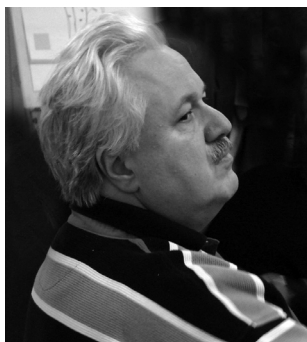


МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ



Г. Б. Корнетов

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ: ВОПРОСЫ МЕТОДОЛОГИИ

УДК 37.012
ББК 74.03в

История педагогики имеет перед собой всю необозримую панораму человеческой истории, выявляя и рассматривая в ней все то, что, так или иначе, связано с тем, как люди осваивают культуру, как овладевают способами и моделями поведения, знаковыми и коммуникативными системами, как встраиваются в пространство общественных отношений и взаимодействий, как овладевают социальными ролями, как развивают свой собственный потенциал, как изменяются и преобразуются, как приобретают новые свойства и качества. Все эти процессы пронизаны педагогическими усилиями, все они могут быть рассмотрены с точки зрения наличия в них педагогической целесообразности, а также их значимости для понимания образования, особенностей его осмысления и проектирования, понимания его природы, механизмов, целей, путей, способов, средств организации, успехов и неудач воспитания и обучения.

Ключевые слова: история педагогики; педагогическая целесообразность всех сторон человеческой жизни; реконструкция, описание, объяснение, интерпретация, осмысление педагогического прошлого.

G. B. Kornetov

THE HISTORY OF PEDAGOGY: METHODOLOGICAL ISSUES

The history of pedagogy looks at the boundless panorama of human history, it brings to light and analyses everything that in one way or another is related to how people assimilate culture and modes of behavior, semiotic and communicative systems, how they fit into social relationships and interactions, how they acquire social roles, develop their own potential, undergo changes and transformations, acquire new traits and qualities. All these processes are interfused with pedagogical efforts, they all may be analyzed from the perspective of pedagogical expediency and, also, their significance for understanding education, specificity of its conceptualization and development, for understanding its nature, mechanisms, goals, organizational ways and means, achievements and failures of teaching and upbringing.

Kew words: history of pedagogy, pedagogical expediency of all aspects of human life, reconstruction, description, explanation, interpretation, conceptualization of pedagogical heritage.

Вся человеческая культура, все сферы общественной жизни буквально пронизаны педагогическим содержанием. Это обстоятельство объясняется тем, что педагогика решает проблемы управления формированием и развитием каждого человека, руководства становлением людей как субъектов деятельности и общения, как носителей и создателей культуры, как факторов социальных взаимодействий. Педагогическая деятельность есть единственный вид общественной деятельности, который через организацию воспроизводства человеческого в человеке направлен на воспроизводство всех прочих видов деятельности, всего многообразия культуры как продукта человеческой деятельности. Педагогическая деятельность являет-

ся неотъемлемым элементом системы социального наследования, восполняющим недостаточность механизмов спонтанной социализации представителя биологического вида *Homo sapiens*, поведение которого главным образом является результатом прижизненного научения, а не продуктом врожденных поведенческих программ, и во многом зависит от культурно-исторических обстоятельств жизни человека.

Поэтому история педагогики¹ имеет перед собой всю необозримую панораму человеческой истории, выявляя и рассматривая в ней все то, что так или иначе связано с тем, как люди осваивают культуру, как овладевают способами и моделями поведения, знаковыми и коммуникативными системами,

¹ Под историей педагогики понимается история педагогической практики и педагогической мысли, педагогической деятельности, взятой во всех ее проявлениях, в контексте самых широких социализирующих процессов в пространстве развивающегося человеческого общества, эволюции материальной и духовной культуры.

как встраиваются в пространство общественных отношений и взаимодействий, как овладевают социальными ролями, как развивают свой собственный потенциал, как изменяются и преобразуются, как приобретают новые свойства и качества. Все эти процессы пронизаны педагогическими усилиями, все они могут быть рассмотрены с точки зрения наличия в них педагогической целесообразности, а также их значимости для понимания образования, особенностей его осмысления и проектирования, понимания его природы, механизмов, целей, путей, способов, средств организации, успехов и неудач воспитания и обучения. Педагогические усилия иногда оказываются во многом спонтанными, трудноуловимыми, как бы растворенными в многообразии жизненных потоков. Иногда вполне определенными, но все же самым тесным образом переплетенными с другими потоками социализации, хотя и явственно просматривающимися в их стихии. Иногда подчеркнуто обособленными, зримо очерченными в пространстве человеческой жизни и бытия общества. Так же и ментальный аспект педагогической деятельности. Он, будучи связанным с практикой образования, с воспитанием и обучением, пронизывает практические педагогические усилия, отражает и обобщает педагогический опыт, проистекает из идеальных религиозных, философских и идеологических построений, порождается экстраполяцией достижений различных отраслей знания (антропологии, психологии, социологии, политологии и др.) на постановку и решение проблем

