

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ



Г. Б. Корнетов

РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПОЗНАВАТЕЛЬНОМ ПОТЕНЦИАЛЕ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ НА ЗАПАДЕ

УДК 37.012
ББК 74.03(3)

Статья посвящена проблеме значимости историко-педагогического знания. Автор сосредоточил свое внимание преимущественно на рассмотрении того, как складывались и развивались представления о познавательном потенциале истории педагогики Западной Европы и США.

Ключевые слова: история педагогики; потенциал историко-педагогического знания.

G. B. Kornetov

THE DEVELOPMENT OF CONCEPTIONS OF COGNITIVE POTENTIAL OF THE HISTORY OF PEDAGOGY IN THE WEST

The paper deals with the problem of the significance of knowledge about the historical pedagogy. The author focuses his attention mainly on the genesis and development of conceptions of cognitive potential of the history of pedagogy in the Western Europe and the USA.

Key words: history of pedagogy, historico-pedagogical cognitive process.

Начиная с 1980-х гг., отечественные исследователи проявляют все возрастающий интерес к изучению процесса становления историко-пе-

дагогической науки. Об этом, в частности, свидетельствуют обобщающие историографические работы В. Г. Безрогова, Б. М. Бим-Бада,

Э. Д. Днепров, М. В. Савина и ряда других авторов, посвященные этой тематике [См. напр.: 1; 6; 10; 13; 15; 16; 18; 19; 20; 25; 34; 38; 40]. В них анализируются различные периоды, аспекты и проблемы развития историко-педагогического знания, акцентируется внимание на множестве персоналий и научных трудов, представляющих различные исследовательские традиции и решающие разные познавательные задачи.

Не стремясь охватить весь сложный, многогранный и противоречивый процесс становления истории педагогики как отрасли знания, сосредоточим основное внимание преимущественно на рассмотрении того, как складывались и развивались представления о ее познавательном потенциале.

Обращаясь к проблеме значимости историко-педагогического знания, важно иметь в виду, что в европейской интеллектуальной традиции признание ценности истории имеет глубокие корни. Уже в середине V века до н.э. «отец истории» Геродот обосновывал потребность обращения к прошлому необходимостью формирования исторической памяти. Его младший современник Фукидид считал исторические произведения полезными для тех, кто «захочет исследовать достоверность прошлых и возможность будущих событий (могущих когда-нибудь повториться по свойству человеческой природы в том же или сходном виде)» [41. С. 17]. В I веке до н.э. Цицерон сформулировал важнейшую максиму европейского сознания, гласящую, что «*historia est magistra vitae*», то есть *история есть наставница жизни*

(«Об ораторе», II, 9, 36). Тот, кто не знает прошлого, будет чувствовать себя среди современных ему событий, подобно слепому, писал в XII веке Иоанн Солсберийский в «*Historia Pontifica*».

На протяжении всей последующей интеллектуальной истории идея ценности исторического знания на Западе получала постоянное подкрепление. Например, на вопрос, для чего нужна история, английский историк Р. Коллингвуд в середине XX в. давал предельно четкий ответ: «История нужна для человеческого самопознания». Он писал: «Познание самого себя означает познание того, что вы в состоянии сделать, а так как никто не может знать этого, не пытаясь действовать, то единственный ключ к ответу на вопрос, что может сделать человек, лежит в его прошлых действиях. Ценность истории поэтому и заключается в том, что благодаря ей мы узнаем, что человек сделал, и тем самым — что он собой представляет» [24. С. 14–15].

Современник Р. Коллингвуда истории французский историк Л. Февр утверждал: «Заниматься историей нужно. В той мере, в какой она — и только она — помогает нам жить в теперешнем мире, потерявшем последние остатки устойчивости, жить не одним только чувством страха. [...] История никого ни к чему не обязывает. Но без нее все лишается основы. [...] История — это ответ на вопросы, которые неизбежно встают перед современным человеком. Это объяснение сложных ситуаций, в которые он попадает: зная их причины,

он уже не будет действовать вслепую. Это напоминание о том, как решались сходные проблемы в прошлом, хотя, разумеется, они ни в коем случае не могут быть теперешними проблемами» [39. С. 46].

По наблюдению авторитетного современного британского ученого Р. Смита, в научном сознании утвердился взгляд, согласно которому «описание истории возникновения и развития какого-нибудь явления — это действительный способ его доступным пониманию» [36. С. 305]. А знаменитый историк-постмодернист Ф. Р. Анкерсмит утверждает, что желание «понять, как мы связаны с нашим историческим прошлым» составляет «подлинный предмет для всякой исторической теории» [3. С. 36].

Античные авторы включали сведения по истории образования в произведениях исторического характера. Платон (427–327 гг. до н.э.) в «Государстве» обосновывал ряд своих педагогических идей, ссылаясь на опыт спартанского и афинского воспитания. Ученик Платона древнегреческий философ и писатель Ксенофонт (430–355 до н.э.) одно из своих главных произведений назвал «Киропедия» — воспитание Кира. В первой книге «Киропедии» он рассказал о якобы существовавших в Персии VI в. до н.э. традициях воспитания мальчиков. Ученик Аристотеля философ Дикеарх из Мессины (365–305 гг. до н.э.), повествуя о развитии древнегреческой культуры, включил в книгу «Жизнь Эллады» сведения об истории образования. Плутарх (46–120) в жизнеописании Ликурга и в сочинении

«Древние обычаи спартанцев» описал традиции спартанского воспитания. Ямвлих из Холкиды (280–320) в книге «Жизнь Пифагора» нарисовал яркую картину Пифагорейской школы. Сведения историко-педагогического характера содержатся в сочинении Гай Светония Транквила (70–150) «О грамматиках и римлянах», а также в поэме «О преподавателях Бурдиалы» Децима Магна Авсония (310–394), руководителя риторической школы в городе Бурдигале (Бордо), а впоследствии учителя сына императора Валентиниана I.

Разрабатывая собственно педагогическую проблематику, античные авторы использовали взгляды предшественников на воспитание и обучение для подтверждения своих идей, критиковали их позицию, а также приводили примеры из практики образования прошлого. Так, например, Платон в «Государстве» обосновывал ряд своих педагогических идей, ссылаясь на опыт спартанского и афинского воспитания.

В Средние века христианские авторы, осмысливая педагогические проблемы и разрабатывая практические рекомендации по воспитанию и обучению подрастающих поколений, широко цитировали Священное Писание, труды особенно таких авторитетных деятелей церкви, как Василий Кесарийский, Григорий Нисский, Иоанн Златоуст, Блаженный Августин, Григорий Великий.

В эпоху Возрождения и Реформации в связи с резко возросшим интересом к античному наследию в произведениях педагогической на-

правленности все чаще встречались апелляции не только к Писанию и христианским авторам, но и к мыслителям Древней Греции и Древнего Рима. Например, М. Монтень педагогические идеи, изложенные им в 70—80-е гг. XVI в. в знаменитых «Опытах», аргументировал многочисленными ссылками на Сократа, Платона, Ксенофонта, Аристотеля, Исократа, Цицерона, Сенеку, Квинтилиана, Плутарха, марки Аврелия и др.

В 30—60-е гг. XVII в. Я. А. Коменский перешел от использования историко-педагогического материала в качестве иллюстративного средства подтверждения педагогических идей к его теоретическому анализу, синтезируя полученные результаты в целостное дидактическое учение. В последней трети XVII столетия во Франции и Германии С. Буалу, К. Флери и Д. Морхоф включили в свои работы специальные разделы, посвященные историко-педагогической проблематике.

Однако вплоть до конца XVIII в. история образования систематически не рассматривалась как особая сфера жизни общества, также специально не выделялась и история педагогической мысли. Историко-педагогическое знание входило в состав практической педагогической традиции, периодически привлекаясь для подтверждения различных идей, мнений, рекомендаций. В педагогических сочинениях присутствовали рассказы о педагогах прошлого. Они представляли как образцы учительской деятельности, их идеи рассматривались как воплощение морально-педагогических идеалов и широко цитировались.

В эпоху Просвещения на протяжении всего XVIII в. от Дж. Вико (1668—1744) до И. Г. Гердера (1744—1803) шло интенсивное развитие исторического восприятия мира, исторического мышления. В конце 1730-х гг. английский мыслитель и политический деятель лорд Болингброк писал о том, что «любовь к истории кажется неотделимой от человеческой природы, потому что она неотделима от любви к самому себе» [11. С. 11]. Другой англичанин, философ и историк Д. Юм, писал в 1741 г., что «история не только представляет собой весьма ценную часть знания, но и открывает дорогу другим видам знаний и снабжает материалом большинство наук... Приносимый изучением истории опыт обладает еще и тем преимуществом (помимо того, что его источник — всемирная практика), что он знакомит нас с человеческими делами, ни в коей мере не скрывая самых тонких проявлений добродетели» [43. С. 708].

