

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В. И. Смирнов
Л. В. Смирнова

ОСНОВАНИЯ ПЕРИОДИЗАЦИИ В ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ



УДК 371
ББК 74.03

В статье, с учетом основных положений цивилизационного и парадигмального подходов к выделению основных стадий в развитии историко-педагогического процесса, представлена авторская периодизация генезиса отечественной теории педагогического стимулирования.

Ключевые слова: периодизация историко-педагогического процесса; педагогическое стимулирование.

V. I. Smirnov
L. V. Smirnova

BASIS OF PERIOD DIVISION IN HISTORICAL PEDAGOGICAL STUDIES

With regards to the main provisions of civilizational and paradigmatic approaches to the stratification of the development of historical pedagogical process, the article presents an authorial concept of period division of the genesis of the national theory of pedagogical stimulation.

Key words: period division of the historical pedagogical process; pedagogical stimulation.

Одной из важнейших задач историко-педагогического исследования является выделение основных периодов в развитии изучаемых явлений.

В отечественной науке существуют несколько вариантов периодизации историко-педагогического процесса, предложенных в разное

время ведущими историками педагогики.

Первые попытки осуществления периодизации развития школьного дела и педагогической науки обнаруживаются уже в досоветской педагогической историографии. Так, М. И. Демков утверждал, что отечественная педагогика представлена, с точки зрения истории ее становления и развития, древнерусской педагогикой, педагогикой XVIII века и педагогикой XIX века (две последних он объединяет под названием «новая русская педагогика») [3. С. 8].

Историки педагогики конца XIX — начала XX вв. В. В. Григорьев [2. С. 14] и К. В. Ельницкий [4. С. 169–187] — различия в их подходах незначительны — обозначают следующие этапы в развитии образования и педагогики:

- период, хронологические рамки которого простираются со времени принятия христианства и до монголо-татарского нашествия (X–XIII вв.);

- период «владычества монголов и по его свержении до XVII века» — В. В. Григорьев (К. В. Ельницкий доводит этот период до воцарения Петра I);

- собственно XVII век (В. В. Григорьев);

- периоды, очерченные хронологическими рамками царствования Петра I, Екатерины II, Александра I, Николая I и Александра II (К. В. Ельницкий включает в качестве самостоятельных этапов еще и время правления Елизаветы Петровны и Павла I).

С. А. Золотарев полагает, что российское образование и отечественная педагогика прошли в своем развитии:

- средневековый период (IX–XVI вв.);

- период «новых веяний в русской школе XVII–XVIII вв.»;

- XIX век, характеризующийся идеально-гуманистическим и реально-индивидуалистическим направлениями в развитии педагогической мысли;

- период, охватывающий конец XIX — начало XX века [5. С. 245].

Значительное внимание проблеме периодизации историко-педагогического процесса уделял П. Ф. Каптерев. В статье «Общий ход развития русской педагогики и ее главные периоды» — едва ли не единственной специальной научной работе по проблеме историко-педагогической периодизации, выполненной в дореволюционный период, — П. Ф. Каптерев выделяет три периода в развитии отечественной школы и педагогики — «церковный», «государственный» и «общественный».

Церковный этап, по его мнению, охватывает допетровский период и характеризуется преобладающим положением церкви и ее мировоззрением в жизни русского народа и в его образовании. Воспитание было в основном религиозным, обучение грамоте (чтению, письму, церковному пению и счету) было узконаправленным, ориентированным на подготовку обучаемого к усвоению религиозных текстов, отправлению религиозных обрядов, выполнению несложных исчислений в процессе хозяйственной деятельности. Учителями были священнослужители, а также светские лица, готовившиеся к занятию духовных должностей.

Церковное образование было тогда, по мнению П. Ф. Каптерева,

единственным типом обучения, «оно было одно для всех, и для бедных и для богатых, для знатных и для простых, для мальчиков и для девочек» [9. С. 261].

Государственный этап, по Каптереву, начинается с царствования Петра Первого и продолжается до конца 50-х гг. XIX века; его характеризует преобладающая государственность всего народного образования. В этот период руководство делом народного образования, оттеснив церковь, взяло в свои руки государство, которое признало, что образование должно служить государственным интересам, готовить просвещенных служилых людей и потому «должно быть практично, профессионально, а для этого сословно» [9. С. 261].

