

Г. Б. Корнетов

ПОСТИЖЕНИЕ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ



УДК 37(09)
ББК 74.03

История педагогики расширяет горизонты педагогического познания. Это происходит как за счет получения ею нового знания о прошлом, так и за счет предоставления ею новых возможностей самоопределения в пространстве педагогической культуры. История педагогики — это не просто постоянный источник количественного приращения (расширения) педагогического знания, это также источник его непрерывной реконструкции, качественного изменения и преобразования. История педагогики есть единственная истинная педагогика, т. е. педагогика, адекватная логике педагогического мышления. Именно в истории педагогики проявляется действительная соотнесенность не только различных педагогических представлений и подходов, но педагогической мысли и педагогической практики во всех их возможных формах и на всех возможных уровнях. И разнообразные феномены педагогической мысли, и разнообразные феномены педагогической практики, и разнообразные феномены их взаимосвязи возникают впервые исторически необходимо, будучи связанными с конкретными историческими обстоятельствами. Но исторически возникнув, они неизбежно логически самообосновывают себя в точках их диалога с иными педагогическими феноменами, иными «педагогическими мирами». В таком логическом самообосновании педагогические феномены оказываются постоянно заново порождаемыми в пространстве непрерывно продолжающихся диалогов. В этих диалогах происходит постоянная актуализация ресурсов педагогических феноменов, их переосмысление, обнаружение новых аргументов, развитие, обогащение.

Ключевые слова: педагогика; история педагогики; педагогическое прошлое; педагогическое настоящее; педагогика как история педагогики; историческое и логическое в педагогическом познании; познавательный потенциал историко-педагогического знания; нео-институционализм.

G. B. Kornetov

LEARNING THE HISTORY OF PEDAGOGY

The history of pedagogy broadens the horizons of pedagogical knowledge. It occurs due to its receipt of new knowledge about the past, and by providing

new opportunities themselves in the space of pedagogical culture. The history of pedagogy is not just a constant source of quantitative increment (expansion) of pedagogical knowledge; it is also the source of its continuous reconstruction, qualitative change and transformation. The history of pedagogy is the only true teaching, i.e. teaching, adequate to logic pedagogical thinking. It manifests itself not only in the history of education and actual correlation of different pedagogical approaches and ideas, but in pedagogical thought and practice, in all possible forms and at all possible levels. And a variety of phenomena of educational thought, and a variety of phenomena of pedagogical practice, and a variety of phenomena occur for the first time historically necessary being associated with specific historical circumstances. But having arisen, they inevitably logically self-justify themselves at the points of their dialogue with other pedagogical phenomena, other "teaching worlds." In this logical "self-substantiation" pedagogical phenomena are constantly appearing in space of continuing dialogues. In these dialogues constant updating of pedagogical resources phenomena, their reinterpretation, the discovery of new arguments, development, and enrichment take place.

Key words: pedagogy, history of pedagogy, pedagogical past, pedagogical present, pedagogy as a history of pedagogy, historical and logical in pedagogical knowledge, cognitive potential of historical and pedagogical knowledge, neo-institutionalism.

В 1779 г. в Лейпциге была издана работа профессора истории, риторики и литературы Кенигсбергского университета К. Мангельсдорфа «Опыт изложения того, что в течение тысячелетий говорилось и делалось в области воспитания». Принято считать, что это была первая книга, специально посвященная истории образования. С тех пор прошло 235 лет...

За эти годы история педагогики давно обрела статус самостоятельной научной дисциплины, обладающей собственной предметной областью, познавательными задачами, исследовательской методологией. Она познала взлеты и падения, дала множество блистательных образцов научного творчества, пережила череду горьких разочарований...

Будучи живой, противоречивой, постоянно развивающейся отраслью

человеческого духа, история педагогики по-разному трактовала, трактует и, вероятно, всегда будет трактовать свое предназначение и свои цели, пути и способы их достижения, проблемное поле своих исследований и свое место в системе научного знания.

В. К. Пичугина выделила семь подходов к пониманию истории педагогики, получившие распространение в современной отечественной научно-педагогической литературе:

— история педагогики как история постановки и решения проблем воспитания и обучения в теории и на практике;

— история педагогики как история приращения педагогического знания;

— история педагогики как история переходов от педагогических традиций к инновациям;

— история педагогики как исто-

рия педагогической культуры, являющейся средоточием опыта, накопленного субъектами педагогической деятельности на пути целенаправленного творения образа человеческого (образования);

— история педагогики как история педагогических судеб;

— история педагогики как история становления и трансформации антропологического дискурса педагогики;

— история педагогики как история диалога подходов, отражающих становление и развитие педагогических представлений, педагогического опыта, педагогической традиции [11. С. 22–23].

Все указанные подходы не исключают, а взаимодополняют друг друга, акцентируя внимание на различных аспектах, компонентах и механизмах развития всемирного историко-педагогического процесса.

К началу XXI века стало окончательно понятно, что история педагогики одновременно и взаимосвязано решает две группы задач. Во-первых, она, исследуя педагогическое прошлое, ищет ответа на вопросы: что происходило? как происходило? почему происходило? к какому результату приводило? какое значение имело для современников и всего последующего развития? Во-вторых, история педагогики, обращаясь к педагогическому прошлому, содействует пониманию и решению проблем теории и практики образования дня сегодняшнего, развитию современного педагогического мышления и педагогического мировоззрения.

История педагогики расширяет горизонты педагогического познания. Это происходит как за счет получения ею нового знания о прошлом, так и за счет предоставления ею новых возможностей самоопределения в пространстве педагогической культуры. История педагогики — это не просто постоянный источник количественного приращения (расширения) педагогического знания, это также источник его непрерывной реконструкции, качественного изменения и преобразования.

История педагогики реконструирует (конструирует) и описывает педагогическое прошлое, объясняет и интерпретирует его, позволяет познать истоки современного состояния теории и практики образования, постичь то, что ушло безвозвратно, а также понять, что из прошлого живет в дне сегодняшнем, что вплетено в его живую развивающуюся ткань как наследие дня вчерашнего.

