

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ



Г. Б. Корнетов,
М. А. Лукацкий

ПРЕДМЕТ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ*

УДК 37.012
ББК 74.03(2)

Данная статья является частью учебного пособия, где рассматриваются вопросы, касающиеся познавательного потенциала истории педагогики, возможностей и границ историко-педагогического познания, методов постижения реалий процесса становления педагогической науки и сферы образования в контексте истории.

Ключевые слова: история педагогики; предмет истории педагогики; историко-педагогическое познание.

G. B. Kornetov, M. A. Lukatskiy

OBJECT OF STUDY OF THE DISCIPLINE "HISTORY OF PEDAGOGY"

The article is part of the teaching manual which discusses questions relating to the cognitive potential of the history of pedagogy, possibilities and boundaries of historico-pedagogical cognition, methods of understanding the process of science of pedagogy formation and sphere of education in the historical context.

Key words: history of pedagogy, objects of study of the history of pedagogy, hisyorico-pedagogical cognitive process.

Важнейшей методологической проблемой любой отрасли знания является проблема предмета ее исследова-

ния. В последней четверти XX столетия отечественными исследователями были предприняты попытки системно

* Корнетов Г. Б. История педагогики: теоретическое введение: учеб. пособие / Г. Б. Корнетов, М. А. Лукацкий. М.: АСОУ, 2013. 172 с.

осмыслить предмет истории педагогики¹. В то время наиболее широкое признание получило определение истории педагогики и сферы ее исследования, которое дал на рубеже 1980–90-х гг. в первом томе «Российской педагогической энциклопедии» Э. Д. Днепров. Он, в частности, писал: «**История педагогики** — область науки, изучающая историческое развитие образовательной практики и педагогического знания в их единстве, а также во взаимосвязи с современными проблемами образования и педагогических наук. Интегрируя данные педагогики, социологии, истории философии и культуры, истории психологии и другие, история педагогики рассматривает историко-педагогический процесс как неотъемлемую часть историко-культурного процесса. В структуре историко-педагогического процесса, охватывающего развитие как практики образования и воспитания, так и педагогического знания, выделяются, соответственно, две основные предметные зоны. Каждая из них как область исследования обладает относительной самостоятельностью, но в своей сущ-

ности они едины, ибо педагогика — одна из форм духовно-практического освоения мира, а педагогическая практика (во всех ее видах — от образовательной политики до образовательной деятельности семьи, школы и других учреждений) — исток и сфера материализации педагогических идей. Синтез знаний, полученных в каждой из этих предметных зон историей педагогики, позволяет воссоздать целостную картину историко-педагогического процесса и раскрыть закономерности его развития». Далее Э. Д. Днепров отмечал, что в исследовательской литературе представлены различные точки зрения на определение предмета истории педагогики — «от узкой, сводящей предмет истории педагогики к изучению познания практики и теории целенаправленного учебно-воспитательного процесса, до предельно широкой, которая раздвигает границы истории педагогики до исторического анализа всех воспитательных влияний, определяющих процесс социокультурного формирования человека, то есть до истории социализации. Существует, кроме того, и иной подход к рассмот-

¹ См., например: *Огородникова И. И.* Развитие взглядов на предмет советской истории педагогики // Теоретико-методологические вопросы истории педагогики. М. : Педагогика, 1986. 208 с.; *Гребенко Н. И., Макаев, В. В.* К вопросу о предмете истории педагогики // Страницы истории педагогики. Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 1992. 163 с.; *Корнетов Г. Б.* История педагогики: проблемы, предмет, подходы // Европейская педагогика от античности до начала Нового времени. М. : Голицыно, 1994. Ч. 1. 140 с.; *Корнетов Г. Б.* Историко-педагогический процесс как объект и предмет истории педагогики // Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография. М. : ИТОП, 1996. 269 с.; *Корнетов Г. Б.* История педагогики сегодня: предмет, метод, ценностные ориентиры // История педагогики сегодня. СПб. : Форум, 1998. С. 3–15; *Корнетов Г. Б.* Объект и предмет истории педагогики // История педагогики на пороге XXI века: историография, методология, теория. Т. 1. Историографические проблемы историко-педагогической науки. М. : ИТОП, 2000. 384 с.; *Корнетов Г. Б.* Объект и предмет историко-педагогических исследований // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии Университета Российской академии образования. М. : Изд-во УРАО, 2002. Вып. 16. 105 с.

рению предмета истории педагогики, исходящий из противопоставления названных предметных зон историко-педагогического процесса и отсекающей одной из них. История педагогики... трактуется как “историческая педагогика”, то есть только как история педагогических идей, не связанная с историей педагогической деятельности. Отрывая историю знания о социальном объекте от истории самого объекта, такого рода трактовки предмета истории педагогики, по сути, ставят историю “педагогического сознания” вне истории “педагогического бытия”» [10. С. 392].

В первое десятилетие XXI в. отечественные исследователи продолжали осмысление предмета истории педагогики. Его наиболее распространенное традиционное понимание было сформулировано И. Б. Федотовой, утверждающей, что предметом истории педагогики является процесс развития педагогического знания, теории и практики обучения и воспитания в их единстве и взаимосвязи².

