

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ



Г. Б. Корнетов

ПРЕДМЕТ И ОБЪЕКТ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

УДК 37.012.2

ББК 74.03

Предметом истории педагогики следует считать не просто возникающую, функционирующую и развивающуюся во времени и пространстве педагогическую реальность, а педагогическую реальность в системе порождающих ее и порождаемых ею контекстов общественной жизни, материальной и духовной, экономической, социальной, политической и культурной. При этом сама педагогическая деятельность (и, соответственно, порождаемая ею педагогическая реальность) оказывается результатом и способом осмысления и разрешения противоречия между потребностями общества, его институтов, групп, отдельных людей в человеке, обладающим определенным набором качеств и свойств и невозможностью обеспечить их сколько-нибудь гарантированное развитие средствами спонтанной (стихийной, неуправляемой) социализации. Такое понимание предмета истории педагогики предполагает, что ее объектом является вся та исторически развивающаяся сфера (сферы) общественной жизни, которая определяет контекст исторически развивающейся педагогической деятельности и педагогической реальности, а также весь жизненный уклад людей, соединяющий в себе всю совокупность, процесс их социализации и область их ментальной фиксации, осмысления и конструирования. Особенностью соотношения предмета и объекта истории педагогики (в их предложенной выше интерпретации) является то обстоятельство, что в историко-педагогических исследованиях граница между конкретным предметом изучения и соотносимой с ним объектной областью оказывается часто весьма нечеткой, размытой, неопределенной.

Ключевые слова: история педагогики, предмет истории педагогики, объект истории педагогики, педагогическая реальность, педагогическая деятельность.

SUBJECT-MATTER AND OBJECT OF STUDY OF THE HISTORY OF PEDAGOGY

The subject-matter of the history of pedagogy should be understood not as just emerging, functioning and evolving in time and space pedagogical reality, but a pedagogical reality in the system of generated by it and generating it contexts of social life, that is material and spiritual, economic, social, political and cultural reality. This being the case, pedagogical activity itself (and, accordingly, pedagogical reality generated by it) turns out to be the result and the means of understanding and solving contradictions between the needs of society, its institutions, groups and certain people experienced by an individual who has a specific set of qualities and character traits and faces the impossibility to secure their more or less guaranteed development by means of spontaneous (natural, unmanageable) socialization. This understanding of the subject-matter of the history of pedagogy implies that its object of study is the historically evolving sphere (spheres) of social life, which determines (determine) the context of historically evolving pedagogical activity and pedagogical reality, and, also, people's whole way of life, combining the aggregate process of their mental fixation, understanding and building up the picture of life. The specificity of the correlation of the subject-matter and the object of study of the history of pedagogy (in the interpretation given above) lies in the fact that in historico-pedagogical studies the border-line between the concrete subject-matter and the object of study related to it is very often very vague and not strictly defined).

Key words: history of pedagogy, subject-matter of the history of pedagogy, object of study of the history of pedagogy, pedagogical reality, pedagogical activity.

В конце XX столетия отечественными исследователями были приняты попытки системно осмыслить предмет истории педагогики (Огородникова И. И. [30]; Гребенко Н. И., Макаев В. В. [15]; Корнетов Г. Б. [24; 22; 23; 25]). В то время наиболее широкое признание получило определение истории педагогики и сферы ее исследования, которое дал на рубеже 1980—90-х гг. в первом томе «Российской педагогической энцикло-

педии» Э. Д. Днепров. Он, в частности, писал: «**История педагогики**, область науки, изучающая историческое развитие образовательной практики и педагогического знания в их единстве, а также во взаимосвязи с современными проблемами образования и педагогических наук. Интегрируя данные педагогики, социологии, истории философии и культуры, истории психологии и другие, история педагогики рассматривает историко-педаго-

гический процесс как неотъемлемую часть историко-культурного процесса. В структуре историко-педагогического процесса, охватывающего развитие как практики образования и воспитания, так и педагогического знания, выделяются, соответственно, две основные предметные зоны. Каждая из них как область исследования, обладает относительной самостоятельностью, но в своей сущности они едины, ибо педагогика одна из форм духовно-практического освоения мира, а педагогическая практика (во всех ее видах — от образовательной политики до образовательной деятельности семьи, школы и других учреждений) — исток и сфера материализации педагогических идей. Синтез знаний, полученных в каждой из этих предметных зон историей педагогики, позволяет воссоздать целостную картину историко-педагогического процесса и раскрыть закономерности его развития». Далее Э. Д. Днепров отмечал, что в исследовательской литературе представлены различные точки зрения на определение предмета истории педагогики — «от узкой, сводящей предмет истории педагогики к изучению познания практики и теории целенаправленного учебно-воспитательного процесса, до предельно широкой, которая раздвигает границы истории педагогики до исторического анализа всех воспитательных влияний, определяющих процесс социокультурного формирования человека, то есть до истории социализации. Существует, кроме того, и иной подход к рассмотрению предмета истории педагогики, исходящий из проти-

вопоставления названных предметных зон историко-педагогического процесса и отсеечения одной из них. История педагогики... трактуется как «историческая педагогика», то есть только как история педагогических идей, не связанная с историей педагогической деятельности. Отрывая историю знания о социальном объекте от истории самого объекта, такого рода трактовки предмета истории педагогики по сути ставят историю «педагогического сознания» вне истории «педагогического бытия» [17. С. 392].