История педагогики позволяет субъекту педагогической деятельности (практической, научно-исследовательской, публицистической и любой другой) войти, вжиться в педагогическую культуру, являющуюся результатом и воплощением педагогической истории. Педагогическая культура вбирает в себя педагогическое прошлое, во-первых, как историю (т. е. то, что состоялось ранее, то, что находится в дне вчерашнем и не может быть дано непосредственно субъекту педагогической деятельности). И, во-вторых, как наследие (т. е. то, что состоялось ранее, но присутствует в дне сегодняшнем, то, что непосредственно

дано субъекту педагогической деятельности как артефакт прошлого).

Вживаясь в педагогическую культуру, познавая, расшифровывая и осмысливая запечатленную в ней информацию о педагогическом прошлом, субъект педагогической деятельности получает возможность использовать эту информацию для решения самых разных задач:

- для конструирования собственной педагогической идентичности и идентичности тех педагогических феноменов, с которыми он сталкивается;

- для выявления и осмысления собственного и чужого педагогического опыта, в частности, опыта успехов и неудач в деле воспитания и обучения; для извлечения уроков из этого опыта;

- для формирования, принятия и легитимизации педагогических норм и идеалов;

- для освоения способов постановки и решения педагогических проблем;

- для определения достоверности педагогического знания и т. д., и т. п.

В XXI веке актуализируется разработка всемирной истории педагоги-

ки¹. Во-первых, этому способствуют процессы глобализации, все более охватывающие самые различные стороны общественной жизни и явственно проявляющиеся в педагогической сфере. Во-вторых, в условиях нарастающего, с одной стороны, взаимодействия, диалога, взаимопонимания, а с другой — противостояния и борьбы педагогических мировоззрений, традиций, подходов, присущих различным государствам, культурам, этносам, религиям, цивилизациям, ощущается необходимость в целостном, обобщенном, системном восприятии и осмыслении этих процессов с учетом их исторических истоков и пониманием путей и механизмов накопления самобытного педагогического опыта. В-третьих, потребность в осмыслении собственной педагогической истории, в понимании ее самобытности, степени оригинальности, месте и роли во всемирном историко-педагогическом процессе, в выявлении и осознании педагогических заимствований и влияний также усиливается потребность в разработке всемирной истории педагогики. В-четвертых, невиданное доселе и все усиливающееся ускорение соци-

¹ Применительно к так называемой *гражданской истории* современные авторы пишут: «Во второй половине XX в. наблюдается возрождение всемирной истории, усиленное происшедшей в те годы (и особенно после окончания холодной войны) трансформацией мирового сообщества. <...> Особенно после 1990 г. все более популярным становится термин *глобальная история*. <...> Еще не совсем ясно, чем отличаются <...> понятия *всемирная история* и *глобальная история*. Пока еще отсутствует консенсус по поводу того, что именно представляет собой *глобальная история* и с какого времени можно говорить именно о глобальной истории. Термин *глобальная история* частично совпадает с *всемирной историей* и очень часто подменяется ею, и все-таки глобальная история гораздо чаще обращается к периоду, последовавшему за великими географическими открытиями, а с последней трети XX в. — именно к процессу глобализации, а также часто отождествляется с процессом глобализации в период, начавшийся в последней трети XX в. Всемирная история может заниматься изучением досовременных обществ и культур» (Иггерс Г., Ван Э. Глобальная история современной историографии / пер. с англ. — М. : «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2012. — С. 421, 424).

ального развития, как никогда ранее, требует выявления и уточнения условий, движущих сил, закономерностей, механизмов, традиций, тенденций, направленности эволюции всех сфер жизни общества, в том числе и сферы образования, играющей значительную роль в обществе знаний, которое с начала XXI в. все более и более определяет облик человеческой цивилизации². А это возможно лишь в контексте самого широкого исторического взгляда на развитие человечества в целом. Наконец, в-пятых, еще раз подтверждается очевидность того, что познание всеобщего, общего, особенного, единичного и отдельного в историко-педагогическом процессе возможно только и исключительно посредством разработки всемирной истории педагогики.

В XXI веке, как, впрочем, и ранее, в нашей стране всемирная история педагогики главным образом презентуется в учебных пособиях по истории образования и педагогики, коим с учетом изданий конкретных вузов, поистине нет числа. Новые оригинальные схемы осмысления всемирной истории педагогики в них не предлагаются. Изложение материала, который традиционно посвящен рассмотрению западной и отечественной педагогических традиций, как правило, осуществляется по историческим эпохам и периодам, иногда с выделением персоналий и проблем, признаваемых авторами наиболее значимыми. Ощущается острая потребность в концептуализации всемирной истории

педагогики, как способе целостного понимания характера и особенностей развития педагогической теории и педагогической практики на протяжении эволюции человеческого общества.

В начале XXI века в мире продолжают нарастать разительные перемены, породившие трансформацию информационного общества в общество знаний, обусловившие переход от эпохи постмодерна к эпохе «после постмодерна», усиливающие противостоящие тенденции обновления и фундаментализма. Стремительно меняется сфера образования: образовательные потребности населения, государственная политика в области образования, образовательные институты, практики теории, а также само понимание образования, его целей и способов. Распространяется педагогический плюрализм. Глобализация в сфере образования, как, впрочем, и в других областях жизни общества, сочетается со стремлением последовательно учитывать локальные контексты, культурные, национальные, религиозные традиции, индивидуальные и групповые запросы и интересы. На этом фоне обостряется интерес к собственной истории, возрастает интерес к историческим исследованиям.

Осмыслить историю педагогики в ситуации XXI века невозможно вне того контекста, который определяется вновь возникшей на рубеже XX–XXI столетий «модой» на историзм в общественном знании. По словам шведского историка Р. Тоштендаля, «за последние 20 лет в социальных

² См.: К обществу знания: Всемирный доклад ЮНЕСКО. – Издательство ЮНЕСКО, 2005.