Этап общественной педагогики отличается от предыдущих этапов существенным усилением роли общества в развитии образования и педагогики. П. Ф. Каптерев пишет, что результатом общественно-педагогического движения стала организация народной школы, определение учебного курса, обработка методов преподавания, учебников и пособий, подготовка учителей [9. С. 258–269].

В советский период также не сложилось единого подхода к периодизации историко-педагогического процесса. На это обращали внимание в 50–70 гг. XX в. Ш. И. Ганелин, Н. А. Константинов, Ф. Ф. Королев, В. Я. Струминский; необходимость решения этого вопроса подчеркивают современные исследователи Э. Д. Днепров, А. И. Пискунов, З. И. Равкин и др.

Вместе с тем в ходе научных дискуссий по вопросам периодизации историко-педагогического процесса, имевших место в 30–80 гг., историки педагогики сделали целый ряд принципиально важных выводов, которые следует учитывать при осуществлении любой попытки выделения в процессе генезиса историко-педагогических явлений определенных временных рамок.

Так, В. Я. Струминский справедливо утверждал, что, во-первых, периодизация должна создаваться только в процессе исследования конкретных историко-педагогических материалов; во-вторых, она должна создаваться только после изучения этих материалов («научная периодизация в любой исторической работе — не предпосылка изучения истории, а результат ее изучения»); в-третьих, периодизация требует максимального упрощения, укрупнения блоков-периодов, поскольку грани между ними размыты... [14. С. 112–115].

Н. А. Константинов также полагает, что «исторические грани периодов относительны, условны и подвижны. Нет «каменных стен» между отдельными периодами, этапы развития не отделены друг от друга какими-то непроходимыми барьерами, а находятся в определенной связи; задача состоит в том, чтобы определить, какие же явления преобладают и составляют существо того или иного периода» [11. С. 105].

Традиционные для отечественной науки советского периода попытки рассматривать историко-педагогический процесс преимущественно сквозь

призму смены общественно-экономических формаций и перипетий классовой борьбы не позволили, как это сегодня признано, показать все многообразие аспектов педагогических событий прошлого и настоящего, всю полноту их связей и отношений.

С 70-х гг. двадцатого столетия активизируется разработка *цивилизационного подхода* к периодизации историко-педагогического процесса, который связан с решением проблем выявления и анализа образовательных традиций, возникших и развивающихся в различных социокультурных условиях, осознания их места, роли и перспектив. Цивилизационный подход — это способ осмысления доминирующих в тот или иной период целей, средств, механизмов, условий, результатов реализации образовательных целей, обеспечивающий анализ педагогических феноменов в единстве их выражения от общечеловеческого до локального уровня в контексте широких социально-культурных и политико-экономических процессов. Иерархия ступеней рассмотрения историко-педагогического процесса, заданная таким образом, такова:

- всеобщее (человеческая цивилизация),
- общее (цивилизация-стадия),
- особенное (великие цивилизации),
- единичное (локальная цивилизация).

Понятие «человеческая цивилизация» характеризует историю в целом, понятие «цивилизация-стадия» характеризует этап, понятие «локальная цивилизация» отражает те «естественно

данные в истории единицы, которые, имея, как правило, этническую и/или государственную определенность и будучи связанными внутри себя общностью «ядерных» социальных отношений, культурных традиций и идей, образуют специфические социокультурные организмы. В этом случае можно выявить устойчивые подходы к постановке и решению педагогических проблем, которые сформировались в рамках конкретно-исторических типов обществ» [12. С. 26].

Понятие «великая цивилизация» объединяет специфические свойства группы локальных цивилизаций, особенности стиля жизни которых определяются базисными традициями.

Реализация цивилизационного подхода способствует развитию истории детства, культурной антропологии, исследующей в сравнительном плане различные типы культур и пути их преобразования при социальной передаче информации от поколения к поколению [6. С. 11].