В первое десятилетие XXI в. отечественные исследователи продолжили осмысление предмета истории педагогики. С. В. Бобрышев выделяет два фактора, влияющих на трактовку предмета истории педагогики отечественными исследователями. Это фактор социальной детерминации и фактор научно-отраслевого развития. Раскрывая смысл этих факторов, С. В. Бобрышев пишет: «Расширение границ и развитие содержания предмета истории педагогики осуществлялось под воздействием двух факторов. Первый — это *фактор социальной детерминации*, связанный с изменением или уточнением функционального предназначения истории педагогики как науки с точки зрения запросов общества и государства. Предмет и содержание данной науки во многом определялось варьированием задач, которые ставились перед нею обществом на том или ином этапе его развития... 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 проявлялись себя, выступая в связке, лишь меняясь иногда местами по принципу «ведущий-ведомый» [10. С. 132–133].

Проблему предмета истории педагогики подробно анализирует Н. А. Вершинина. Она подчеркивает, что «вопрос о предмете истории педагогики до настоящего времени еще не решен и остается дискуссионным» [11. С. 65]. По ее мнению, «в становлении и развитии истории педагогики¹ остро стояли два вопроса, ответ на которые определял подход к пониманию предмета этой педагогической области зна-

ний, ее места в системе педагогических дисциплин». Первый вопрос она формулирует как противопоставление: история науки или биография «человека науки»? Суть второго, по словам Н. А. Вершининой, «может быть обозначена так: история образования или история педагогики?» [11. С. 61, 63].

Представляется, что обозначенные вопросы следовало бы поменять местами, так как от решения второго вопроса зависит то, в какой степени история педагогики будет акцентировать внимание на изучении исторического развития педагогики как эволюции отрасли научного знания и деятельности ее творцов, то есть содержательно решать первый вопрос.

Осмысливая историю решения первого вопроса, Н. А. Вершинина отмечает, что с начала 1920-х гг. и вплоть до начала 80-х гг. постоянно звучала критика, направленная на необходимость преодоления тенденции рассмотрения истории педагогики сквозь призму изложения идей и учений отдельных педагогов прошлого. При этом она обращает внимание на живучесть тенденции «к излишней персонификации исследований в ущерб изучению истории самой науки» [11. С. 62].

Н. А. Вершинина солидаризуется с высказанным еще в 1957 г. требованием Ш. И. Ганелина и Е. Я. Голанта «отказаться от «медальонной» истории педагогики, то есть от изолированного изучения отдельных педагогических систем, без показа того, что нового они внесли в пони-

¹ Н. А. Вершинина рассматривает советскую историю педагогики 1920-х – начала 80-х гг.

мание тех или других вопросов» [13. С. 126]. Недостатки персонифицированных исследований в отечественной педагогике, по ее мнению, связаны «с тем, что история педагогики рассматривается как рядовая педагогическая дисциплина, а не как науковедческая. Если признать за ней такой статус, то основным требованием к персонифицированным работам станет акцент на том вкладе в развитии педагогики как науки, который присущ деятельности конкретного ученого-педагога» [11. С. 63].

Опыт решения второго вопроса, то есть решения вопроса о соотношении истории образования и истории педагогики, понимаемой как история педагогической науки, рассматривается Н. В. Вершининой преимущественно на основе публикаций второй половины 1950-х — начала 80-х гг.

Н. В. Вершинина показала, что в рассматриваемый период в отечественной науке в основном аргументировались две точки зрения. Согласно первой (А. М. Арсеньев, Ф. Ф. Королев, 1973), «история воспитания и образования имеет задачу показать развитие самого объекта, историю тех учреждений и организаций, которые осуществляли воспитание и образование на различных этапах объекта, то есть воспитания и образования. История педагогических учений имеет совершенно другой предмет — она исследует развитие педагогической мысли по проблемам воспитания и образования... Пора выделить в самостоятельные отрасли знания историю объекта и историю учения об объекте»

[1. С. 46]. Согласно второй точки зрения (Э. Д. Днепров, 1981), «предмет истории педагогики... остается двуединым. И оторвать историю педагогических учений от истории школы невозможно» [18. С. 28].

Пафос позиции Н. А. Вершининой (защитившей в 2009 г. диссертацию на соискание ученой степени доктора педагогических наук по теме «Методология исследования структуры педагогики» [12]) основывается на утверждении, что «история педагогики рассматривается как рядовая педагогическая дисциплина, а не как дисциплина науковедческая» [11. С. 63]. По ее мнению, «педагогическое науковедение и собственно педагогика образуют различные структурные подсистемы педагогической науки... Педагогическое науковедение — не просто «рядовая» педагогическая наука, а ее самосознание» [11. С. 58]. Кстати, заметим, в отечественной науке существует традиция рассмотрения истории педагогики как «самосознания педагогики». Об этом писал, в частности, Б. М. Бим-Бад [5. С. 107].

По мнению Н. А. Вершининой, «на современном этапе развития педагогики, когда с полной очевидностью встает задача необходимости целостного изучения педагогики как науки с целью ее рациональной организации, совершенствования всей системы отношений, складывающейся в процессе научной педагогической деятельности, история педагогики не может более являться рядовой педагогической дисциплиной, даже носящей интегри-

рованный характер. Необходимость глубокой саморефлексии, в том числе и истории развития педагогики как науки (выделения тенденций такого развития науки, ее основных концепций, методов, понятийного аппарата, этапов становления ее дисциплинарного статуса, педагогического сообщества и т. п.), требует нового витка в развитии историко-педагогических исследований. Совершенно очевидно, что та тенденция в определении предмета истории педагогики, которая явно обозначилась в ходе развития самой истории педагогики, о которой говорили А. М. Арсеньев и Ф. Ф. Королев, приводит сегодня к возможности ее разделения на две относительно самостоятельные педагогические дисциплины: история образования и история педагогики (новый процесс дифференциации). При этом вторая войдет в систему науковедческих педагогических дисциплин, и это вхождение будет примером нового процесса интеграции» [11. С. 66].

