



М. В. Савин

СТАНОВЛЕНИЕ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ КАК ОТРАСЛИ СОЦИОГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ

УДК 37
ББК 74.03

Статья посвящена анализу процесса становления и развития истории педагогики как самостоятельной педагогической дисциплины в западноевропейской и отечественной истории. Представлены характеристики основных периодов этого процесса.

Ключевые слова: история педагогики; генезис историко-педагогического знания; историко-педагогические исследования.

M. V. Savin

THE MAKING OF THE HISTORY OF PEDAGOGY AS A BRANCH OF SOCIO-HUMANITARIAN KNOWLEDGE

The article is devoted to the analysis of the process of the making and development of the history of pedagogy as an independent pedagogical discipline in west European and Russian history. It also presents the main characteristics of this process.

Key words: history of pedagogy; genesis of historic-pedagogical knowledge; historico-pedagogical research.

История педагогики в настоящее время во всем мире (в западной традиции — history of education) рассматривается наряду с философией образования (philosophy of education), психологией образования (psychology of education), теорией формального образования (formal education), те-

орией альтернативного образования (alternative education) и технологий образования (technology), важнейшим разделом системы педагогических дисциплин. В большинстве европейских стран и США присваиваются отдельные ученые степени «бакалавр истории педагогики», «магистр ис-

тории педагогики», «доктор истории педагогики» (Master of Arts — M. A.; Master of Education — Ed. M.; Doctor of Education — Ed. D.; Doctor of Philosophy — Ph. D.; Doktor в Германии).

Вместе с тем процесс становления и развития истории педагогики как самостоятельной педагогической дисциплины на протяжении длительных периодов западноевропейской истории протекал медленно и противоречиво, в нем наличествовали этапы как прогресса, так и стагнации, кризиса, регресса. Но, несмотря на этапность и фазисность, свойственную развитию любого научного знания, данный процесс не был дискретным, и очевидной является единая линия развития.

Первые работы, относящиеся к проблематике исторического прошлого, обнаруживаются в период Античности. История образования не являлась тогда самостоятельной наукой, однако тематика исторического прошлого обучения и воспитания различных человеческих цивилизаций постоянно привлекала к себе внимание многих историков. Вопросы, так или иначе связанные с развитием педагогических представлений и практики воспитания, постоянно находили свое отражение в многочисленных исторических работах античных авторов: Геродота, Полибия, Диодора, Дионисия Галикарнасского, Аппиана, Диона Кассия, Арриана, Ксенофонта, Плутарха, Тита Ливия, Клитарха, Марка Порция Катона, Корнелия Тацита и др., не менее известных историков прошлого.

Античность ценила образование и историю (достаточно вспомнить, что

одна из девяти особо почитаемых муз — Клио считалась покровительницей истории) и, кроме того, историческая наука Античности находилась в тесной связи с этнографией. Это в совокупности в немалой степени и объясняет, почему в этот период появляются произведения, рассматривающие вопросы о сущности воспитания и обучения различных народов в процессе их исторического развития. Однако специфика античного восприятия истории определила и своеобразие освещения историко-педагогической тематики в ту эпоху.

Как известно, сама историческая наука воспринималась в античном обществе в качестве самостоятельного литературного жанра, и главным назначением истории выступало нравоведение (*Historia est magistra vitae*). При этом в работах всецело доминировала политическая история, а вопросы истории образования отходили на второй план. Отличительные особенности освещения исторического процесса в античном обществе — психологизм истории, борьба добра и зла, в этом греко-римские историки видели основополагающий мотив всего исторического процесса.

В античной историографии наличествуют только фрагменты материалистического мировоззрения, а доминирующими факторами в понимании сущности всемирного исторического процесса выступали религия, мифология, роль личности в истории и феномен случайности или иронии судьбы. Эта закономерность хорошо просматривается на примере одного из первых произведений, имеющих

историко-педагогическую направленность, — культурологической работы древнегреческого историка Дикеарха «Жизнь Эллады», а также «Киропедии» или «Воспитания Кира» Ксенофонта (ок. 430—355 или 354 до н. э.).

«Киропедию» Ксенофонта можно назвать, наверное, первым по своей сути историко-педагогическим произведением. В нем Ксенофонт, в свое время бывший учеником Сократа, достаточно подробно характеризует систему персидского и спартанского воспитания, а также воспитание самого царя Персии Кира.

Автор множества философских, политических, исторических, религиозных, естественно-научных работ древнеримский историк *Плутарх* (ок. 45 — ок. 127) также затрагивает вопросы истории воспитания в таких своих произведениях, как «Нравственные сочинения», «Моралии» и «Сравнительные жизнеописания». Следуя античной традиции описания исторических феноменов, Плутарх пишет: «Мы пишем не историю, а биографии и не всегда в самых славных деяниях была видна добродетель или порочность, но часто какой-нибудь ничтожный поступок, слово или шутка лучше обнаруживают характер человека, чем сражения с десятками тысяч убитых, огромные армии и осады городов. Поэтому, как живописцы изображают сходства в лице и в чертах его, — продолжает автор, — в которых выражаются характер, очень мало заботясь об остальных частях тела, так и нам да буде позволено больше погружаться в проявления души и посред-

ством их изображать жизнь каждого, предоставив другим описания великих дел и сражений».

В «Сравнительных жизнеописаниях», в особенности в главе «Ликург и Нума Помпилий», Плутарх уделяет много внимания вопросам воспитания в спартанском обществе, много пишет о реформаторской деятельности Солонна, выдающихся древнеримских педагогов Катоне и Цицероне. Воспринимая историческую действительность только через призму своеобразия жизни отдельной личности, Плутарх так описывает цель своей работы: «Я старался избежать нагромождения бессвязных историй и изложить то, что необходимо для понимания образа мыслей и характера человека».

В силу того, что историография античного общества абсолютизировала субъективные факторы, в этот период так и не появилось целостной исторической теории, и как самостоятельная отрасль научного знания ни история, ни педагогика, ни тем более история педагогики не оформились. Но научная значимость античной истории огромна. Она не только внесла теоретический вклад в развитие педагогической истории: древнегреческие историки создавали свои произведения на основе обычных записей и сообщений, потому их работы сами по себе представляют важнейший источниковый материал по истории образования.

Как известно, богатое научное, культурное наследие античного мира было отринуто средневековым обществом, а творческий потенциал греко-римской цивилизации был пе-

речеркнут духом мертвенной ортодоксальной католической схоластики, и западноевропейское общество надолго утратило восхитительные достижения древней цивилизации Эллады и Рима. В этих условиях исторические исследования и педагогический поиск, впрочем, как научные искания и в любой другой области науки, стали отличаться архаичностью, фрагментарностью, примитивизмом. Только в период Возрождения в духовной жизни Западной Европы происходит восстановление утраченного и забытого, в том числе и в области образования.

Последовательная смена эпох в интеллектуальной жизни западноевропейского социума — Ренессанс, Реформация, Контрреформация — предопределила череду глобальных школьных реформ, которые, в свою очередь, в неизмеримой степени актуализировали проблематику поисков истинных смыслов в образовании и побуждали к новому осмыслению исторического прошлого. Именно рубеж конца XVII — начала XVIII в., по нашему мнению, является периодом генезиса изначальных историко-педагогических научных представлений. Приведем слова известного дореволюционного историка Л. Н. Модзалевского, писавшего, что историей педагогики начинают заниматься в XVII в.