науках произошел *поворот* в сторону истории. Движущей силой этого тренда стал так называемый нео-институционализм» [13. С. 343]. Нео-институционализм открывает новые горизонты и для истории педагогики, не только предлагая новую исследовательскую матрицу, но и признавая исключительное значение изучения истории для постижения событий, процессов и феноменов современной жизни, а также перспектив их будущего развития.

Идея нео-институционализма была предложена и реализована в своих исследованиях лауреатом Нобелевской премии 1993 г. по экономике американцем Дугласом Нортом. В обобщенном виде своей подход он изложил в 1990 г. в книге «Институты, институциональные изменения и формирование экономики». В этой фундаментальной работе Д. Норт особо подчеркивает, что история имеет значение. Она имеет значение не просто потому, что мы можем извлечь уроки из прошлого, но и потому, что настоящее и будущее связаны с прошлым непрерывностью институтов общества. Выбор, который мы делаем сегодня или завтра, сформирован прошлым. А прошлое может быть понято нами только как процесс институционального развития. Институты — это «правила игры» в обществе, или, выражаясь более формально, созданные человеком ограничительные рамки, которые организуют взаимоотношения между людьми. Следовательно, они задают структуру побудительных мотивов человеческого взаимодействия — будь то в политике, социальной

сфере, экономике или других областях жизни общества. Институциональные изменения определяют то, как общества развиваются во времени, каким образом, являются ключом к пониманию исторических перемен. Институты уменьшают неопределенность, структурируя повседневную жизнь. Институты включают в себя все формы ограничений, созданных людьми для того, чтобы придать определенную структуру человеческим взаимоотношениям. Они бывают и формальными, и неформальными. Формальные и неформальные ограничения отличаются друг от друга только по степени проявления. Институты бывают и продуктом человеческого замысла, и продуктом исторического развития. Институты и организации имеют принципиальные различия. В понятие «организация» входят политические органы и учреждения (политические партии, Сенат, городской совет, контрольное ведомство), экономические структуры (фирмы, профсоюзы, семейные фермы, кооперативы), общественные учреждения (церкви, клубы, спортивные ассоциации) и образовательные учреждения (школы, университеты, центры профессионального обучения). Организация — это группа людей, объединенных стремлением сообща достичь какой-либо цели. Институциональные рамки оказывают решающее влияние на то, какие именно организации возникают, и на то, как они развиваются. Но в свою очередь и организации оказывают влияние на процесс изменения институциональных рамок. Институты создаются людьми. Люди развивают

и изменяют институты; поэтому теория должна начинаться с индивида. В то же время ограничения, накладываемые институтами на человеческий выбор, оказывают влияние на самого индивида. Соединение индивидуального выбора с ограничениями, налагаемыми институтами на весь перечень выборов, является важным шагом в сторону интегрального социального анализа. Главная роль, которую институты играют в обществе, заключается в уменьшении неопределенности путем установления устойчивой (хотя не обязательно эффективной) структуры взаимодействия между людьми. Но устойчивость институтов ни в коей мере не противоречит тому факту, что они претерпевают изменения. Развиваются все институты — начиная от традиционных условностей, кодексов и норм поведения до писанного права, обычного права и контрактов между индивидами. Таким образом, имеющийся в нашем распоряжении набор выборов непрерывно меняется. Институциональные ограничения, которые определяют набор возможностей для индивида, являются сложным сочетанием формальных и неформальных ограничений. Они образуют взаимосвязанную систему и в различных комбинациях формируют набор альтернатив для различных контекстов. Исходя из этого понимания, несложно увидеть, почему институты устойчивы и почему они обычно образуют широкий набор альтернатив, среди которых делается выбор. Институты образуют базисную структуру, опи-

раясь на которую люди на протяжении всей истории создавали порядок и стремились снизить неопределенность в процессе социального взаимодействия. Институты связывают прошлое с настоящим и будущим, так что история становится процессом преимущественно постепенного институционального развития, а функционирование общественных систем на протяжении длительных исторических периодов становится понятным только как часть разворачивающегося институционального процесса. Институты также являются ключом к пониманию взаимоотношений между обществом и сферами его жизни и влиянием этих взаимоотношений на их развитие. История начинается не с «чистой доски», а всегда проистекает из предшествующего исторического развития. Текущие формы общественной организации и их максимизирующая деятельность опираются на набор возможностей, который, по мнению Д. Норта, складывается на основе институциональной структуры.³

В своей нобелевской лекции Д. Норт обратил внимание на то, что «с течением времени в разных обществах люди накапливают знания разного типа. В данном контексте время — это не только приобретение собственного опыта и знаний, но и усвоение опыта прошедших поколений, воплощенного в культуре. Коллективное познание (collective learning) складывается из опыта, который прошел длительную проверку временем и воплощен в нашем языке, системе институтов, техно-

³ См.: Норт Д. Институты, институциональные изменения и формирование экономики / пер. с англ. А. Н. Нестеренко. — М.: Фонд экономической книги «Начала», 1997.

логии и образе жизни. Это “передача во времени накопленного нами запаса знаний”. Проводником мощного влияния прошлого на настоящее и будущее является культура, именно она создает так называемый эффект “зависимости от предыдущей траектории развития” (path dependence). Каждое поколение в ходе своего развития обучается, опираясь на представления, почерпнутые из коллективного знания. Поэтому можно сказать, что познание — это процесс накопления, который всегда проходит сквозь культурный фильтр и определяет собой общую картину ожидаемых выгод, связанных с теми или иными возможными действиями. Однако эта картина, создаваемая накопленным социальным опытом, далеко не всегда бывает адекватна новым задачам. Институты и мировоззренческие системы, характерные для “застывших” обществ, непригодны для решения новых и сложных социальных проблем» [10].