В статье, опубликованной в 2009 г. в журнале «Образование и общество» (№ 5. С. 104–108), В. Г. Безрогов, опираясь на высказанные им еще в середине 1990-х гг. идеи, выделяет четыре предметные области истории педагогики. Он пишет: «Историко-педагогическое наследие состоит, по крайней мере, из четырех больших отделов, каждый из которых имеет свое собственное строение, свои цели и методы исследования и свой предмет изучения, далеко не полностью, а в некоторых случаях и вообще не

перекрывающийся полями значений других трех предметов. Четырьмя аспектами историко-педагогического наследия можно назвать педагогическую мысль и сознание, педагогическую практику и обычай. Педагогическая мысль и педагогическое сознание относятся к сфере знания (той или иной степени четкости), а педагогическая практика и педагогический обычай — к сфере формального и неформального использования стереотипов этого знания в структуре заботы старших поколений по отношению к идущим им на смену младшим. В каждом из данных случаев присутствуют разные схемы институализации практик обучения и учения. Общее единство историко-педагогического знания диктуется единством историко-педагогического процесса, вращающегося вокруг ребенка, вокруг пары «воспитатель—воспитуемый», вокруг проблемы смены поколений и трансляции стремящейся к выживанию и развитию культуры. Но это единство не может скрыть наличия довольно глубоких отличий между предметами, исследуемыми: 1) историей педагогической практики, 2) историей педагогической мысли, 3) историей педагогического сознания и 4) историей педагогического обычая. Коренные различия между направлениями продиктованы степенью институализации практики или теоретической мысли. Именно на эти четыре обширные части прежде всего делится история педагогики. Каждая из них, несмотря на более мелкие внутренние подразделения, представляет некое

сущностное единство, единство изучаемого, единство методов изучения и единство получаемых результатов» [3].

По мнению В. Г. Безрогова, история педагогического обычая («обычая воспитания») реконструирует бессознательные, стереотипные взаимодействия взрослых и детей в педагогическом процессе, проходящем в тех или иных социальных рамках. Это воплощения педагогического сознания. Они основываются на архетипах той или иной культуры, изменяющихся крайне медленно. При этом они есть все то, что напрямую не связано с целенаправленным, педагогическим (пусть даже неотрефлексированным, это не меняет сути различия) взаимодействием взрослого с ребенком. Педагогическая практика — это организованное, целенаправленное, опирающееся на определенные теоретические концепции взаимодействие общества — в лице педагогов — и ребенка. История педагогической практики — это история вечных попыток осуществить те или иные общественные цели и научные идеалы в действительности, это история практического разрешения образовательных проблем в условиях развитых цивилизаций. История неотрефлексированных, распостраненных в массах представлений по поводу воспитания и обучения есть история педагогического сознания. Здесь царство ментальности, этнокультурных стереотипов и т. п. Здесь господствуют архетипы сознания. Педагогическое сознание царит вне школы, но и в ее стенах его доля

в мышлении педагогов весьма велика. Институционализированное педагогическое сознание ближе к педагогической мысли. История педагогической мысли есть история вероятностного знания, история педагогического идеализма, история идеальных конструкций, с той или иной степенью вероятности претендующих на истину, то есть история вероятностного знания и вероятностной практики, предлагаемой социальной реальности. Это история рекомендательного начала в культуре в целом и в образовании в частности. История педагогической мысли в результате своей деятельности разрабатывает свою собственную теорию исторического развития педагогического знания, в том числе истории различных педагогических наук, **то есть** теорию, основанную не только и не столько на современных педагогических взглядах, сколько на общем историко-культурном и методологическом мировоззрении исследователя. Эта «теория жизненного пути» педагогических наук может оказать сильное стимулирующее воздействие на теоретическое сознание педагога-практика и педагога-теоретика, показать им современную теорию и практику с иной стороны.

В. Г. Безрогов обращает внимание на то обстоятельство, что каждая выделенная им предметная область истории педагогики имеет свои специфические методы изучения. Так, история педагогического обычая изучается историко-педагогическими методами и методом исторического описания. История педагогического сознания

изучается методами истории ментальностей. История педагогической мысли изучается методами интеллектуальной истории. Основные методы изучения истории педагогической практики — историко-социологические и историко-методические (с точки зрения истории преподавания учебных дисциплин). При изучении истории педагогической практики как рационалистической оторефлектированной плановности, осуществляемой в действиях, приводит к осуществлению фактографическо-регистрационной и реконструирующей функций исторической науки, выстраивающей динамическую временную последовательность дискретных фактов и объясняющей с их помощью закономерности эволюции обучения и воспитания.

Обращаясь к проблеме предмета истории педагогики, прежде всего следует акцентировать внимание на ее междисциплинарность, сочетающуюся с четкой фиксацией педагогической качественной определенности, которая детерминируется ее родовой принадлежностью.

Во-первых, и прежде всего, история педагогики **педагогична**. Она дает историческое выражение и предмету педагогики, и самой педагогике как отрасли знания, центрируя свое внимание на развитии педагогической практики и педагогической мысли (на историко-педагогическом процессе) в пространстве эволюции общества, его культуры, экономической, социальной, политической, духовной сфер. При этом история педагогики и педагогика оказываются самым тесным и

неразрывным образом связаны, в определенном смысле являя органическое единство. Об этом писал полтора столетия назад К. Шмидт, утверждавший, что «история педагогики сама по себе есть уже законченнейшая и объективнейшая научная система педагогики» [31. С. 14]. На это же обстоятельство обращал в конце 1920-х гг. Н. Желваков, подчеркивавший, что «не может быть педагогической теории получаемой без конкретно-исторического изучения педагогических явлений в прошлом и настоящем. Но не может быть и истории педагогики без теоретической работы, проверяющей и исправляющей в педагогике точки зрения» [19. С. 78].