Показателем этого становятся первые работы, полностью посвященные вопросам развития образования в историческом прошлом. Мы полагаем, что историко-педагогическая наука стала вычленяться в самостоятельную отрасль человеческого знания из лона

собственно исторической науки. Так, в 1686 г. вышла в свет работа известного французского историка *К. Флэри* «О выборе и методах учебных занятий», в которой отчасти затрагивалась проблематика исторической эволюции различных школьных систем. В 1688 г. немецкий исследователь *Морхоф* издал историческую работу энциклопедического характера «Полигисторик», также содержащую обширный историко-педагогический материал. Все это было свидетельством наступления нового этапа в развитии мировой историко-педагогической науки.

С середины XVIII в. под влиянием идей эпохи Просвещения, название которой, что немаловажно, связано с педагогикой, происходит новый виток интеллектуализации всей духовной жизни западноевропейского общества. Отличительными чертами Нового времени становятся рационализм, историзм, стремление осознать закономерности и парадоксы современного дня, в том числе и педагогического плана, сквозь призму своего исторического прошлого — вот яркое явление новой эпохи, в силу чего историко-педагогическая тематика в период Просвещения становится чрезвычайно актуальной. Появление новых работ, освещающих историческое прошлое педагогической теории и практики, является ярчайшим тому свидетельством.

Так, в 1769 г. выходит в свет монография французского ученого *Фабриция* «Очерк общей истории учености», а в 1772 г. появляется работа немецкого исследователя

Ф. К. Бидермана «Об ученых мужах в свободных школах», а несколько позднее он же написал новую книгу, всецело посвященную истории развития образовательных систем «Старые и новые известия о школах». В 1779 г. немецкий историк К. Э. Мангельсдорф издает свое произведение «Опыт изложения того, что в течение тысячелетий говорилось и делалось в области воспитания». Пожалуй, впервые в истории науки Мангельсдорф поставил вопрос о самостоятельном предмете научного познания истории педагогики. Он пишет, что педагогическая история изучает «...не самоцель, а средство правильной и точной оценки существующей школьной практики и предложений по реорганизации школьного дела».

Ввиду того, что в этой книге Мангельсдорф целиком рассматривает педагогическую проблематику исключительно в историческом аспекте, ее можно считать первой самостоятельной работой историко-педагогического плана. Одновременно с этими исследованиями в Европе публикуются и другие работы — следующим в хронологическом порядке является труд Ф. Э. Рупофа «История обучения и воспитания в Германии от введения христианства до новейшего времени», вышедший в 1794 г.

Мы полагаем, что именно под влиянием фолианта Мангельсдорфа в европейской науке этого времени обнаруживается стремление дополнить любое педагогическое произведение историческим содержанием, причем лидирующее место в исследованиях занимают представители немецкой

педагогике. Примером могут служить работы немецких историков У. Нимейера, который в 1779 г. к третьему изданию своей книги «Основные начала обучения и воспитания» добавил историко-педагогический «Обзор всеобщей истории воспитания и обучения» и Х. Шварца, в 1813 г. дополнившего ранее изданную «Науку воспитания» параграфом с названием «Очерк всеобщей истории воспитания», где он рассматривал историческое прошлое педагогической науки и практики. Во втором издании этой книги (1829) Х. Шварц выделил историю педагогики в самостоятельное направление, и историко-педагогический очерк стал составлять первые два тома его труда.

В последнем издании работы Шварца рассматривались в ракурсе мировой истории педагогические системы практически всех народов. В этом исследовании обозначилось новое видение цели и задач истории педагогики, и потому вполне закономерно, что многие именно Шварца называют отцом истории педагогики. С этого времени исторический очерк, даже краткий, стал неотъемлемой частью любой педагогической монографии. Сошлемся на свидетельство Т. Циглера, считающего, что именно «...под влиянием Нимейера и Шварца и другие исследователи стали включать историю педагогики в теоретическом курсе в качестве введения или приложения».

Начало и середина XIX в. стали временем окончательного утверждения в западноевропейской науке истории педагогики в качестве самосто-

ятельной теоретической дисциплины. С интенсификацией научно-исследовательского поиска в этом направлении начинают складываться самостоятельные концептуальные направления, важнейшие из них — светский и теологический.

В силу того обстоятельства, что педагогика как знаниевая отрасль в своем научном пространстве самым тесным образом сопряжена с этическими, нравственными и духовными категориями, религиозные, а подчас и догматические представления вполне закономерно стали доминирующими векторами развития в историко-педагогической науке, как ни в какой другой научной дисциплине. Противостояние светского и теологического подходов в понимании сущности всемирного историко-педагогического процесса представляет собой наиболее значимый феномен в развитии рассматриваемой нами науки в Западной Европе в первой половине XIX в.

Примерами этого могут служить работа К. Розенкранца «Педагогика как система», опубликованная в 1848 г., как ярчайший образец светского подхода, и работа Х. Пальмера «Евангелическая педагогика», вышедшая в свет в 1853 г., как свидетельство теологического подхода. Если педагогика Розенкранца написана с гегелианской точки зрения, то о монографии Пальмера Циглер отзывается как о работе написанной в духе церковного пиетизма и производящей впечатление крайней односторонности.

Большой интерес представляет собой также произведение О. Вильмана «Дидактика как теория обра-

зования» (1882–1889 гг., перевод А. Дружинина, 1903 г. с 3-го нем. изд.). Дидактика Вильмана состоит из двух томов, и содержание первого тома полностью составляет анализ многочисленных исторических типов образования в различные эпохи. Не менее важна и работа Л. фон Штейна «Учения об управлении», в структуру которой (5-я и 6-я части) включен обширный исторический очерк развития образования.

Известный немецкий педагог этого времени Ф. Крамер написал двухтомную работу «История воспитания и обучения в древности» (1832–1838). Это было первое произведение, рассматривающее исключительно историю педагогики независимо от самой педагогики или истории.

Крамер, гегелианец по своим взглядам и приверженец светских, атеистических подходов в осмыслении исторической действительности, несмотря на указанное в названии труда обещание рассматривать теорию и практику образования во всемирно историческом развитии, анализирует только лишь педагогику античного общества. Крамеру принадлежит и более поздний труд «О воспитании и обучении в средние века в Нидерландах», где автор делает попытку анализа педагогики средневекового общества.

Настоящей научной сенсацией в западноевропейском обществе стало появление книги К. фон Раумера «История педагогики от эпохи возрождения до новейшего времени» (1-е изд. 1842–1852 гг., последнее, 7-е — 1902 г.; перевод Н. Вессель, 1875 г.). Данная работа состоит из

четырёх книг, но только первые две посвящены историко-педагогической тематике (первая охватывает период Средневековья и итальянского Возрождения до Бэкона и Монтеня, вторая — от Бэкона до Песталоцци), третья включает педагогические трактаты самого автора («Семейство», «Школа», «Церковь», «Обучение», «Воспитание девиц»), последняя четвертая — «История немецких университетов» (поэтому в России были изданы только первые две книги). Таким образом, Раумер рассматривает лишь педагогику Нового времени.

В этой книге, по собственным словам автора, сделана попытка «...представить идеалы образования, которыми направляется народ в своем историческом развитии. В великих людях этот идеал является олицетворенным. Но вдвойне сильнее влияют они на образование народа, если сами непосредственно участвуют в педагогической деятельности, как Лютер, Меланхтон. Поэтому история изложена в биографиях педагогов».

Об этой работе Т. Циглер отзывался следующим образом: «К. фон Раумер пользуется многочисленными источниками, и труд его отличается живостью изложения и яркостью характеристик. Крайняя односторонность его суждений часто возбуждает недоумение, но, несмотря на теологическую окраску их, в устах этой высоконравственной личности они не лишены интереса и не умаляют значения труда».