С. В. Бобрышев выделил два фактора, влияющих на трактовку отечественными исследователями предмета истории педагогики. Это фактор социальной детерминации и фактор научно-отраслевого развития. Раскрывая смысл этих факторов, С. В. Бобрышев писал: «Расширение границ и развитие содержания предмета истории педагогики осуществлялось под воздействием двух факторов. Первый — это фактор социальной детерминации, связанный с изменением или уточне-

нием функционального предназначения истории педагогики как науки с точки зрения запросов общества и государства. Предмет и содержание данной науки во многом определялись варьированием задач, которые ставились перед нею обществом на том или ином этапе его развития. <...> Второй фактор — фактор научно-отраслевого развития — исходил из изменений в трактовках предмета и в целом содержания теории и практики педагогики и истории педагогики в результате внутринаучной работы, прогресса самого научного педагогического знания. Значим здесь генезис понимания сущности педагогики и соответствующее развитие ее содержания как специфической области действительности (педагогики как науки, как педагогической практики, как социальной практики, как искусства, как методики и др.) и стоящих перед ней задач, а также метаморфоз ее ведущих понятий — воспитания, образования, обучения и др. Расширение предмета истории педагогики под воздействием научно-дисциплинарного фактора на разных этапах перманентно носило как экстенсивный (“комовое” расширение совокупности подлежащих анализу вопросов), так и интенсивный (теоретическое и методологическое углубление содержания изучаемых проблем) характер. Оба фактора неизменно проявляли себя, выступая в связке, лишь меняясь иногда местами по принципу “ведущий-ведомый”» [5; 6. С. 54–70].

² См.: Федотова И. Б. Становление и развитие истории педагогики в России в середине XIX – начале XX века: (функционально-рациональный подход). – Пятигорск : ПГЛУ, 2010. 354 с.

Проблему предмета истории педагогики подробно проанализировала Н. А. Вершинина. Она подчеркивает, что «вопрос о предмете истории педагогики до настоящего времени еще не решен и остается дискуссионным» [7. С. 65]. По ее мнению, «в становлении и развитии истории педагогики³ остро стояли два вопроса, ответ на которые определял подход к пониманию предмета этой педагогической области знаний, ее места в системе педагогических дисциплин». Первый вопрос она формулирует как противопоставление: история науки или биография «человека науки»?³ Суть второго, по словам Н. А. Вершининой, «может быть обозначена так: история образования или история педагогики?» [Там же. С. 61, 63].

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

Осмысливая историю решения первого вопроса, Н. А. Вершинина отмечала, что с начала 1920-х гг. и вплоть до начала 1980-х гг. постоянно звучала критика, направленная на необходимость преодоления тенденции рассмотрения истории педагогики сквозь призму изложения идей и учений отдельных педагогов прошлого. При этом она обращает внимание на живучесть тенденции «к излишней персонификации исследований в ущерб

изучению истории самой науки» [Там же. С. 62].

Н. А. Вершинина солидаризуется с высказанным еще в 1957 г. требованием Ш. И. Ганелина и Е. Я. Голанта «отказаться от “медальной” истории педагогики, то есть от изолированного изучения отдельных педагогических систем без показа того, что нового они внесли в понимание тех или других вопросов» [8. С. 126]. Недостатки персонифицированных исследований в отечественной педагогике, по ее мнению, связаны «с тем, что история педагогики рассматривается как рядовая педагогическая дисциплина, а не как науковедческая. Если признать за ней такой статус, то основным требованием к персонифицированным работам станет акцент на том вкладе в развитии педагогики как науки, который присущ деятельности конкретного ученого-педагога» [7. С. 63].

Опыт решения второго вопроса, т. е. решения вопроса о соотношении истории образования и истории педагогики, понимаемой как история педагогической науки, рассматривается Н. В. Вершининой преимущественно на основе публикаций второй половины 1950-х — начала 80-х гг. Она показала, что в этот период в отечественной науке в основном аргументировались две точки зрения. Согласно первой (А. М. Арсеньев, Ф. Ф. Королев, 1973), «история воспитания и образования имеет задачу показать развитие самого объекта, историю тех учреждений и организаций, которые осуществляли воспитание и образование на различных этапах объекта, то есть воспитания и образования. История

³ Н. А. Вершинина рассматривает советскую историю педагогики 1920-х — начала 80-х гг.

педагогических учений имеет совершенно другой предмет — она исследует развитие педагогической мысли по проблемам воспитания и образования... Пора выделить в самостоятельные отрасли знания историю объекта и историю учения об объекте» [1. С. 46]. Согласно второй точки зрения (Э. Д. Днепров, 1981), «предмет истории педагогики... остается двуединным. И оторвать историю педагогических учений от истории школы невозможно» [13. С. 28].

Пафос позиции Н. А. Вершининой (защитившей в 2009 г. диссертацию на соискание ученой степени доктора педагогических наук по теме «Методология исследования структуры педагогики»⁴) основывается на утверждении, что «история педагогики рассматривается как рядовая педагогическая дисциплина, а не как дисциплина науковедческая» [7. С. 63]. По ее мнению, «педагогическое науковедение и собственно педагогика образуют различные структурные подсистемы педагогической науки... Педагогическое науковедение — не просто “рядовая” педагогическая наука, а ее самосознание» [Там же. С. 58]. Кстати, заметим, что в отечественной науке существует традиция рассмотрения истории педагогики как «самосознания педагогики». Об этом писал, в частности, Б. М. Бим-Бад⁵.

По мнению Н. А. Вершининой, «на современном этапе развития педагогики, когда с полной очевидностью

встает задача необходимости целостного изучения педагогики как науки с целью ее рациональной организации, совершенствования всей системы отношений, складывающейся в процессе научной педагогической деятельности, история педагогики не может более являться рядовой педагогической дисциплиной, даже носящей интегрированный характер. Необходимость глубокой саморефлексии, в том числе и истории развития педагогики как науки (выделения тенденций такого развития науки, ее основных концепций, методов, понятийного аппарата, этапов становления ее дисциплинарного статуса, педагогического сообщества и т. п.), требует нового витка в развитии историко-педагогических исследований. Совершенно очевидно, что та тенденция в определении предмета истории педагогики, которая явно обозначилась в ходе развития самой истории педагогики, о которой говорили А. М. Арсеньев и Ф. Ф. Королев, приводит сегодня к возможности ее разделения на две относительно самостоятельные педагогические дисциплины: история образования и история педагогики (новый процесс дифференциации). При этом вторая войдет в систему науковедческих педагогических дисциплин, и это вхождение будет примером нового процесса интеграции» [7. С. 66].