образования, воплощается в проектировании и конструировании целей, способов и средств педагогических действий, в осмыслении результатов образования, воспитания и обучения.

В центре внимания истории педагогики оказывается педагогическая целесообразность всех сторон человеческой жизни, всех общественных процессов и институций, всех событий экономической, социальной, политической и духовной истории, всех аспектов производства, бытия и преобразования культуры во всех ее формах и проявлениях, всех потоков социализации, осуществляющихся во времени и пространстве динамичного человеческого бытия.

Обращаясь к поистине необъятному предметному полю своих возможных исследований, история педагогики прежде всего неизбежно должна искать ответы на вопросы: что было? как и почему происходило? какие последствия имело? Эти вопросы лежат во главе угла любого исследования исторической направленности независимо от конкретного предмета рассмотрения прошлого. Ответ на обозначенные вопросы направлен на реконструкцию и описание прошлого, на объяснение событий его составляющих, на установление причинно-следственных связей, на выявление движущих сил, детерминант, закономерностей и направленности процессов, имевших место в прошлом. Без ответа на них в принципе невозможны различные интерпретации историко-педагогического прошлого как такового и его отдельных фрагментов; осмысление его либо в логике уроков прошлого, либо

в логике понимания сегодняшнего дня, либо в логике прогнозирования, либо в логике легитимизации неких универсальных или современных концептов, либо в логике самоопределения, либо в иной логике. При этом естественным образом возникает целый ряд **принципиальных методологических проблем**, без предварительного решения которых искомые ответы не могут быть удовлетворительными.

Первая методологическая проблема связана с определением самой возможности познания прошлого (в нашем случае, педагогического прошлого). Возможно ли познать педагогическое прошлое, получить необходимые знания о событиях и процессах, которые недоступны непосредственному восприятию? В какой степени будет достоверно полученное знание, и какое историческое знание можно в принципе признать достоверным? Что это знание будет выражать? На какие источники должно опираться историко-педагогическое познание? Что отражают эти источники? Какими должны быть познавательные процедуры работы с ними? Как влияет позиция создателей источников как текстов культуры на их содержание? Как влияют субъективные установки исследователя на процесс и результат исследования педагогического прошлого? Во многом смысл рассматриваемой методологической проблемы сводится к необходимости понимания того, способен ли историк педагогики воссоздать педагогическую реальность прошлого более или менее адекватную прошедшей действительности и разобратся в ней. Или он заведомо только

и способен конструировать некую свою реальность на основе доступных ему данных о педагогическом прошлом, а поэтому в истории педагогики (и в истории вообще) изначально возможно бесконечное множество конструктов, порождаемых познавательными усилиями многих исследователей.

Вторая методологическая проблема связана с определением возможных границ того, что исследователь будет искать, выявлять, реконструировать, описывать, осмысливать, объяснять и интерпретировать в прошлом. То есть речь идет об объекте и предмете истории педагогики. Следует признать, что как минимум с середины XIX столетия сосуществуют две ведущие традиции в их интерпретации. Одна фокусирует внимание на истории собственно образовательных институций и педагогической мысли, порождающей педагогические концепты на уровне теоретического сознания и, в идеале, стремящейся к их целостному научному осмыслению. Вторая традиция устремлена к реализации более широкого взгляда на поиск педагогически целесообразных усилий в истории человечества, которые, естественно, включают в себя как составной элемент все то, что исследует первая традиция. Кроме того, она существенно расширяет пространство поиска педагогически значимых идей, представлений, знаний, включая в него все сферы человеческого сознания и на быденном, и на теоретическом уровне. Первая традиция явно преобладала в истории педагогики двух первых третей XX в., вторая неуклонно нарастает с 1960-х гг. и,

кажется, имеет потенциал для дальнейшего усиления.