Следующей важнейшей вехой в становлении самостоятельной историко-педагогической науки в Западной Европе стало появление фундамен-

тальной монографии выдающегося немецкого педагога К. Шмидта «Энциклопедия общей системы воспитания и преподавания» (1859—1878). Эта работа стала началом более масштабного труда К. Шмидта «История педагогики, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурной жизнью народов» (1860—1862; перевод 1880—1890), которая выдержала только в одной в Германии 3 издания — 1868, 1873, 1890 гг. (3-е изд. выполнено совместно с другим выдающимся немецким педагогом, историком, философом Р. Ланге).

Современники давали противоречивые оценки этой работе: «В четыре тома этого сочинения вложено много труда и стараний; но по широкозадуманному плану эта работа превышает силы одного человека и потому не может быть совершенной, что подтверждается и 4-м изданием первого тома; автору недостает ясной общей философской точки зрения, глубины и независимости суждений, и, несмотря на либеральный образ мыслей, мы не находим в нем того пафоса убеждения, который столь характерен для его антипода — Раумера».

Но самой известной монографией Шмидта стала «История воспитания от начала вплоть до новейшего времени» (1884—1902), работа, над которой началась с 1884 г. совместно с рядом немецких ученых. Эта книга, представляющая собой обширную историю педагогики, издавалась с 1885 по 1902 г. и состояла из пяти томов (11 полутомов) — по сути, отдельных самостоятельных монографий.

Кратко охарактеризуем эту работу, во многом определившую процесс становления оригинальной русской историко-педагогической науки. Шмидт считает образование главным критерием цивилизованности и культурной развитости различных народов: «Педагогика — это искусство воспитания.... Педагогика идет впереди культурного развития народа и двигает его...». Таким образом, история педагогики находится в теснейшей связи с историей культуры. Сам К. Шмидт, придерживаясь религиозных концепций в вопросе о сущности исторического процесса, вместе с тем не отвергает и гегелианских подходов к пониманию человеческой истории. Так, показательно его определение истории педагогики: «История есть мощь и торжество духа... История педагогики есть воплощение Бога в человечестве. Это развитие человеческого духа, ищущего Бога». Более того, Шмидт считает, что религиозные искания человечества — основной смысл человеческой истории, а христианство, по его мнению, — истинное философское учение: «Идея о Богочеловеке есть средоточие истории педагогики».

Поэтому главнейшее событие в истории человечества — это приход Христа. Исходя из этого убеждения, Шмидт подразделяет человеческую историю на два важнейших периода — дохристианский и христианский, и, сообразно этому, историю педагогики он также подразделяет на дохристианскую и христианскую. По представлениям К. Шмидта, весь исторический процесс каждого наро-

да, подобно временам года, проходит три закономерные стадии — младенчество, юношество и возмужалость, и каждый народ имеет свое начало и конец. Поэтому история древневосточных народов — это младенческая эпоха человечества, история народов античных (или классических) — юношество, а христианская эпоха — возмужалость.

Решающее значение в историческом, а следовательно, и в историко-педагогическом процессе играет роль личности, у каждого народа есть свои идеалы образования, которые находят воплощение в деятельности великих педагогов или, по словам самого Шмидта, великих личностей, в которых сосредоточивается вся жизнь их эпохи. Кроме того, важнейшую роль автор отводит природным, в первую очередь климатическим, факторам. «Различия в педагогических воззрениях, — пишет К. Шмидт в монографии, — происходят из-за различий климата, почвы и т. д.».

Хотя автор и обозначает цель всей работы как «...сообщение сведений педагогического характера для специалистов, семьи и школы», глубинная его цель состоит в обосновании с научно-исторических позиций германофильской доктрины о превосходстве немецкой расы в человеческой истории через ретроспективную демонстрацию эволюции образовательных систем. Так, показательно, что в монографии вопросу о сущности, специфике и истории китайской педагогики отводится не более одной страницы, примерно столько же посвящено истории индийской, древнеегипетской,

древнееврейской педагогики, России же автор отводит в своем пятитомном сочинении всего 11 страниц, а основной объем труда составляет описание европейских, преимущественно немецких, достижений в области образования.

С откровенно расистских позиций Шмидт начинает свою работу с описания «последних научных достижений» в области антропологии, повествует о том, что объем головного мозга негритянской расы составляет 78 см^3 , а монголоидной — 83 см^3 . Наиболее высокоразвитой является раса «кавказцев», к которой Шмидт относит все европейские народы, взяв за основание данного заключения библейскую легенду о Ное, спасшемся от потопа на горе Арарат, расположенной на Кавказе. «Кавказцев» отличает высокий рост, правильные черты лица, волевой характер, но самое главное — объем их головного мозга — $87\text{—}90 \text{ см}^3$. Это-то и составляет, указывает Шмидт, главную причину культурного отставания монголоидной и негритянской рас от кавказской.

«Кавказцы» не являются монолитной расой, к ней относится множество народов — персы, арабы, евреи, славяне, которые стоят на различных ступенях эволюции. Наиболее развитыми среди «кавказцев» являются западные народы. «*Ex oriente lux*» (Солнце ориентируется на Запад), — приводит Шмидт латинское изречение и пишет, что, «как Солнце восходит с Востока на Запад, так и человеческий гений обретает свое торжество в западном обществе». Среди западных народов особенно выделяется романская ветвь

(итальянцы, испанцы, фламандцы и т. д.), а в наивысшей степени развитыми являются германцы, и в первую очередь немцы. Шмидт красочно описывает доказательства отсталости и неполноценности монголоидно-негроидной расы, чему приводит массу разнородных примеров. Так, он пишет и о количестве книг в библиотеке китайского императора, и о варварских обычаях монголов, тунгусов, и о многом прочем.

Далее Шмидт, продолжая рассуждать о причинах и признаках «полноценности» и «неполноценности» рас и народов, пишет о том, что «китайцы лучше монголов», а монголы, в свою очередь, «лучше негров». Народы, стоящие высоко в плане своей биологической и культурной эволюции, обладают непререкаемыми признаками интеллектуального превосходства, таким народам свойственно наличие «... высоких идей о Вселенной», а кроме того, характерным и сопутствующим признаком их исторического существования является высокая образованность. О таких высокоразвитых народах Шмидт пишет, что им «принадлежит история», и потому называет их «историческими», остальные же народы — отсталые, «им история не принадлежит», — продолжает он в своей работе, и, следовательно, они есть народы внеисторические, и рассматривать их в исторических исследованиях никакого научного смысла не имеет.

Значение монографии К. Шмидта чрезвычайно велико, именно под ее влиянием термин «история педагогики», вынесенный в название работы,

становится общеупотребительным. В этой работе в неизмеримо большей степени чем в других, историко-педагогическая тематика глобализировалась, достигнув уровня вполне самостоятельной науки. Многие положения этой книги легли в основу других историко-педагогических исследований. Вместе с тем данная работа Шмидта, вполне возможно и без ведома самого автора, объективно способствовала развитию националистических, империалистических, милитаристских настроений в Германии, тем самым содействуя популяризации идеологической основы будущих мировых войн.

В конце XIX в. в России осуществляется перевод этой книги на русский язык (один из переводов осуществил М. И. Демков), и вскоре после этого выходит ее первый том. Работы немецких педагогов всегда пользовались большой популярностью в среде русской общественности, и поэтому неудивительно, что шмидтовская «История педагогики» стала одним из наиболее распространенных педагогических изданий в России. При этом ее националистическая, германофильская, русофобская направленность вызывала справедливое негодование русских педагогов и закономерно побуждала их к разработке собственных историко-педагогических концепций. Так, Демков откровенно признавался, что именно под влиянием прочтения этой книги 19 ноября 1887 г. он принялся писать свою «Историю русской педагогики».