В статье, опубликованной в 2009 г. в журнале «Образование и общество» (№ 5. С. 104–108),

⁴ Основные положения диссертации изложены в монографии: Вершинина Н. А. Структура педагогики: Методология исследования. СПб. : ООО Изд-во «Лема», 2008. 141 с.

⁵ См.: Бим-Бад Б. М. Об образовательном и практическом значении курса истории педагогики в составе педагогического образования // Теоретико-методологические вопросы истории педагогики. М. : Просвещение, 1986. С. 107.

В. Г. Безрогов, опираясь на высказанные им еще в середине 1990-х гг. идеи⁶, выделяет четыре предметные области истории педагогики. Он пишет: «Историко-педагогическое наследие состоит по крайней мере из четырех больших отделов, каждый из которых имеет свое собственное строение, свои цели и методы исследования и свой предмет изучения, далеко не полностью, а в некоторых случаях и вообще не перекрывающийся полями значений других трех предметов. Четырьмя аспектами историко-педагогического наследия можно назвать педагогическую мысль и сознание, педагогическую практику и обычай. Педагогическая мысль и педагогическое сознание относятся к сфере знания (той или иной степени четкости), а педагогическая практика и педагогический обычай — к сфере формального и неформального использования стереотипов этого знания в структуре заботы старших поколений по отношению к идущим им на смену младшим. В каждом из данных случаев присутствуют разные схемы институализации практик обучения и учения. Общее единство историко-педагогического знания диктуется единством историко-педагогического процесса, вращающегося вокруг ребенка, вокруг пары “воспитатель-воспитуемый”, вокруг проблемы смены поколений и трансляции стремящейся к выживанию и развитию культуры. Но это единство не может скрыть наличия довольно глубоких отличий между предметами, исследуемыми: 1) историей педагоги-

ческой практики, 2) историей педагогической мысли, 3) историей педагогического сознания и 4) историей педагогического обычая. Коренные различия между направлениями продиктованы степенью институализации практики или теоретической мысли. Именно на эти четыре обширные части прежде всего делится история педагогики. Каждая из них, несмотря на более мелкие внутренние подразделения, представляет некое сущностное единство, единство изучаемого, единство методов изучения и единство получаемых результатов» [3].

По мнению В. Г. Безрогова, история педагогического обычая («обычай воспитания») реконструирует бессознательные, стереотипные взаимодействия взрослых и детей в педагогическом процессе, проходящем в тех или иных социальных рамках. Это воплощения педагогического сознания. Они основываются на архетипах той или иной культуры, изменяющихся крайне медленно. При этом они есть все то, что напрямую не связано с целенаправленным педагогическим (пусть даже неотрефлексированным, это не меняет сути различения) взаимодействием взрослого с ребенком. Педагогическая практика — это организованное, целенаправленное, опирающееся на определенные теоретические концепции взаимодействие общества — в лице педагогов — и ребенка. История педагогической практики — это история вечных попыток осуществить те или иные общественные цели и научные идеалы в действительности, это история прак-

⁶ См.: Безрогов В. Г. Эпистемологические проблемы истории педагогики // Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография. М. : ИТОП, 1996. С. 24–31.

тического разрешения образовательных проблем в условиях развитых цивилизаций. История неотрефлексированных, распространенных в массах представлений по поводу воспитания и обучения есть история *педагогического сознания*. Здесь царство ментальности, этнокультурных стереотипов и тому подобного. Здесь господствуют архетипы сознания. Педагогическое сознание царит вне школы, но и в ее стенах его доля в мышлении педагогов весьма велика. Институционализированное педагогическое сознание ближе к педагогической мысли. *История педагогической мысли* есть история вероятностного знания, история педагогического идеализма, история идеальных конструкций, с той или иной степенью вероятности претендующих на истину, то есть история вероятностного знания и вероятностной практики, предлагаемой социальной реальности. Это история рекомендательного начала в культуре в целом и в образовании в частности. История педагогической мысли в результате своей деятельности разрабатывает свою собственную теорию исторического развития педагогического знания, в том числе истории различных педагогических наук, т. е. теорию, основанную не только и не столько на современных педагогических взглядах, сколько на общем историко-культурном и методологическом мировоззрении исследователя. Эта «теория жизненного пути» педагогических наук может оказать сильное стимулирующее воздействие на теоретическое сознание педагога-практика и педагога-теоретика, показать им современную теорию и практику с иной стороны.

В. Г. Безрогов обращает внимание на то обстоятельство, что каждая выделенная им предметная область истории педагогики имеет свои специфические методы изучения. Так, история педагогического обычая изучается историко-педагогическими методами и методом исторического описания. История педагогического сознания изучается методами истории ментальностей. История педагогической мысли изучается методами интеллектуальной истории. Основные методы изучения истории педагогической практики — историко-социологические и историко-методические (с точки зрения истории преподавания учебных дисциплин). При изучении истории педагогической практики как рационалистической отрефлексированной плановости, осуществляемой в действиях, приводит к осуществлению фактографическо-регистрационной и реконструирующей функций исторической науки, выстраивающей динамическую временную последовательность дискретных фактов и объясняющей с их помощью закономерности эволюции обучения и воспитания.