Идеология Просвещения в XVIII столетии стимулировала резкий рост интереса к истории просвещения человеческого разума, которая рассматривалась в логике прогресса культуры и занимала все более заметное место в ряду других проблем, исследуемых гражданской историей. История образования зарождалась как составная часть последней в неразрывной связи с историей культуры, политики и церкви.

Первая книга, специально посвященная истории образования, — «Опыт изложения того, что в течение тысячелетий говорилось и делалось в

области воспитания» — была издана в Лейпциге в 1779 г. Ее автор — профессор истории, риторики и литературы Кенигсбергского университета К. Мангельсдорф — видел в изучении истории педагогического прошлого не самоцель, а средство правильной и точной оценки существующей школьной практики и предложений по реорганизации школьного дела. Аналогичную задачу пытался решить и Ф. Рухкопф, издавший в 1794 г. в Бремене первый том «Истории школьного и воспитательного дела в Германии». Подобно К. Мангельсдорфу, он рассматривал историю просвещения в единстве с историей нации, выступая скорее не как педагог, а как историк.

Отцом истории педагогики многие исследователи (А. Н. Модзалевский, Т. Циглер, Б. Эберт и др.) считали видного деятеля европейского протестантизма Фридриха Генриха Христиана Шварца, занимавшего кафедру богословия в Гейдельберском университете и возглавлявшего ряд семинарий. В 1813 гг. он опубликовал фундаментальный труд «*Erziehungslehre*» («Наука воспитания»), включающий «Очерк всеобщей истории воспитания». В следующем издании своей «Науки воспитания» в 1829 гг. истории образования он уже посвятил два первых тома. Трактую историю педагогики как неотъемлемую часть истории человеческой цивилизации, Ф. Шварц обосновывал необходимость обращения к истории образования потому, что она помогает понять настоящее. Актуальность историко-педагогической проблематики, по его мнению, прежде всего определяется двумя об-

стоятельствами: во-первых, тем, что прошлое поучает, и, во-вторых, тем, что оно порождает новое. Ф. Шварц был убежден, что педагогическое прошлое следует рассматривать только и исключительно в контексте педагогического настоящего. Именно после книги Ф. Шварца стало принятым включать в теоретические работы по педагогике исторические введения или исторические приложения.

В 1832–1838 гг. И. Ф. Крамер издал в Германии двухтомную «Историю воспитания и обучения в древности». Первый том он посвятил изложению эволюции образования, второй — развитию представлений о нем, тем самым впервые четко обозначив два основных предметных пространства истории педагогики — историю педагогической практики и историю педагогической мысли. В изучении истории педагогики, которую И. Ф. Крамер впервые изложил независимо как от педагогики, так и от истории, он видел действенное средство гуманизации души учителя.

Ученик И. Г. Песталоцци, геолог и религиозно настроенный педагог К. Г. Раумер посвятил четырехтомную «Историю воспитания и учения от возрождения классицизма до наших дней» (1842–1852) преимущественно эволюции педагогических идей. Собственно историко-педагогической тематике посвящены два первые тома (их содержание построено по биографическому принципу), а также четвертый том — «История германских университетов». К. Г. Раумер видел целью своей работы представить идеалы образования, которыми направ-

ляется народ в своем историческом развитии.

XIX столетие, когда история педагогики возникла и прошла первый этап своего развития, было временем окончательного оформления европейского исторического мышления. «Кажущаяся нам столь самоочевидной истина, согласно которой ни сам человек и его мышление, ни общественные институты не могут быть поняты вне связи, во-первых, с обстоятельствами места и времени их функционирования и, во-вторых, с историей их возникновения и развития, была полностью осознана только к середине XIX в.» [4. С. 3], — писал М. А. Барг. По словам Б. Г. Могильницкого, в XIX столетии «обращение к прошлому, его понимание были ориентированы на решение жгучих проблем настоящего. И чем острее и значительнее эти проблемы являлись, тем настоятельнее становилось обращение к прошлому как важнейшему средству их решения. Собственно, в этом и усматривалась социальная полезность истории... Общественное сознание видело в прошлом ключ к пониманию настоящего и прогнозированию будущего» [21. С. 6—7].

Выражая присущее эпохе высочайшее доверие к истории, наш соотечественник В. Г. Белинский писал: «Наш век — век по преимуществу исторический. Все думы, все вопросы наши и ответы них, все наша деятельность вырастает из исторической почвы и на исторической почве» [8. С. 19]. К. Маркс и Ф. Энгельс предельно четко выразили господствующую в просвещенном западноевропейском

обществе того времени убежденность в значимости исторического познания. «Мы знаем только одну-единственную науку, науку истории», — писали они в 1848 г. в «Немецкой идеологии» [29. С. 16]. Необходимость обращения к истории авторитетный немецкий историк Г. Л. фон Маурер в 1854 г. аргументировал следующим образом: «Без возможно полного знания законов, по которым развивалось и слагалось прошлое до наших дней, нельзя иметь никакой меры для справедливой оценки прошедшего, для правильного понимания современности и твердой точки опоры для верного взгляда на будущее» [30. С. IV].

Со второй четверти XIX в. на научное сознание Европы огромное влияние оказывал историзм философской диалектики Г. Гегеля, который доказывал необходимость рассматривать предметы исследования в развитии, обосновывал неразрывную связь истории и теории. В середине столетия немецкий историк Л. фон Ранке сумел наполнить принцип историзма конкретным историческим содержанием. Он доказывал, что цель истории состоит только в том, чтобы показать, что происходило на самом деле.

Гегелевскую логику исторического развития и детальное, опирающееся на многочисленные источники рассмотрение генезиса педагогической теории и практики в духе Л. Ранке применительно к истории образования блестяще реализовал Карл Шмидт, сложивший с себя в 1850 г. сан протестантского священника и занявший педагогической и исследовательской деятельностью.

Следуя гегелевской традиции историзма, опираясь на историко-генетический подход, К. Шмидт в фундаментальной «Истории педагогики, изложенной во всемирно-историческом развитии» (т. 1–4, 1860–1862), рассматривал развитие педагогической теории и педагогической практики в их неразрывном единстве как целостный всемирно-исторический процесс, вписанный в культурную жизнь народов, как одну из форм самопознания человечества. Основу истории педагогики К. Шмидт видел в истории человечества. Он стремился проследить становление школы и воспитания в связи с развитием всей системы социального формирования в целом и одновременно обнаружить в воспитательных учреждениях теорию воспитания. К. Шмидт исходил из того, что получить верное понятие о задачах современного образования и найти ключ к их разрешению можно, только исследуя путь, пройденный историей воспитания и обучения. Без обращения к истории педагогики невозможно понять особенности развития народов, так как образование оказывает огромное влияние на их характер. По его мнению, история педагогики является школой для тех, кто изучает педагогическую науку, помогая постичь им сущность, цель и ценность воспитания. Люди учатся адекватно оценивать современные педагогические идеи и собственную деятельность по организации воспитания и обучения, соотнося их с историей практики образования и развитием представлений о нем. Современные достижения педагогической науки, воспитания и обучения

становятся понятны лишь на основе изучения развития целей, средств и путей образования у различных народов. Для К. Шмидта наука педагогики без ее истории — то же самое, что здание без основы. «Уроки истории, — писал он, — замечательны, а уроки истории педагогики глубоко внедряются в семейную и государственную жизнь, в современную, а вместе с тем и в грядущую эпоху» [42. С. 67].

Вполне в духе своего времени французский педагог и политик Г. Компейре утверждал, что польза истории образования не может подвергаться сомнению. В «Критической истории педагогических теорий во Франции» (1879) и «Истории педагогики» (1883) он обосновывал необходимость полной истории воспитания, как широкого полотна, охватывающего целостное развитие интеллектуальной и моральной культуры человека всех времен и народов, учитывающего как собственно воспитание, так и влияние всей жизни.

По мнению Г. Компейре, история педагогики позволяет исследовать те ценности, которые составляют важный элемент современных теорий образования, предостерегает от подлых камней, которые следует избегать, вносит вклад в прогресс педагогических методов. Созданию нового в педагогике способствует обращению к опыту прошлого, к тому живому, что содержит в себе история образования. Г. Компейре обращал внимание на то, что история педагогики дает современности модели педагогической добродетели и героизма, приносит моральную пользу. Он дал яркий

пример использования исторического материал для развития педагогической теории, в частности, пытаюсь вывести на ее основе законы воспитания. Г. Компейре был уверен, что история педагогики позволяет отделить живое от мертвого в теории и практике образования, дает строительный материал для будущего, которое неосуществимо без преодоления заблуждений, уходящих своими корнями в педагогическое прошлое.

