

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

С. В. Бобрышов



ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ КАК ПОЛЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ДЕТЕРМИНАНТ ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 30/37
ББК 74.03(0)

В статье представлен раздел монографии автора «Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория», в которой рассматриваются основные принципы построения методологических подходов и методологических средств в историко-педагогическом исследовании.

Ключевые слова: история педагогики; методологический подход; генезис педагогического феномена; педагогическое и историко-педагогическое знание.

S. V. Bobryshev

THE HISTORY OF PEDAGOGY AS THE FIELD OF METHODOLOGICAL DETERMINANTS OF HISTORICO-PEDAGOGICAL RESEARCH

The article presents a section of the monographic work of the author under the title “Historico-Pedagogical Research of the Development of Pedagogical Knowledge: Methodology and Theory” in which main principles of constructing methodological approaches and methodological means in the history of historic-pedagogical research are highlighted.

Key words: history of pedagogy; methodological approach; genesis of pedagogical phenomenon; pedagogical and historic-pedagogical knowledge.

Исследовательская практика показывает, что определение перечня, разработка содержания и специальных задач методологических подходов в историко-педагогическом исследовании выступает многоаспектной проблемой, решение которой связано, во-первых, с преодолением ряда объективных трудностей в научном осмыслении истории педагогики как системного объекта, а во-вторых, с адекватным современной методологии пониманием и определением самого феномена «методологический подход».

Среди основных трудностей, носящих общеметодологический характер, следует назвать элементаризм в понимании сущности и особенностей педагогического знания именно как гуманитарного знания; бытующая узость в понимании сути и научного статуса истории педагогики; смешение и зауживание смысловых, содержательных, функциональных планов в понимании истории педагогики как науки и как исторической практики; сложность в определении метациели и задач научного историко-педагогического исследования и др. Преодоление данных трудностей предполагает обращение к различным ракурсам дисциплинарного анализа истории педагогики, в частности, в проекциях по осям наука — практика, наука — общество, наука — научное сообщество. Среди основных ракурсов:

— *корреляционный*, уточняющий научный статус истории педагогики, а также ее дисциплинарную специфику, круг необходимых и достаточных взаимосвязей с другими сопредельными областями социального и исторического знания;

— *временной*, определяющий временные границы педагогического континуума, представленного диалектическим единством, с одной стороны, прошлого, настоящего и будущего, а с другой — свершившегося, зарождающегося и прогнозируемого, подлежащего непосредственной научной рефлексии со стороны истории педагогики;

— *содержательный*, задачей которого являются ответы на вопросы, что такое историко-педагогическое знание именно как знание, а также о чем дает (должна дать) знание рассматриваемая наука, т. е. что она должна выявить, открыть, подтвердить, показать и т. д.;

— *функциональный*, устанавливающий предназначение знания историко-педагогического прошлого.

История педагогики часто воспринимается всего лишь как элемент, часть педагогики, просто вместилище всего того, что уже «было». Но статус истории педагогики определяется не просто тем, что она сохраняет для потомков совокупность значимых фактов о воспитательной и образовательной практике, не просто тем, что выступает в качестве отрасли соответствующей науки, упорядочивая педагогические мысли, идеи, концепции и теории, а во многом тем, что *она*, с одной стороны, *предстает историей самой науки педагогики* в системе ее разнообразных внутринаучных и межнаучных связей, а с другой — *содержит в себе, непрерывно наращивает фундамент ее будущего*. Поэтому, учитывая постоянное изменение и развитие знания, можно говорить о

том, что любые научные концепции, теории и гипотезы в педагогике, с исторической точки зрения, бесспорно, выступают как свершившиеся, состоявшиеся элементы познавательного процесса, являются важным итогом предшествующего познания, но в то же время представляют собой лишь базис последующего развития [10. С. 232].