Нео-институционализм имеет универсальное значение. Он вполне успешно может быть применен и в области педагогических исследований. Нео-институционализм резко актуализирует историю педагогики. Если следовать логике Д. Норта, реализованной им в экономических исследованиях (а он сегодня является одним из самых авторитетных специалистов в области экономической истории), то следует признать следующее. История педагогики, изучающая функционирование и развитие педагогических феноменов во времени и пространстве (которые рассматриваются в самом широком контексте всех сфер обще-

ственной жизни), не только формирует знания о педагогической мысли и педагогической практике прошлого. История педагогики также создает возможность разработки теории педагогической динамики, необходимой для выработки аналитической схемы, с помощью которой можно лучше понять природу и сущность педагогической реальности как таковой, характер и механизмы ее эволюции, особенности теории и практики современного образования, тенденции и перспективы их дальнейшего развития.

В рамках рассматриваемой логики педагогические институты общества оказываются ограничениями, структурирующими человеческие взаимоотношения в педагогической сфере и создаваемые людьми. Среди них можно выделить формальные ограничения (правила, законы), неформальные ограничения (нормы поведения, условности, внутренние принципы), а также механизмы, позволяющие контролировать их соблюдение в ходе осуществления педагогической деятельности в процессе общения между людьми. В совокупности они задают систему стимулов, действующих в обществе в педагогической сфере. Педагогические институты в основном создаются не для того, чтобы достичь наибольшей социальной эффективности педагогической деятельности; почти всегда их назначение (по крайней мере, если говорить о формальных институтах) — служить интересам тех, чьи позиции в обществе достаточно сильны, чтобы устанавливать новые правила в педагогической сфере. Институциональная эволюция педагогической реальнос-

ти зависит от взаимодействия между институтами и организациями. Если институты — это правила игры, то организации и акторы, которые их создают для достижения определенных педагогических целей (за которыми, как правило, стоят цели экономические, социальные, политические, идеологические, религиозные и др.), — это игроки. Появление тех или иных педагогических организаций обусловлено институциональной матрицей. Если, например, институциональная система поощряет принудительное насаждение определенной идеологии или развитие у людей определенных качеств и свойств, то возникают организации, соответствующие этому. Такими организациями могут школы со специфическими задачами, укладом жизни и особенностями образовательной деятельности. Школы, которые призваны сформировать «верных ленинцев, строителей коммунизма» или воспитать работников, способных к эффективному коллективному взаимодействию в условиях высококвалифицированного труда.

Нео-институционализм Д. Норта являет собой пример нового концептуального подхода, позволяющего существенно обогатить научный арсенал историко-педагогических исследований. Одной из наиболее актуальных задач, стоящих перед историками педагогики в XXI веке, является задача выявления и адаптации применительно к собственным познавательным

задачам исследовательских подходов, продуктивно разрабатываемых и используемых социальными и гуманитарными науками со второй половины XX столетия. Огромный интерес, например, для истории педагогики могут представлять методологические новации М. Фуко (1926–1984). В курсе лекций «Управление собой и другими», прочитанным в Коллеж де Франс в начале 1983 г., он сформулировал суть одного из разработанных и реализованных им в ряде работ⁴ исследовательских подходов, связанного с изучением нормативных оснований поведения индивидов. М. Фуко говорил о том, что он, исследуя нормативные основания (нормативные матрицы) поведения индивидов, рассматривал не власть, как таковую, не институты власти, не всеобщие или институциональные формы господства, а техники и процедуры, при помощи которых другим навязывается определенное поведение. М. Фуко ставил вопрос о норме поведения в терминах осуществляемой власти и рассматривал эту осуществляемую власть как пространство процедур управления. Он перенес изучение нормы в исследование отправлений власти, а затем перешел от исследования отправлений власти к исследованию процедур управления. По собственным М. Фуко словам, он заменил изучение истории «господства — историческим анализом процедур управления» [14. С. 17]. Более того, он наглядно пока-

⁴ См., например: Фуко М. Рождение клиники / Пер. с фр. — М. : Художественный журнал, 1999; Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы / Пер. с фр. В. Наумова. — М. : Ad Marginem, 1999; Фуко М. Психиатрическая власть: Курс лекций, прочитанных в коллежде де Франс в 1973–1974 уч. г. / Пер. с фр. А. Шестякова. — СПб. : Наука, 2007. — 450 с. и др.

зал возможности этого подхода применительно к изучению истории школы, представив ее дисциплинарным институтом, органически вписанным в эволюции социальных отношений, структур и культурных форм.

Пытаясь понять перспективы развития истории педагогики, мы должны помнить о том, что педагогика осознает саму себя в своей истории, что «история — это путь понимания сущего» [15. С. 83], что «в зависимости от того, как мы мыслим историю, устанавливаются границы наших возможностей, открывается перед нами содержание вещей или возникает искушение, которое уводит нас от действительности» [16. С. 240].

XXI век обещает новые прорывы в познании педагогического прошлого, в разработке путей и способов исследования истории педагогики, в осмыслении эвристического потенциала историко-педагогического знания. Особенно перспективным представляется осмысления значения истории педагогики для педагогики.

О значении истории педагогики для педагогики я неоднократно писал

на протяжении двух последних десятилетий. Опираясь на идеи К. Шмидта и О. Вильмана, Э. Дюргейма и М. М. Рубинштейна, Б. М. Бим-Бада и других авторов, я пытался показать роль и место историко-педагогического знания в развитии теории и практики образования, в решении проблем современной педагогики, в подготовке будущих учителей и воспитателей. Я делал акцент на интерпретации истории педагогики прежде всего как науки педагогической, естественно, не отрицая ее исторической направленности. Некоторые итоги этим размышлениям я подвел в 2012–2013 гг. в ряде своих монографий⁵, а также в нескольких подготовленных совместно с моими коллегами сборниках научных статей и материалов⁶. Значительное внимание этим вопросам было уделено в написанной в соавторстве с М. А. Лукацким книге, рекомендованной научно-методическим советом Министерства образования и науки РФ по психологии и педагогике в качестве учебного пособия для студентов, магистрантов, аспирантов, школьных педагогов и вузовских