Д. Н. Игнатенко выделяет две крупные научные школы историко-педагогических исследований, сформировавшихся в середине XIX в. — франко-германскую и англо-американскую. По его мнению, «сущностные особенности франко-германской традиции концептуальных историко-педагогических исследований определялись приматом конкретно-педагогической предметики, акцентом в тематике исследований разнообразных аспектов динамики развития теоретической педагогики и их влияния на специфику развития системы образования, деполитизированностью теоретических основ концептуальных разработок истории педагогики, синтезом собственно педагогических и исторических исследовательских методов изучения историко-педагогической действительности, при безусловном преобладании первых, тождественностью периодизации всемирного историко-педагогического процесса выводам классической исторической теории, глобализацией всемирного историко-педагогического процесса при нивелировании национально-центрированных факторов развития педагогической

теории и системы образования, констатацией европоцентристских подходов в интерпретации историко-педагогических фактов и явлений. В свою очередь, англосаксонская традиция характеризовалась недемаркированностью предметной области историко-педагогических исследований, кумулированием в проблематике исследований прикладных аспектов развития педагогической действительности, политизированностью теоретических основ концептуальных разработок истории педагогики, приматом исторических исследовательских методов изучения историко-педагогической действительности при нивелировании собственно педагогических методов, диверсификацией проблематики периодизации всемирного историко-педагогического процесса, конкретизацией национально-центрированных факторов развития педагогической теории и системы образования и отрицанием глобальности всемирного историко-педагогического процесса, нивелированием европоцентристских подходов в интерпретации историко-педагогических фактов и явлений» [18. С. 9—10].

На рубеже XIX—XX вв. в западной педагогике широкое признание получило требование исторического рассмотрения предмета исследования как неперменного условия его эффективного познания. Ярким примером последовательной реализации этого подхода является один из самых известных педагогических трактатов конца XIX в., написанный немецким гербартианцем О. Вильманом. Он разделял педагогику на историческую,

теоретическую и практическую, указывая на их неразрывное единство.

В своем фундаментальном двухтомном труде «Дидактика как теория образования в ее отношении к социологии и истории образования» О. Вильман ставил задачу создания подлинно научной теории образования, стремясь преодолеть тенденцию отказа от целостного рассмотрения образовательной деятельности и сведения ее изучения преимущественно к разработке методических проблем. Излагая свою позицию, он писал во введении: «Существенную помощь в этом отношении скорее может оказать историческое исследование предмета, которое и расширяет кругозор, и создает для него твердую почву... Для философской педагогики разработка исторического элемента может быть только полезной, история образования так же нуждается в теории образования, как последняя в первой» [12. С. VI. VII].

О. Вильман указывал на то, что «разыскать воспитание и образование в процессе социального обновления значит не что иное, как определить положение их в историческом движении жизни, их содействие исторической непрерывности человеческих явлений; понимать их, как известное отношение между поколениями, как передачу и уподобление, значит рассматривать их с исторической точки зрения, так как то, что передается и в чем заключается ассимилирующая сила: духовно-нравственные блага и человеческие союзы всегда есть нечто развивающееся исторически и может быть объяснено только историей; исследовать силы и отношения, которые

объединяются в воспитательных и образовательных учреждениях, значит работать над историческими явлениями, ценностями, потому что, хотя эти явления и ценности, в конце концов, и сводятся к человеческой природе, однако они имели различные формы соответственно эпохам исторического развития» [12. С. 60].

Задавая вопросом, «в чем же заключаются основания, которые заставляют педагогику и дидактику обращаться к исторической науке, какой помощи могут они ожидать от последней», О. Вильман давал на него следующий ответ: «Бесспорно, прежде всего той помощи, какую всякая наука, развивающаяся или относительно законченная, направленная ли к естественному, или к нравственному миру, получает от того, что благодаря истории приобретает возможность обозреть ход своего собственного развития. Чтобы твердой ногою двигаться вперед, ей нужно знать, откуда она вышла; чтобы постоянно увеличивать запас своих знаний, она должна ставить в связь то, что ею приобретено, с тем, что она получила; чтобы не ценить свыше меры новое, она должна распознавать в новом старое; чтобы не ценить нового слишком низко, она должна ясно представлять себе открытые вопросы, которые тянутся через весь ряд опытов. Педагогика имеет двойное основание принципиально настаивать на этой непрерывности исследования, потому что воспитательные системы, по самой природе своей направленные в сторону будущего, а также окрыляемые смелыми надеждами, сами по себе менее других

духовных произведений ищут связи с тем, что существовало и сделано было раньше» [13. С. 67].

О. Вильман подчеркивал, что «предмет, историческая форма которого изучается с исторической точки зрения, сам есть предмет исторический; педагогические системы различного времени предполагают различные формы воспитательных и образовательных учреждений, и защищаемые в них принципы и требования, стремятся или к реформе, или только к освещению и разъяснению, всегда имеют в виду существующую практику... Если исследование всегда будет двигаться исключительно в сфере абстрактных определений, то ему всегда будет угрожать опасность смотреть на современное как на постоянное, на частное как на общее, делать свои обобщения на слишком узком основании фактических данных и в недостаточной мере ценить необозримую сеть прецедентов и условий, с которыми связаны данные явления. Предупредить этот недостаток и дать рефлексии обширный и прозрачный эмпирико-исторический материал, такова задача истории воспитательных и образовательных учреждений. К истории науки о воспитании и образовании она стоит в отношении, аналогичной тому, в каком история церкви стоит к истории догматов, история права к истории юриспруденции, история поэзии и ораторского искусства к истории поэтики и риторики; здесь предметом является само содержание, а там исследуются различные обработки, опыты объяснения и регулирования этого содержания» [12. С. 68, 69].

Важнейшая задача истории образования, по мнению О. Вильмана, заключается в том, чтобы «найти ствол наших педагогических воззрений, идеалов, обычаев, наших образовательных тенденций, средств, учреждений, отметить слои, которые накопил ствол в течение истории, обозначить места, где расходятся его сучья и ветки, а также указать ткань, которая его питает... История воспитания и образования стоит в тесной связи с раскрытием сущности этих видов деятельности: в системе педагогики и дидактики исследования о происхождении и различных формах явлений этой области не приложение или вставка, а основной элемент; изучение фактов и размышление, разработка эмпирико-исторического материала и составление понятий, историческое и философское исследование связаны между собой и только в своем соединении ведут к достижению цели» [12. С. 70, 73].

Размышляя об огромном потенциале исторического изучения педагогических явлений, О. Вильман писал: «Прелесть, заключающаяся в исследовании того, что продолжает жить в нашем настоящем, и в освещении этого настоящего прошлым, есть сильный рычаг исторического исследования, но рычаг не единственный; охоту к изучению исторических сведений возбуждают, труд его вознаграждают еще вещи и явления иного рода, независимые от упомянутого отношения настоящего к прошлому. Прежде всего возможен более широкий род любопытства, который ведет к этому изучению, а более зрелая наука находит для себя богатую добычу в фактах

всякого рода, хотя бы они казались курьезами; ни один из них не может быть назван слишком ничтожным и слишком отдаленным, чтобы не быть годным в качестве предмета сравнения или в качестве опоры для обобщения. Здесь обозначается более широкая помощь, какую оказывает история исследованию различных видов человеческой деятельности: она показывает не только их зависимость от исторических условий, но и их изменчивость; она знакомит нас не только со средствами нашей деятельности и творчества, но показывает и аналогии этого творчества в чуждых нам сферах жизни. Она предлагает эмпирический материал, с которым необходимо считаться всякий раз при образовании понятий и составлении общих взглядов, и без разработки которого эти понятия и взгляды не имели бы надлежащей широты и достоверности. Для теории воспитания и образования это применение исторического материала тем важнее, что она вообще охотно суживает свой кругозор и обнаруживает склонность к обобщениям на слишком узкой почве... Рефлексии призвана помочь история, раскрывающая перед нашими глазами множество явлений, которые, различаясь по характеру и тенденции, материалу и формам, различным образом выражают лежащее в основе их общечеловеческое содержание и приучают нас осторожно извлекать это содержание» [12. С. 72, 73].