Большую известность во всем мире и в России приобрела книга

французского педагога, доктора наук, директора учительского института в Вене, бывшего директора учительской семинарии в Готе *Ф. Диттеса* «История воспитания и обучения для учителей и воспитателей» (в России опубликована в 1870 г.). В 1875 г. в России вышло ее второе (и последнее) издание, первое же разошлось в нашей стране в течение месяца.

Во всей работе этого французского педагога явственно чувствуется влияние К. Шмидта. *Ф. Диттес*, так же как и Шмидт, придает доминирующее значение в мировом историческом процессе отдельной личности: «История педагогики есть храм славы благороднейших и способнейших вождей человечества. Изучение этого храма наполняет учителя и воспитателя любовью к призванию, которому эти великие корифеи придали высоту и святость, оно обогащает разум его идеями, которые составляют конечную цель всякого человеческого развития».

У каждого народа в историческом аспекте продолжительность жизни различна, отмечает Диттес, при этом он абсолютно придерживается теории Шмидта о трехстадийном развитии человеческих обществ (младенчество, юность, старость). Однако в его работе отсутствуют националистические и расистские варианты историко-педагогического процесса. В духе эволюционистской теории Ч. Дарвина автор в первом параграфе своей книги «Сущность воспитания и его истории» приводит сопоставление человека с животным, растительным миром и указывает, что образование пред-

ставляет собой главную отличительную особенность человеческого рода в отличие от прочих живых существ. Во втором параграфе монографии Диттес высказывает свои суждения о равенстве всех рас и наций в мировом развитии, и лишь только народы первобытные (доисторические) не заслуживают внимания историка педагогики. «Доисторическая эпоха не есть предмет истории педагогики... а предмет истории педагогики есть то, что важно, исходя из вопроса о полезности и практичности ее для учителей народных школ», — пишет он.

Более того, автор начинает свое повествование с характеристики образовательных систем народов Древнего Востока (китайцев, индусов, персов, евреев, египтян, эфиопов, японцев) и, в отличие от Шмидта, уделяет этому вопросу достаточно большое место. Вторая часть работы посвящена педагогике классических народов (греков и римлян), третья — европейской педагогике до XVI в. (до Возрождения). Последняя, четвертая часть работы «Европейская педагогика после XVI столетия (после Возрождения)» охватывает исторический период от средневековья до современной автору эпохи.

Укажем и другие, наиболее известные работы западных педагогов, опубликованные в России в середине XIX — начале XX в. и оказавшие большое воздействие на генезис собственной российской историко-педагогической науки.

Большой популярностью среди российских педагогов середины XIX — начала XX в. пользовалась работа немецкого исследователя Т. Циглера

«Руководство по истории педагогики» (перевод Е. Цитрон и А. Карнаухова под ред. С. А. Ананьина).

В начале своей работы Циглер отмечает, что определить предмет истории педагогики чрезвычайно сложно, и практически все попытки его предшественников в этом направлении не увенчались успехом: «Из всего обзора литературы нашего времени видно, как трудно создать вполне беспристрастное и чисто историческое исследование в данной области. Быть может, история педагогики слишком молодая наука, быть может — это связано с практическими задачами педагогики, которое налагает на современное исследование обязанность рассматривать все явления с точки зрения пользы для практики современного воспитания».

Т. Циглер полагал, что предмет истории педагогики невозможно определить однозначно, он находится на стыке множества проблем социального бытия человека — его духовности, нравственности и культуры: «Цель истории педагогики — двоякая... Во-первых, история педагогики должна установить, каково было фактическое воспитание определенных народов, во-вторых, установить последовательность смены педагогических идеалов... но не все теории подлежат рассмотрению истории педагогики — лишь те, которые насыщены жизненным содержанием». Но в первую очередь предмет педагогической истории находится в области культурного развития человечества. «В истории, — пишет Т. Циглер, — обнаруживается прогрессивная тенденция культурного развития человечества».

Кроме того, историко-педагогическая наука имеет и практический, и даже утилитарный аспект своего развития, так как, только хорошо изучив прошлое, мы способны адекватно оценивать современную действительность: «Изучение педагогики имеет жизненный интерес и должно приносить пользу современникам, поэтому история педагогики должна быть доведена до настоящего времени». Согласно такому практическому подходу к пониманию сущности истории обучения и воспитания, Циглер пишет, что «история педагогики преимущественно педагогика средней школы», и советует в историческом ключе преимущественно рассматривать реальную образовательную практику в различные исторические эпохи.

Во введении автор признается в том, что его труд написан под сильным влиянием монографии Раумера, но в ряде принципиальных вопросов Циглер расходится с ним, и в первую очередь — в вопросе периодизации историко-педагогического процесса. Циглер, так же как и Раумер, придерживается европоцентристских подходов в осмыслении исторического прошлого образования человечества, но если Раумер считал началом полноценной педагогической истории в Западной Европе эпоху Возрождения, то для Циглера такой точкой отсчета является Средневековье: «Я совершенно согласен с Раумером, который видит в Возрождении начало истории педагогики и пишет, что воспитание юношества у греков и римлян так не сходно с нашим, так тесно связано с природой и климатом их

страны, что может интересовать нас лишь в связи с их историей, как явлением преходящем и прошедшем, как обломок древности, или же как часть их философии.... Но я не согласен с Раумером.... педагогика Возрождения непонятна без истории в Средние века».

Монография Циглера состоит из четырех отделов:

1. Средневековье.
2. Ранний гуманизм (до XVI в.).
3. Упадок гуманизма и реформы образования (XVII в. и первая половина XVIII в.).
4. Неогуманизм и возникновение гуманизма (вторая половина XVIII в.).
5. Борьба классиков и гуманистов (вторая половина XVIII в. — до настоящего времени).

Другим зарубежным историко-педагогическим произведением, хорошо известным в России в рассматриваемый период, была работа директора Потсдамского института А. Фогеля «Философские основания педагогики». Фогель, автор не менее известных работ этого времени «История педагогики», «Педагогическая энциклопедия», своеобразно определяет предмет истории педагогики, он заявляет о себе как о приверженце представлений о сущности педагогической науки как прикладной философии. Поэтому история педагогики есть история прикладной философии. «Педагогика близка этике и психологии, — пишет Фогель, — у этики педагогика берет цель, а психология приподнимает таинственный покров жизни и деятельности человека. Этика и психология, — продолжает далее автор, — заимствуют много у метафизики».

В соответствии с данным подходом большая часть монографии Фогеля сводится к жизнеописанию и изложению существа философских проблем выдающихся философов — Локка, Канта, Гегеля, Шлейермахера, Герберта, Бенека.

Немалой популярностью у педагогической общественности России пользовалась работа английского педагога Квика «Реформы воспитания» (перевод Э. Перцовой, 1892 г.). Во введении своего труда Квик доказывает научно-теоретическую важность и практическую значимость историко-педагогических исследований. Сообразно с теоретическими выкладками Раумера, Квик рассматривает генезис европейского образования с периода Ренессанса, и первый параграф его работы носит название «Влияние эпохи Возрождения на воспитание». Глубокий теоретический анализ педагогики Возрождения, которому посвящена большая часть этого произведения, позволяет считать Квика крупнейшим специалистом в этой области. Указывая на выдающуюся роль возрожденческой науки в мировой истории, ученый вместе с тем сдержанно относится к теории и практике образования данного периода и отмечает такие недостатки в педагогических идеалах эпохи Возрождения, как:

- преимущество ученого перед деятелем;
- приписывание литературе слишком большого влияния на общественную жизнь;
- преувеличение классицизма;
- убеждение в том, что женщины не нуждаются в образовании;

• недостаточное внимание к первоначальному образованию.