⁵ Корнетов Г. Б. Историческое и теоретическое осмысление педагогических феноменов. — М. : АСОУ, 2012; Корнетов Г. Б. История педагогики как наука и компонент содержания педагогического образования. — М. : АСОУ, 2012; Корнетов Г. Б. Эвристический подход к изучению историко-педагогических феноменов средневековья и нового времени. — М. : АСОУ, 2012; Корнетов Г. Б. История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века. — М., 2013; Корнетов Г. Б. Теория истории педагогики. — М. : АСОУ, 2013;

⁶ Историко-педагогическое знание в контексте педагогической теории и практики / под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : АСОУ, 2012; Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: задачи, методы, источники и проблематика истории педагогики: материалы Восьмой национальной научной конференции, Москва, 14 ноября 2012 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2012; История педагогики сегодня: материалы Первого национального форума российских историков педагогики. Москва, 25 апреля 2013 г. — М. : АСОУ, 2013; Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: познавательный потенциал истории педагогики: материалы Девятой международной научной конференции. Москва, 14 ноября 2013 г. — М., 2013; Образовательный потенциал историко-педагогического знания / под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : АСОУ, 2013.

преподавателей⁷. Кстати, в этом пособии М. А. Лукацкий, в свою очередь, особое внимание уделил рассмотрению истории педагогики как науки исторической.

Выводы, которые мною были сделаны, вкратце, сводятся к следующему. Жизнь педагогики и есть история педагогики. История педагогики есть способ бытия педагогики. Педагогика в ходе собственной истории проясняет свою природу. История педагогики раскрывает самое главное, что есть в педагогике. В этом ее основной смысл, ее важнейшая познавательная функция. История педагогики определяет смысл педагогических проблем и предлагает различные способы их решения. Смысл педагогических проблем задан исторически; в истории педагогики были предложены решения проблем, которые нужно знать, ибо без этого нельзя заниматься педагогикой. Развитие педагогики предполагает ее постоянный диалог с собственным прошлым — не только переосмысление истории педагогики в свете современного опыта, но и нахождение в ней идей, помогающих в осмыслении и решении тех вопросов, которые волнуют педагогiku сегодня. История педагогики, представленная как история постановки и решения педагогических проблем, как история успехов и неудач в деле образования новых поколений, как опыт осмысления и проектирования воспитания и обучения, оказывается не просто историческим введением в теорию и практику современного образования. История пе-

дагогики оказывается необходимым условием их адекватного понимания, эффективного функционирования и успешного развития. Исторический контекст раскрывает суть педагогических проблем, их движение, делает возможным их осознание и объяснение. Исторический взгляд позволяет выявить стереотипы в постановке и решении педагогических проблем как на уровне педагогической практики, так и на уровне педагогического сознания, понять их влияние на теорию и практику современного образования. История педагогики делает возможным понять истоки, детерминанты, природу, характер и особенности динамики педагогических традиций, механизмы их трансформации и взаимодействия, а также соотношение традиции и новации. История педагогики дает знание об истоках, содержании, направленности и взаимодействии тенденций педагогического развития. Перед педагогикой стоит задача не только обнаружить, восстановить, объяснить и осмыслить прошлое (чем, собственно, традиционно и занимается история педагогики), но сделать его собственным прошлым, т. е. частью настоящего, а также понять как условие возможности будущего. Прошлое в форме наследия присутствует в настоящем в виде понятий, идей, концепций, теорий, способов действия, стереотипов и т. п. Только обращение к прошлому, как к истории, позволяет понять изменчивость педагогической реальности, осмыслить, как и почему мы пришли к современному состоя-

⁷ Корнетов Г. Б., Лукацкий М. А. История педагогики: теоретическое введение. Гриф НМС МОН РФ. —М.: АСОУ, 2013.

нию теории и практики образования, почему они настолько многообразны и так противоречивы, почему они являются такими, а не другими, а также какими бы они могли быть при определенных условиях и что это за условия. Педагогическое прошлое обладает огромным эвристическим потенциалом для современной теории и практики образования, оно открывает новые смыслы в современных проблемах и ситуациях. Только исторический взгляд позволяет определить, что же мы знаем в педагогике достоверно.

Сходные выводы в той или иной форме делались и другими авторами, поэтому они отнюдь не являются оригинальными. Однако они вполне закономерно позволяют поставить вопрос о педагогике как истории педагогики.

Прежде всего, представляется, что педагогика, как история педагогики, не тождественна истории педагогики, которая в своем предельном выражении стремится охватить все педагогическое прошлое в самом широком социокультурном контексте, реконструировать, описать, объяснить и понять его. Педагогика, как история педагогики, обращается к педагогическому прошлому как к необходимому инструменту выявления, постановки, осмысления, решения современных педагогических проблем. Для нее педагогическое прошлое не есть нечто существовавшее там и тогда, а есть нечто существующее здесь и сейчас. Таким образом, возникает проблема соотношения в педагогике «там и тогда» и «здесь и сейчас», иными словами, соотношения педаго-

гического прошлого и педагогического настоящего.

Приступая к рассмотрению этой проблемы, прежде всего, следует отметить наличие двух диаметрально противоположных трактовок самой истории. Первую позицию В. Е. Дмитриев и И. А. Дмитриев изложили следующим образом: «Мы исходим из вполне определенного понимания самой истории. Мы понимаем историю только как историю конечную, историческую. Нам представляется, что природа не знает истории, что она в основе своей внеисторична, ее законы, независимо от того, являются ли номологическими, статистическими или стохастическими, лишены историчности. Лишена историчности и история общества, понятая как глобальная история или история вообще. В этом случае мы имеем дело с бесконечной историей, историей без историчности. <...> Исторично для нас только то, что имеет начало и конец, то есть то, что конечно» [4. С. 280]. Вторую точку зрения сформулировали К. Маркс и Ф. Энгельс: «Мы знаем только одну единственную науку, науку истории. Историю можно рассматривать с двух сторон, ее можно разделить на историю природы и историю людей» [9. С. 16].