О. Вильман обращал внимание на значимость истории педагогики не только для постижения собственно педагогических явлений, но и для понимания истории человечества как

таковой: «Насколько дело воспитания и образования составляет одну из областей человеческой деятельности, оно имеет свою историю, но вместе с тем оно имеет отношение к истории вообще, так как связано с процессом обновления социальной жизни, которое является условием всякого исторического движения. Деятельность, направленная к умственному и нравственному уподоблению юношества, работает на историю и посредством истории; на историю, потому, что она в своем месте строит мост от настоящего к будущему, прибавляет к цепи поколений новые звенья; посредством истории потому, что орудия, при помощи которых она действует, блага, которые она передает, союзы, которые она возобновляет, возникли путем предшествующего развития. Она в одно и то же время и мотор будущего, и конденсатор сил прошлого. [...] Воспитание остается влиятельным фактором даже в поколении, которое является носителем исторического прогресса: со всею же силою действие воспитания обнаруживается тогда, когда нужно ввести новые принципы в жизненное содержание людей на долгое время, так как для этого требуется пропитать ими целый ряд поколений. [...] История дает [...] верный масштаб для оценки дела уподобления юношества, устраняя, с одной стороны, чрезмерные надежды, а с другой стороны — скептическую оценку значения этого дела» [12. С. 78–79, 80, 81].

Необходимость исторического подхода к рассмотрению проблем образования последовательно отстаивал французский социолог и педагог

Э. Дюргейм, с 1903 г. руководившей кафедрой «науки о воспитании» в Сорбонне (с 1913 г. — кафедра «науки о воспитании и социологии»). Свою позицию он изложил, в частности, в статье «Природа и метод педагогики». Э. Дюргейм исходил из того, что «педагогу не надо создавать заново систему образования, как если бы она до него не существовала; но, напротив, надо, чтобы он прежде всего постарался узнать и понять существующую систему, и только при этом условии он будет в состоянии сознательно ею воспользоваться и оценить, что в ней может быть неправильного. Но чтобы суметь ее понять, недостаточно рассматривать ее такой, какой она сложилась сегодня, так как эта система воспитания является продуктом истории; продуктом, который может объяснить только история... Только история образования и педагогики позволяет определить цели, которые должно преследовать воспитание» [17. С. 43, 46]. Именно в истории образования Э. Дюргейм видел основу формирования педагогической культуры. «Педагогическая культура должна опираться на широкую базу», — подчеркивал он [13. С. 45].

Обосновывая необходимость обращения не только к истории образования, но и к истории педагогической мысли, Э. Дюргейм, предупреждавший о недопустимости отделения первой от второй, писал: «Современная школьная система состоит не только из разработанных практик и методов, освоенных наследием прошлого. В ней также обнаруживаются стремления

к будущему, к более или менее ясно осознаваемому новому идеалу. Важно хорошо разобраться в этих стремлениях для того, чтобы оценить, какое место следует отвести им в школьной действительности. Стремления отражаются в педагогических учениях; следовательно, история этих учений должна дополнить историю образования. Правда, возможно возражение, что для выполнения своей непосредственной задачи знание этой истории не столь обязательно, не стоит возвращаться в слишком далекое прошлое, и история педагогических учений беспрепятственно может быть укорочена. Разве недостаточно знать теории, разделившие умы современников? Все остальные, то есть теории предшествующих веков, сегодня устарели и, кажется, представляют лишь узкий интерес. Но этот модернизм, считаем мы, может только разжижить один из основных источников, из которых должна подпитываться педагогическая мысль. Действительно, самые новые учения возникли не вчера, они являются продолжением предшествующих учений, без которых они не могут быть поняты. Таким образом, нужно постепенно возвращаться обычно довольно далеко назад, чтобы обнаружить причины, обусловившие педагогическое направление, представляющее научную ценность. Именно при этом условии у нас будет некоторая уверенность в том, что новые взгляды, все больше захватывающие умы, не есть блестящие импровизации, предназначенные для быстрого забвения» [17. С. 44—45]. Обращение к истокам педагогических явлений позволяет, во-

первых, выявлять причины их возникновения; во-вторых, раскрывать их зависимость от глубоких объективных причин; в-третьих, познавать их общее начало, действующее у различных народов; в-четвертых, давать им оценку и судить об их подлинном значении; в-пятых, выявлять их исторические альтернативы.

Отказаться от обращения к педагогическому прошлому, по мнению Э. Дюргейма, значит «поставить себя вне условий реальности. Будущее не может возникнуть из небытия: мы можем его построить лишь на материале, завещанном нам прошлым. Идеал, который создают, опровергая существующее состояние вещей, неосуществим, так как у него нет корней в реальности. Впрочем, ясно, что прошлое имеет свои причины на существование: оно не могло бы существовать, если бы не отвечало фундаментальным потребностям, которые не могут исчезнуть полностью на следующий день. Таким образом, нельзя столь радикально отказываться от него, не учитывая реальные жизненные потребности» [17. С. 45–46].

Э. Дюргейм обращал внимание на то, что история педагогики необходима не только теоретикам образования, каждому учителю: «Для повседневной педагогики, в которой нуждается каждый учитель для освещения и осуществления своей повседневной практики, нужно меньше одностороннего и личного подхода, а напротив, больше разработанной методики, более тесной связи с действительностью и теми многочисленными трудностями, которым необходимо противостоять. Все

это даст правильно понятая историческая культура» [17. С. 46].

К необходимости исторического осмысления образования Э. Дюргейм вернулся в лекции «Развитие и роль среднего образования во Франции», открывшей в 1904 г. его курс «Развитие педагогики во Франции». В этой лекции Э. Дюргейм говорил о необходимости знать школьную систему не только снаружи, но и «изнутри, т. е. через историю. Так как только история может проникнуть по ту сторону внешнего покрова, скрывающего суть настоящего, только она может нам показать, из каких элементов оно состоит, от каких условий зависит каждый из них, каким образом элементы соединились друг с другом, одним словом, только история может нам показать длинный ряд причин и следствий, из которых складывается современность» [17. С. 76].

Э. Дюргейм подчеркивал, что образовательные институты общества недостаточно рассматривать в их настоящем. Их следует рассматривать в историческом плане, изучать, откуда они взялись и каким потребностям отвечают. Э. Дюргейм утверждал, что «все эти институты далеко не соответствуют некой вечной потребности! Следовательно, они зависят не от универсальных потребностей человека, достигшего определенной ступени цивилизации, а от определенных причин, от совершенно особых социальных состояний, которые может раскрыть нам только исторический анализ. Итак, только по мере то, как нам удастся их определить, мы по-настоящему узнаем, что представляет собой современ-

ное образование. Так как узнать, чем оно является, — это не только узнать его внешнюю поверхностную форму, это узнать его значение, какое место оно занимает, какую роль играет в жизни всей нации» [17. С. 72].

Ставя задачу распознать действительную природу образования, направление идей, из которых оно вышло, социальные потребности, вызвавшие его существование, Э. Дюргейм обращал внимание на то, что «недостаточно посмотреть на самих себя, потому что они действовали в прошлом, и именно в нем нам и следует рассматривать их действия. Вместо того чтобы понятие, которое мы носили в себе, принимать за очевидное, напротив, надо не доверять ему, так как, будучи продуктом нашего ограниченного индивидуального опыта, функцией нашего личного темперамента, оно может быть только урезанным и искаженным. Нужно из него сделать *tadula rasa*, вынудить нас методично сомневаться и рассматривать этот предназначенный для исследования школьный мир как *terra incognita*, где предстоит сделать настоящие открытия. Тот же метод применяется ко всем проблемам, даже самым специальными, которые может выдвинуть организация образования. Откуда берет свое начало наша система соперничества (так как в самом деле очень просто приписать ответственность за нее иезуитам)? Откуда взялась наша система дисциплины (так как мы знаем, что она менялась в зависимости от времени)? Откуда наши основные школьные упражнения? Столько вопросов, мимо которых мы проходим, даже не подозревая о них, пока мы за-

мыкаемся на настоящем, и сложность которых проявляется лишь тогда, когда мы их изучаем в историческом плане» [17. С. 73].

Обращение к прошлому является необходимым условием не только понимания характера и особенностей современного образования, но и познания перспектив его будущего развития. Согласно Э. Дюргейму, «чтобы суметь предвидеть, чем должно стать настоящее, чтобы уметь его понять, нам нужно выйти из него и обратиться к прошлому... Какого бы вопроса мы не коснулись, мы сможем с некоторой уверенностью узнать путь, который нам придется пройти, если мы начнем с внимательного изучения уже пройденного нами» [17. С. 75, 76].

Таким образом, к началу XX столетия история педагогики оформилась не только как самостоятельная научная дисциплина, но осознала свой познавательный потенциал, свою роль в системе педагогического знания, в постижении не только педагогического прошлого, но и в решении современных проблем теории и практики образования, в определении перспектив и путей их дальнейшего развития.

XX век несколько изменил вектор развития истории педагогики на Западе. По словам В. Г. Безрогова, для наступившего нового «столетия в целом становится характерным господство научного позитивизма, в том числе и в той особой группе дисциплин, которая получила название «наук о духе». Из историко-педагогических трудов постепенно исчезают метафизические рассуждения и отвлеченные умозаключения. Усиливается опора на

конкретные источники и конкретные исследования» [6].