В отечественной науке предпосылки для создания концепции цивилизационного подхода создали исследователи, разрабатывающие общетеоретические проблемы цивилизации (М. А. Барг, Л. С. Васильев, Г. Г. Дилигенский, Б. С. Ерасов, Н. В. Клягин, Н. Н. Моисеев, Л. И. Новикова, Н. С. Розов, В. С. Стенин и др.), а также известные российские педагоги, ориентирующиеся на социокультурную и антропологическую интерпретацию истории педагогики (М. В. Богуславский, В. П. Борисенков, Р. Б. Вендровская, Э. Д. Днепров, В. И. Додонов,

С. Ф. Егоров, Б. Г. Корнетов, О. Е. Кошелева, Н. Н. Кузьмин, Н. Д. Никандров, М. Г. Плохова, З. И. Равкин, Л. А. Степашко, Ф. А. Фрадкин и др.).

Определенный научный интерес представляет утвердившийся в настоящее время в философии образования и истории педагогики *парадигмальный подход*, суть которого состоит в том, что отправной базой в выделении отдельных периодов историко-педагогического процесса становится педагогическая или образовательная парадигма. Существует несколько вариантов парадигмального подхода к анализу историко-педагогического процесса, к разработке его периодизации.

Так, Ш. А. Амонашвили выделяет в историко-педагогическом процессе две парадигмы, основанные на приоритете *авторитарно-императивного* или *гуманного* педагогического воззрений. В соответствии с этим подходом, Ш. А. Амонашвили обозначает в отечественном историко-педагогическом процессе следующие периоды:

1 период (до 1917 г.): самодержавная власть порождает и поддерживает (через регламентно-инструктивные акты, учебные программы и учебно-педагогическую литературу) идеи и принципы авторитарной педагогики; гуманная педагогическая мысль делает лишь робкие попытки заявить о себе.

2 период (1917–1927 гг.): утверждающаяся диктатура пролетариата допускает поиск гуманистических способов организации педагогического процесса. Но по мере упрочения политической диктатуры все реже

обнаруживаются попытки гуманизировать школу и педагогику; да и сама школа — институт достаточно консервативный — сохраняет авторитарную направленность, модернизируя ее применительно к новым условиям.

3 период (1927–1986 гг.): тоталитарный режим в стране жестко регламентирует все, что происходит в сфере образования; создается, по словам Ш. А. Амонашвили, «унисонная с авторитарно-императивным духом методическая система, игнорирующая личность ребенка» [1. С. 37].

4 период (с 1986 года): под влиянием демократизации и гуманизации общества; в результате утверждения плюрализма мнений и методологических подходов; оказавшись в эпицентре общественной критики, школа, продолжая по инерции двигаться по авторитарно-императивным рельсам, начинает все более склоняться к педагогике гуманной, педагогике сотрудничества, педагогике поддержки, педагогике, основанной на отказе от принуждения, понуждения, насилия [1. С. 36–37].

Иной вариант парадигмального подхода к периодизации предлагает Е. А. Ямбург, утверждающий, что в мире существует две основные образовательные философии — *когнитивная* и *аффективно-эмоционально-волевая (личностная)*. Когнитивная парадигма ставит главной целью интеллектуальное развитие человека, тогда как личностная считает необходимым эмоциональное и социальное развитие [15. С. 26–49].

Определенный интерес для нас представляет в чем-то парадоксаль-

ная концепция И. А. Колесниковой. По ее мнению, в мировой образовательной практике можно выделить, по меньшей мере, три основных парадигмы — «способа бытия в реалиях обучения-воспитания, прямо зависящих от мировосприятия и миропонимания учителей», каждый из которых отражает разное качество восприятия педагогических объектов, понимания их сущности, построения учебно-воспитательных процессов [10. С. 84].

Оригинальный вариант парадигмального подхода к периодизации историко-педагогического процесса предлагает Г. Б. Корнетов. Все многообразие систем, технологий, методик может быть, по его мнению, сведено к трем базовым моделям, которые представлены парадигмами *авторитарной педагогики, манипулятивной педагогики и педагогики поддержки*. Предлагаемые термины, по Г. Б. Корнетову, не имеют оценочного значения, а лишь отражают сущность базовых модификаций. При этом «педагогическую парадигму» автор рассматривает как «совокупность устойчивых характеристик, которые определяют содержательное единство схем теоретической и практической деятельности независимо от степени их рефлексии» [13. С. 45].