Первая позиция предполагает историческую завершенность «там и тогда», его неизбежную отдельность от «здесь и сейчас». Такое понимание истории педагогики вполне возможно, но оно не позволяет рассматривать педагогику как историю педагогики, резко разделяя не только прошлое и настоящее, но и отдельные «фрагмен-

ты» внутри самой истории. Второй взгляд делает возможным рассматривать «там и тогда» и «здесь и сейчас» в поле единого непрерывного исторического пространства, тянущегося из прошлого через настоящее в будущее и постоянно меняющиеся точки этих трех координат.

И хотя день сегодняшний вырастает из дня вчерашнего, именно это сегодняшней день и является той точкой, из которой вырастает понимание исторического прошлого. А. Я. Гуревич обращал внимание на то, что «историческое познание есть одна из тех интеллектуальных форм, в которых современные общества и культуры отдают себе отчет о самих себе. Созаем мы это или нет, но все вопросы, которые возникают у историков, в итоге, пусть сложно опосредованно, продиктованы современностью, проблематикой нашей культуры, ее трудностями и потребностями. То, что не занимает наших мыслей сегодня, не может сделаться и предметом изучения прошлого. Другими словами, история есть не что иное, как средство самосознания общества. Из этого утверждения ни в коей мере не следует, будто мы опрокидываем современность в прошлое и пытаемся модернизировать или вписать в не современность. Но хотелось бы со всей настойчивостью подчеркнуть, что историческое исследование всегда и неизменно продиктовано запросами современности и представляет собой диалог между настоящим и прошлым. Мы задаем людям прошлого НАШИ вопросы, но добиваемся от них ИХ ответов» [3. С. 299—300]. Еще бо-

лее жестко выразил эту позицию Х. Кёллнер, подчеркивающий, что «настоящее есть единственная вещь, которая действительно существует, и поэтому есть три формы настоящего: настоящее прошлого, заключенное в памяти; настоящее настоящего, заключенное в опыте; настоящее будущего, заключенное в антиципации или в надежде. Даже прошлое есть только способ существования настоящего. <...> Настоящее есть момент, который управляет всеми прошлыми событиями и доминирует над их значением» [5. С. 98].

Вопрос о понимании прошлого и настоящего, об их соотношении при попытке интерпретировать педагогику как историю педагогики оказывается особенно значимым. В. Вернер, утверждает, что «настоящее несамостоятельно», являясь бесконечно тонкой и постоянно передвигающейся линией водораздела между прошлым и будущим. Он доказывает, что история является ключом к пониманию мира, в котором мы живем. По его мнению, происходит это так, потому что сутью нашего мира является историчность — то есть бытие и изменчивость во времени. Отсюда, историческая перспектива представляет собой основную перспективу познания общественной действительности — перспективу познания понимания общественных явлений. Конкретизируя свою точку зрения, он пишет: «Когда мы описываем явления “уже существующие”, мы изучаем их историю, то есть общественные знания о существовании этих явлений в прошлом. Когда мы выявляем существование этих

явлений, то тем более исследуем их историю, поскольку поиск смысла и значений явлений мы можем вести исключительно в уже существующих (исторических) знаниях о существовании этих явлений. Знание *почему?* и с *какой целью?* носит исторический характер, поскольку отсылает нас к контексту возникновения данного явления <...>; знание о том, *какую роль играет данное явление*, также исторично, поскольку, чтобы ответить на вопрос, мы должны познать связанные с данным явлением события, которые уже произошли (и, таким образом, историчны); знание о том, *выполняют ли явления свою роль хорошо или плохо*, разумеется, также исторично, поскольку требует сопоставления разных исторических событий: цели, для реализации которой явление возникло, и действий, реализующих или не реализующих эту цель» [2. С. 56–57].

Сказанное В. Вернером в полном объеме относится и к «педагогическому настоящему». Более того, «педагогическое настоящее», как, впрочем, и любое другое «настоящее», при ближайшем рассмотрении оказывается «педагогическим прошлым». Этот тезис блестяще подтверждают размышления Р. Дж. Коллингвуда, доказывавшего, что, по сути, всякое человеческое изыскание исторично. «Историческое знание, — писал он, — не ограничивается только областью отдаленного прошлого. Если с помощью исторического мышления мы воспроизводим и открываем для себя вновь мысль Хаммурапи или Солона, то тем же путем мы открываем мысль

друга, написавшего нам письмо, или же незнакомого человека, переходящего улицу. Нет никакой необходимости и в разделении между историком и предметом его исследования. Только с помощью исторического мышления я могу открыть, что я думал десять лет тому назад, читая написанное мною тогда, или же что я думал пять минут назад, размышляя над действием, которое я тогда совершил и которое удивило меня, когда я осознавал его. В этом смысле всякое познание духа исторично. Единственный способ познания моего собственного сознания состоит в выполнении тех или иных мысленных действий и в анализе их после того, как они были выполнены. Если я хочу узнать, что я думаю о каком-то предмете, я пытаюсь привести мои идеи о нем в определенный порядок, записав их, или другим образом, а затем, упорядочив и сформулировав их, я могу исследовать полученный результат как исторический документ и установить, каковы были мои идеи об этом предмете в тот момент, когда я предпринимал умственную работу. Если же я неудовлетворен им, я могу проделать эту работу снова. Если я хочу определить еще неизвестные мне способности моего ума, например, могу ли я сочинять стихи, я должен попытаться написать несколько стихотворений и посмотреть, покажутся ли они мне и другим подлинно поэтическими произведениями. Если я хочу выяснить, оправданны ли мои подозрения насчет моих пороков, я должен проанализировать свои поступки и понять, каковы они были в действительности. Я могу также совершать новые

поступки и затем исследовать их. Все эти изыскания историчны по своему характеру. Они начинаются с исследования свершившихся фактов, идей, которые я обдумал и выразил, поступков, которые я совершил. Оценку же того, что я только начал делать и все еще делаю, дать невозможно. Только с помощью того же исторического метода я могу проникнуть в сознание другого или же в коллективное сознание (что бы ни означало данное выражение) какого-нибудь сообщества или эпохи» [7. С. 208–209].