Характеризуя особенности развития истории педагогики на Западе в 20–50-е гг. XX века, Б. М. Бим-Бад обращает внимание на то, что в это время ее основной функцией была подготовка учителей и обоснование превосходства современной школы как результата поступательного исторического развития систем образования. Превращение истории педагогики в обязательную составную часть содержания педагогического образования привело к тому, что научные исследования были преимущественно направлены на решение задач подготовки учителя, а не на решение собственных историко-педагогических познавательных проблем. Это во многом обуславливалось тем, что в это время профессия учителя стала одной из наиболее массовых и обрела достаточно высокий социальный престиж. В указанный период история педагогики, как правило, разрабатывалась профессорами педагогики, работавшими в высших учебных заведениях и готовящими студентов к работе в школе. Это приводило к тому, что ими по преимуществу изучалась эволюция формального официального образования, которое рассматривалась почти исключительно в логике количественных изменений, линейного роста. В результате, история педагогики все более замыкалась на себе, отрывалась от общей историографии, социальных наук, современной педагогической практики. Все это способствовало застою в истории педагогики, утилитарному вырождению ее функций, сни-

жению уровня исследований, узости подходов, измелчанию проблематики [См.: 9. С. 31–37].

Классическим примером таких историко-педагогических исследований являлись работы декана Высшей школы образования при Стэндфордском университете (США) Э. Кабберли («Общественное образование в Соединенных Штатах: его история со времен первых поселений», 1919 г. и др.), составившие фундамент так называемой «школы Кабберли», являвшейся весьма влиятельным научным направлением в истории западной педагогики на протяжении нескольких десятилетий. Представлявшие ее университетские профессора педагогики не владели методологией и приемами исторического исследования. Они рассматривали свою исследовательскую работу, как пропаганду принятых профессиональных стандартов, представляя историю образования с точки зрения становления и триумфа всеобщей школы как способа утверждения демократии, безусловного двигателя ее развития. Э. Кабберли и его единомышленники идеализировали государственное образование, рассматривая его в качестве величайшего уравнительного фактора демократического общества, оставляя без внимания все те негативные последствия, которые оно порождало, а также вырывая его развитие из широкого социокультурного контекста и всего комплекса социализирующих процессов.

Новый подход к пониманию истории образования в 1960 г. сформулировал и реализовал Б. Бейлин (США) в книге «Роль образования

в формировании американского общества». Он указал на необходимость выхода за рамки школьного образования и рассмотрения деятельности всех общественных институтов, формирующих социальное поведение и культурные установки подрастающих поколений.

Многие идеи Б. Бейлина подхватил и развил его соотечественник Л. Кремин, в течение многих лет бывший президентом педагогического колледжа Колумбийского университета. В книге «Удивительный мир Элвуда Паттерсона Кабберли» (1965) он, исследуя историю образования, наряду со школами, рассматривал семью, церковь, библиотеки, музеи, издательства, благотворительные общества, молодежные организации, сельскохозяйственные ярмарки, радиостанции, военные организации, исследовательские институты. Многочисленные работы Л. Кремина способствовали тому, что история образования стала темой, широко обсуждаемой в американском обществе 1960–80-х гг. Раскрывая значение истории педагогики, Л. Кремин обращал внимание и на ее роль в понимании различных образовательных феноменов, и на познавательной ценности знания своей подлинной истории. Он писал: «Мне кажется, историю образования мы изучаем не лишь для того, чтобы не повторить ошибок прошлого, или, например, в связи с осознанием неэффективности ланкастерской системы, ограниченности церковного образования или хрупкости академической свободы, — хотя история несет нам ценности подобного знания. Мы

обращаемся к истории, чтобы, изучив источник исходных предпосылок и стратегий образования, прийти к их максимально полному пониманию... Мы изучаем историю не лишь потому, что без нее невозможно ни настоящее, ни будущее, но, скорее всего, потому, что, не зная своей истории, мы имеем лишь искаженное представление о ней, полное мифов, извращений и идеологии, расцветающих пышным цветом в отсутствии критических знаний» [44. Р. 17, 18].

Работы Б. Бейлина и Л. Кремина стимулировали обращение историков педагогики к широкому социокультурному рассмотрению развития образования. Идущее вслед за ними новое поколение исследователей (М. Катц, К. Карнер, Д. Спринг и др.) совершило еще один поворот в изучении историко-педагогической проблематики, стремясь поставить историю педагогики на службу идеологии революционного социального действия.

Раскрывая особенности новых тенденций, наметившихся в истории образования уже в 1960-е гг., американский исследователь Д. Андерсон пишет: «Молодые ученые стремились к собственным достижениям и начали писать новую историю, которая отвечала бы на вопросы, неразрывно связанные с жизненным опытом именно их поколения. Новые области исследования, связанные с социальной историей, историей рабочего класса, этнической историей и историей женского движения, связали узкую область истории образования с общей проблематикой социальной и интеллектуальной истории — и для этого

потребовались новые методы, отличные от предложенных Бейлиным и Кремлином. Вместо того, чтобы двигаться от изучения школ к изучению других официальных и неофициальных организаций, ученые нового поколения критически подошли к «Удивительному миру» общих школ Кабберли. Они видоизменили старую «кабинетную» историю зарождения, подъема и триумфа величайшей системы общих демократических школ, сконцентрировавшись на анализе недемократической роли класса, расы, гендера и бюрократии в формировании базовой структуры и содержания государственного образования. Вместо того, чтобы сопоставлять историю школьного образования с историей библиотек, церквей, музеев и благотворительных обществ, новое поколение историков образования попыталось интегрировать истоки и становление школьной системы в общие коллизии социального и экономического развития. Проблематика классового доминирования и социального неравенства стала предметом изучения наряду с темами демократии и личных возможностей. Подобная новая школа история не только поставила под сомнение убеждение Кабберли в том, что дух американской цивилизации живет в развитии американского образования, но и предложило новое определение исторического значения государственного образования и установило параметры исторического исследования, заданные Кремлином» [2. С. 261–262].

Б. М. Бим-Бад убедительно показывает, что в 60–70-е гг. на Западе

сформировалась мощная исследовательская традиция рассматривать историю педагогики как историю социализации. П. Бурдые, французский социолог, много работ посвятивший педагогической проблематике, в 1966 г. в ставшей классической работе «Школа как консервативная сила» прямо обращал внимание на то, что история педагогики изучает фактические связи и структуру процесса социализации, принимая во внимание социальное назначение человека. Ф. Николин (ФРГ) писал в 1970 г. в статье «История образования», что она стала изучать предпосылки и следствия воспитания, обучения и образования в их конкретном социальном контексте и в составе социальной системы. При этом историко-педагогическое исследование стремится сделать понятным историческое происхождение этих предпосылок и следствий, дать социально-историческую перспективу при анализе процесса социализации. Тем самым, по мнению Ф. Николина, «вносится существенный вклад в объяснение социальных функций, целей и норм воспитательного действия и его институциональных связей и возможностей». Происшедшие изменения в целях, функциях, тематике историко-педагогических исследований были тесно связаны с трансформацией целей самого педагогического знания. Педагогическая теория все более стремилась к тому, чтобы стать теорией социальной деятельности, т. е. всей образовательной деятельности всего общества в составе всех социальных слоев и групп. Этот поворот задавал истории педагогики новое проблем-

ное поле — историю образовательной деятельности общества, понимаемой предельно широко во всем своем социально-историческом многообразии. Главным вопросом истории педагогики стало не то, как разные педагоги трактовали цели, пути, способы и средства образования, и не то, как человека воспитывали и обучали посредством специальных педагогических усилий. В центре внимания истории педагогики оказался вопрос, как при данных конкретных социокультурных условиях и обстоятельствах и при определенном, имеющем место в данных исторических ситуациях целеполагании формировался определенный тип личности — иногда благодаря, иногда вопреки целенаправленному воспитанию, а чаще всего — в результате сочетания действия самых различных социализирующих процессов как преднамеренно организуемых и в той или иной степени регулируемых, так и спонтанных (стихийных). Все это приводило к тому, что предметом истории педагогики становились, во-первых, механизм превращения новорожденного во взрослого человека в данной социальной и политической, культурной и психологической обстановке; во-вторых, история молодого поколения как часть исторического процесса, часть политических и социальных изменений в данном обществе; в-третьих, их осмысление индивидуальным и коллективным, обыденным и теоретическим сознанием, религией, наукой, философией, идеологическими учениями, искусством [10. С. 57–59].