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

Во-первых, и прежде всего, история педагогики **педагогична**. Она дает историческое выражение и предмету педагогики, и самой педагогике как отрасли знания, **центрируя** свое внимание на развитии педагогической практики и педагогической мысли (на историко-пе-

дагогическом процессе) в пространстве эволюции общества, его культуры, экономической, социальной, политической, духовной сфер. При этом история педагогики и педагогика оказываются самым тесным и неразрывным образом связаны, в определенном смысле являя органическое единство.

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

Педагогическая природа истории педагогики определяет назначение и смысл такой важнейшей процедуры, как историко-педагогическая интерпретация человеческой истории, элементов, событий и процессов, эконо-

мической, социальной, политической, духовной жизни, культуры и т. п. в целях решения проблем познания педагогической реальности прошлого, ее конструирования и осмысления.

Во-вторых, история педагогики **исторична**. В ее основе лежит обращение к историческому прошлому, причем прежде всего к тому прошлому, которое уже состоялось и прошло, которое надо реконструировать, описать, объяснить, интерпретировать, сконструировать. Обращение к прошлому ставит перед историками педагогики те же проблемы, которые встают перед историком вообще: о соотношении объективного и субъективного в постигаемом образе прошлого, о возможностях, границах, источниках и методах его познания, о путях и способах его истолкования, о влиянии субъективной позиции, о ценностных ориентирах и методологических предпочтениях историка и т. п. Если педагогическая направленность истории педагогики задает рамку проблемного поля исследователя, то историческая направленность прежде всего определяет его источниковую базу и методы работы с ней. На историю педагогики также влияет то социокультурное пространство, которое оказывается в фокусе исторических исследований, определяя новые методы исследования и раскрывая новых грани прошлого. Например, возникновение истории повседневности и микроистории открывает возможности для формирования новых направлений историко-педагогических исследований⁷.

⁷ См., например: Кошелева О. Е. Концептуализация историко-педагогического процесса в макро и микро подходах // История педагогики на пороге XXI: историография, методология, теория. Ч. 2. Теоретические проблемы истории педагогики. М.: Просвещение, 2001. С. 111–150.

В-третьих, история культурологична, так как рассматривает эволюцию педагогической мысли и педагогической практики, являющихся элементами культуры, в пространстве динамики многогранной культуры общества как неотъемлемую часть культуры, обеспечивающую саму возможность культуротворчества. Ибо педагогическая деятельность есть единственная деятельность, направленная на воспроизводство всех других деятельностей, на воспроизводство субъекта культурной жизни, на воплощение культуры в человеке, который, в свою очередь, воплощает себя в культуре.

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

В-пятых, история педагогики по-

литологична, ибо рассматривает историко-педагогический процесс в связи с развитием государственной политики в сфере образования, с борьбой различных политических сил вокруг проблем просвещения. «Образование как явление общественной жизни, — пишет Э. Д. Днепров, — выступает в трех основных ипостасях: как *социальный институт*, как система образовательных учреждений и как *образовательная практика*. Выстраивание и организация “взаимодействия” этих трех основных граней, сущностей образования в соответствии с единой национальной целью, в единой социальной (социально-педагогической) логике — *смысл и предмет образовательной политики*» [11. С. 13].

В-шестых, история педагогики **этнологична**, ибо рассматривает педагогическую культуру, традиции, ритуалы, обычаи, обряды, практики, способы и результаты их рефлексии и отражения в памятниках устного народного творчества и письменности у групп и народов, стоящих на различных уровнях общественного развития в различных регионах земного шара. Например, огромный интерес для истории педагогики (да и для педагогики в целом) представляют данные, полученные в результате исследований по этнографии детства⁸.

В-седьмых, история педагогики **антропологична**, ибо рассматривает

⁸ См.: Этнография детства: Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Восточной и Юго-Восточной Азии / отв. ред. И. С. Кон. — М.: Наука, 1983. — 231 с.; Этнография детства: Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Передней и Южной Азии / отв. ред. И. С. Кон. М.: Наука, 1983. 192 с.; Этнография детства: Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Южной и Юго-Восточной Азии / отв. ред. И. С. Кон, А. М. Решетов. М.: Наука, 1988. 190 с.; Этнография детства: Традиционные формы воспитания детей у народов Австралии, Океании и Индонезии / отв. ред. Н. А. Бутинов, И. С. Кон. М.: Наука, 1992. 188 с.; Традиционное воспитание детей у народов Сибири / отв. ред. Ч. М. Таксами, И. С. Кон. Л.: Наука, 1988. 251 с.

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

В-седьмых, история педагогики философична не только потому, что включает педагогический компонент в историю мировой философской мысли, прослеживая его влияние на теорию и практику образования, но и потому, что обращена к философским основаниям педагогических идей и практик. Философы во все времена были отнюдь не безразличны к педагогической проблематике. Она не просто является неотъемлемой составной частью наследия огромного большинства философов, но при ближайшем рассмотрении оказывается важнейшим смыслопорождающим элементом. К числу таких философов, например, в западной интеллектуально-культурной традиции относятся Платон, Аристотель, Сенека, Ф. Аквинский, Августин, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, К. Гельвеций, И. Кант, И. Фихте, Г. Гегель, К. Маркс, Г. Спенсер, А. Бергсон, В. Дильтей, М. Бубер, К. Поппер, М. Фуко и многие, многие

другие. Более того, в начале XX в. прагматист Д. Дьюи в США, неокантианцы П. Наторп в Германии и С. И. Гессен, а также некоторые другие мыслители в России обосновывали педагогику как практическую философию.