При таком подходе «педагогическое настоящее» (как и любое «настоящее») оказывается «педагогическом прошлым». Однако прошлое и настоящее жестко разделяются как в общественном сознании вообще, так и в научном познании. И. М. Савельева и А. В. Полетаев отмечают, что «если история идентифицируется “по времени” как общенаучное знание о прошлой социальной реальности, то из этого следует, что общественные науки в целом занимаются “настоящим”». Они задаются вопросами: «Если история — знание о прошлом, то как определить по параметру времени остальные общественные науки? Если являются знанием о настоящим, то где граница между прошлым и настоящим в общественнонаучном знании и чем она определяется?». Отвечая на вопрос о разделении истории и общественных наук по линии «прошлого» и «настоящего», И. М. Савельева и А. В. Полетаев пишут: «Это различие связано с форми-

рованием понимания исторического прошлого как Другого. <...> Тем самым определяется граница между настоящим и прошлым: к настоящему, то есть предмету специализированных общественных наук, относится та часть прошлого, когда общество не было Другим по отношению к настоящему, и поэтому к нему применимы схемы, модели, теории и концепции, созданные для анализа современности. Ясно, что эта граница условна и размыта» [12. С. 234–237].

Педагогическое прошлое, воспринимаемое как *другое* по отношению к педагогическому настоящему, традиционно оказывается фокусом внимания истории педагогики, познающей это другое. Педагогика же познает педагогическое настоящее, отличающееся от этого *прошедшего другого*. Такова принятая схема. И нет смысла ее оспаривать, несмотря на вполне закономерный вопрос, где же все-таки закачивается прошлое (*другое*) и начинается настоящее. Эта схема вполне разумна и, без всякого сомнения, имеет право на существование. Она, в частности, находит свое отражение в трактовке эволюции педагогики в логике развития наукоучения (В. С. Библер) как науки (или отрасли знания), все глубже проникающей в познаваемый предмет и с этой точки зрения естественным образом все более и более знающей в каждый последующий момент своего существования⁸.

Логика наукоучения отражает поступательное движение педагогического знания, вектор его прогрес-

⁸ См.: Библер В. С. От наукоучения к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век. — М.: Политиздат, 1991; Библер В. С. На гранях логики культуры. — М. Русское феноменологическое общество, 1997.

сивного развития. Здесь *прогресс педагогического знания* (а понятие *прогресс*, особенно учитывая его постмодернистскую критику, следует употреблять очень и очень осторожно), во-первых, связан с возрастанием обоснованности педагогического знания достижениями научной мысли, которое, как тенденция, явственно прослеживается в ходе человеческой истории. Например, более адекватно ставить и решать педагогические проблемы позволяет развитие, накопление и переосмысление антропологических знаний, лежащих в основе понимания человека как предмета и субъекта педагогической деятельности. Так, развитие знаний о природе, становлении и функционировании человеческой психики делает возможным разрабатывать новые и переосмысливать уже имеющиеся интерпретации процесса обучения, способы постановки и решения дидактических проблем, а также находить более эффективные пути организации образовательного процесса.

Во-вторых, прогресс педагогического знания связан с учетом и использованием того культурного потенциала, который постепенно накапливается обществом и не только ставит новые педагогические задачи, но и предоставляет принципиально новые возможности для их решения. Например, последовательное изобретение и распространения письменности, книгопечатания и информационно-компьютерных технологий открывали качественно новые горизонты педагогической деятельности, в прямом смысле слова революционизировали

ее. Так менялись способы фиксации содержания образования, средства его передачи и освоения, методы организации образовательного процесса.

В-третьих, прогресс педагогического знания связан с использованием того потенциала, который открывает для педагогики возможность осмысления причин, характера и последствий успехов и неудач в деле обучения и воспитания, извлечения значимых уроков для дальнейшей мыслительной и практической педагогической деятельности. Например, опыт разработки и реализации различных подходов к организации учебной деятельности показывает, какие учебные задачи и при каких условиях успешно могут быть решены с помощью того или иного конкретного дидактического подхода. Так, многовековая история проблемного обучения, восходящая к майевтике Сократа, наглядно и убедительно показывает, что этот способ организации образовательного процесса эффективно содействует развитию самостоятельного критического мышления, но требует ограничения предполагаемого к освоению обязательного объема содержания образования, так как предполагает наличие значительного времени, необходимого для постановки и поиска решения учебных проблем (для организации и осуществления учебной поисковой деятельности).

В-четвертых, прогресс педагогического знания связан с постоянным накоплением, обогащением и пересмотром множества педагогических подходов, концепций, теорий, систем, технологий, методик (т. е. педагоги-

ческих идей и практик), их осмыслением, переосмыслением, анализом и синтезом, пониманием их возможностей и ограничений в различных условиях и применительно к решению различных образовательных задач. Например, идея природосообразности образования, восходящая, как минимум к Демокриту, на протяжении двух с половиной тысячелетий развивалась и переосмысливалась как важнейший принцип построения и осуществления педагогической деятельности. Так, требование соответствия образования природе ребенка реализовывалась по-разному в зависимости от понимания этой природы, в частности, от признания и интерпретации ее активного, деятельного характера.

Логика наукоучения приводит к тому, что под педагогическим настоящим понимается то, что представлено существующими «здесь и сейчас» проблемами теории и практики образования, рассматриваемыми с точки зрения сегодняшней педагогики, стоящей на плечах предшествующей педагогической истории, впитывающей и перерабатывающей ее опыт, ее достижения. Таким образом, логика наукоучения предполагает достаточно четкое разделение между историей педагогики и собственно (современной) педагогикой.