Анализируя развитие истории педагогики в 60–70-е гг. XX столетия

в ФРГ, О. Е. Кошелева фиксирует существенные качественные изменения, происшедшие в этой отрасли знания. Эти изменения рельефно проявились в идеях и подходах немецких авторов, получивших развитие в рассматриваемый период (И. Шиндлер, В. Рёсслера, Р. Мускуса, М. Людке, У. Германа, Р. Лассана и др.) [См.: 26. С. 119–123].

В силу специфики познаваемого предмета И. Шиндлер относила историю педагогики к педагогическим, а не историческим наукам. При этом она подчеркивала, что ее методология полностью базируется на исторических методах познания, что требует от историка педагогики хорошей педагогической и серьезной исторической подготовки. В историческом прошлом И. Шиндлер видела источник для расширения базы педагогического опыта. Она считала, что история педагогики может прояснить генезис педагогических проблем, дать сравнительный материал для поиска современных решений этих проблем, помочь осознать ценность и новизну предлагаемых подходов к их решениям, снабдить данными о социально-историческом контексте развития педагогических идей и теорий. История педагогики призвана также способствовать актуализации научных дискуссий, имевших место в педагогике.

В. Рёсслер доказывал, что история педагогики вносит большой вклад в понимание современных проблем теории и практики образования. Историко-педагогический исследователь в области образования не только видит генезис различных

современных педагогических моделей поведения и существующих образовательных структур, но и знает пути развития предшествовавших ему знаний о педагогической науке. Его задача — актуализировать эти знания и внести их в развитие современного образовательного процесса. Без истории никакое дальнейшее развитие педагогики невозможно. Только с исторической точки можно увидеть картину современности в ее полном объеме. Правильное видение истории ведет к постоянному обновлению понимания того, к чему должна стремиться современная педагогика в рамках современной культуры в целом и какие требования к ней могут быть предъявлены.

Аргументированное Р. Мускусом признание того, что каждая педагогическая проблема, помимо собственного педагогического, имеет еще и историческое измерение, способствовало распространению идеи, согласно которой знание того, как аналогичные проблемы решались в прошлом, может помочь избежать неудачных повторов и ошибок сегодня.

Идею историчности педагогической науки отстаивал М. Людке. История педагогики учит, что каждая точка зрения зависит от своего времени, она позволяет вывести на сравнительный уровень предлагаемые теорией нормы и осмыслить процессы возникновения, утверждения, трансформации и отмены этих норм.

У. Геррман доказывал, что, если так называемая социально-ориентированная наука об образовании хочет выполнять свою социальную роль,

она должна основываться на теории социальных изменений. В построении такой теории история образования может и должна играть значительную роль. Только наука в свете социального развития общества способна дать определенные ответы на вопросы, связанные с функционированием образовательного процессами с субъектами образования (школа, семья, учительство и др.), с наукой об образовании и проч. У. Геррман предлагал создать историко-педагогическую метатеорию, которую он называл «педагогически-научной историей», тесно связывая ее с историей социализации. «Педагогически-научная история» — это парадигмальное исследование по истории педагогики, которое концентрирует внимание на точке, в которой сходятся теория, метод и конкретные жизненные обстоятельства, в которых развивается знание об образовании в исторической перспективе.

Р. Лассан предлагал строить педагогическую теорию на основе историко-антропологического знания, выражающего историческое измерение, неотъемлемого от человеческого существования. Он акцентировал внимание на необходимости изучения процесса возникновения и эволюции в пространстве человеческой жизни различных педагогических проблем, на поисках путей, способов и средств их решения.

К. Мазурек (Канада) выделяет три влиятельных направления в западной истории педагогики, которые сформировались в последней трети XX века. Они существенно потеснили традиционный подход, клас-

сическим выразителем которого в предшествовавшие десятилетия была «школа Кабберли». Традиционный подход сосредотачивал свое внимание на эволюции школ, школьного законодательства и школьной политики, истории философии образования и образовательной практики, на развитии педагогического образования и ассоциаций учителей, на идеях и деятельности выдающихся педагогов прошлого. Эти проблемы в большинстве случаев обсуждались вне широкого социального контекста, а эволюция школьного дела, реформы в области образования и развитие педагогической науки рассматривались в логике поступательной, прогрессивной динамики. На смену традиционной истории педагогики пришли новые подходы, которые нашли свое выражение в так называемых «социальной», «ревизионистской» и «этнографической» историях педагогики [См.: 28. С. 92–96].

Социальная история педагогики исследует развитие педагогических феноменов в самом широком контексте общественной жизни, уходит от интерпретации развития школьного дела как однозначно прогрессивного процесса, рассматривает педагогическую мысль как отражение социальной идеологии, фиксирует внимание на том влиянии, которые социальные процессы оказывают на развитие образования, а образование оказывает на динамику различных сфер общественной жизни. Ревизионистская история педагогики рассматривает развитие теории и практики образования в логике идеологической и политической

борьбы различных социальных групп, стремящихся использовать школу в качестве средства распространения своей идеологии, закрепить и упрочить свое политическое господство, а следовательно, превратить ее в институт, консервирующий социальную структуру общества и препятствующий прогрессивным реформам и распространению передовых идей. Этнографическая история педагогики, исходя из того, что характер образования детерминруется господствующими социальными группами, главную задачу исследований видит не в доказательстве этой гегемонии и способов ее осуществления, а в выявлении путей достижения гегемонии конкретных способов, которыми эти группы побеждают своих конкурентов в условиях многообразного социально-этнического взаимодействия.

К. Мазурек обращает внимание на то, что ревизионистская история педагогики, исследуя развитие теории и практики образования в контексте эволюции общественной жизни, в отличие от социальной истории педагогики, делает упор на исследовании механизмов социального подавления. Этнографическая история педагогики, наоборот, делает упор на выявление процессов избавления от социального детерминизма, переноса при этом внимание с макро- на микропроцессы педагогической истории.

Отмечая, что «история педагогики развивается под особым давлением социального заказа на знания», П. Каспар (Франция) в конце XX в. подчеркивал, что «история педагогики создается в русле двух направлений. С

одной стороны, под влиянием научных требований, концептуальных инноваций, методологической точности и определенности. То, что можно назвать подлинной мультидисциплинированностью, ныне обогатило классическую историографию тематикой и проблематикой, почерпнутыми в других отраслях знания, от социологии до этнологии и точных наук. С другой стороны, история педагогики создается под влиянием интереса к тому в истории педагогики, что могло бы помочь в решении многочисленных сегодняшних проблем воспитания и обучения, как постоянных (равенство возможностей, циклы обучения), так и более или менее новых (поликультурность, агрессивность молодежи пригородов, местная безработица)» [23. С. 227].

По мнению Б. Саймона (Великобритания), главный вопрос, стоящий перед историей педагогики, — «это вопрос о зависимости между образованием и социальными изменениями» [35. С. 20]. М. Депап (Бельгия) утверждает, что в пределах истории педагогики педагогические феномены исследуются исторически, поэтому бессмысленно относить историко-педагогические исследования только к историческим или только к педагогическим. При этом он подчеркивает, что «поиски педагогического прошлого могут быть успешными в той мере, в какой они демонстрируют, каким образом современная теория и практика воспитания детей подошла к современности, и поэтому сделают и теорию, и практику более понятными» [14. С. 37]. С точки зрения Ч. Маджорика (Польша), история

педагогики должна быть направлена на ретроспективное рассмотрение современного состояния образования в контексте жизни общества прошлого, политическими движениями различных периодов, с философией, педагогической мыслью и с педагогической наукой прошлого [См.: 27. С. 46]. П. Сола (Испания) убежден, что «научным законом является положение о том, что история образования и следует (и участвует) за взлетами и падениями истории. История образования служит теории образования и поэтому питается ее понятиями и ее проблемами» [37. С. 57]. Согласно Р. Олдриджу (Великобритания), «заниматься исследованием и написанием истории педагогики — значит способствовать развитию педагогического мышления средствами истории педагогики». Он подчеркивает, что «создание по возможности точной картины прошлого — это деятельность, которая самоценна сама по себе и которая может помочь в создании разумной картины как настоящего, так и будущего, а также необходимых условий для принятия решений и эффективных действий» [31. С. 113, 120].

По мнению Э. Йоханингмайера (США), «исторические исследования о том, как возникла, организовывалась и перестраивалась школа для того, чтобы удовлетворить требования общества, в то время когда оно вступало в постиндустриальную эру, может помочь понять трудности и возможности аналогичных преобразований в наши дни. Наличие многих обстоятельств вынуждает общество сделать вы-

бор в сфере школьного образования. Такой выбор имеет важное значение для будущего. Как свидетельствуют исторические исследования, развитие образовательных систем зависит от этого выбора... История педагогики свидетельствует о том, что предпочтительнее создавать новые формы школьного образования, чем пытаться реставрировать или реформировать существующие учебные заведения» [22. С. 122, 123].