В педагогике Возрождения Квик выделяет три самостоятельных течения — гуманизм, ярчайшим представителем которого является Э. Роттердамский, реализм — идеолог Ф. Рабле, и стилизм — идеолог И. Штурм. Принципиальное различие этих направлений состоит в том, что в литературе, искусстве, педагогике гуманисты ценили содержание и форму, реалисты только содержание, а стилисты только форму.

Следующий параграф после характеристики педагогики эпохи Возрождения посвящен Я. А. Коменскому, которому автор придает большое значение в истории педагогики, справедливо отмечая, что за последние 30 лет во всем мире было выполнено большое число работ, посвященных великому чешскому педагогу, что свидетельствует о росте популярности и значимости его педагогической теории.

После Коменского Квик рассматривает теорию свободного обучения Ж.-Ж. Руссо и подвергает сокрушительной критике его педагогические идеалы. «Руссо не за реформу школы, — пишет Квик, — он за революцию. Он осмел школьное воспитание и сумел доказать обществу его нелепость». Последняя глава книги посвящена современной автору английской педагогике.

Работа Квика вызвала большой интерес в научно-педагогических кругах всего мира, в том числе и в России. Известный английский профессор педагогики Мейкльджон дал ей такой отзыв: «Если молодой учитель не знаком с историей педагогики, он

вынужден работать с тяжелым чувством уединения, не принадлежа ни к какой живой корпорации, не ощущая связи с человеческим духом. Эта книга должна быть в руках каждого молодого учителя...».

Укажем также и на другое выдающееся произведение этого времени: книгу доктора педагогики *Г. Веймара* «История педагогики». В ней акцент делается на историю именно немецкой педагогики. Генезис историко-педагогического процесса, по Веймару, происходит в античном обществе, история западноевропейской педагогики подразделяется на средневековую (до и после Крестовых походов), возрожденческую, педагогику Реформации и педагогику Нового времени. В соответствии с этим структура всей работы выглядит следующим образом:

Часть 1. Воспитание и обучение в классической Древности.

§ 1. Греция и Рим.

Часть 2. Развитие учебного дела в Средние века.

§ 1. Педагогика до эпохи Крестовых походов.

§ 2. От эпохи Крестовых походов до конца Средних веков.

Часть 3. Воспитание и обучение в эпоху гуманизма и Реформации.

§ 1. Гуманистическое движение в Италии.

§ 2. Гуманизм в Германии.

§ 3. Отношение Реформации к гуманизму и школьному образованию вообще.

§ 4. Протестантские школьные планы XVIII века.

§ 5. Протестантские латинские школы XVI века.

§ 6. Католическое учебное дело в эпоху Реформации.

§ 7. Народная школа в XVIII веке.

Отметим также монографию профессора философии Геттингенского университета *Ю. Баумана* «Введение в педагогику. История педагогических теорий. Общая педагогика (педагогическая психология)». Книга была задумана как краткое учебное пособие конспективного характера для студентов высших учебных педагогических заведений. В ней кратко рассматриваются взгляды основных представителей педагогической мысли, начиная с античной эпохи и кончая Спенсером и Беном. Автор не дает собственного определения истории педагогики, но зато уточняет, что он подразумевает под понятием «педагогика»: «Педагогика — умышленное и планомерное воздействие взрослых на молодежь». В целом, это сочинение представляет собой один из первых европейских учебников по истории педагогики. Книга была переведена на русский язык и стала популярным в России учебным пособием.

Совместный перевод преподавателя Лазаревского института восточных языков *П. Д. Перова*, преподавателя женской гимназии *И. Деконской* и преподавателя курсов учительниц при профессиональной школе *В. Лепешкиной* фолианта французского исследователя *Ф. Ге* «История образования и воспитания» также в немалой степени способствовал популяризации в России предмета истории педагогики.

Ф. Ге дает исчерпывающее определение понятия педагогической ис-

тории. Он пишет: «Задача истории педагогики показать:

1) как понималось воспитание детей в течение веков;

2) как с течением веков теория воспитания устанавливалась у различных народов;

3) как развивались педагогические идеи».

Однако доминирующим является представление о педагогике как о прикладной философии. Ф. Ге заявляет, что именно в философском знании следует видеть начала педагогической науки и самой истории педагогики, и пишет: «Главное назначение истории педагогики — связь с философией». В работе рассматривается история педагогических течений, включая современные автору направления английской и американской педагогики.

К числу наиболее значительных достоинств книги следует отнести и предлагаемую автором оригинальную периодизацию историко-педагогического процесса в Европе:

1. Период первый — педагогика до Рождества Христова. В данном разделе автор рассматривает отдельно воспитание у восточных и западных народов (под последними подразумеваются древние греки и римляне, причем последним отводится незначительное место).

2. Период второй — педагогика после Рождества Христова. Этот период Ф. Ге подразделяет на несколько самостоятельных этапов:

- до Реформации;
- от Реформации до Новейшего времени;
- Новейшее время — XVIII век.

В целом, произведение Ф. Ге, как и многие другие западные работы этого времени, отличается преобладание европоцентристского подхода и сопряженная с этим категоричность исторических выводов и оценок.

Для полной характеристики общего состояния историко-педагогической науки в данное время необходимо указать еще одну работу немецкого педагога Ф. Паульсона «Исторический очерк развития образования в Германии», переведенную с немецкого языка под редакцией Н. В. Сперанского. Это сочинение также привлекло к себе внимание многочисленной педагогической общественности России. Свое исследование Паульсон начинает с обоснования собственной системы периодизации историко-педагогического процесса в Европе.

Развитие средневекового образования Паульсон подразделяет на два периода — до 1200 г., т. е. до появления университетов, и от 1200 до 1500 г., т. е. до Возрождения. 1500—1600 гг. — это эпоха собственно Возрождения, после чего начинается период Реформации. Он пишет, что в период античности образование удовлетворяло интересам государства, в Средние века — интересам церкви, в Новое время — интересам самой личности. «Центр умственной жизни, — продолжает Паульсон, — который с XVI века находился в Италии, как Родине Возрождения и в Германии, переместился на Запад. Париж становится рассадником новой придворной культуры и образования. Первая половина XVII века характеризуется отступлением на второй план супра-

натуралистической теологии и решительным торжеством физико-математических наук и зиждущегося на них реального, земного мирозерцания».

Относительно педагогики XVIII в. Паульсон отмечает: «В XVIII веке происходит медленное возрождение немецкого языка и литературы. Появление реформаторства, лозунг которого — реализм против вербализма. Отсюда берет начало проникновение новых тенденций в немецкую школу. XVIII век — время придворного образования в духе современности с преобладанием французского влияния».

Данная монография, как и большинство других работ немецких авторов, отличается европоцентризмом и германофильской направленностью. Это, в частности, проявляется в том, что в работе совсем не уделяется места России, чрезвычайно мало говорится о Коменском. В заключении автор с большим оптимизмом смотрит в будущее немецкой школы.

Кроме вышеуказанных работ, в России несколько изданий выдержали и такие историко-педагогические произведения, как книга К. Э. Р. Альберти «Генрих Песталоцци (биографический очерк)» (с немецкого языка перевел К. Воскресенский) и монография профессора Венского университета Л. Флейшнера «История народного образования в Англии».