Специфика *парадигмы авторитарной педагогики* в данной концепции состоит в том, что в процессе ее реализации цель образования определяет педагог, руководствующийся государственными требованиями, отраженными в регламентно-инструктивных материалах и педагогических руководствах, а также собственными представлениями о том, какие долж-

ны быть сформированы качества личности воспитуемого, какими ученик должен овладеть знаниями, каковы должны быть мотивы его действий и поступков. Примечательно, что как бы педагог не корректировал при этом цели образования, в конечном счете, они всегда детерминируются императивами, лежащими вне ребенка: это обусловлено давно сложившимся убеждением в том, что педагог (государство, общество) всегда лучше знает, каким должен быть ребенок.

Актуализация проблем и противоречий авторитарного подхода к образованию, стремление педагогов-теоретиков и педагогов-практиков сконструировать такую его модель, которая позволяла бы реализовывать педагогические цели без столкновения воли и интересов наставника и ученика, преодолевала рассогласование их целей без насилия и привела, по мнению Г. Б. Корнетова, к появлению парадигмы *манипулятивной педагогики*, совпадающей по своим принципам и способам организации образовательно-воспитательного процесса с экспериментальной педагогикой, получившей широкое распространение в России в конце XIX — начале XX столетий.

В рамках этой парадигмы учитель определяет цель развития ребенка в том же алгоритме, что и при авторитарной педагогике, но при этом более последовательно старается учесть индивидуальные особенности каждого ученика, концентрируя внимание на способах организации самостоятельной активности для ее достижения. В контексте манипулятивной модели образования ребенок оказывается и

объектом воздействия, ибо цель и механизм его развития проектируются воспитателем, и субъектом, поскольку субъективно он действует самостоятельно. Так, по мнению адептов манипулятивной педагогики, предотвращается рассогласование целей участников образовательного процесса, столкновение их волей, целенаправленно формируется способность жить в условиях свободы, принимать ответственные решения.

Парадигма манипулятивной педагогики, элементы которой прослеживаются на протяжении тысячелетий, несмотря на апробированную историей эффективность, никогда, по утверждению Г. Б. Корнетова, не была основой массовой практики образования. Это определялось, считает автор, целым комплексом причин, к числу которых относятся высокие требования, предъявляемые к педагогу, его уровню подготовки, профессионализма, способности проникнуть во внутренний мир ребенка, понять его индивидуальность, сконструировать развивающую и образовательную среды. Использование манипулятивной модели во многих случаях крайне затруднительно в условиях групповой работы с детьми, типичным массовым примером которой является классно-урочная система. Манипулятивное образование, как правило, требует предельно насыщенной воспитывающей и обучающей среды.

Принципиально отличный от авторитарного и манипулятивного подходов способ постановки и реализации целей образования предлагает педагогика поддержки. В рамках данной парадигмы взаимодействие взрослого

с ребенком первоначально не требует определения воспитательных и учебных целей. Первая задача, которую призван решать воспитатель, — установление контакта, основывающегося на принятии друг друга, взаимном уважении и доверии. Вторая — связана с необходимостью понять ребенка, разобраться в его внутреннем мире, выявить те потребности, способности, интересы, которыми он уже обладает. Только затем можно сделать следующий шаг — помочь ребенку понять самого себя, осознать и осмыслить свой потенциал, определить и вербализировать цель собственного развития [13. С. 45—48].

Важные сущностные и смысловые характеристики историко-педагогического процесса позволяет выявить использование системного подхода. Следует отметить, что системный подход в историко-педагогическом исследовании выступает в органическом единстве с иными подходами — парадигмальным, цивилизационным, культурологическим, аксеологическим, целостным и т. п.

В качестве примера использования названных выше оснований мы могли бы показать вариант разработки периодизации историко-педагогического процесса при исследовании генезиса способов педагогического стимулирования учебно-познавательной деятельности учащихся.

