественного деятеля, уже не говоря о педагогах, который бы так или иначе не затрагивал вопросы образовательной политики и школьного строительства, жизни семьи и семейного воспитания, женского образования, физического и психического здоровья детей и их участия в жизни социума и др., что вполне объективно рассматривалось как основа построения фундамента нового общества. Развитие национального самосознания со всей остротой обозначило проблему роли и участия самого народа и демократических институтах общества в социальных преобразованиях, роли личности в этих

процессах. Были поставлены вопросы об эффективности и результативности практической педагогики в ее взаимосвязях с психологией, о национальных и социальных ценностях и соответствующих воспитательных идеалах, об отношении к личности ребенка в образовании и воспитании и методах гуманизации этого отношения, о переоценке логики, этапов, детерминантов и закономерностей развития педагогической теории и практики и др. Это предопределило невиданные ранее темпы динамики науки «педагогии», образовательной и воспитательной практики, позволило в конечном итоге оформиться научному статусу истории педагогики, напрямую нашло отражение в обоснованиях ее предмета, в постановке выдвигаемых перед нею целей и задач.

В то же время, несмотря на существенные достижения, нельзя не отметить, что как наука история педагогики еще не определила на тот момент согласованного в научном сообществе круга своих задач; в ней пока еще нет отчетливого и единодушного решения принципиального вопроса о предмете науки; не выработаны принципы и подходы по организации и способам осуществления историко-педагогического исследования; не наработаны руководящие точки зрения, позволяющие четко ориентироваться при работе с разнообразными культурными источниками, имеющими отношение к образованию и воспитанию и др. Причем это характерно было в полной мере и для отечественной, и для зарубежной истории педагогики.

Список литературы

1. Демков, М. И. История русской педагогики. Древнерусская педагогика (X—XVII вв.) / М. И. Демков. — СПб. : Тип. М. М. Стасюлевича, 1899. — Ч. I. — 691 с.
2. Демков, М. И. Курс педагогики для учительских институтов, высших женских курсов и педагогических классов женских гимназий. Основы педагогики, дидактики и методики / М. И. Демков. — М. [Б. и.], 1917. — Ч. I. — 354 с.
3. Евстафьев, П. В. Начальные основания педагогики: учеб. для институтов, гимназий и учительских семинарий. Настольная книга для родителей и воспитателей. Дидактика и методика. Исторический очерк воспитания и образования вообще у древних и новых народов и в частности — в России / П. И. Евстафьев. — СПб. : Типография и хромофотография А. Траншеля, 1880. — 557 с.
4. Захарченко, М. В. Предисловие научного редактора / М. В. Захарченко // Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен ; под ред. Л. И. Модзалевский. СПб. : Алетейя, — / 2000. — Ч. 1. — С. 5—20.
5. Каптерев, П. Ф. История русской педагогики / П. Ф. Каптерев. — СПб. : Алетейя, 2004. — 559 с.
6. Каптерев, П. Ф. Новая русская педагогика, ее главнейшие идеи, направления и деятели / П. Ф. Каптерев. — СПб. : Земля, 1914. — 212 с.
7. Модзалевский, Л. И. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен / Л. И. Модзалевский. — СПб. : Нева, 2000. — Ч. 1. — 458 с.
8. Очерки по истории педагогических учений / сост.: В. В. Успенский, В. Н. Ивановский, А. В. Ельчанинов / [и др.]. — М. : Польза, 1911. — 229 с.
9. Рубинштейн, М. М. История педагогических идей в ее основных чертах / М. М. Рубинштейн. — М. : Польза, 1916. — 267 с.
10. Соколов, П. История педагогических систем / П. Соколов. — Пг. : Изд. В. С. Клепова, 1916. — 707 с.
11. Сыромятников, Б. И. Внешкольное просвещение народа / Б. И. Сыромятников // Для народного учителя. 1915. — № 12. — С. 4—11.