Третья методологическая проблема связана с пониманием процедуры историко-педагогической интерпретации прошлого. Эта проблема имеет два аспекта. Первый связан с тем, что в фокусе историко-педагогического познания находится история образования и представлений о нем. Однако, образование является объектом междисциплинарного исследования. Его, в логике решения своих познавательных проблем, изучает не только педагогика (а история педагогики есть взгляд педагога, обращенный в прошлое), но и социология, культурология, этнология, политология, экономика, гражданская история, психология и др.² Именно поэтому процедура историко-педагогической интерпретации требует четкого понимания этого педагогического ракурса. А он может трактоваться по-разному, и в зависимости от того, какого определения предмета педагогики придерживается исследователь, и в зависимости от того, как он решает предыдущую (вторую) методологическую проблему историко-педагогического познания. Другой значимый аспект проблемы историко-педагогической интерпретации связан с определением круга объектов прошлого, подходящих для этой познавательной процедуры

и способов их интерпретации, исходя из тех вопросов, на которые исследователь пытается найти ответа, обращаясь к наследию прошлого. Одно дело прочитать и проинтерпретировать письменный текст, в котором прямо и непосредственно сообщается о неких педагогических событиях прошлого, другое дело — исследование письменного текста, где нет прямой педагогической информации, и ее надо извлекать из косвенных данных. Еще более сложно обстоит дело с историко-педагогической интерпретацией многочисленных и весьма разнообразных не письменных источников — различных культурных объектов (обычаев и ритуалов, устных преданий, зданий, одежды, игрушек, орудий труда и т. п.). Например, каменные орудия труда ископаемых людей позволяют строить гипотезы о том, как мог из поколения в поколение передаваться опыт по их изготовлению (для этого необходимо реконструировать процесс изготовления орудий, учесть сложность производственных операций, возможную доступность самостоятельного освоения этих операций, существовавшие в сообществах способы коммуникации и т. п.).

Четвертая методологическая проблема связана с определением направленности исследования преимущественно либо на выявления типичного,

² Именно поэтому со второй половины 1980-х гг. в нашей стране ряд исследователей доказывает необходимость создания некой общей теории образования. Некоторые авторы предлагают назвать такую общую теорию образования, охватывающую все его грани и аспекты, едьюкологией (от английского *education*). Педагогика же, по их мнению, не может быть такой общей теорией образования, так как изучает лишь его отдельные аспекты, центрирующиеся на организации педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса, поэтому она должна влиться в эту общую теорию образования. По мнению некоторых других авторов, функцию общей теории образования может взять на себя философия образования.

устойчивого, повторяющегося в историко-педагогическом процессе, либо на выявление единичного, уникального. Сциентистские познавательные установки акцентируют внимание исследователя на общем и закономерном, гуманитарные познавательные установки, наоборот, привлекают внимание к индивидуальному. Соответственно акцентируется внимание на событиях и процессах макро- или микроистории. История педагогики, развиваясь в логике эволюции исторического познания и гуманитарного знания, проявляет все более заметный интерес к микропроцессам, к уникальным единичным случаям. Стремление к типизации и обобщениям, как правило, в большей степени способствует разработке и реализации различных схем концептуализации рассматриваемого материала, построения матриц глобального развития, например, цивилизационного или формационного. Стремление к рассмотрению микропроцессов, как правило, в большей степени способствует обращению к обыденной жизни людей, к изучению педагогической повседневности прошлого, что в настоящее время находит свое выражение в развитии «истории повседневности» и проникновении ее установок и методов в историко-педагогические исследования.

Познавая историко-педагогическое прошлое³, отвечая на обозначенные вопросы⁴ сталкиваясь с перечис-

ленными выше методологическими проблемами, исследователь может также (а, иногда, и, прежде всего) превносить в контекст изучения историко-педагогического прошлого:

1) задачу объяснения, прояснения и понимания современной ситуации, сложившейся в теории и практике образования;

2) задачу извлечения уроков, значимых для дня сегодняшнего;

3) задачу прогнозирования развития педагогической науки и педагогической практики.

Это порождает **еще один ряд не менее значимых методологических проблем.**

Первая методологическая проблема связана с осмыслением принципа историзма⁵, его познавательного потенциала и способов реализации в историко-педагогических исследованиях. При ориентации на этот принцип особое значение приобретает установка на выявление закономерностей, традиций и тенденций развития, то есть всего того, что наиболее явно презентует преемственность и повторяемость в эволюции историко-педагогического процесса, а также инноваций как механизмов его обновления в логике сохранения преемственных связей. Историзм позволяет трактовать настоящее как нечто произрастающее из прошлого, которое несет в себе его зародыши, потенциально обладая множественностью вариантов эволюции. Перед

³ Это познание может осуществляться разными, часто взаимосвязанными способами, такими как реконструкция, описания, объяснение, понимание, интерпретация.