Примерно в это же время в Европе появляются многие другие не менее интересные работы по историко-педагогической тематике. Назовем некоторые из них: Э. Ангельт «Очерк системы воспитания в связи с всемирной

истории культуры» (1846), Г. Графе «Педагогика как система» (1845), П. Бейер (продолжено Фр. Манном) «Собрание важнейших педагогических сочинений старого и нового времени» (1869), К. Рихтер «Педагогическая библиотека» (1870), Г. А. Линдер «Педагоги — классики. Выбор из лучших педагогических писателей, с критическими примечаниями автора» (1886), Кельнер «История обучения и воспитания в очерках и картинах» (1862), Шорн «История педагогики в примерах и образцах» (1873), А. Штекл «Руководство к истории педагогики» (1876), Г. Цешвиц «Руководство по педагогике» (1882), Шуман «Руководство по педагогике» (1891), Фагель «История педагогики как науки» (1877), М. Каллес «Руководство по истории педагогики» (1898), Баумгартен «История педагогики» и «История народной школы», (1902), Криг «Руководство по педагогике», «История педагогики и теория» (1905), Рауш «История педагогики и научного преподавания, представленная в очерках» (1905), Р. Рисман «История трудового обучения в Германии» (1882).

Большую теоретическую значимость представляет фолиант К. Кербиха (совместно с рядом ученых и специалистов) «*Monumenta Germaniae Paedagogica*», в котором собраны важнейшие исторические документы. С 1886 г. до начала XX в. вышло 43 тома этого сборника. С 1890 г. Кербих стал издавать в качестве дополнения к этой энциклопедии журнал: «Известия по исследованию немецкого воспитания и история немецкой школы».

Наиболее примечательной и хорошо известной в России работой на французском языке является монография Ш. Летурно «Эволюция воспитания у различных человеческих рас» (перевод 1900 г.). Французский ученый основывался в своих историко-педагогических исследованиях на дарвинистских представлениях о биологической эволюции человеческого общества. Ш. Летурно предложил своеобразную концепцию о различных уровнях развития воспитания в природе. Первую, самую низшую ступень составляет воспитание у диких животных, вторую, более высшую ступень занимают домашние животные, затем следует третья ступень — воспитание у низших человеческих рас (негроидная и монголоидная) и, наконец, четвертая, наивысшая — воспитание у высших рас (европеоидов).

Кроме того, появляются следующие работы французских авторов: Ж. Г. Компейре «Критическая история педагогических теорий во Франции, начиная с 16 в.» (1879) и «История педагогики», Венсана «История педагогики»; П. Русло «История педагогики на основании сочинений важнейших педагогов философов и моралистов» (1891), Ж. Пиро «Всеобщая история педагогики» (1883). На английском языке в конце XIX — начале XX в. вышли книги Бернара «История английской педагогики», Лари «Этюды по истории педагогических идей со времени Возрождения», Марка «Очерк по истории педагогических теорий в Англии», Пайна «Лекции по истории педагогики». На итальянском языке —

Де-Доминичиса «История школ и воспитательных учреждений», Панезе «Общая история воспитания», Сичильяни «Критическая история педагогики теорий в их отношениях к общим и политическим началам», на шведском языке — Бергстрёма «История воспитания», Норлэна «История педагогики», Гегарда «История воспитания», Скорда «История школ», на голландском — Шепстра «Краткая история воспитания и учения».

Историко-педагогические исследования получили большое распространение в данный период и в США. Так, в конце XIX в. выходит работа американского педагога Дж. Ф. Манро «Идеал воспитания» (1895) и работа Л. Сили «История педагогики» (1899).

Все указанное многообразие исследований убедительно показывает, что историко-педагогическая наука в западноевропейском обществе в XIX в. оформилась как самостоятельная теоретическая дисциплина, в то время как в России данный процесс затянулся, и в этом вопросе следует признать определенную отсталость нашей науки того времени.

Генезис историко-педагогической литературы в России берет свое начало с XVIII в. — именно в это время под сильным влиянием просветительских петровских реформ начинается ознакомление русской общественности с передовыми педагогическими идеями прошлого и настоящего Западной Европы.

Русская просветительская мысль открывает для себя доселе неизвестную или, во всяком случае, малоизвест-

тную историческую действительность прошлых эпох, на основании чего происходит ознакомление с фактологическим материалом и его накопление. Переводятся на русский язык и издаются в России наиболее известные и популярные на Западе педагогические сочинения. В этот период происходит фрагментарное ознакомление деятелей русской науки и культуры с разрозненными педагогическими идеями прошлого, представлениями и взглядами выдающихся мыслителей древности, на основании чего формируется целостное видение педагогических реалий прошлого и создаются предпосылки для перехода к новому этапу становления историко-педагогической науки. Поэтому данный временной рубеж определяется нами как *подготовительный период* развития историко-педагогической науки в России.

В 1759 г. в типографии Московского университета под редакцией Н. Поповского выходит работа Дж. Локка «О воспитании», а позже, благодаря передовой публицистике этого времени, в Россию проникают идеи Я. А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо и других авторов. Это способствовало появлению у многих русских просветителей во второй половине XVIII в. интереса к педагогической мысли Запада, в первую очередь, к наследию Я. А. Коменского и Ж.-Ж. Руссо. Важную роль в этом плане сыграла публицистическая деятельность таких авторов, как Н. Поповский, Д. Аничков, С. Десницкий, И. Третьяков, и многих других представителей прогрессивной русской культуры. В их работах предприняты первые попытки

теоретического осмысления наследия величайших педагогов прошлого.

Изучение исторического прошлого педагогической науки и практики было обусловлено не умозрительным интересом деятелей русской науки и культуры, оно диктовалось реалиями новой светской школы, возникшей в России в начале XVIII в. Самостоятельное развитие российской науки и культуры предполагало общую дифференциацию различных отраслей духовной жизни общества.

С начала XIX в. в России под влиянием общественно-политических и социально-экономических реформ, осуществлявшихся по инициативе Александра I, складывается качественно новая реальность в образовании.

К этому времени как русская школа, так и отечественная педагогическая мысль прошли непростой путь развития, потребность в осмыслении которого стала явственно ощущаться в новую эпоху. В то же время реформирование системы народного просвещения настоятельно требовало анализа, суммирования и обобщения всего существующего педагогического опыта. Поэтому историко-педагогическая тематика стала необычайно актуальной. Однако вследствие неосведомленности широких слоев русской общественности с педагогическим наследием прошлого работы этого времени, за редким исключением, носили не обобщающий, а публицистический характер. Поэтому конец XVIII — первая половина XIX в. нами выделяются в качестве *публицистического периода становления историко-педагогической науки в России*.

Для него характерны публикации в периодической печати, отличительными чертами которых были дескриптивность, фактографичность; в большинстве из них освещалась история национального образования на основе фактического материала и статистических данных, но при этом подавляющая часть всех исследований так и не достигла уровня теоретических обобщений. Историко-педагогическая тематика была широко представлена в таких периодических изданиях, как «Журнал Министерства народного просвещения», «Педагогический журнал», «Патриот» и многие другие. В некоторых из них появлялись специальные рубрики, посвященные истории педагогики.

Специфику данного периода отражают труды П. Кеплена «Материалы для истории просвещения в России...», А. С. Воронова «Историко-статистическое обозрение учебных заведений С.-Петербургского учебного округа с 1715 по 1853 г.», сборник «Указатель законов об учебных заведениях, с учреждения оных в России до настоящего времени, и вообще о народном просвещении» и др.

Но под влиянием педагогической публицистики этих лет уже в 40-е гг. XIX в. в России в некоторых учебных заведениях было начато преподавание истории педагогики по программе, разработанной В. Ф. Одоевским, и, таким образом, создаются условия для нового этапа в развитии истории педагогики.