Спецификой истории педагогики является и то, что она *не может быть вырвана из контекста становления и развития общесоциального знания*, поскольку «изучает коллективную работу поколений — практическую и теоретическую, — шаг за шагом проникающую в сущность воспитывающих влияний» [1. С. 14]. Соответственно, для решения собственных исследовательских задач история педагогики широко обращается к знаниям, которые традиционно добываются и обобщаются гражданской историей и историей детства, этнографией и религиоведением, культурной и социальной антропологией, политологией, фольклористикой и другими науками. Учитывая данные моменты, Г. Б. Корнетов замечает, что при внимательном рассмотрении история педагогики оказывается наукой и исторической (ибо рассматривает педагогические феномены прошлого в процессе их генезиса и эволюции), и культурологической (ибо рассматривает их в контексте функционирования и развития человеческой культуры), и социологической (ибо рассматривает их в контексте исторической динамики общественных институтов, социальных структур и отношений), и антропологической (ибо рассматривает их в контек-

сте взросления и развития человека в различных исторических условиях), и т. п. [7. С. 22]. Это дает ей возможность использовать весь науковедческий и исследовательский опыт и потенциал данных наук, но и требует дополнительного исследовательского внимания и научной тактичности, чтобы, во-первых, не вторгаться на их «суверенную территорию», т. е. оставаться в рамках своего предмета, а во-вторых, не раствориться в знаниях этих наук, не стать всеобобщающей 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.)).

Далее, история любой науки *объективно является прежде всего фрагментом науки, а уж потом — историей*. В философии науки давно утвердилось положение, что историко-научную деятельность неправильно понимать лишь как деятельность архивную, ограниченную поиском, обработкой, систематизацией, анализом фактов, относящихся лишь к прошлому науки. Данная деятельность распространяется на весь временной и пространственный континуум науки, в ее поле зрения находится весь круг проблем и вопросов, определяющих, в том числе, современное и завтрашнее состояние педагогической теории и практики. В этом плане еще Х.-Г. Гадамер указывал, что отличительная особенность собственно исторического опыта состоит в том, что мы находимся внутри происходящего, не зная,

что с нами случается, и, лишь оглядываясь назад, понимаем, что случилось [3. С. 205]. Хотя, справедливости ради, надо отметить, что среди методологов истории педагогики нет абсолютного единодушия в этом вопросе. Так, по мнению А. В. Овчинникова, изучать историю во взаимосвязи с современностью «не вполне корректно, ибо такой подход размывает саму суть исторического поиска, главная задача которого отнюдь не связана с проецированием фактов и событий прошлого на современное состояние народного образования» [11. С. 66]. Но все же первая позиция, обоснованная еще классической отечественной исторической наукой, в основе которой утверждение важности и необходимости межвременных связей науки, представляется предпочтительной. В контексте данной позиции отметим тезис З. И. Равкина о том, что, с одной стороны, «именно современность открывает взору историка перспективу во всей ее глубине», а с другой — что призвание истории педагогики открывается в том, чтобы, «углубляясь в познание прошлого, в давний мировой и отечественный опыт развития типов школ, систем образования, педагогической практики, их научного обоснования, попытаться ответить на вечный вопрос: камо грядеши, куда идешь?» [13. С. 90].

Такая постановка вопроса позволяет вести глубинные по замыслу и широкомасштабные по реализации исследовательские проекты. В качестве примера можно привести исследование, осуществленное в середине 90-х гг. прошлого века под руководством

В. И. Додонова, С. Ф. Егорова и З. И. Равкина по проблеме историко-педагогических оснований стратегии развития отечественного образования. Характерно, что процесс решения данной проблемы вызвал к жизни целый каскад методологических исследований каскад методологических исследований проблем и вопросов. Среди выделенных для первоочередного прояснения и углубленной трактовки, были названы, в частности, следующие: какова специфика историко-педагогических исследований, сориентированных на главные направления стратегии развития современного отечественного образования? В то же время есть ли, должна ли быть специфика у таких исследований, или же они могут не отличаться каким-то качественным своеобразием от историко-педагогических исследований, в задачном плане не связанных с современностью? В каких логико-структурных формах возможен и целесообразен «выход на современность», и в какой мере он детерминирован темой исследования? При каких условиях связь с современностью сохранит научную самодостаточность исследования и обеспечит его эффективность в плане практического решения избранной проблемы? Выполнение каких требований может предотвратить возможную трансформацию процесса актуализации исследования, построенного на вопросах современной стратегии образования, в модернизацию рассматриваемых историко-педагогических явлений или же не допустить их использования в качестве материала чисто иллюстративного характера? Насколько правомерны и какими могут быть практические

рекомендации из проведенного историко-педагогического исследования, направленные на совершенствование и углубление определенного аспекта стратегии современного образования? И др. [14. С. 4].