История педагогики не только реконструирует, описывает, объясняет, интерпретирует, конструирует педагогическое прошлое, обобщает, концептуализирует и систематизирует его. Она также обеспечивает возможность соотношения педагогического прошлого с современной теорией и практикой образования с их достижениями и трудностями, с их традициями, тенденциями и перспективами развития. Педагогическое прошлое предстает и как то, что было, что уже состоялось, что осталось в ушедшем времени (собственно история). И как то, что существует сегодня, что воспринимается в качестве наследия, вплетенного в живую ткань современной педагогической культуры и являющегося ее органичной и неотъемлемой составляющей, что не только само обладает динамичным множеством значений и смыслов, но и способствует осоз-

нению, осмыслению, объяснению и пониманию того, что называют современной теорией и практикой образования. Б. М. Бим-Бад, говоря о связи истории педагогики с педагогикой, особо подчеркивает, что без обращения к прошлому невозможно, в частности, ответить на вопрос о том, что же мы достоверно знаем в педагогике. История педагогики, по его словам, помогает «отобрать действительно доказанные знания, отделить их от недостаточно доказанных; проверенные широкой практикой — от сомнительных, исключительно умозрительных — от закономерных». Кроме того, он обращает внимание на то, что «история воспроизводит себя. Это истина. Каждый исторический факт надобно заподозрить в его воспроизводимости» [7. С. 46].

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

Во-вторых, история педагогики **исторична**. В ее основе лежит обращение к историческому прошлому, причем, прежде всего к тому прошлому, которое уже состоялось и прошло, которое надо реконструировать, описать, объяснить, интерпретировать, сконструировать. Обращение к прошлому ставит перед историками

педагогики те же проблемы, которые встают перед историком вообще: о соотношении объективного и субъективного в постигаемом образе прошлого, о возможностях, границах, источниках и методах его познания, о путях и способах его истолкования, о влиянии субъективной позиции, ценностных ориентирах и методологических предпочтениях историка на получаемые им результаты исследования и т. п. Если педагогическая направленность истории педагогики задает рамку проблемного поля исследователя, то историческая направленность прежде всего определяет его источниковую базу и методы работы с ней. На историю педагогики также влияет то социокультурное пространство, которое оказывается в фокусе исторических исследований, определяя новые методы исследования и раскрывая новые грани прошлого. Например, возникновение истории повседневности и микроистории открывает возможности для формирования новых направлений историко-педагогических исследований [26].

В-третьих, история **культурологична**, так как рассматривает эволюцию педагогической мысли и педагогической практики, являющихся элементами культуры, в пространстве динамики многогранной культуры общества как неотъемлемую часть культуры, обеспечивающую саму возможность культуротворчества. Ибо педагогическая деятельность есть единственная деятельность, направленная на воспроизводство всех других деятельностей, на воспроизводство субъекта культур-

ной жизни, на воплощение культуры в человеке, который, в свою очередь, воплощает себя в культуре.

В-четвертых, история педагогики **социологична**, так как рассматривает историческую динамику педагогических феноменов в контексте динамики социальных отношений, институтов, структур. Истокование образования, которое является одним из потоков социализации (Э. Дюркгейм, что «образование — методично организованная социализация»), невозможно вне контекста всей своей совокупности процессов, социализирующих человека. Генезис и эволюцию педагогической деятельности, становление педагогической реальности социология позволяет интерпретировать в логике процессов институционализации и легитимации образовательных институтов.

В-пятых, история педагогики **политологична**, ибо рассматривает историко-педагогический процесс в связи с развитием государственной политики в сфере образования, с борьбой различных политических сил вокруг проблем просвещения. «Образование как явление общественной жизни, — пишет Э. Д. Днепров, — выступает в трех основных ипостасях: как *социальный институт*, как система образовательных учреждений и как *образовательная практика*. Выстраивание и организация «взаимодействия» этих трех основных граней, сущностей образования в соответствии с единой национальной целью, в единой социальной (социально-педагогической) логике — *смысл и предмет образовательной политики*» [17. С. 13].

В-шестых, история педагогики **этнологична**, ибо рассматривает педагогическую культуру, традиции, ритуалы, обычаи, обряды, практики, способы и результаты их рефлексии и отражения в памятниках устного народного творчества и письменности у групп и народов, стоящих на различных уровнях общественного развития в различных регионах земного шара.

В-седьмых, история педагогики **антропологична**, ибо рассматривает педагогические процессы как процессы, способствующие порождению человеческого в человеке в контексте осмысления и реализации различных способов организации формирования и развития людей, живущих в различных обществах, цивилизациях, культурах, эпохах, группах и являющихся в то же время представителями биологического вида *Homo sapiens*. Антропологичность истории педагогики усиливается благодаря оформлению в рамках педагогики педагогической антропологии, центрирующей свое внимание на человеке как субъекте педагогической деятельности и педагогического процесса, прежде всего, говоря словами К. Д. Ушинского, на человеке как предмете воспитания.

В-седьмых, история педагогики **философична** не только потому, что вычленяет педагогический компонент в истории мировой философской мысли, прослеживая его влияние на теорию и практику образования, но и потому, что обращена к философским основаниям педагогических идей и практик. Помимо этого, Б. М. Бим-Бад указывает на существование осо-

бой философии истории педагогики. По его мнению, «философия истории педагогики есть ответ на вопрос: «Что означает эволюция педагогики, в чем ее смысл?» и «По каким законам развивается педагогика?» [7. С. 46]. Да и философы во все времена были отнюдь не безразличны к педагогической проблематике. Она не просто является неотъемлемой составной частью наследия огромного большинства философов, но при ближайшем рассмотрении оказывается важнейшим смыслопорождающим элементом. К числу таких философов, например, в западной интеллектуально-культурной традиции относятся Платон, Аристотель, Сенека, Августин, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, К. Гельвеций, И. Кант, И. Фихте, Г. Гегель, К. Маркс, Г. Спенсер, А. Бергсон, В. Дильтей, М. Бубер, К. Поппер, М. Фуко и многие, многие другие. В начале XX в. Д. Дьюи в США, П. Наторп в Германии, С. И. Гессен в России считали педагогику практической философией.