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

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

более поучительны становились люди — являлись новые средства поучения. Эта новая история педагогики должна явиться и лечь в основание всей педагогики. В этой науке должно быть показано, как учился говорить человек 1000 лет тому назад и как учится теперь, как он учился называть вещи, как он учился различным языкам, как он учился ремеслам, как он учился этике; как он учился различению сословий и обращению с ними, как он учился думать и выражать свои мысли. <...> В каждом жизненном условии развития есть педагогическая целесообразность, и описать ее есть задача этой истории педагогики. Эта история педагогики разъяснила бы многие кажущиеся трудности... Только история педагогики может дать положительные данные для самой науки педагогики. История же педагогики в тесном смысле понимания, так, как она до сих пор понимается, может дать только отрицательные основания» [16. С. 37, 38].

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

жившейся традиции ее исследования.

А. Н. Джуринский в изданном в 2011 г. учебнике для бакалавров усматривает для исследовательского поля истории педагогики предельно широкую рамку. Он пишет: «Объект истории мировой педагогики многослоен и обширен. В нем усматриваются несколько переплетающихся сфер. Во-первых, всеобщая история человечества. Во-вторых, воспитывающийся человек, во имя которого выстроена динамичная панорама педагогических идей и теорий, написаны многочисленные трактаты. В-третьих, историческая динамика социальных институтов, в ряду которых находятся образовательные и воспитательные структуры. В-четвертых, генезис материальной и духовной культуры. И, наконец, в-пятых, собственно развитие теории и практики воспитания и образования» [9. С. 9–10]. В размышлениях А. Н. Джуринского следует обратить внимание не только на «широту охвата», но и на то, что «собственно развитие теории и практики воспитания и образования» идет через запятую в черед других «переплетающихся сфер», завершая этот поистине всеобъемлющий перечень.

С. В. Бобрышев в монографии, посвященной вопросам методологии истории педагогики, наоборот, обращает внимание исследователей на необходимость «оставаться в рамках своего предмета», говоря о том, что история педагогики не должна «стать всеобъемлющей и всеинтерпретирующей научной дисциплиной, ибо на определенном этапе может сложиться иллюзорное впечатление, что все вокруг — это сплошная педагогика (что

в определенном смысле и произошло, в частности, с “Историей педагогики” К. Шмидта (1860–1862 гг.)» [5. С. 10–11]⁹.

Показательно, что, определяя исследовательское поле истории педагогики, А. Н. Джуринский пишет только об объекте, а С. В. Бобрышев — только о предмете рассматриваемой отрасли знания, и никак их при этом не соотносят, хотя пытаются говорить они об одном и том же.

Между тем, науковедение признает, что каждая отрасль научного знания имеет свой объект и предмет исследования. Историк И. Д. Ковальченко рассматривал объект науки как «совокупность качественно определенных явлений и процессов, существенно отличных по своей внутренней природе основными чертами и законами функционирования и развития от других объектов этой реальности». Говоря же о предмете науки, он писал, что это «определенная целостная совокупность наиболее существенных свойств и признаков объекта познания, которая подвергается изучению» [14. С. 42, 43]. Педагог В. В. Краевский подчеркивал, что «принято различать объект и предмет науки. Объект — это область действительности, которую исследует

данная наука, предмет — способ видения объекта с позиций этой науки... Предмет выступает как посредник между субъектом и объектом исследования: именно в рамках предмета субъект имеет дело с объектом. Можно сказать проще: предмет науки — это как бы очки, сквозь которые мы смотрим на действительность, выделяя в ней определенные стороны в свете задачи, которую мы ставим, используя понятия нашей науки для описания области действительности, избранной в качестве объекта изучения» [15. С. 9, 10]¹⁰.

Опираясь на используемую Л. Н. Толстым терминологию, исследовательскую область истории педагогики в первом приближении можно определить как развивающуюся в историческом времени и пространстве педагогическую целесообразность, вычленяемую из потока духовной и практической жизни людей и осмысливаемую историей педагогики как особая динамичная педагогическая реальность прошлого, которая органично вписана в эволюционирующее общество и связана со всеми сферами его жизнедеятельности. Иначе говоря, **предметом истории педагогики является особая педагогическая реальность, развивающаяся в про-**

⁹ Монография отражает результаты диссертационного исследования автора: *Бобрышев С. В. Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания* : дис. ... д-ра пед. наук. Ставрополь, 2006. 477 с.

¹⁰ В современной философской литературе объект определяют как «то, на что направлена активность (реальная и познавательная) субъекта». При этом внимание обращается на то, что «объект — предметная область (реальная или воображаемая), на которую направлены активный интерес и внимание человека. <...> Организуя свои практические или интеллектуальные действия, люди выделяют в физической и психической реальности лишь те характеристики, которые с их точки зрения являются на данный момент важными, определяющими и прочными. Совокупность подобных характеристик и воспринимается в качестве соответствующей предметной области, на которую направлена человеческая активность. Таким образом, окружающая действительность превращается в объект, определенным образом конструируемый самим человеком» (*Лекторский В. А., Гусев С. С. Объект // Энциклопедия эпистемологии и философии науки. М. : Канон+, 2009. С. 642, 643*).

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

При определении предмета истории педагогики как прошедшей педагогической реальности следует включить в него и современную педагогическую реальность, явившуюся результатом прошлого развития, с обязательным учетом существующих в ней тенденций, которые устремлены в будущее и представляют собой его своеобразные зародыши. В этом отношении прав французский историк Ф. Арьес, автор знаменитой книги «Ребенок и семейная жизнь при старом порядке», писавший еще в 1949 г.: «Историк прошлого должен полагаться на настоящее. Напротив, историк современности должен покинуть настоящее, чтобы положиться на референциальное прошлое. Исторiku прошлого необходимо обладать непосредственным, свойственным современникам сознанием настоящего. Сегодня невозможно утверждать, как это делалось недавно, что История — это наука об эволюции.