Середина XIX — начало XX в. (приблизительно 1861—1917 гг.) — это, безусловно, время интенсивных

глобальных реформ всех сторон российского общества, период преобразований, направленных на создание либеральных, демократических оснований развития национальной экономики, науки и культуры. Под влиянием социально-экономических реформ предпринимаются попытки реформирования российской школы (реформы 1858, 1864, 1871 гг.). В русской педагогической мысли этого времени происходит своеобразный взлет творческих исканий, подобного которому, пожалуй, не было более никогда в истории нашего Отечества. Вспомним хрестоматийные слова П. Ф. Каптерева, утверждавшего, что в это время наступает так называемый общественный период, характеризующийся тем, что проблемы национального просвещения становятся не только делом государственных структур, но и заботой всей общественности России.

Именно в этот период стали интенсивно разрабатываться теоретические основы педагогической, в том числе и историко-педагогической, науки, складывалась самостоятельная оригинальная, отличная от западной, педагогическая теория. Приведем слова К. Д. Ушинского, писавшего в эти годы: «Только педагог-историк может уяснить нам влияние общества, в его историческом развитии, на воспитание и влияние воспитания на общество, не гадательно только, как делается это теперь почти во всех всеобъемлющих германских педагогиках, но основывая всякое положение на точном и подробном изучении фактов».

Творческие искания историков педагогики в данный период были

более последовательными и систематичными, охватывали широкий круг проблем, и их исследования в подавляющем большинстве содержали теоретические обобщения. Так как историко-педагогическая наука вступила в стадию теоретической рефлексии, и теоретичность представляет, на наш взгляд, доминирующую черту историко-педагогических поисков этого времени, *данный период нами определяется как теоретический.*

Необходимо признать, что исследования историко-педагогической направленности в России на протяжении всего XIX в. проводились под сильным влиянием западноевропейских работ. Но в то же время, как уже отмечалось, историко-педагогическим исследованиям, выполненным на Западе, был свойственен европоцентризм, германо- и англофилия, а в ряде случаев и откровенный расизм, совмещенный с неприкрытой русофобией, что, естественно, порождало критическое отношение к иностранной историко-педагогической литературе в среде российской педагогической общественности. Кроме того, очевидной реальностью педагогики России в теоретический период становилось понимание того, что скупая фактография, хронология и дескриптивность исчерпали себя, а потому критике подлежали и многие отечественные работы прошлых лет.

Примером этого служит высказывание авторитетного русского педагога тех лет П. Г. Редкина, который на основании историографического анализа как зарубежных, так и российских трудов по истории педагогики за-

явил: «Главный недостаток сочинений по этому предмету состоит в том, что они представляют или только собрание материалов, или же произвольную схему, в которой недовольно резко отмечено то, в чем высказывается успех последующего времени в сравнении с предшествующим; читатель видит один хаос имен и фактов, из которых не может вывести заключения, идет ли воспитание вперед или пятится назад».

Однако педагогическая наука этого времени только пробивала себе дорогу самостоятельной отрасли человеческого знания. Поэтому трудные попытки отделить предмет истории педагогики от предмета собственно истории, философии и той же педагогики — вот наиболее характерная черта развития этой отрасли человеческого знания в это время в России.

Определяя предмет историко-педагогической науки, исследователи стремились показать, что история педагогики — это дисциплина не «из любви к искусству», а жизненно важная, практически необходимая составляющая педагогической теории современности. Явно обозначилось стремление к единой периодизации историко-педагогического процесса.

Значимость историко-педагогических исследований не вызывала ни у кого сомнений уже в 60-е гг. XIX в. Достаточно вспомнить слова А. Н. Толстого, писавшего в это время: «Эта новая история педагогики должна явиться и лечь в основание всей педагогии». Однако неопределенность историко-педагогической терминологии не могла не обусловить аллегоричности, ху-

дожественности в стилистике написания этих работ. Наряду с собственно научными исследованиями историко-педагогическая мысль находила выражение в разнообразных формах — эпистолярной, художественной, мемуаристике, публицистике и т. д.

В историко-педагогических исследованиях затрагивался самый широкий круг проблем педагогической теории и практики прошлого, в связи с чем и характер произведений этого времени был весьма разнообразным — это учебные курсы и историко-статистические обзоры, персоналогические исследования и очерки отдельных типов образования, педагогическая мемуаристика и сравнительно-исторические работы. При этом принципиально новым явлением в историко-педагогической литературе стали труды по истории общественно-педагогической мысли.

Анализ основных историко-педагогических произведений в России середины XIX — начала XX в. позволяет выделить определенные тенденции и закономерности в развитии рассматриваемой науки. История педагогики как научная дисциплина и как учебный предмет была ареной ожесточенных идейных столкновений. Как известно, в советской историко-педагогической науке традиционно выделялось несколько направлений, свойственных отечественной дореволюционной педагогической науке: консервативное (охранительное), или буржуазно-монархическое, либерально-демократическое и революционно-демократическое. Нам представляется, что это не совсем верно, и если

при классификации историко-педагогических исследований этого времени принимать во внимание политические взгляды и убеждения различных авторов, то спектр оценок выглядит довольно широко и вычленишь определенные доминирующие мотивы в написании работ весьма непросто. Кроме того, для нас гораздо важнее вычленишь не идейно-политические преамбулы этих исследований, а собственно историко-педагогические.

Но если действительно предпринять попытку осуществить типологию научных подходов в развитии педагогической истории этого времени в плане политической ориентации, то в этом ключе хорошо просматриваются противоположные тенденции в развитии понимания исторических процессов педагогической теории и практики прошлого.

Во-первых, это группа явно промонархических, консервативных (в позитивном понимании этого термина) работ. Здесь следует указать, что в русском дореволюционном обществе монархические убеждения так или иначе отождествлялись с патриотизмом, государственностью, равно как и наоборот. Представители консервативного направления стремились обосновать решающую роль государственного начала в общественно-политическом и социально-экономическом развитии страны и показать при этом прогрессивное значение монархической системы в истории национального образования. Исследователям-монархистам было свойственно оптимистическое видение существа педагогической действительности своего времени,

а также отчасти ретуширование реальной ситуации в образовании страны.

Во-вторых, это работы, имеющие большую демократическую, либеральную, общественную направленность. Представители этого направления занимали более критическую позицию по отношению к русской монархии и ее роли в судьбе России, в их работах тематика общественной инициативы в развитии просвещения имела гораздо большее звучание.

Следует также учитывать, что в условиях существовавшего в России тоталитарного общества ограничение свободы слова было явлением ординарным, в силу чего доступ к печати имели далеко не все работы, и широкими тиражами выходили, как правило, именно промонархические произведения. Также вполне закономерно, что в годы стабильности, экономического прогресса и прочих очевидных достижений в развитии страны в русском обществе промонархические настроения усиливались, а в драматические времена популярность монархии, напротив, резко падала.

Материализм и идеализм представляют собой два основных вектора в развитии историко-педагогической теории в России середины XIX — начала XX в. Идеинная борьба в историко-педагогической науке носила сложный и противоречивый характер, отражая все антагонизмы российского социума представленного периода. Как известно, русское общество со второй половины XIX в. переживало острейший идейный, духовный кризис. Его причиной стало исторически назревшее противоречие между сло-

жившейся государственной идеологией Российской империи, основанной на православии, и новой реальностью нравственной жизни русского социума — растущей популярностью материалистических и атеистических убеждений.

Политический, духовный, нравственный, научный, религиозный кризис отразился и на процессе формирования истории педагогики. Столкновение и противоборство двух указанных направлений и представляет, по общепринятому мнению, своеобразную квинтэссенцию всех творческих исканий этого времени. В исследовательских поисках историков педагогики тоже выделяются два концептуальных подхода — материализм и идеализм.

Отечественный исследователь С. А. Ан выделяет следующие основные подходы в развитии педагогических исканий этого периода.