⁴ Что было? Как и почему происходило? Какие последствия имело?

⁵ Традиционная формула историзма гласит, что любое явление может быть понято только исходя из того, как оно возникло, какие этапы в своем развитии прошло, и чем с этой точки зрения стало теперь.

историей педагогики ставится задача не только обнаружить эти зародыши и разобраться в причинах и механизмах их возникновения, но также определить факторы и условия именно того пути развития, в рамках которого они были актуализированы в историко-педагогическом процессе, обрели статус действительности. При этом оказывается, что прошлое через настоящее влияет и на будущее, являясь одним из оснований прогностических исследований в педагогике.

Вторая методологическая проблема связана с определением возможности признания главной задачей истории педагогики не познания историко-педагогического прошлого как такового, а через это познание помощь в решении современных проблем теории и практики образования посредством обращения к историческому материалу, вплоть до прямого извлечения из прошедших времен уроков дню сегодняшнему, а возможно и представлений о дне завтрашнем. Естественно, что признание данной установки не отрицает необходимость реконструкции, описания, объяснения, интерпретации, понимания педагогического прошлого в самых различных его проявлениях. Однако при этом задается рамка его познания не ради получения нового знания как такового, а ради получения знания, которое актуально сегодня, здесь и сейчас, имеет не только научную новизну, но также теоретическую и практическую значимость⁶. Примером реализации подобного взгляда может служить

требование раскрытия в каждой историко-педагогической диссертации не только новизны полученных результатов исследования, но и их актуальности, теоретической и практической значимости.

Третья методологическая проблема связана с осмыслением познавательного, эвристического и прогностического потенциала истории педагогики, даже если выше обозначенная задача не заявлена как главная для историко-педагогического исследования. Ведь вопрос о том, что дает изучение дня вчерашнего дню сегодняшнему, помимо знаний о нем, неизбежно в той или иной форме возникает перед исследователями и требует адекватного ответа.

Таким образом, ясно обозначились две грани историко-педагогических исследований: первая, связанная с познанием историко-педагогического прошлого как такового; вторая, связанная с приложением получаемого знания ко дню сегодняшнему и даже завтрашнему. Это вторая грань приобретает еще одно весьма специфическое измерение. Данное измерение задает рамку общения с историко-педагогическим прошлым, как с живым элементом современности, как с наследием прямо и непосредственно присутствующим здесь и сейчас и, по сути, являющимся фрагментом современной педагогики. При таком взгляде обращение к педагогическим событиям прошлого, способом расширения, углубления и обогащения понимания современных проблем теории и

⁶ Имеется в виду не только практика образования, но и практика научно-педагогических исследований.

практики образования является уже не только, да и не столько рассмотрение того, из каких исторических предпосылок они возникли, какие традиции и тенденции развития историко-педагогического процесса в них нашли свое воплощение. Расширение, углубление и обогащение понимания современных проблем теории и практики образования начинает осуществляться на основе диалогического общения с теми элементами педагогической культуры, которые содержат в себе потенциальные возможности для этого. Фокус рассмотрения смещается с историко-педагогической динамики на значимые здесь и сейчас для решения задач исследования феномены, события, ситуации, процессы. Они как бы выстраиваются в один синхронный ряд, позволяющий самоопределяться, проводить аналогии, извлекать уроки, находить образцы, осмысливать причины, последствия и значение успехов и неудач. Такой взгляд порождает **еще одно пространство методологических проблем.**

Первая методологическая проблема связана с необходимостью переноса внимания исследователей при таком подходе на собственно педагогические аспекты историко-педагогических явлений. Возникает задача осуществить переход от рассмотрения историко-педагогического процесса в «логике наукоучения» как непрерывного, пусть и не вульгарно линейного прогресса, не только открывающего новые знания, не только преодолевающего заблуждения, но и снимающего, сохраняющего и как бы достраивающего достижения прошлого на каждом новом витке

своего развития, к его интерпретации в «логике культуры», где каждая точка, каждое фиксируемое событие, может иметь свое собственное непреходящее значение, служить образцом, примером и уроком будущему, а вершины прошлого оставаться непревзойденными на все последующие времена. Методология организации такого познавательного диалога педагогического настоящего с педагогическим прошлым требует особого осмысления и разработки. Исследователь оказывается необходимым понять, принять и решить данную познавательную задачу. При этом он должен учитывать, что неизбежно меняется отношение к тому историческому контексту, в котором произошло рассматриваемое событие. Этот контекст приобретает первостепенное значение в качестве условия современного понимания события, а не в качестве источника проявления его исторического смыслового содержания.