В 1980–90-е гг. история педагогики, как и другие отрасли гуманитарного знания, испытала на себе влияние постмодернистских подходов. Эту ситуацию историки педагогики (А. Грин, М. Депап, А. Есколандо, С. Коуен, Р. Лоув, Т. Ричардсон, Ф. Саймон, Х.-Э. Тенорт) попытались осмыслить в дискуссии, отраженной на страницах специального номера журнала «*Paedagogica Historica*» (1996. XXXII. 2) [26. С. 136–140]. В ходе дискуссии ее участники сформулировали ряд позиций, некоторые из которых являются взаимоисключающими:

1. Постмодернизм не совместим с научно-историческим познанием, так как исходит из того, что история не имеет определенного векторного направления, а ее отдельные объекты не имеют постоянного определения и осмысления, являясь просто временными конструктами колеблющихся дискуссий и перспектив, которые не поддаются фиксации и описанию.

2. Принятие критики постмодернизма заставляет критически переосмыслить всю существующую историю педагогики и требует поиска совершенно новых подходов и интерпретаций.

Однако постмодернизм стимулирует рефлексию историков педагогики по отношению к целям, процедурам и результатам собственной деятельности. Применительно к истории педагогики постмодернизм прежде всего актуализирует две группы исследовательских задач: а) рассмотрение того, как школа создавала современное общество, как тенденции его развития формировались системой образования; б) изучение новых систем коммуникаций и их влияние на сферу образования.

3. Постмодернизм ориентирует на рассмотрение институционализированного образования как фактора насилия власти и социального контроля, на понимание того, что образование может вести не к свободе, а к подчинению. Это в корне противоречит просвещенческой идее освобождения человека через образование, критика которой уже содержалась в социальной истории образования 1960–70-х гг.

Постмодернизм способствует пониманию того, что просвещение само по себе не «освобождает» человека, а институционализированное образование является фактором насилия и социального контроля. Само же образование может вести не к свободе, а к подчинению и зависимости.

Состояние современных историко-педагогических концепций в западной науке в начале XXI в. проанализировал Д. Н. Игнатенко [См.: 18. С. 12–13]. По его мнению, эпоха постмодерна детерминировала социализацию предмета истории педагогики, составляющую в настоящий момент доминантную особенность ее концептуального развития. На этой

основе со второй половины XX в. происходит формирование целостных неклассических и постклассических историко-педагогических концепций. Социализация предмета истории педагогики, как устремленность теоретического поиска на решение конкретных социальных проблем в ключе изучения педагогического прошлого, составляет в настоящий момент доминантную особенность ее концептуального развития. В свою очередь, социализация определяет интенсивное развитие историко-гендерного, историко-политического, историко-легитимного, историко-элитарного, историко-критического и историко-культурного, историко-социологического и др. направлений научного поиска на современном этапе. Большинство представителей неклассической западной истории педагогики, отмечая теоретическую и практическую значимость экстраполяции в методологию гносеологических принципов смежных социальных наук (культурологии, политологии, социологии, виталистики и др.), декларируют не междисциплинарный, а полидисциплинарный характер своих научных изысканий.

Д. Н. Игнатенко выделяет следующие основные группы историко-педагогических концепций, сформировавшихся в логике развития современных тенденций развития социально-гуманитарного знания:

1. На основе историко-гендерного направления сложилось несколько самостоятельных историко-педагогических концепций, основными из которых являются концепции феминистики (Д. Равич, Э. Ш. Муленфельд, Н. Сю-

зерленд, Дж. Барман, Л. Хэйл), сущность которой сводится к всестороннему освещению тематики истории гендерных процессов в истории образования в аспекте полоролевого взаимодействия, а также «критическая феминистика» (К. Дихаус, Дж. Гудман), рассматривающая гендерные процессы во взаимосвязи с апологетикой феминистически-центрированных интерпретаций историко-педагогических явлений.

2. Историко-культурная направленность обусловила формирование другой значимой современной западной историко-педагогической концепции новой культурной истории образования (Р. Ватс, Р. Дж. Альтенбах, Р. Н. Баргер, Ф. Р. Маккена, К. Сандерс-Кассел, А. У. Рэндольф, Ю. Хербст), научно-онтологическая сущностью которой является совокупность культурологических подходов к изучению историко-педагогической действительности.

3. Целостная концепция истории педагогического лидерства (Л. Кюбан, Д. Тиак), явилась в свою очередь теоретически конкретизированной разработкой историко-элитарного подхода. Данная концепция характеризуется персонифицированным теоретическим обобщением наиболее значимой практической и теоретической деятельности конкретных исторических фигур в сфере образования.

4. Концепция легитимной истории педагогики (В. Урбан, М. Вик, Т. Фицджеральд) представляет собой целостное учение об историческом развитии юридических норм и законодательного базиса в сфере образования. Соответственно, политическая

история педагогики (С. Мондэйл, И. Гросвенор, К. Майерс) ориентирована на исследование сущности политологических процессов в историческом развитии педагогики и образования.

5. Научно-онтологическую сущность концепции социальных эффектов (Дж. Т. Гато) составляет комплексное исследование влияния образования как социального института на социально-политические и общественно-экономические процессы в обществе.

6. Концептуальные основы критической истории педагогики (Г. Маккулох, Р. Уоттс, Д. Ридер, В. Ричардсон, Е. К. Лагеманн) характеризуются междисциплинарным подходом к изучению педагогики и системы образования как историко-социальной институтции в широком социальном контексте исторического развития политико-идеологических и социально-культурных детерминант.

7. В то же время «история детства» (Л. де Маус, Н. Саммонд, Л. Полок, Э. Плек) представляет собой самостоятельную историко-педагогическую концепцию, научно-онтологическая сущность которой определяется устремлением к обоснованию и исследованию феноменологии детства и юности как историко-педагогической реальности.

В. Г. Безрогов в многообразии современных направлений истории педагогики обращает внимание на направление, называющее себя «исследованием образования с точки зрения культуры». Представители этого направления (М. Перейра, Т. Попкевиц, Б. Франклин) своей

базовой идеей обозначают изучение теорий познания и языка науки, которые лучше репрезентируют историко-компаративистское движение педагогического дискурса, чем попытки вычленить «ключевые идеи» той или иной эпохи, либо реконструировать как квинтэссенцию «великие идеи прошлого, высказанные классиками». «Знание», «власть», «социальные изменения» кладутся в основу данной версии постмодернистской историографии через понятие «культурной практики мышления». Знание организует действия и производит действующих субъектов. Представления о том, что есть «ребенок», «учитель», «общество», «знание», создают и определяют действующих в образовании лиц, а через них — социальные, культурные, политические условия для развития и функционирования образовательных систем. Скорее, история знания в социуме и культуре, нежели сама культура с ее повседневными практиками, является фокусом для работы в рамках рассматриваемого подхода. История образовательного знания, с точки зрения данного подхода, разворачивается, особенно в период Новой истории, в рамках школы и школьного обустройства. Поэтому такая концепция является достаточно удобной для «постмодернизации» истории педагогики в привычных эпистемологических границах, без включения в нее истории семейного воспитания, истории неинституализированного учительства/ученичества, а также истории практик и механизмов направленной социализации в группах и возрастных/поколенческих

когортах. Таким образом, история научно-педагогического разума вновь становится основой всей истории педагогики, только теперь история разума реконструируется в социальном контексте, т. е. в контексте не только интеллектуальной истории школьной практики, но и социальной истории школьного дела. Школа при таком подходе выступает посредником между знанием и социумом [См.: 5].

По наблюдению М. А. Поляковой, западные историки педагогики в начале XXI столетия трактуют предметную область науки, как правило, весьма широко. Например, немецкий исследователь У. Папенкорт в одной из своих работ 2012 г. предлагает включать в «историописание»

(Geschichtsschreibung) педагогики историю реалий и идей; исследования социализации в их исторической перспективе; экономические и антрополого-гуманистические условия формирования педагогических институтов, особенностей менталитета; понятия политической истории; образ мыслей, движущий происходящим [См.: 32].

В заключение краткого обзора можно привести высказанное А. Рорти убеждение в том, что «даже если бы мы захотели, невозможно осмыслить образование без истории» [33. С. 148]. Эти слова достаточно адекватно выражают позицию большинства исследователей, разрабатывающих сегодня педагогическую проблематику на Западе.