При разработке периодизации процесса становления и развития отечественной теории и практики педагогического стимулирования мы исходим из того, что сложный и многоплановый генезис системы средств и способов возбуждения и поддержания

учебно-познавательной активности учащихся обусловлен следующими факторами:

— особенностями развития социально-нравственных отношений, культурно-религиозных и семейно-бытовых традиций в обществе, которыми определяются стиль и характер взаимоотношений взрослых и детей в процессе воспитания и обучения, а следовательно, формы и способы воспитательного воздействия и взаимодействия;

— принятой в данный исторический период образовательной парадигмой, детерминированной реально существующим состоянием и перспективами развития учебно-воспитательной практики и педагогической мысли.

Выделение основных периодов процесса становления теории педагогического стимулирования учебного труда школьников мы попытались осуществить, опираясь на основные положения концепций и цивилизационного, и парадигмального подходов. Так, анализируя генезис способов и средств активизации учебно-познавательной деятельности в отечественной педагогической теории и образовательной практике, мы не могли рассматривать иначе, как в контексте всех четырех цивилизаций, поскольку:

— господствовавшая до XIX века в России авторитарно-репрессивная система воспитательных воздействий уходит своими корнями в ветхозаветную педагогику, основные положения которой первоначально черпались в двух книгах Ветхого завета, Притчах Соломона, Премудростях Иисуса, сына Сирахова, а также в других произведениях церковно-учительного характера, отражающих мировой

воспитательный опыт, черты западной и ближневосточной цивилизаций, специфику воспитания, воплощенную в национально-региональных этно-, этико- и социокультурных традициях;

— в системе способов и средств воспитательного воздействия и взаимодействия, использование которых обеспечивает формирование адекватного социальным ожиданиям и установкам отношения к учебному труду, во все времена превалировало то, что было характерно для научно-технократической парадигмы: отношения неравенства между учеником и учителем, ориентация на ученика как на средство, а на знание — как на цель образовательной деятельности; преувеличение значения *знаниевой* компоненты в содержании образования; аксиоматический, т. е. бесспорный характер знания, черпаемого из нормативных источников — учебников;

— в новое время (XVIII—XX вв.) научно-технократическая парадигма вступает в российской педагогической теории и образовательной практике в непрерывное борение с парадигмой гуманитарной, настаивавшей на решительной замене методов принуждения, понуждения и подавления личности методами побуждения и педагогического стимулирования;

— авторитарный подход, который, по мнению Ш. А. Амонашвили, Г. Б. Корнетова и др., безраздельно господствовал и, вероятно, будет еще долго сохранять свою устойчивость в мировой и отечественной образовательной практике, не был однородным по характеру взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса, по методам и приемам, пре-

имущественно применявшимся в тот или иной период.

Анализ историко-педагогических фактов и источников позволил нам выделить следующие основные периоды и этапы в развитии теории и практики педагогического стимулирования.

Первый период — с древнейших времен до последней четверти XX века. Для этого периода свойственно господство авторитарной педагогики и авторитарных отношений в образовательной системе.

Отличительные черты, общие для всех этапов этого периода:

- субъектно-объектные отношения участников образовательного процесса (учителей и учеников), формальное и фактическое неравенство их прав и ответственности;

- отношения наставника и ученика реализуются в форме прямого, вертикального учительского *воздействия*;

- императивное установление цели и содержания образования, а также сроков, темпа, форм, способов, средств учебно-познавательной деятельности;

Первый период может быть подразделен на следующие этапы:

1. *Императивно-репрессивный* (с древнейших времен до XVIII века)

Отличительные черты этапа: организация учебно-познавательной деятельности ученика осуществляется главным образом через применение внешних силовых воздействий, основанных на репрессивных методах.

2. *Директивно-наставительный* (XVIII век)

Отличительные черты этапа: стремление обеспечить жесткую

регламентацию всех действий, всех отношений. Организация учебно-познавательной деятельности осуществляется через применение главным образом внешнего и, как правило, прямого воздействия педагога на ученика, направленного на то, чтобы обеспечить его продвижение к поставленной педагогом цели.