Вторая методологическая проблема связана с выработкой критериев и инструментария отбора наиболее репрезентативных событий педагогического прошлого с точки зрения их современного звучания и возможности обогащения понимания современных проблем теории и практики образования, а также самоопределения исследователя в них. Естественно, что здесь особое место и роль принадлежит классическому педагогическому наследию (на то оно и классическое!). Важно иметь в виду, что «участниками» конструктивного диалога могут и должны быть не только тексты, содержащие продуктивные педагогические

идеи (то, что условно можно назвать памятниками педагогической мысли). Огромный диалогический потенциал содержится в знании о практической образовательной деятельности, воплощающем опыт успехов и неудач в деле воспитания и обучения подрастающих поколений, дающий к размышлению материал о путях и способах реализации построений педагогической теории, о средствах реального достижения или не достижения поставленных педагогических целей.

Третья методологическая проблема связана с необходимостью вовлечения в диалог не только классических образцов прошлого, но и всего многообразия педагогического наследия. Это требует особых познавательных методик, позволяющих в событиях, кажущимися на первый взгляд частными, мелкими, незначительными, несущественными, случайными усматривать то, что проясняет важные и актуальные вопросы современности.

При обращении к историко-педагогическому прошлому исследователь неизбежно сталкивается с необходимостью идентификации и оценки изучаемых феноменов. Это еще одна важнейшая грань историко-педагогического познания. Причем этот аспект, как правило, явно или неявно присутствует в любом историко-педагогическом исследовании. Потребность идентифицировать и оценивать события и процессы историко-педагогического прошлого, отнести к ним определяет **актуальность четвертой группы методологических проблем.**

Первая методологическая проблема связана с необходимостью оп-

ределения оснований идентификации педагогических феноменов прошлого. Во-первых, требуются идентификация феноменов по формальному признаку: что относится к области педагогической мысли, что относится к области педагогической практики, что вообще относится к педагогической сфере; что относится к педагогическим направлениям, что относится к педагогическим течениям; что относится к педагогическим системам, что к педагогическим концепциям, что к педагогическим теориям, что к педагогическим технологиям, что к педагогическим методикам и т. д. Во-вторых, необходима идентификация по содержательному признаку: отнесение к определенной педагогической традиции, к определенному педагогическому направлению, к определенному педагогическому течению, к определенной педагогической системе, к определенной педагогической концепции, к определенной педагогической технологии, к определенному типу (виду) образовательного учреждения и т. д. В-третьих, возникает потребность в идентификации по различной направленности педагогических феноменов в рамках их социокультурных определенностей (цивилизационной, формационной, социально-классовой, этнической, идеологической, религиозной, философской, психологической, методологической и т. п. принадлежности) и антропологической направленности, которая определяется тем или иным пониманием природы и сущности человека, а также пониманием местом и ролью педагогических механизмов в процессе его формирования и развития.

Вторая методологическая проблема связана с необходимостью поиска критериев и инструментов оценки педагогических феноменов прошлого по различным основаниям: по их новизне, по прогрессивности и регрессивности; по успешности решения определенных проблем образования человека, связанных с обеспечением его развития, формирования у него определенных качеств и свойств и т. п.; по реализации педагогических целей; по обеспечению решения посредством образования проблем общественного развития (подготовки кадров для экономики, формированию граждан государства, приобщению к религиозным концессиям или национальным традициям и т. п.).

Третья методологическая проблема связана с поиском адекватных способов и критериев идентификации педагогических событий прошлого с современной ситуацией в теории и практики образования, с педагогическими феноменами сегодняшнего дня. Эта проблема имеет два аспекта. Один связан с необходимостью установление преемственности, например, через соотнесение феноменов прошлого и настоящего с определенной педагогической традицией и системой, с привязкой к определенному педагогическому направлению или течению, к однотипным идеологическим, религиозным, философским, психологическим основаниям или к определенной формации или цивилизации, исторической эпохе или культуре. Другой аспект возникает при диалогическом общении с педагогическим наследием прошлого как составной частью сов-

ременной педагогики. В этом случае идентификация может осуществляться по сходству осмысливаемых проблем, по совпадению ценностных оснований педагогических позиций, по однотипности педагогических целей, путей, способов, средств их достижения, по идентичности ситуации и т. д. и т. п.