Второе важнейшее обстоятельство, которое следует учитывать при определении предмета педагогики, связано с тем, что с 1960-х гг. сначала на Западе, а позднее (хотя и в существенно меньшей степени) и в нашей стране все более усиливается тенденция рассматривать педагогическую практику в контексте самых широких социализирующих процессов и общественных условий ее функционирования и развития. «Педагогическая теория, — пишет Б. М. Бим-Бад, — все более становилась теорией «со-

циальной деятельности», то есть всей воспитательной деятельности всего общества в составе всех его социальных слоев, понимаемых, разумеется, в классовом смысле. Категория социальной деятельности задавала истории педагогики новое проблемное поле — истории воспитательной деятельности общества, понимаемой чрезвычайно широко, в социально-историческом смысле, как «педагогическая акция». Историческая функция — быть средством эмпирического и теоретического широкого социального исследования. Главным вопросом истории педагогики стало не то, что разные педагогики считали о том, как можно и должно воспитывать человека, и не то, как человека воспитывали, а то, как при данных конкретных исторических условиях и обстоятельствах и при определенном, имевшем место в данных исторических ситуациях целеполагании формировался определенный тип личности — иногда благодаря, иногда вопреки целенаправленному воспитанию, а чаще всего — в результате взаимодействия формального и неформального воспитания и образования. Поэтому история педагогики была призвана ответить на вопросы, почему эти, а не другие изменения происходили в образе жизни и типе личности, каким фактическим нормам в политическом, нравственном и ином общественном поведении, принятым в данном социуме в данную эпоху, следовало воспитание и как было связано с ними, какие формы отчуждения порождали это воспитание из него как его следствия и т. д. ... Она изу-

чала фактические — материальные и идеальные — предпосылки и условия генезиса и развития основных типов личности данной эпохи... В соответствии с указанными функциями педагогической историографии находился и предмет истории педагогики — механизм превращения новорожденного во взрослого человека в данной социальной и политической, культурной и психологической обстановке. А также история молодого поколения в целом как часть исторического процесса, часть политических и социальных изменений в данном обществе» [6. С. 38—39].

Данный подход к пониманию истории педагогики и ее предмета имеет давние корни. Достаточно вспомнить, что еще в 1860 г. Л. Н. Толстой писал: «История педагогики — двоякая. Человек развивается сам под бессознательным влиянием людей и всего существующего, и человек развивается под сознательным влиянием других людей. Под историей педагогики разумеют одно сознательное развитие. Первая же, несуществующая история педагогики была бы более поучительна: как более и более непосредственно учился человек из жизни, которая более и более становилась поучительна. Как независимо от сознательной педагогики, иногда под ее влиянием, иногда противоположно, иногда совершенно независимо, продвигалось образование, а сама бессознательная педагогика, как более и более с различием образования, с быстротой сообщения, с развитием книгопечатания, с переменой образа правлений государственных и

церковных, более и более поучительны становились люди — являлись новые средства поучения. Эта новая история педагогики должна явиться и лечь в основание всей педагогики. В этой науке должно быть показано, как учился говорить человек 1000 лет тому назад и как учился теперь, как он учился называть вещи, как он учился различным языкам, как он учился ремеслам, как он учился этике; как он учился различению сословий и обращению с ними, как он учился думать и выражать свои мысли... В каждом жизненном условии развития есть педагогическая целесообразность, и описать ее есть задача этой истории педагогики. Эта история педагогики разъяснила бы многие кажущиеся трудности... Только история педагогики может дать положительные данные для самой науки педагогики. История же педагогики в тесном смысле понимания так, как она до сих пор понимается, может дать только отрицательные основания» [30. С. 37—38].

Таким образом, два указанных обстоятельства свидетельствуют о том, что в сфере внимания истории педагогики оказывается очень широкое общественное пространство, по существу охватывающее всю социокультурную динамику общества. При этом возникает традиционная для методологии науки проблема разделения объекта и предмета исследования. Весьма примечательно, что, определяя исследовательское поле истории педагогики, ни И. И. Огородникова, ни Э. Д. Днепров, ни Н. А. Вершинина, ни В. Г. Безрогов, ни другие авторы

не различают объект и предмет истории педагогики, не пытаются развести их, что соответствует сложившейся традиции ее исследования.

А. Н. Джуринский в последнем издании учебника для бакалавров усатанавливает для исследовательского поля истории педагогики предельно широкую рамку. Он пишет: «Объект истории мировой педагогики много-слоен и обширен. В нем усматриваются несколько переплетающихся сфер. Во-первых, всеобщая история человечества. Во-вторых, воспитывающийся человек, во имя которого выстроена динамичная панорама педагогических идей и теорий, написаны многочисленные трактаты. В-третьих, историческая динамика социальных институтов, в ряду которых находятся образовательные и воспитательные структуры. В-четвертых, генезис материальной и духовной культуры. И, наконец, в-пятых, собственно развитие теории и практики воспитания и образования» [15. С. 9–10]. В размышлениях А. Н. Джуринского следует обратить внимание не только на «широту охвата», но и на то, что «собственно развитие теории и практики воспитания и образования» идет через запятую в черед других «переплетающихся сфер», завершая этот поистине всеобъемлющий перечень.

С. В. Бобрышев в монографии, посвященной вопросам методологии истории педагогики, наоборот, обращает внимание исследователей на необходимость «оставаться в рамках своего предмета», говоря о том, что история педагогики не должна «стать

всеобъемлющей и всеинтерпретирующей научной дисциплиной, ибо на определенном этапе может сложиться иллюзорное впечатление, что все вокруг — это сплошная педагогика (что в определенном смысле и произошло, в частности, с «Историей педагогики» К. Шмидта 1860–1862 гг.)» [8].