Список литературы

1. Актуальные проблемы и историография истории зарубежной педагогики / Под ред. К. И. Салимовой. — М. : НИИОН, 1987. — 143 с.
2. Андерсон, Дж. Д. Лоренс Крестин (1925–1990) / Дж. Д. Андерсон ; Пер. с англ. // Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней. — М. : изд. дом Высшей школы экономики, 2012. — С. 261–262.
3. Анкерсмит, Ф. Р. Возвышенный исторический опыт / Ф. Р. Анкерсмит ; Пер. с англ. — М. : Европа, 2007. — 612 с.
4. Барг, М. А. Эпохи и идеи: Становление историзма / М. А. Барг. — М. : Мысль, 1987. — 348 с.
5. Безрогов, В. Г. Великие идеи или практика научения? К вопросу о методологии некоторых историко-педагогических исследований в современной западной науке / В. Г. Безрогов // Историко-педагогический ежегодник. 2013 год. — М. : АСОУ, 2013.
6. Безрогов, В. Г. История педагогики от истоков до начала XX в. / В. Г. Безрогов // Вестник Университета Российской академии образования. — 2000. — № 1. — С. 102–109; № 2. — С. 94–102.
7. Безрогов, В. Г. Историко-педагогическое знание от истоков до начала XX века / В. Г. Безрогов // История педагогики на пороге XXI века: историография, методология, теория. Ч. 1. Историографические и методологические проблемы историко-педагогической науки. — М. : ВЛАДОС, 2000. — С. 51.
8. Белинский, В. Г. Полн. собр. соч. : в 13 т. Т. 4. — М. : изд-во АН СССР, 1954. — 674 с.
9. Бим-Бад, Б. М. Очерки по истории и теории педагогики / Б. М. Бим-Бад. — М. : УРАО, 2003. — 269 с.
10. Бим-Бад, Б. М. Познавательная и образовательная функции историко-педагогической науки (до 70-х гг. XX в.) /

Б. М. Бим-Бад // Труды кафедры педагогики истории образования и педагогической антропологии Университета Российской академии образования. Вып. 1. История образования и педагогики. — М.: УРАО, 2001. — С. 57—59.

11. Болингброк, Г. С. Письма об изучении и пользе истории / Г. С. Болингброк; Пер. с англ. — М.: Наука, 1978. — 360 с.

12. Вильман, О. Дидактика как теория образования в ее отношении к социологии и истории образования. Т. 1. Введение. Исторические типы образования / О. Вильман; Пер. с нем. — М., 1904. — 470 с.

13. Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография / Под ред. Г. Б. Корнетова, В. Г. Безрогова. — М.: ИТОП, 1996. — 269 с.

14. Депап, М. Некоторые суждения о природе истории педагогики / М. Депап; Пер. с англ. // Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография / Под ред. Г. Б. Корнетова, В. Г. Безрогова. — М.: ИТОП, 1996. — С. 37.

15. Днепров, Э. Д. История педагогики / Э. Д. Днепров, А. И. Пискунов, В. М. Кларин, М. В. Кларин // Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. М.: Большая российская энциклопедия, 1992. — Т. 1. — 331 с.

16. Днепров, Э. Д. Советская историография дореволюционной отечественной школы и педагогики / Э. Д. Днепров. — М.: НИИОП, 1981. — 90 с.

17. Дюргейм, Э. Социология образования / Э. Дюргейм; Пер. с фр. — М.: ИНТОР, 1996. — 80 с.

18. Игнатенко, Д. Н. Развитие современных историко-педагогических концепций США и Западной Европы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Д. Н. Игнатенко. — Волгоград: ВГПУ, 2007. — 16 с.

19. Историографические и методологические проблемы изучения истории

отечественной школы и педагогики / Под ред. Э. Д. Днепров и О. Е. Кошелевой. — М.: изд-во АПН СССР, 1989. — 216 с.

20. История педагогики на пороге XXI века: историография, методология, теория. Ч. 1. Историографические и методологические проблемы историко-педагогической науки / Под ред. Г. Б. Корнетова, В. Г. Безрогова. — М.: Гардарики, 2000. — С. 111—150.

21. Историческая наука и историческое сознание / Под ред. Б. Г. Могильницкого. — Томск: изд-во Том. Ун-та, 2000. — 230 с.

22. Йоханингмайер, Э. История педагогики как учебная дисциплина: ее характер, цели и методы / Э. Йоханингмайер; Пер. с англ. // Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография / Под ред. Г. Б. Корнетова, В. Г. Безрогова. — М.: ИТОП, 1996. — С. 31—47.

23. Каспар, П. Современная историко-педагогическая наука во Франции / П. Каспар; Пер. с фр. // Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография. — М.: ИТОП, 1996. — С. 101—120.

24. Коллингвуд, Р. Дж. Идея история. Автобиография / Р. Дж. Коллингвуд; Пер. с англ. — М.: Наука, 1980. — 230 с.

25. Корнетов, Г. Б. Становление истории педагогики как отрасли знания / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: концепции и тематика историко-педагогических исследований: Материалы Четвертой национальной научной конференции. — М.: АСОУ, 2008. — С. 10—25.

26. Кошелева, О. Е. Дискуссии 60—90-х годов XX века в западной истории образования / О. Е. Кошелева // История педагогики на пороге XXI века: историография, методология, теория. Часть 1. Историографические и методологические проблемы историко-педагогической науки. — М.: Гардарики, 2000. — С. 119—123.

27. Маджорик, Ч. Совершенство-вание преподавания истории педагогики: значение вводной части курса / Ч. Маджорик ; Пер. с англ. // История педагогики как учебный предмет (Международное исследование). — М. : [б. и.], 1995. — 235 с.
28. Мазурек, К. История педагогики в Канаде: дискуссии и практика / К. Мазурек ; Пер. с англ. // История педагогики как учебный предмет (Международное исследование). — М. : [б. и.], 1995. — С. 92—96.
29. Маркс, К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 3 / К. Маркс, Ф. Энгельс. — М. : Гос. изд-во полит. лит-ры, 1959. — 586 с.
30. Маурер, Г. Л. Введение в историю общинного, подворного, сельского и городского устройства и общественной власти / Г. Л. Маурер ; Пер. с нем. — М. : К. Т. Солдатенков, 1880. — 194 с.
31. Олдридж, Р. Предмет, практика и политика. Личный взгляд на значение истории педагогики / Р. Олдридж ; Пер. с англ. // Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография / Под ред. Г. Б. Корнетова, В. Г. Безрогова. — М. : ИТОП, 1996. — С. 113—120.
32. Полякова, М. А Концептуальные противоречия современного европейского историко-педагогического знания (на материале немецкий и итальянских педагогических изданий) / М. А. Полякова // Историко-педагогический ежегодник. 2013 год. — М. : АСОУ, 2013. — 272 с.
33. Рорти, А. О. Господствующая история образования / А. О. Рорти ; Пер. с англ. // Религия и образование. — М. : ИНИОН, 2002. С. 21—34.
34. Савин, М. В. Становление историко-педагогической науки в России середины XIX — начала XX в. / М. В. Савин. — Волгоград : РПК «Политехник», 2001. — 128 с.
35. Саймон, Б. История педагогики: ее значимость как средства познания / Б. Саймон ; Пер. с англ. // Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография / Под ред. Г. Б. Корнетова, В. Г. Безрогова. — М. : ИТОП, 1996. — С. 20.
36. Смит, Р. История гуманитарных наук / Р. Смит ; Пер. с англ. — М. : Издательский дом ГУ ВШЭ, 2008. — 392 с.
37. Сола, П. Причина современного кризиса истории педагогики / П. Сола ; Пер. с англ. // Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография / Под ред. Г. Б. Корнетова, В. Г. Безрогова. — М. : ИТОП, 1996. — С. 57.
38. Теоретико-методологические вопросы истории педагогики / Под ред. Б. М. Бим-Бада. — М. : НИИОМ, 1986. — 104 с.
39. Февр, Л. Бои за историю / Л. Февр ; Пер. с фр. — М. : Наука, 1991. — 529 с.
40. Федотова, И. Б. Становление и развитие истории педагогики в России в середине XIX — начале XX века / И. Б. Федотова. — Пятигорск : ПГЛУ, 2010. — 354 с.
41. Фукидид. История / Фукидид ; Пер. с древнегреч. — М. : Ладомир-АСТ, 1999. — 736 с.
42. Шмидт, К. История педагогики, изложенная во всемирно-историческом развитии / К. Шмидт ; Пер. с нем. Т. 1. — М. : Тип. Безбородова и К°, 1880. — 519 с.
43. Юм, Д. Об изучении истории / Д. Юм ; Пер. с англ. // Соч.: В 2 т. Т. 2. — М. : Мысль, 1996. — 710 с.
44. Cremin, L. American education some notes toward a new history / L. Cremin // Delta Kappa. — Bloomington, 1969. — 158 p.