<...> История начинает воспринимать себя как диалог, в котором всегда участвует настоящее... Сегодняшний историк без тени смущения признает свою принадлежность к современному миру, и его труды по-своему отвечают на те — разделяемые им — тревоги, которые испытывают его современники. Его видение прошлого остается связанным с настоящим — настоящим, не ограничивающимся ссылкой на тот или иной метод» [2. С. 245, 246].

Педагогическая деятельность направлена на производство педагогической реальности — идеальной и материальной — в фокусе которой находятся:

- во-первых, изменяющий — изменяемый — изменяющийся человек;
- во-вторых, педагогическая ситуация этих изменений;
- в-третьих, самый широкий общественный контекст педагогической ситуации;
- в-четвертых, цели, пути, способы, средства и результаты этих изменений;
- в-пятых, способы их ментальной фиксации, оценивания, объяснения, осмысления, конструирования.

Причем педагогические действия, порождающие изменения, о которых идет речь (по справедливому замечанию Э. Торндайка, «мы не воспитываем кого-нибудь, если не вызываем в нем изменений» [16. С. 35]), могут быть как прямыми, непосредственными, так и косвенными, опосредованными через создание необходимых условий и предпосылок, через организацию среды и формирование ресурсов развития человека.

Педагогическая деятельность складывается из педагогических действий, имеющих признаки воздействия и

взаимодействия в различном соотношении в каждом конкретном случае¹¹. Предметно-практическое педагогическое действие всегда прямо или опосредованно обращено на человека (в котором должны произойти определенные изменения), оно всегда неизбежно оказывается воздействием — взаимодействием. Ментальное педагогическое действие всегда имеет рамку фиксации, осмысления или конструирования такого воздействия — взаимодействия. Педагогическое действие и порождаемая им педагогическая реальность всегда носят конкретно-исторический характер и детерминируются множеством условий, факторов и обстоятельств. Их можно условно разделить на внутренние и внешние. Внутренние детерминанты есть детерминанты по своей природе педагогические. Они создаются, существуют, функционируют и развиваются в самой педагогической сфере. Так, например, в результате рефлексии и обобщения практического педагогического опыта могут рождаться педагогические представления, идеи, концепции, теории, системы,

технологии, методики; педагогическая практика может ставить перед педагогической наукой проблемы, которые та осмысливает и более или менее успешно пытается найти их решение. Педагогические идеи, в свою очередь, могут влиять на то, каким образом реализуется предметно-практическая педагогическая деятельность. К числу внутренних детерминант относится также педагогическая традиция¹².

Внешние детерминанты, несмотря на самые тесные, неразрывные взаимосвязи, все же лежат вне рамок самой непосредственной педагогической реальности, более или менее радикально определяя ее функционирование и развитие. По существу, такие детерминанты прослеживаются во всех областях общественной жизни. Например, экономика определяет требования к образованию человека как субъекта экономической деятельности, обеспечивает материальные возможности для формирования педагогической реальности. *Социальная структура общества* определяет направленность образования на ее воспроизводство в каждом новом поколении, детер-

¹¹ См. подробнее: Корнетов Г. Б. Педагогическое действие // Постигание педагогической культуры человечества: монография. Т. 2. Отечественная педагогическая традиция. М.: АСОУ, 2010. с. 248.

¹² Опираясь на понимание традиции, содержащееся в новейшей справочной литературе, педагогическую традицию можно охарактеризовать следующим образом: это способ бытия и воспроизводства элементов педагогического наследия, фиксирующий устойчивость и преемственность опыта поколений, времен и эпох в сфере осуществления, осмысления и проектирования педагогической деятельности и педагогического общения. Традиция в педагогике есть механизм накопления, сохранения и трансляции педагогического опыта, специфических педагогических ценностей и норм, образцов постановки и решения педагогических проблем. В буквальном смысле слова педагогическая традиция — это любые педагогические практики, идеи, представления, знания, тексты, институты, артефакты, которые передаются от одного поколения к другому. Педагогической традицией называют и механизм преемственности педагогической культуры, и ту часть педагогической культуры, которую передают от поколения к поколению. Педагогическая традиция включает в себя весь комплекс обладающих какой-либо ценностью норм поведения субъектов педагогической деятельности и взаимодействия, участников педагогического процесса, форм педагогического сознания и институтов педагогического общения, характеризую связь педагогического настоящего с педагогическим прошлым, точнее, зависимость педагогического настоящего от педагогического прошлого или приверженность к нему.

минируя различия условий, целей, содержания, форм, методов, средств образования для разных социальных групп, часто задавая рамку их идеологического и теоретического обоснования. *Политическая сфера* жизни общества формирует образование человека, соответствующее интересам и потребностям различных социально-политических сил, определяет способы государственного вмешательства (или невмешательства) в организацию образования, его научно-идеологической поддержки и теоретико-педагогического обеспечения. *Наличная культура общества* является тем резервуаром, из которого наполняется содержание образования. Образовывающийся человек неизбежно становится человеком определенной культуры, воспроизводящим и преобразующим ее субъектом. *Философия, религия, идеология, антропология* влияют на формирование и развитие педагогических ценностей, идеалов и целей, на понимание природы человека как субъекта (и объекта) педагогической деятельности, на пути и способы организации его образования.

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

ность направлена на воспроизводство всех других видов деятельности через воспроизводство человека как их субъекта, носителя и актора.