Показательно, что, определяя исследовательское поле истории педагогики, А. Н. Джуринский пишет только об объекте, а С. В. Бобрышев — только о предмете рассматриваемой отрасли знания. Хотя пытаются сказать они об одном и том же.

Между тем, науковедение признает, что каждая отрасль научного знания имеет свой объект и предмет исследования. Историк И. Д. Ковальченко рассматривал объект науки как «совокупность качественно определенных явлений и процессов, существенно отличных по своей внутренней природе основными чертами и законами функционирования и развития от других объектов этой реальности». Говоря же о предмете науки, он писал, что это «определенная целостная совокупность наиболее существенных свойств и признаков объекта познания, которая подвергается изучению» [20. С. 42–43]. Педагог В. В. Краевский подчеркивал, что «принято различать объект и предмет науки. Объект — это область действительности, которую исследует данная наука, предмет — способ видения объекта с позиций этой науки... Предмет выступает как посредник между субъектом и объектом исследования: именно в рамках предмета субъект имеет дело с объек-

том. Можно сказать проще: предмет науки — это как бы очки, сквозь которые мы смотрим на действительность, выделяя в ней определенные стороны в свете задачи, которую мы ставим, используя понятия нашей науки для описания области действительности, избранной в качестве объекта изучения»² [27. С. 9—10]

Опираясь на используемую Л. Н. Толстым терминологию, исследовательскую область истории педагогики в первом приближении можно определить, как развивающуюся в историческом времени и пространстве педагогическую целесообразность, вычленимую из потока духовной и практической жизни людей и осмысливаемую историей педагогики как особую динамичную педагогическую реальность прошлого, которая органично вписана в эволюционирующее общество и связана со всеми сферами его жизнедеятельности. Иначе говоря, **предметом истории педагогики является особая педагогическая реальность, развивающаяся в пространстве жизни общества и являющаяся атрибутивным признаком этого пространства на протяжении**

всего его существования. *История педагогики, имея дело прежде всего с уже состоявшейся, прошедшей действительностью, конструирует педагогическую реальность прошлого, реконструируя, описывая, объясняя и интерпретируя ее. История педагогики рассматривает педагогическое прошлое на различных уровнях от конкретных ментальных и предметно-практических педагогических действий до предельно обобщенных образов, концепций, моделей, схем, тенденций и традиций развития всемирного историко-педагогического процесса.*

При определении предмета истории педагогики как прошедшей педагогической реальности следует включить в него и современную педагогическую реальность, явившуюся результатом прошлого развития с обязательным учетом существующих в ней тенденций, которые устремлены в будущее, представляют собой его своеобразные зародыши. В этом отношении прав французский историк Ф. Аррес, автор знаменитой книги «Ребенок и семейная жизнь при старом порядке», писавший еще в 1949 г.: «Историк прошло-

² В современной философской литературе объект определяют как «то, на что направлена активность (реальная и познавательная) субъекта». При этом внимание обращается на то, что «объект — предметная область (реальная или воображаемая), на которую направлены активный интерес и внимание человека.... Организуя свои практические или интеллектуальные действия, люди выделяют в физической и психической реальности лишь те характеристики, которые с их точки зрения являются на данный момент важными, определяющими и прочными. Совокупность подобных характеристик и воспринимается в качестве соответствующей предметной области, на которую направлена человеческая активность. Таким образом, окружающая действительность превращается в объект, определенным образом конструируемый самим человеком». (Лекторский В. А., Гусев С. С. Объект // Энциклопедия эпистемологии и философии науки. М., 2009. С. 642, 643).

го должен полагаться на настоящее. Напротив, историк современности должен покинуть настоящее, чтобы положиться на референциальное прошлое. Историк прошлого необходимо обладать непосредственным, свойственным современникам сознанием настоящего... Сегодня невозможно утверждать, как это делалось недавно, что История — это наука об эволюции... История начинает воспринимать себя как диалог, в котором всегда участвует настоящее... Сегодняшний историк без тени смущения признает свою принадлежность к современному миру, и его труды по-своему отвечает на те — разделяемые им — тревоги, которые испытывают его современники. Его видение прошлого остается связанным с настоящим — настоящим, не ограничивающимся ссылкой на тот или иной метод» [2. С. 245—246].

Педагогическая деятельность направлена на производство педагогической реальности — идеальной и материальной, в фокусе которой находится изменяющийся — изменяемый — изменяющийся человек, а также цели, пути, способы, средства и результаты этих изменений, а также способы их ментальной фиксации, оценивания, объяснения, осмысления, конструирования. Изменение это может быть, во-первых, прямым, непосредственным; во-вторых, косвенным, опосредованным через создание необходимых условий и предпосылок, через организацию среды и формирование ресурсов развития человека.

Педагогическая деятельность складывается из педагогических действий,

имеющих признаки воздействия и взаимодействия в различном соотношении в каждом конкретном случае [25]. Предметно-практическое педагогическое действие всегда прямо или опосредованно обращено на человека (в котором должны произойти определенные изменения), оно всегда является воздействием-взаимодействием. Ментальное педагогическое действие всегда имеет рамку фиксации, осмысления или конструирования такого воздействия-взаимодействия. Педагогическое действие и порождаемая им педагогическая реальность всегда носят конкретно-исторический характер и детерминируются множественностью условий, факторов и обстоятельств. Их можно условно разделить на внутренние и внешние. Внутренние детерминанты есть детерминанты по своей природе педагогические. Они создаются, существуют, функционируют и развиваются в самой педагогической сфере. Так, например, в результате рефлексии и обобщения практического педагогического опыта могут рождаться педагогические представления, идеи, концепции, теории, системы, технологии, методики; педагогическая практика может ставить перед педагогической мыслью проблемы, которые та осмысливает и более или менее успешно пытается найти их решение. Педагогические идеи, в свою очередь, могут влиять на то, каким образом реализуется предметно-практическая педагогическая деятельность.