Актуальными, тесно взаимосвязанными с вышеназванными продолжают сегодня оставаться и такие кардинальные вопросы: каковы же временные границы пространства истории педагогики? Существует ли временная грань, за пределами которой педагогический материал не должен входить в ее предмет, когда он для нее еще научно не актуален? Другими словами, то, что происходит в обучении и воспитании сегодня, в настоящий момент, или предвидение того, что будет в школе завтра, может ли (должно ли) рассматриваться историками педагогики?

Отвечая на данные вопросы, уточним вначале, где заканчивается прошлое и начинается настоящее. Не вдаваясь в философские рассуждения, зафиксируем следующий тезис, принятый современной методологией: результаты процесса развития изучаемого объекта выступают перед исследователем, прежде всего, в форме настоящего, которое «вбирает в себя прошлое в «сжатом виде»» (В. П. Кохановский), и поэтому именно настоящее является исходным пунктом всякого исторического рассмотрения [9. С. 219].

Историко-научная деятельность по своей сути имеет выраженный ретроспективный характер: историк изучает прошлое, оценивает его в настоящем, многогранно соотносит с настоящим и на этой ос-

нове прогнозирует будущее. «То, что мы называем настоящим, — подчеркивает Б. М. Бим-Бад, — сплетено из того, что было (наследия), и из того, что будет (зародышей, желаемого, ныне существующих тенденций)» [1. С. 12]. Следовательно, история педагогики объективно существует в интервременной (фактологической и мыслительной, научной и практической, объективной и субъективной) реальности, порождает эту специфическую реальность, воедино связывающую процессы интерпретации прошлого и предвидения будущего, что позволяет найти корни современных назревших вопросов и обнаружить направление их разрешения.

Следующий нюанс, подчеркивающий прогностическую значимость межвременного характера истории педагогики, ориентирует на то, что история любой науки, составляя ее непреложную часть, представляет сегмент, образованный как знанием о поэтапном и поэлементном прорастании, развитии, дифференциации, системном оформлении так называемого «твердого ядра науки» [12], определяемого ею как истинный, активный научный базис, так и массивом вытесненного за пределы науки необоснованного, непонятого или морально устаревшего знания. Но и во втором фонде — неистинного, устаревшего знания — необходимо видеть непреходящую значимость. Социальная практика показывает, что он выступает неуываемым заказником идей, ибо, учитывая цикличность истории, нечто, уже в том или ином виде реализованное или даже не реализованное в

прошлом, может успешно реактивироваться и реализоваться в будущем.

Таким образом, *прошлое, настоящее и будущее в разных аспектах своей целостности и составляют основу изучения истории науки*. В гносеологии отмечается, что важнейшим моментом в понимании истории науки и практики как взаимосвязи прошлого, настоящего и будущего выступает то, что настоящее представляет собой реализованные возможности прошлого и содержит определенный потенциал и тенденции, которые становятся реальностью в будущем. С другой стороны, прошлое можно рассматривать как ряд нереализованных возможностей, с позиций того, что могло произойти, но стало небытием. И изучение неосуществленного является благоприятной почвой для прогнозов будущего [5. С. 72]. Стоит иметь в виду и то, что далеко не все вопросы, поставленные предшествующим развитием педагогики, могут быть решены сегодня. Это резервный капитал и потенциал завтрашнего дня науки, ибо история вопросов, их постановки и попыток решения так же важна, как и история ответов на вопросы, как и история заблуждений, а также практикой подтвержденных ошибок. Очевидно, что без опоры на этот гигантский опыт нельзя не только правильно разрешить, но даже и поставить эти вопросы, поставить их творчески [1. С. 13].