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

Помимо этого, в человеческой истории существуют сферы, которые, не являясь непосредственным выражением педагогического действия, тем не менее неразрывно и органично с ним связаны. К числу таких сфер, например, относится образовательная политика, на что, как уже говорилось, указывает Э. Д. Днепров. При этом не следует забывать, что образовательная политика в рамках своих специфических познавательных задач изучается не только историей педагогики, но также в не меньшей степени и политологией, и гражданской историей, оказываясь в рамках их предмета исследования.

Все указанные обстоятельства позволяют предположить, что *предметом истории педагогики следует*

считать не просто возникающую, функционирующую и развивающуюся во времени и пространстве практическую и ментальную педагогическую реальность, а педагогическую реальность в системе порождающих ее и порождаемых ею контекстов общественной жизни, материальной и духовной, экономической, социальной, политической и культурной. При этом сама педагогическая деятельность (и, соответственно, порождаемая ею педагогическая реальность, составной и системообразующей частью которой она сама является) оказывается результатом и способом осмысления и разрешения противоречия между потребностями общества, его институтов, групп, отдельных людей в человеке, обладающем определенным набором качеств и свойств, и невозможностью обеспечить их сколько-нибудь гарантированное развитие средствами спонтанной (стихийной, неуправляемой) социализации.

Такое понимание предмета истории педагогики предполагает, что ее объектом являются все те исторически развивающиеся сферы общественной жизни, которые определяют контекст эволюционирующей педагогической деятельности и порождаемой ею педагогической реальности, а также весь жизненный уклад людей, соединяющий в себе всю совокупность многообразных процессов их социализации и их ментальную фиксацию (познание, осмысление, проектирование).

Особенностью соотношения предмета и объекта истории педагогики

(в их предложенной выше интерпретации) является то обстоятельство, что в историко-педагогических исследованиях граница между конкретным предметом изучения и соотносимой с ним объектной областью оказывается часто весьма нечеткой, размытой, неопределенной. Это обусловлено органической, во многих случаях взаимной связью педагогической реальности с другими формами социальной реальности, теснейшим переплетением всех процессов, социализирующих человека, местом того, что мы называем «педагогической проблематикой», во всех сферах общественного сознания на его обыденном и теоретическом уровнях, а также влиянием результатов педагогической деятельности на жизнь общества, его функционирование и развитие. Ведь перед историком педагогики стоит задача не просто познать педагогическую реальность прошлого, вычленив ее из многообразной социальной реальности, не просто реконструировать и описать ее. Историк педагогики сталкивается с необходимостью объяснить и понять эту реальность, проблематизировать и актуализировать ее. А это в принципе невозможно без самого широкого социокультурного контекста, без охвата различных социализирующих процессов, без учета всего ментального богатства ушедших времен, без обращения к развитию экономической, социальной, политической, духовной сфер жизни общества. Именно поэтому те или иные элементы объекта истории педагогики постоянно имеют тенденцию в определенных исследовательских ситуациях оказываться

в фокусе предмета ее изучения. При этом четкое понимание предмета истории педагогики как исторической развивающейся педагогической реальности, порождаемой духовной и предметно-практической педагогической деятельностью, позволяет удерживать исследовательскую рамку данной отрасли знания.

Это исключительно важно потому, что педагогическая реальность прошлого оказывается в пространстве изучения гражданской истории, истории культуры и философии, культурологии, социологии, политологии, экономики, этнологии, исторической психологии, религиоведения и др. Развитие самосознания истории педагогики (которая, как мы помним, в свою очередь, сама оказывается самосознанием педагогики) предполагает способность различения того, когда одни и те же педагогические (и образовательные) феномены прошлого предстают в одних случаях в смысловом поле историко-педагогического познания, в других — в смысловом поле других отраслей знания.

Проблему различения подходов историков педагогики и гражданских историков ставит Э. Д. Днепров применительно к исследованию истории системы российского образования. Он предлагает свой вариант ее решения. Говоря о том, что проблемы образования рассматриваются не только в историко-педагогических, но и в общеисторических исследованиях, Э. Д. Днепров пишет: «Разграничивать эти исследования непроходимой стеной вряд ли возможно без ущерба и для исторической науки, и для истории педагогики. Однако, кроме общих

интересов обеих наук к данной проблематике, у истории педагогики есть своя особая зона специальных интересов и главное — свой специфический подход к вопросам системы образования. Этот подход состоит в том, что только историк педагогики подходит к системе образования как к целостному развивающемуся объекту. Ибо система образования представляет собой специфический социальный институт, и для того чтобы исследовать его комплексно, нужны, кроме обязательных общеисторических знаний (наличием которых нередко пренебрегают), еще и специальные знания. Точно так же историк народного хозяйства, военный историк или историк медицины, вооруженный специальными знаниями, исследует свою область *целостно*, как объект *специального* познания и под углом зрения *специальных* задач. В отличие от историков педагогики, *общегражданских историков* интересуют лишь отдельные вопросы системы образования, которые они рассматривают в ракурсе решения своих собственных специальных задач» [12. С. 7].

Исходя из того, что история педагогики есть прежде всего наука педагогическая, признаем, что взгляд историка педагогики есть взгляд педагога, обращенный в прошлое, сопрягаемое с настоящим, задающим исходную позицию исследователя, его мировоззренческие и ценностные ориентиры, методологический инструментарий, исходную рамку достижений и проблем теории и практики образования. Данное обстоятельство отнюдь не исключает необходимости понимания педагогических феноменов

прошлого «изнутри» тех конкретно-исторических ситуаций, эпох, культур, цивилизаций, в рамках которых они возникали, развивались, трансформировались, исчезали.