Внешние детерминанты лежат вне рамок самой педагогической реальности, более или менее радикально опре-

деляя ее функционирование и развитие. По существу, такие детерминанты прослеживаются во всех областях общественной жизни. Например, экономика определяет требования к образованию человека как субъекта экономической деятельности, обеспечивает материальные возможности для формирования педагогической реальности. Социальная структура общества определяет направленность образования на ее воспроизводство в каждом новом поколении, детерминируя различия условий, целей, содержания, форм, методов, средств образования для различных социальных групп, часто задавая рамку их идеологического и теоретического обоснования. Политическая сфера жизни общества формирует образование человека, соответствующего интересам и потребностям различных социально-политических сил, определяет способы государственного вмешательства (или невмешательства) в организацию образования, его научно-идеологической поддержки и теоретико-педагогического обеспечения. Наличная культура общества является тем резервуаром, из которого наполняется содержание образования. Образовывающийся человек неизбежно становится человеком определенной культуры, воспроизводящим и преобразующим ее субъектом. Философия, религия, идеология, антропология наряду с социально-гуманитарными науками влияют на формирование и развитие педагогических ценностей, идеалов и целей, на понимание природы человека как субъекта (и объекта)

педагогической деятельности, на пути и способы организации его образования.

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

Кроме того, следует обратить внимание на то обстоятельство, что собственно педагогическая деятельность, осмысливающая, конструирующая и реализующая педагогический процесс, может быть адекватно понята лишь в логике всех тех обстоятельств жизни человека, которые влияют на его формирование и развитие, на его изменения. Сам факт возникновения, функционирования и трансформации тех или иных педагогических действий, их институализация и легитимизация, успехи или неудачи педагогической деятельности оказываются прямо и непосредственно связаны со всем комплексом процессов социализации человека, с их потребностями, возможностями, достижениями, затруднениями.

Помимо этого, в человеческой истории существует сферы, которые, не являясь непосредственным выражением педагогического действия,

неразрывно и органично с ним связаны. К числу таких сфер, например, относится образовательная политика, на что, как уже говорилось, указывал Э. Д. Днепров. При этом не следует забывать, что образовательная политика в рамках своих специфических познавательных задач изучается также и политологией, и гражданской историей, оказываясь в рамках их предмета исследования.

Все указанные обстоятельства позволяют предположить, что предметом истории педагогики следует считать не просто возникающую, функционирующую и развивающуюся во времени и пространстве педагогическую реальность, а педагогическую реальность в системе порождающих ее и порождаемых ею контекстов общественной жизни, материальной и духовной, экономической, социальной, политической и культурной. При этом сама педагогическая деятельность (и, соответственно, порождаемая ею педагогическая реальность) оказывается результатом и способом осмысления и разрешения противоречия между потребностями общества, его институтов, групп, *отдельных людей в человеке*, обладающим определенным набором качеств и свойств и невозможностью обеспечить их сколько-нибудь гарантированное развитие средствами спонтанной (стихийной, неуправляемой) социализации.

Такое понимание предмета истории педагогики предполагает, что ее объектом является вся та исторически развивающаяся сфера (сферы) общественной жизни, которая определяет

контекст исторически развивающейся педагогической деятельности и педагогической реальности, а также весь жизненный уклад людей, соединяющий в себе всю совокупность процессов их социализации и область их ментальной фиксации, осмысления и конструирования.

Особенностью соотношения предмета и объекта истории педагогики (в их предложенной выше интерпретации) является то обстоятельство, что *в историко-педагогических исследованиях граница между конкретным предметом изучения и соотносимой с ним объектной областью оказывается часто весьма нечеткой, размытой, неопределенной*. Это обусловлено органической, во многих случаях взаимной связью педагогической реальности с другими формами социальной реальности, теснейшим переплетением всех процессов, социализирующих человека, местом того, что мы называем «педагогической проблематикой» во всех сферах общественного сознания на его обыденном и теоретическом уровнях. Ведь перед историком стоит не просто задача познать педагогическую реальность прошлого, вычленив ее из многообразной социальной реальности, он должен объяснить и понять ее, а это в принципе невозможно без самого широкого социокультурного контекста, без различных социализирующих процессов, без всего ментального богатства ушедших времен. Именно поэтому те или иные элементы объекта истории педагогики постоянно имеют тенденцию в определенных исследо-

вательских ситуациях оказываться в фокусе предмета ее изучения. При этом четкое понимание предмета истории педагогики, как исторически развивающейся педагогической реальности, порождаемой духовной и предметно-практической педагогической деятельностью, позволяет удерживать исследовательскую

рамку данной отрасли знания. Это исключительно важно потому, что педагогическая реальность прошлого оказывается в пространстве изучения гражданской истории, истории культуры и философии, культурологии, социологии, политологии, экономики, этнологии, исторической психологии, религиоведения и т. п.