В то же время заметим, что реализация в исследовании временных связей, корреляция прошлого и современности требует применения методологически обоснованных логи-

ко-структурных форм и соблюдения определенных правил. В частности, наиболее распространенными и, вместе с тем, наименее продуктивными в научном отношении являются такие «выходы на современность», которые реализуются в форме прямой аналогии фактов, явлений, событий, обстоятельств в рамках рассматриваемого периода историко-педагогического процесса с подобными им фактами, явлениями и условиями, фиксируемыми на современном этапе его развития, что якобы должно напрямую подтвердить межвременную актуальность современных проблем образования и их укорененность в истории. Такой же несколько упрощенный характер связи с современностью носит использование историко-педагогических фактов, явлений, тех или иных примеров в качестве наглядных иллюстраций, подтверждающих важность и значимость современных тенденций в образовании и воспитании или же, наоборот, отвергающих их актуальность и перспективность с точки зрения доказанной всемирным или отечественным историческим опытом недостаточности заключенного в них потенциала.

Более продуктивными и эффективными, хотя одновременно и более сложными по исполнению, признаются такие взаимосвязи времен, которые содержатся в самом подтексте историко-педагогических явлений, в их смысловой, сущностно-содержательной, технологической сторонах с позиций стратегических задач и проблем развития современного отечественного или мирового процесса образования. Еще более действенной

формой «выхода на современность» является применение метода решения анализируемого вопроса, предполагающего формирование определенных выводов прогностического характера о возможных или вероятных тенденциях развития образования и воспитания или отдельных их направлений на основе аналитического обобщения конкретных историко-педагогических явлений, близких по своему смыслу и значению тому или иному актуальному событию в сфере современного образования и воспитания. При этом важно учитывать, во-первых, специфику историко-педагогического контекста времени, в условиях которого развивалось подвергаемое анализу событие или явление прошлого (политические, правовые, экономические, религиозные, идеологические и др. детерминанты), а также своеобразие того контекста исторического этапа, в котором развивается современное образование в целом или какой-то конкретный его аспект, а во-вторых, специфику ментальных проявлений, особенности духовного опыта и уровень развития ориентированных на человека (антропологических) наук, порождающих парадигмальные ниши в педагогической науке и практике образования в рамках двух сравниваемых действительностей — прошлого и настоящего [14. С. 8—9].

Выше неоднократно фигурировали термины «педагогическое знание» и «историко-педагогическое знание». Несмотря на свою общеупотребительность, их суть и содержание в науке являются недостаточно проработанными, что во многом является следствием

понятийной «затемненности» первичного термина — «знание». Как ни парадоксально, знание в своих смысло-содержательных значениях имеет ярко выраженный инвариантный характер, крайне неустойчивый терминологический статус [4. С. 7—10].

В качестве центральных моментов, составляющих базовое содержание категории «знание» и одновременно позволяющих понять механизмы и принципы его порождения, существования и модификации, определяющих закономерности его «судьбы», могут быть названы следующие диспозиции, основывающиеся на описании качеств и свойств знания, выявленных В. И. Гинецинским [4. С. 18—29]:

— знание есть и результат, относительно завершённый продукт познания (сведения о чем-то; раскрытие сути, строения чего-то и его описание и т. д.), и сам процесс познания, так как познание есть бесконечный процесс получения (порождения) знания, приближения к истине, к сущности познаваемого объекта. Соответственно, знание выступает и единством абсолютного и относительного;

— формой и способом существования знания является сознание. Но при этом знание есть лишь компонент сознания. Значительная его доля может существовать и в не осознаваемой самим субъектом форме. Т. е. знание есть единство континуального и дискретного;

— знание опосредованно, по крайней мере, в двух отношениях: оно всегда существует в нерасторжимом единстве с сознанием, которое оно конституирует, и с объектом, которое