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

Поэтому история педагогики¹³ имеет перед собой всю необозримую панораму человеческой истории, выявляя и рассматривая в ней все то, что так или иначе связано с тем, как люди осваивают культуру, как овладевают способами и моделями поведения, знаковыми и коммуникативными системами, как встраиваются в пространство общественных отношений и взаимодействий, как овладевают социальными ролями, как развивают свой собственный потенциал, как изменяются и преобразуются, как приобретают новые свойства и качества. Все эти процессы пронизаны педагогическими усилиями, все они могут быть рассмотрены с точки зрения наличия в них педагогической целесообразности, а также их значимости для понимания образования, особенностей

его осмысления и проектирования, а также его природы, механизмов, целей, путей, способов, средств организации, успехов и неудач воспитания и обучения. Педагогические усилия иногда оказываются во многом спонтанными, трудноуловимыми, как бы растворенными в многообразии жизненных потоков. Иногда вполне определенными, но все же самым тесным образом переплетенными с другими потоками социализации, хотя и явственно просматривающимися в их стихии. Иногда подчеркнута обособленными, зримо очерченными в пространстве человеческой жизни и бытия общества. Так же и ментальный аспект педагогической деятельности. Он, будучи связанным с практикой образования, с воспитанием и обучением, пронизывает практические педагогические усилия, отражает и обобщает педагогический опыт, проистекает из идеальных религиозных, философских и идеологических построений, порождается экстраполяцией достижений различных отраслей знания (антропологии, психологии, социологии, политологии и др.) на постановку и решение проблем образования, воплощается в проектировании и конструировании целей, способов и средств педагогических действий, в осмыслении результатов образования, воспитания и обучения.

В центре внимания истории педагогики оказывается педагогическая целесообразность всех сторон человеческой жизни, всех общественных процессов и институций, всех со-

¹³ Под историей педагогики понимается история педагогической практики и педагогической мысли, педагогической деятельности, взятой во всех ее проявлениях, в контексте самых широких социализирующих процессов в пространстве развивающегося человеческого общества, эволюции материальной и духовной культуры.

бытий экономической, социальной, политической и духовной истории, всех аспектов производства, бытия и преобразования культуры во всех ее

формах и проявлениях, всех потоков социализации, осуществляющихся во времени и пространстве динамичного человеческого бытия.

Список литературы

1. Арсеньев, А. М. Методологические проблемы социалистической педагогики / А. М. Арсеньев, Ф. Ф. Королев // Проблемы социалистической педагогики. — М. : Педагогика, 1973. — С. 16–46.
2. Арьес, Ф. *Время истории* / Ф. Арьес ; пер. с фр. М. Неклюдовой. — М. : ОГИ, 2011. — 304 с.
3. Безрогов, В. Г. История педагогики между Сциллой педагогики и Харибдой истории [Электронный ресурс] / В. Г. Безрогов. — Режим доступа: www.jeducation.ru/5_2009/104.html — Дата обращения: 25.02.2013.
4. Бобрышев, С. В. И. А. Сикорский о недостатках современной ему школы, о задачах и факторах ее преобразования / С. В. Бобрышев // Историко-педагогический журнал. — 2012. — № 3. — С. 43–54.
5. Бобрышев, С. В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория / С. В. Бобрышев. — Ставрополь : Изд-во СКСи, 2006. — 300 с.
6. Бобрышев, С. В. Становление историко-педагогической науки в России как отражение генезиса ее предмета (вторая половина XIX — начало XX века) / С. В. Бобрышев // Развитие образование и педагогической мысли в истории общества. — М. : АСОУ, 2007. — С. 132–133.
7. Вершнина, Н. А. История педагогики как науковедческая дисциплина / Н. А. Вершнина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. Серия: Психолого-педагогические науки (педагогика, психология, теория и методика обучения). — 2007. — № 8 (30). — С. 56–67.
8. Ганелин, Ш. И. О новом учебнике по истории педагогики для педвузов / Ш. И. Ганелин, Е. Я. Голант // Советская педагогика. — 1957. — № 12. — С. 126.
9. Джуринский, А. Н. История педагогики и образования / А. Н. Джуринский. — М. : Форум: ИНФРА-М, 1998. — 267 с.
10. Днепров, Э. Д. История педагогики / Э. Д. Днепров // Российская педагогическая энциклопедия. — М. : Педагогика, 1993. — Т. 1. — 669 с.
11. Днепров, Э. Д. Российское образование в XIX — начале XX века. Т. 1. Политическая история российского образования / Э. Д. Днепров. — М. : Мариос, 2011. — 648 с.
12. Днепров, Э. Д. Российское образование в XIX — начале XX века. Т. 2. Становление и развитие системы российского образования: Историко-статистический анализ / Э. Д. Днепров. — М. : Мариос, 2011. — 671 с.
13. Днепров, Э. Д. Советская историография дореволюционной отечественной школы и педагогики 1917–1977. Проблемы, тенденции, перспективы / Э. Д. Днепров. — М. : ИТОП РАО, 1981. — 81 с.
14. Ковальченко, И. Д. Методы исторического исследования / И. Д. Ковальченко. — М. : Наука, 1987. — 440 с.
15. Краевский, В. В. Общие основы педагогики / В. В. Краевский. — М. : Академия, 2003. — 256 с.
16. Толстой, Л. Н. О задачах педагогики / Л. Н. Толстой // Пед. соч. — М. : Просвещение, 1989. — 223 с.
16. Торндайк, Э. Принципы обучения, основанные на психологии / Э. Торндайк // Основные направления психологии в классических трудах. Бихевиоризм. Э. Торндайк. Принципы обучения, основанные на психологии. Джон Б. Уотсон. Психология как наука о поведении. — М. : ООО «Издательство АСТАТД», 1998. — 704 с.