3. *Директивно-разъяснительный* (XIX век)

Отличительные черты этапа: все то же стремление регламентировать правоотношения участников образовательного процесса, и одновременно попытки разъяснить необходимость существующего уклада школьной жизни, целей и задач деятельности.

4. *Экспериментально-манипулятивный* (конец XIX — первая треть XX вв.)

Отличительные черты этапа: интенсивный поиск путей, способов и средств достижения высоких результатов в обучении; развитие экспериментальной педагогики; активное стремление к интеграции психологии и педагогики; попытки гуманизации образовательного процесса; появление элементов манипулятивной педагогики (П. П. Блонского, С. Т. Шацкого).

5. *Авторитарно-технократический* (30—80 гг. XX в.)

Отличительные черты этапа: основное содержание данного этапа выражается в девизе: «знание — сила»; свобода для учителя и ученика реализуется лишь в границах принятых установок, стандартов и нормативов; равенства во взаимоотношениях участников образовательного процесса не существует; провозглашается гуманизм, который должен проявляться

в уважении к человеку и в требовательности к нему, фактически утверждается статус человека — винтика в государственной машине.

Второй период: начало перехода к гуманной педагогике — к педагогике поддержки (последняя четверть XX века — начало третьего тысячелетия).

Отличительные черты периода: с

данного периода начинают достаточно активно развиваться гуманистические педагогические теории, в т. ч. основы педагогики сотрудничества, личностно ориентированной педагогики, утверждается деятельностный подход и т. д. Главным моментом в стимулировании становится еще неясно сформулированная концепция опоры на формирующую ситуацию.

Список литературы

1. Амонашвили, Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. — М. : Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1996. — 496 с.
2. Григорьев, В. В. Исторический очерк русской школы / В. В. Григорьев. — М. : Т-во Тип. А. И. Мамонтова, 1900. — 600 с.
3. Демков, М. И. Древнерусская педагогика (X—XVII веков) / М. И. Демков // История русской педагогики. — 3-е изд., испр. — М. : Изд. Гутзаца, 1913. — Ч. 1. — 302 с.
4. Ельницкий, К. Очерки по истории педагогики: пособие для учеб. заведений, в которых преподается педагогика / К. Ельницкий. — СПб. : Изд-во журнала «Семья и школа», 1885. — 190 с.
5. Золотарев, С. А. Очерки по истории педагогики на Западе и в России / С. А. Золотарев. — 2-е изд. — Вологда : Изд-ва Б. г., 1922. — 295 с.
6. Иванов, В. В. Культурная антропология и история культуры / В. В. Иванов // Одиссей. Человек в истории. — М. : Наука, 1989. — С. 11—16.
7. Ильина, Т. М. Педагогика. Курс лекций : учеб. пособие для студентов пед. институтов / Т. М. Ильина. — М. : Просвещение, 1984. — 491 с.
8. Каптерев, П. Ф. История русской педагогики / К. П. Каптерев. — 2-е изд. — Пг. : Книжный склад «Земля», 1915. — 746 с.
9. Каптерев, П. Ф. Общий ход развития русской педагогики и ее главные периоды / П. Ф. Каптерев // Избр. пед. соч. — М. : Педагогика, 1982. — 652 с.
10. Колесникова, И. А. Педагогические цивилизации и их парадигмы / И. А. Колесникова // Педагогика. — 1995. — № 6. — С. 84—89.
11. Константинов, Н. А. К вопросу о периодизации истории школы и педагогики / Н. А. Константинов // Советская педагогика. — 1958. — № 1. — С. 101—106.
12. Корнетов, Г. Б. Всемирная история педагогики: цивилизационный подход / Г. Б. Корнетов // Педагогика. — 1995. — № 3. — С. 23—29.
13. Корнетов, Г. Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса / Г. Б. Корнетов // Педагогика. — 1999. — № 3. — С. 43—49.
14. Струминский, В. Я. О некоторых вопросах периодизации истории школы и педагогики / В. Я. Струминский // Советская педагогика. — 1958. — № 2. — С. 139—165.
15. Ямбург, Е. А. Школа для всех: Адаптивная модель (Теоретические основы и практическая реализация) / Е. А. Ямбург. — М. : Педагогика, 1997. — 352 с.