Во-первых, это представители официальной, или государственной педагогической теории России середины XIX — начала XX в. Философской основой этого подхода является доктрина ортодоксального православия (официальная философская доктрина), представленная философскими исканиями старцев Оптиной пустыни, теологическими воззрениями Л. П. Кравина, Н. О. Лосского, Е. Н. Трубецкого, П. А. Флоренского, учением о Софии В. С. Соловьева, работами таких философов-мистиков, как Ф. Шлегель и поздний Ф. Шеллинг. Основными представителями этого течения являлись Ф. Ф. Зелинский, Г. Г. Зоргенфрей, М. Н. Катков,

А. А. Киреев, К. П. Победоносцев, В. В. Розанов, А. Н. Суворин, Д. И. Тихомиров, Д. А. Толстой, П. Юркевич. Характерными особенностями этого направления были идеологизированность, политизированность оценок, примат патриотического, идейно-политического воспитания в духе приверженности самодержавию, приоритет религиозных (православных) ценностей в процессе обучения и воспитания, общая ориентация на классическое образование как основу процесса обучения, нивелирование естественно-научного образования, принципиальная апологетика сохранения сословного, социального, национального, религиозного, полового неравенства в системе образования, поддержка развития церковно-приходской школы.

Второе течение представлено множественными синкретическими подходами в философском осмыслении научной действительности. Это философия Н. А. Бердяева, Ф. М. Достоевского, Л. Н. Толстого, И. И. Лапшина. Основные представители — П. Ф. Лесгафт, Н. И. Пирогов, В. В. Половцев, В. Вагнер, Я. Г. Гуревич. Специфику данного подхода составляли общечеловеческие, гуманистические ценности, идеи всесторонних реформ классического образования, выступления против сословного, социального, национального, религиозного, полового неравенства в системе образования, нигилизм в отношении естественно-научного образования, поддержка развития классической гимназии.

Третьим течением С. А. Ан называет материалистические философские

доктрины: философия науки, материалистические концепции Авенариуса, Вундта, Маха, Пестельда, А. И. Герцена, Н. П. Огарева, Н. И. Чернышевского; его основные представители: К. Д. Ушинский, Д. И. Менделеев. Идейной сущностью этого направления можно назвать отказ от религиозных подходов в процессе обучения и воспитания, патриотические, демократические, гуманистические ценности в процессе обучения и воспитания; приоритет отдавался естественно-научному образованию, классическое, гуманитарное образования нивелировалось, упор делался на развитие реальных училищ.

Противоборство приведенных выше подходов представляет, на наш взгляд, основное содержание специфического развития историко-педагогической науки в России в рассматриваемый период. Кроме того, неопределенность предмета истории педагогики, его сущности и науковедческих особенностей обусловила различные подходы в историко-педагогических исследованиях конца XIX — начала XX столетия. М. В. Кларин характеризует их следующим образом:

- философско-теоретический, рассматривавший идеи и учения в свете их реализации;

- социально-педагогический, трактовавший историю воспитания и различных типов учебных заведений в связи с развитием всей совокупности социальных институтов и государственной политики в сфере просвещения;

- историко-культурный, предполагавший анализ педагогических идей и практики воспитания как одной из

составных частей общекультурного развития общества.

Конкретизируя мнение М. В. Кларина, отметим, что становление самостоятельной историко-педагогической науки в рассматриваемый период происходило под непосредственным воздействием достижений философской, культурологической, исторической и собственно педагогической мысли, вследствие чего в исследовательском поиске этого времени можно выделить следующие направления.

Во-первых, *философический подход*. Это направление отличало понимание историко-педагогической реальности как неотъемлемой части философского знания. Анализ педагогической ситуации различных исторических эпох производился на основе философских методов исследований, специфика большинства работ, выполненных в рамках данного подхода, в большинстве случаев заключалась в обосновании собственных философских концепций авторов при помощи историко-педагогической фактологии, как следствие, произведения философского направления отличали сугубо философская терминология, широкие обобщения и выводы.

Примерами этого подхода могут служить работы А. И. Николаи «О влиянии исторического развития государств на систему народного образования» и С. Мировпольского «Очерк истории церковно-приходской школы, от первого ее возникновения на Руси до настоящего времени».

Во-вторых, *культурологический подход*. Теоретической сущностью этого подхода выступает отождест-

вление историко-педагогических процессов с общим ходом развития человеческой культуры. Общий прогресс или регресс в образовании сторонниками этого направления воспринимался как один из феноменов культурной действительности, к которым причислялись религия, литература, искусство, духовность и проч. По нашему мнению, значительной культурологической направленностью отличались монографии П. П. Пекарского «Введение в историю просвещения России XVIII столетия», А. В. Арсентьева «История посылки первых русских студентов за границу при Борисе Годунове», Д. В. Цветаева «Первые немецкие школы в Москве и основание придворного немецко-русского театра», М. И. Сухомлинова «Исследования и статьи по русской литературе и просвещению», В. Могульского «Просвещение на юге России в царствие Екатерины II (Речь, произнесенная в торжественном собрании Императорского Новороссийского университета 7 ноября 1896 г.)», А. Архангельского «Императрица Екатерина II в истории русской литературы и образования».

В-третьих, это *историографическое направление*. Представителями этого подхода история педагогики воспринималась как часть общегражданской истории, и, как правило, работы этого направления отличались преобладанием историко-фактического материала. Таковы работы С. Смирнова «История Московской Славяно-греко-латинской Академии», А. Окольского «Об отношении государства к народному образованию», В. Андреева «Очерки из истории

образования и литературы в России», М. Владимирского-Буданова «Государство и народное образование в России XVIII века», Н. Лебедева «Исторический взгляд на учреждение училищ, школ, учебных заведений и ученых обществ, послуживших к образованию русского народа с 1025 по 1855 г.», С. Столпянского «Частные школы и пансионаты Петербурга во 2-й половине XVIII века», С. Белокурова «Адам Олеарий о греко-латинской школе Арсения Грека в Москве XVII века» (Реферат, читанный в заседании XII археологического съезда 7 августа 1887 г.)».

И, наконец, педагогический подход. Концептуальной основой данного направления выступает стремление представить историю педагогики главным образом как историю развития педагогических идей, а восприятие образования как социального института отступает на второй план. Приведем примеры работ этого направления: П. Соколов «История педагогических систем», Л. Модзалевский «Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен (для подготовки родителей)», Д. Толстой «Академическая гимназия в XVIII столетии по рукописным документам Академии Наук» и «Взгляд на народное образование», А. Белявский «Исторический очерк развития элементарной школы в биографиях замечательнейших педагогов и по ус-

тавам правительств (приложение к «Курсу воспитания и обучения Д-га Линдера)», А. Жданов «Сократ как педагог», М. Песковский «Барон Н. А. Корф, его жизнь и общественная деятельность» и «К. Д. Ушинский, его жизнь и педагогическая деятельность».

Но при всех отличиях указанных подходов общим для них являлось осознание того, что история педагогической теории и практики есть самостоятельная ветвь в развитии науки и ее практическая и теоретическая значимость диктуются потребностями современной жизни.

Таким образом, эволюция истории педагогики протекала на протяжении длительного периода — с эпохи Античности. Предпосылками генезиса историко-педагогического знания явились конкретные общенаучные, общественно-политические, социально-идеологические, социально-экономические и социально-педагогические детерминанты развития западной общества, образования и педагогической науки. Историко-педагогическая наука прошла длительный путь — от обоснования первых разрозненных взглядов, суждений и описаний к более теоретизированным подходам. Это имело следствием возникновение самостоятельных научно-исследовательских центров, институтов, лабораторий, печатных органов и объединений.