оно репрезентирует в сознании;

— знание есть единство индивидуального и социального, так как представляет собой способ воспроизведения в сознании познающего сущности и значений познаваемого объекта. Сами же познавательные способности субъекта формируются через усвоение содержания именно общественного сознания, постоянно обогащающегося, в свою очередь, за счет вклада индивидуальных сознаний;

— знание есть единство объективного и субъективного, так как оно по своей сути, по своим порождающим механизмам, по своим функциям существует как общее (инвариант) определенного многообразия форм и уровней отражения предметного многообразия в сознании каждого индивидуального познающего субъекта;

— знание есть единство чувственного и рационального. Любое знание, сколь бы абстрактно и объективно оно ни было, во-первых, всегда есть продукт деятельности и, следовательно, имеет личностные отношенческие маркеры, образующиеся в процессе порождающих знание раздумий субъекта, принятия или неприятия им тех или иных его элементов, соотнесения знания со своим индивидуальным опытом, а во-вторых, оно воплощается в языке. Т. е. знание обретает чувственно идентифицируемую и воспринимаемую форму, отличающую его от каких бы то ни было других знаний;

— поскольку сущность предметного многообразия, будучи отраженной в сознании познающего субъекта, приобретает тем самым способность существовать вне этого многообразия,

но при этом еще неотторжима от нейрофизиологического субстрата познающего субъекта и форм проявления его активности, знание тем самым есть единство отраженной сущности и отражающего субстрата;

— знание неизбежно связано со средствами означения, через которые оно обретает форму своего существования в качестве единичного, локализованного в пространстве и времени предмета. Таким образом, знание есть единство общего и единичного;

— знание, будучи единством сущности, объективно существующего предметного многообразия и многообразия субъективных форм ее отражения, может вместе с тем вырабатываться на основе ограниченного объема чувственного опыта и в отношении тех объектов, которые никогда не были вовлечены в орбиту чувственного опыта, что означает, что знание есть единство конечного и бесконечного.

Педагогическое знание определяется как знание, порождаемое и функционирующее в сфере воспитания, представленной единством специфических видов практической и теоретической деятельности, ориентированных на раскрытие и целенаправленное использование механизмов развития и формирования человека [4. С. 4–5]. На практике педагогическое знание чаще всего представлено такими наиболее известными его комплексными формами, как идеи, концепции, теории. Однако отметим, что предметом исследования должны быть не только конечные формы знания (учитывая объективную динамику науки, вряд ли какую-то форму знания можно оп-

ределить как конечную, корректнее вести речь о знании, данном нам на сегодня), но и его промежуточные состояния. Кроме того, реальный континуум научного педагогического знания представлен несколькими системами его форм. В частности, всю совокупность форм педагогического знания можно представить, как минимум, двумя большими классами:

- с точки зрения его структурно-логического соответствия той или иной форме знания (онтологическому образу) как формальному элементу научного и бытийного континуума языка, представленному идеями, понятиями, концепциями, теориями и др.;

- с точки зрения сущностно-содержательного отражения в нем фактов и достижений педагогической теории и практики (когнитивный образ), а также задач, стоящих перед педагогическим знанием.

В рамках второго названного нами класса педагогическое знание, по В. И. Гинецинскому, существует в двух базовых дидактических формах — имплицитной и эксплицитной. Имплицитная форма — это педагогическое знание в его сращенности с конкретно-предметным содержанием, т. е. это особым образом преобразованное, трансформированное знание об определенной сфере действительности (знание математическое, физическое, химическое и т. д.), конфигурированное и адаптированное к целям и условиям обучения. Это знание, составляющее содержание предметного обучения. Эксплицитная же форма — это форма знания, «освобожденная» от предметного содер-

жания. Основными ее компонентами выступают педагогическая аксиология (знание о целях и ценностях воспитательной деятельности), педагогическая антропология (знание о человеке как объекте педагогического воздействия), педагогическая социология (знание о социальных условиях и механизмах осуществления воспитания), педагогическая технология (знание о педагогической деятельности, осуществляемой с помощью определенных средств) и педагогическая культурология (знание о той части накопленной в обществе культуры, которая воспроизводится в условиях воспитания и представляет собой средство формирования человека как культурного индивида, субъекта, личности и индивидуальности) [4. С. 51].