Список литературы

1. Арсеньев, А. М.. Методологические проблемы социалистической педагогики / А. М. Арсеньев, Ф. Ф. Королев // Проблемы социалистической педагогики. — М. : ИЗД., 1973. — 420 с.
2. Арьес, Ф. Время истории / Ф. Арьес ; Пер. с фр. — М. ОГИ, 2011. — 304 с.
3. Безрогов, В. Г. История педагогики между Сциллой педагогики и Харибдой истории [Электронный ресурс] / В. Г. Безрогов // Education. — URL: http://www.jeducation.ru/5_2009/104.html — Дата обращения: 15.01.2012.
4. Безрогов, В. Г. Эпистемологические проблемы истории педагогики / В. Г. Безрогов // Всемирный историко-педагогический процесс: Концепции, модели, историография. — М. : Педагогика-Пресс, 1996. — С. 24—31.
5. Бим-Бад, Б. М. Об образовательном и практическом значении курса истории педагогики в составе педагогического образования Б. М. Бим-Бад // Теоретико-методологические вопросы истории педагогики. — М. : Просвещение, 1986. — С. 100—149.
6. Бим-Бад, Б. М. Очерки по истории и теории педагогики / Б. М. Бим-Бад. — М. : Изд-во УРАО, 2003. — 132 с.
7. Бим-Бад, Б. М. Что такое философия истории педагогики? / Б. М. Бим-Бад // Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия: итоги, проблемы, перспективы: материалы Всероссийской научной конференции,

- 5—6 декабря 2005 г. — М. : Тверь: АСОУ; Золотая буква, 2005. — С. 43—48.
8. Бобрышев, С. В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория / С. В. Бобрышев. — Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2006. — 477 с.
9. Бобрышев, С. В. Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания : дис. ... канд. пед. наук / С. В. Бобрышев. — Ставрополь, 2006. — 196 с.
10. Бобрышев, С. В. Становление историко-педагогической науки в России как отражение генезиса ее предмета (вторая половина XIX — начало XX века) / С. В. Бобрышев // Развитие образование и педагогической мысли в истории общества. — М. : АСОУ, 2007. — С. 132—133.
11. Вершинина, Н. А. История педагогики как науковедческая дисциплина / Н. А. Вершинина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2007. — № 8 (30). — С. 65. (Серия «Психолого-педагогические науки (педагогика, психология, теория и методика обучения»).
12. Вершинина, Н. А. История педагогики как науковедческая / Н. А. Вершинина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена: Психолого-педагогические науки (педагогика, психология, теория и методика обучения). — СПб, 2007. — № 8 (30). — С. 56—67.

13. Вершинина, Н. А. Структура педагогики: Методология исследования: монография / Н. А. Вершинина. — СПб. : Педагогика, 2008. — 320 с.

14. Ганелин, Ш. И. О новом учебнике по истории педагогики для педвузов / Ш. И. Ганелин, Е. Я. Голант // Советская педагогика. — 1957. — № 12. — С. 126.

15. Гребенко, Н. И. К вопросу о предмете истории педагогики / Н. И. Гребенко, В. В. Макаев // Страницы истории педагогики. — Пятигорск: ПГПИИЯ, 1992. — С. 64—73.

16. Джуринский, А. Н. История педагогики и образования / А. Н. Джуринский. — М. : Юрайт, 2011. — 240 с.

17. Днепров, Э. Д. История педагогики / Э. Д. Днепров // Российская педагогическая энциклопедия. — М. : Большая Российская энциклопедия, 1993. — 392 с.

18. Днепров, Э. Д. Российское образование в XIX — начале XX века. Т. 1 / Э. Д. Днепров. — М. : Мариос, 2011. — 648 с.

19. Днепров, Э. Д. Советская историография дореволюционной отечественной школы и педагогики 1917—1977. Проблемы, тенденции, перспективы / Э. Д. Днепров. — М. : АПН СССР, 1981. — 480 с.

20. Желваков, Н. Методологические проблемы современной истории педагогики. Проблемы научной педагогики / Н. Желваков. — М. : Педагогика, 1929. — 287 с.

21. Ковальченко, И. Д. Методы исторического исследования / И. Д. Ковальченко. — М. : Наука, 1987. — 440 с.

22. Корнетов, Г. Б. Историко-педагогический процесс как объект и предмет истории педагогики / Г. Б. Корнетов // Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография. — М. : ИТОП, 1996. — С. 154—168.

23. Корнетов, Г. Б. История педагогики сегодня: предмет, метод, ценностные ориентиры / Г. Б. Корнетов // История педагогики сегодня. — СПб. : Изд-во Тускарора, 1998. — С. 3—15.

24. Корнетов, Г. Б. История педагогики: проблемы, предмет, подходы / Г. Б. Корнетов // Европейская педагогика от античности до начала Нового времени. — М. : Высш. школа, 1994. — Ч. 1. — 440 с.

25. Корнетов, Г. Б. Объект и предмет истории педагогики / Г. Б. Корнетов // История педагогики на пороге XXI века: историография, методология, теория. — М. : Педагогика, 2000. — Т. 1. — 400 с.

26. Корнетов, Г. Б. Педагогическое действие / Г. Б. Корнетов // Постигание педагогической культуры человечества: монография. — М. : АСОУ, 2010. — Т. 2. — 248 с.

27. Кошелева, О. Е. Концептуализация историко-педагогического процесса в макро и микро подходах / О. Е. Кошелева // История педагогики на пороге XXI: историография, методология, теория. — М. : Эйдос, 2001. — Ч. 2. — 366 с.

28. Краевский, В. В. Общие основы педагогики / В. В. Краевский. — М. : Академия, 2003. — 256 с.

29. Лекторский, В. А. Объект / В. А. Лекторский, С. С. Гусев // Энциклопедия эпистемологии и философии науки. — М. : Мысль, 2009. — С. 642—643.

30. Огородникова, И. И. Развитие взглядов на предмет советской истории педагогики / И. И. Огородникова // Теоретико-методологические вопросы истории педагогики. — М. : АПН СССР, 1986. — 110 с.

31. Толстой, Л. Н. О задачах педагогики / Л. Н. Толстой // Пед. соч. — М. : Педагогика, 1989. — С. 37—38.

32. Шмид, К. История педагогики, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурной жизнью народов / К. Шмидт. — М. : Изд. К. Т. Солдатенкова, 1890. — Т. 1. — 760 с.