При осмыслении роли и места историко-педагогического знания в современном педагогическом познании важно помнить, что его значимость для сегодняшней теории и практики образования прямо и непосредственно производна от способности усмотреть в историко-педагогическом прошлом весь набор доступного сегодня многообразия.

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

— идентифицировать в рамках обозначенной системы координат бесконечное множество феноменов педагогического прошлого и настоящего, классифицировать, типологизировать и систематизировать их, делать их узнаваемыми, постигать их значения и смыслы, обосновывать свое отношение к ним, использовать в самых различных контекстах при решении различных познавательных задач;

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

— осуществлять отбор наиболее репрезентативных педагогических идей и практик, существовавших и существующих в рамках избранного концептуализирующего дискурса, презентовать их как его эталонные образцы, выделять те из них, которые наиболее значимы для современного педагогического сознания;

— определять нормы теоретической и практической педагогической деятельности, соотносить их с историческим опытом постановки и решения педагогических проблем, с успехами и неудачами в деле концептуализации педагогического знания, в деле образования подрастающих поколений.

Проблема нормы в педагогической деятельности является одной из важнейших и в теоретическом, и в

практическом планах. Речь, естественно, идет и о нормировании познавательных процедур в педагогических исследованиях, и о нормировании самой педагогической деятельности. И, наконец, о норме, как некоем эталоне того, к чему устремляет педагогика свои усилия, направленные на создание условий для изменения человека, на его формирование и развитие, ибо в основе этих усилий всегда лежит некая норма, к которой педагог и должен в идеале воспитуемого человека привести. В определенном смысле вся история педагогики есть история возникновения педагогических норм и более или менее успешных попыток их реализации. Ведь во все исторические эпохи педагогика оказывалась способом приведения к человеку к принятой норме посредством нормирования его поведения. Это обстоятельство **порождает еще одну группу методологических проблем**, связанных с определением историко-педагогического контекста «нормы» в педагогической деятельности.

Первая методологическая проблема связана с необходимостью определения педагогической нормы во всех ее указанных выше ипостасях — и как нормы педагогического познания, и как нормы педагогической деятельности, и как нормы-эталона того, к чему направлены педагогические усилия. При этом надо учитывать возможность различных трактовок и интерпретаций нормы, необходимость разработки процедур, позволяющих органично синтезировать различные подходы в логике решения многообразных исследовательских задач.

Важно принимать во внимание историческую изменчивость понимания нормы педагогической деятельности, обусловленную и множеством культур и интересов, и общими социокультурными сдвигами, и накоплением педагогического опыта, и изменяющимися требованиями к целям, способам, средствам, результатам, субъектам педагогической деятельности.

Вторая методологическая проблема связана с необходимостью разработки и обоснования различных систем координат для определения норм педагогической деятельности и прослеживания их в перспективе исторической длительности. Эти системы координат могут, например, определяться нормами структурирования педагогической деятельности и педагогического процесса; нормами отношений в социальном (и уже — в педагогическом) взаимодействии; нормами принятых процедур управления (в том числе, процедур управления развитием человека); нормами требований к тому, каким должен быть человек и т. д.

Третья методологическая проблема связана с необходимостью разработки критериев оценки различных педагогических норм и способов оценивания применительно к различным историчес-

ким эпохам, педагогическим подходам, ценностным основаниям, направленности и т. д. При этом следует пытаться провести последовательный плюралистический взгляд по отношению к различным способам обоснования педагогических норм, что должно исключить безусловную абсолютизацию какой-либо нормы (или группы норм) как безусловно правильной, единственно верной, приемлемой и возможной.

Очерченный круг методологических проблем истории педагогики, конечно же, не является исчерпывающим. Однако осмысление обозначенных проблем будет способствовать развитию познавательного потенциала историко-педагогических исследований, разнообразию получаемых исследовательских результатов, а также росту возможностей по их использованию при решении самого широкого круга проблем теории и практики образования. Многие из обозначенных проблем успешно решаются, некоторые требуют серьезной разработки. Поэтому возникает потребность в специальном обобщении опыта их постановки и решения, что позволит значительно более продуктивно использовать накопленный потенциал историко-педагогических исследований.