Важной чертой педагогического знания как когнитивного образа сущности некоторого множества объектов педагогической действительности является то, что в условиях педагогической деятельности оно выступает в функции интенционального предмета, насыщаясь установками, характеризующими профессионально-педагогическую позицию, уровень профессионально-педагогического мышления. В силу этого знание непрерывно трансформируется в зависимости от ориентации/переориентации педагога на определенные условия, возможности, уровень познавательной деятельности, которые он должен обеспечить, а также в зависимости от элементов, конституирующих знание [4. С. 14]. Учитывая своеобразие педагогического знания как знания об идеальных объектах, отметим и та-

кую его особенность, как то, что оно формируется не на основе ощущений, а посредством рефлексии (интроспекции, самонаблюдения), возникающей на основе чувственного познания [4. С. 22]. При этом все вышеуказанные моменты, представляющие базовое содержание категории «знание», напрямую и в полной мере относятся и к педагогическому знанию, что должно быть безусловно учтено при представлении, интерпретации и обосновании результатов соответствующих исследований. Что касается вопроса соотношения педагогического и историко-педагогического знания, то отметим следующее: *историко-педагогическое знание — это педагогическое знание, рассматриваемое в структуре и в контексте историко-педагогического процесса.*

Следующий вопрос: о чем, о каком предмете дает (должна дать) знание рассматриваемая нами наука «история педагогики»?

Сегодня целевые послы и содержание историко-педагогического исследования определяются несколько однообразно и чаще всего отталкиваются от распространенного методологического принципа, обозначающего, что под предметом любого историко-научного исследования понимается генезис науки [15. С. 244]. Это не совсем точно. Но именно в соответствии с упомянутым принципом традиционно основным направлением историко-педагогических исследований является изучение развития научных знаний о воспитании, образовании, обучении (именно к сочетанию этих терминов весьма часто сводится понимание педагогического

знания), а также изредка развития знания методов педагогической науки. Нередко это порождает отождествление, по которому словосочетания «развитие педагогической науки» и «развитие научных педагогических знаний» употребляются и воспринимаются как синонимы. В то же время это не тождества. «Наука — это не только знание, и тем более не только готовое знание, но и деятельность, направленная на достижение знания» [2. С. 121].

То есть *развитие науки подразумевает изменение не только сферы научного знания, но и всего ее бытия* [9. С. 23, 32], включающего противоречивый процесс получения нового педагогического знания; результаты этого процесса, т. е. объединение полученных знаний в целостную, развивающуюся систему, а не простое их суммирование; науку как социальный институт со всей инфраструктурой; педагогическую деятельность как особую область человеческой деятельности и педагогическую культуру как важнейший элемент культуры.

Обратим здесь дополнительное внимание на следующий момент: педагогическое, а следовательно, и историко-педагогическое знание, — это знание гуманитарное, причем ярко выраженное, и это знание о социальной реальности, созданной человеком. Как гуманитарное, оно отображает множество мотивационно-смысловых, ценностных факторов и целевых зависимостей, которые являются ключом к открытию и пониманию субъективного мира человека [8. С. 16]. «Предмет гуманитарного знания, — определял В. В. Ильин, — человечески значи-

мый и значащий материал, личностные измерения объектов, их судьбоносность...» [6. С. 48]. Говоря же о социальной реальности, неизбежно отражаемой в педагогическом знании, нельзя упускать из вида, что, будучи созданным человеком, она также не существует вне человека. Поэтому познание социальной реальности, ее объективных процессов, закономерностей обязательно включает в себя отражение и самого субъекта как их творца, созидателя, как их носителя [8. С. 35]. А значит, понимание любого социального, в том числе и историко-педагогического, процесса не может быть объективным без учета роли и многоплановой судьбы человека, ибо в самой реальности общественной жизни все явления так или иначе связаны с ним. В то же время приходится констатировать, что во многих отечественных историко-педагогических работах, за исключением работ, посвященных персоналиям, субъективный (личностный) фактор недооценивается. Между тем, подчеркивал Э. И. Равкин, для такого рода исследований раскрытие духовного мира человека: рассмотрение во взаимосвязи нравственности и культуры, выявление индивидуальных особенностей людей, действующих в историко-педагогическом процессе (учителей, учащихся, администраторов), — задача столь же важная, сколь и актуальная [13. С. 91]. Это позволяет нам утверждать, что бытие науки неразрывно связано с бытием человека. А следовательно, важнейшей, не названной выше стороной бытия историко-педагогической науки является человек — ученый,

воспитатель, воспитуемый, а также их деяния, судьбы, биографии.

Само научное знание выступает как продукт особой, научной деятельности, регулируемой исторически изменяющимися правилами и нормами научного сообщества. Отсюда важной, взаимосвязанной стороной развития научного знания как специфической социальной системы является разноаспектное развитие научного сообщества, члены которого заняты специфической научной деятельностью и находятся в своеобразных исторически изменяющихся связях друг с другом.

Таким образом, наряду с традиционным акцентированием на развитии научных педагогических знаний о воспитании, обучении и образовании, в проблематику историко-научных исследований включаются: история возникновения и развития научного педагогического сообщества, форм и средств общения между учеными, логических, психологических, этических и других аспектов взаимоотношений между ними; история научных школ в сфере образования и воспитания; история научных коммуникаций, развития научных педагогических публикаций и педагогической периодики; история норм ценностей в научном педагогическом сообществе и др.

Исходя из того, что история педагогики — это, во многом, «история противоречий жизни, разрешение которых предопределяло движение вперед общества» (Б. М. Бим-Бад), следующий достаточно большой блок проблем историко-педагогического исследования лежит в плоскости взаимодействия науки и общества, что предполагает вы-

яснение исторических аспектов возникновения и проявления социальной природы педагогической науки и практики. Это такие проблемы, как возникновение и развитие педагогической науки как социального института, история отдельных ее учреждений (педагогической академии, ее научно-исследовательских институтов и лабораторий); взаимосвязь развития педагогической науки и просвещения в разрезе эпох и стран; история экономических, моральных, политических и других аспектов развития учреждений педагогической науки и научной педагогической деятельности; история прогнозирования и планирования научной деятельности в сфере образования и др.

Вышесказанное позволяет выделить ряд исследовательских планов, ориентированных на выявление процессов и процедур зарождения и развития педагогического знания в тот или иной момент становления педагогической науки, в той или иной фазе историко-педагогического процесса. Среди основных:

— *процессуальный план*: выявление логики, этапов (стадий), трудностей и противоречий получения, приращения, приумножения, преобразования, уточнения, опровержения самых различных знаний в общем континууме роста педагогического знания в историко-педагогическом процессе;

— *субъектный*: определение ведущих и ведомых субъектов (педагогов-практиков, отдельных ученых и общественных деятелей, научных коллективов и школ, научных институтов) историко-педагогического процесса, непосредственно реализовывавших образовательную, воспитательную и

исследовательскую практику, в рамках которой происходило порождение знания; осуществлявших анализ, обобщение, описание данной практики и данного знания, выявлявших и обосновывавших в них традиционное и инновационное ядро; распространявших и пропагандировавших те или иные элементы знания. В рамках данного аспекта осуществляется также выявление соответствующих феноменологических (лично-биографических) характеристик знания;

— *деятельностный*: рассмотрение фактов и примеров собственно педагогической (учебной, воспитательной) деятельности в совокупности таких ее элементов, как целеполагание, содержание, формы, методы и т. д.;

— *рефлексивный*: выявление общих и частных, традиционных и инновационных принципов, методов, методик, приемов, процедур акцентированной на педагогической действительности познавательной деятельности педагогов-ученых и практиков, применявшихся ими в аспекте фиксации, проверки, анализа, описания, обобщения, подтверждения, интерпретации, сравнения, классификации знания;

— *продуктивный*: выявление суждений, идей, понятий, концепций, теорий, отражающих содержательные и формообразующие характеристики педагогического знания как промежуточного и конечного продукта процесса рефлексии педагогической деятельности и ее результатов; траекторий, закономерностей и противоречий восходящего движения форм знания;

— *средовой (факторный)*: выявление факторов и особенностей педагогической среды (мировоззренческие

диспозиции, ценностные ориентации и установки, представления и убеждения, технологические предпочтения и т. д.), а также внешней по отношению к ней социальной, природной и других сред, обуславливающих становление и развитие массового и индивидуально-педагогического сознания, возникновение и преобразование различных сторон педагогической науки и практики; определение соответствующих противоречий, вспоможений и трудностей развития знания;

— функциональный: выявление феноменов влияния развивающегося знания на общественно-педагогическую ситуацию, на педагогическую науку и практику, на социальную действительность в тех или иных ее аспектах и т. д.

Задача методологических подходов как раз и заключается в том, чтобы преодолеть обозначенные выше трудности в осмыслении истории педагогики и обеспечить эффективную реализацию указанных исследовательских планов.

Список литературы

1. Бим-Бад, Б. М. Очерки по истории и теории педагогики / Б. М. Бим-Бад. — М. : изд-во УРАО, 2003. — 272 с.
2. Волков, Г. Н. Социология науки / Г. Н. Волков. — М. : Политиздат, 1968. — 328 с.
3. Гадамер, Х.-Г. Текст и интерпретация / Х.-Г. Гадамер // Герменевтика и деконструкция / Под ред. В. Штегмайера, Х. Франка, Б. В. Маркова. — СПб. : изд-во СПбГУ, 1999. — С. 202—242.
4. Гинецинский, В. И. Знание как категория педагогики: Опыт педагогической когитологии / В. И. Гинецинский. — Л. : изд-во ЛГУ, 1989. — 144 с.
5. Замчалова, И. Ю. Теоретико-методологические основания исторических исследований и современная научная парадигма : дис. ... канд. филос. наук: 09.00.01 / И. Ю. Замчалова. — Саратов, 1999. — 139 с.
6. Ильин, В. В. О специфике гуманитарного знания В. В. Ильин // Вопросы философии. — 1985. — № 7. — С. 48.
7. Корнетов, Г. Б. Педагогика: теория и история / Г. Б. Корнетов. — М. : УРАО, 2003. — 256 с.
8. Коршунов, А. М. Дialeктика социального познания / А. М. Коршунов, В. В. Мантатов. — М. : Политиздат, 1988. — 383 с.
9. Кохановский, В. П. Философия и методология науки : Учебник / В. П. Кохановский. — Ростов-н/Д. : Феникс, 1999. — 576 с.
10. Никифоров, А. Л. Философия науки: История и методология : учебное пособие / А. Л. Никифоров. — М. : Дом интеллектуальной книги, 1998. — 280 с.
11. Овчинников, А. В. О научных подходах к изучению истории просвещения / А. В. Овчинников // Педагогика. — 2001. — № 2. — С. 66—70.
12. Осипов, М. А. Становление нового знания : автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.01 / М. А. Осипов. — М., 2001. — 20 с.
13. Равкин, З. И. Современные проблемы историко-педагогических исследований / З. И. Равкин // Педагогика. — 1994. — № 1. — С. 89—96.
14. Равкин З. И. Теоретические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии современного отечественного образования / З. И. Равкин // Историко-педагогические основания стратегии развития отечественного образования / Под ред. З. И. Равкина. — М. : РАО, 1994. — С. 3—10.
15. Тимофеев, И. С. Методологическое значение изменений в понимании предмета и целей историко-научных исследований / И. С. Тимофеев // Методологические проблемы историко-научных исследований. — М. : Наука, 1982. — С. 239—258.