Логике наукоучения В. С. Библер противопоставляет логику культуры. Осмысление развивающейся во времени и пространстве педагогики в логике культуры предполагает признание того, что значимые достижения теории и практики образования отнюдь не нарастают по линии вос-

ходящего прогресса, а создаются в самые различные моменты истории и сосуществуют в своеобразном синхронном рядку в каждый данный момент «здесь и теперь».

Любой фрагмент исторического прошлого может, в принципе, восприниматься неисторично. Это происходит в том случае, если мы не ставим задачей его постижение, объяснение и понимания именно как феномена истории, порожденного и детерминированного конкретной обстановкой места и времени, являющегося результатом деятельности и взаимодействия конкретных исторических людей в конкретных обстоятельствах своей эпохи и культуры. Например, мы можем сегодня читать «Государство» Платона, «Великую дидактику» Я. А. Коменского, «Опыты» М. Монтеня, «Эмиля» Ж.-Ж. Руссо, «Человека как предмет воспитания» К. Д. Ушинского, «Воспитание и образование» Л. Н. Толстого, даже не пытаясь воспринять их исторически. Мы можем рассматривать их как факт современного педагогического сознания, как источник значимых здесь и сейчас педагогических идей, как то, что помогает адекватнее ставить, глубже понимать и эффективнее решать самые злободневные проблемы современной теории и практики образования. Точно так же можно рассматривать только и исключительно в логике сегодняшнего дня какой-либо фрагмент педагогической практики прошлого, с большей и ли меньшей достоверностью и полнотой доносимый нам историческими источниками, будь то общение Сократа со своими учени-

ками, воспитание монахов в монастыре Бенедикта Нурсийского, обучение в Царскосельском лицее или уклад жизни в колонии им. М. Горького, руководимой А. С. Макаренко.

Другое дело, что координаты места и времени, исторические обстоятельства событий педагогического прошлого оказываются значимыми для их существенно более адекватного восприятия и глубокого понимания сегодня, позволяют избежать их искажения и модернизации. Отвечая по мере возможности на вопросы о том, почему, для чего, каким образом они происходили, какие последствия имели, что значили в истории и какими смыслами наполнялись своими создателями, «вписывая» их в историю, мы значительно лучше сможем разобраться в них, уловить существенно более богатую палитру значений, в них содержащуюся, наполнить их большим количеством собственных смыслов. А это, в свою очередь, придаст им большую действенность в деле осознания и решения проблем теории и практики современного образования.

В. Г. Безрогов обращает внимание на два стратегических подхода к изучению педагогического прошлого. По его мнению, исследователь, следующий в русле первого подхода, выдвигает на первый план «не историческое продвижение от одной эпохи к другой, а путь над временем, при этом соизидание на основе исторических документов дороги поверх истории, убеждающей путников в том, что все истинные педагоги — братья по цеху, проблемам, ошибкам, достижениям и структуре опыта. Такой

исследователь прошлого, находя в историческом логическое, оказывается одновременно теоретиком-антропологом или философом образования. Его задача — показать исторические корни современности или сходные ситуации в прошлом, через анализ которых предложить рекомендации своим современникам, показав, что они не столько изобретатели, сколько продолжатели — в новых условиях и с новыми надеждами. Согласно данному подходу, учет прошлых аналогий дает ключ к будущему. Неучет аналогий, инновационные дефиниции закрывают возможности глубинного и более качественного осмысления предлагаемых практик, не укореняют их в соответствующих теоретико-педагогических подходах». Исследователь, ориентирующийся на второй подход, по мнению В. Г. Безрогова, исходит из того, что «историческое по своей внутренней природе все же не вмещается в логическое, противоречит ему до такой степени, до какой позволяет автор той или иной реконструкции. <...> В педагогике исторически меняются представления о ребенке, о его возможностях, целях, задачах, содержании обучения, допустимых и желательных методах воспитания, каждый раз оказываясь с историческими событиями в отношениях, непредсказуемых и не вытекающих из предыдущих. История педагогики <...> изучает уникальное и неповторимое». В. Г. Безрогов обращает внимание на существующее в науке стремление обеспечить соблюдение «баланса между внеисторическими вопросами к истории образования и

историзацией историко-педагогических материалов» [1. С. 14–16]⁹.

Однако представляется, что следует не столько стремиться к «сбалансированию баланса» между обозначенными В. Г. Безроговым исследовательскими подходами, сколько ясно осознавать, что каждый из этих подходов имеет право на существование, что они решают различные исследовательские задачи, обладают специфическими потенциалами и ограничениями. Эти подходы не могут подменить или отменить друг друга. Наоборот, они друг друга дополняют, не просто высвечивая различные грани и измерения педагогического прошлого, но и обогащая друг друга. Так, первый подход дает исследователям «уникального и неповторимого», некоторые общие ориентиры, например, позволяя удерживать рамку предметной области исследования, того, что понимают как педагогическая реальность и определять ее самый широкий исторический социальный и культурный контекст именно как контекст исследуемой предметной области. А второй подход позволяет тем, кто стремится двигаться «над временем», ощутить это самое время во всем его неповторимом своеобразии, обоснованно вычленив из реальной конкретики многообразия прошлого педагогического бытия, представленного бесконечным множеством отде-

льных феноменов не только их неповторимую единичную уникальность, но и присущие им особенные, общие и всеобщие характеристики. Именно первый стратегический исследовательский подход, о котором пишет В. Г. Безрогов, в известной степени намечает вектор движения к пониманию педагогики как истории педагогики.

Говоря о педагогике как истории педагогики, следует рассматривать историко-педагогическую реальность не как нечто, лежащее рядом с педагогической реальностью, или являющуюся ее составной частью, но как саму эту педагогическую реальность. Историческое измерение не только предшествует современному измерению педагогической мысли и практике образования, но и одновременно как бы сосуществует с ним в одной смысловой плоскости. Для педагогики исключительно важно выявление и осознание точек превращения идеи (теории) в практику и практики в идею (теорию). При этом важно понять, осмыслить, какова нормативная рамка этой идеи (векторная, рамочная, скелетная, панцирная) и каков характер практики (массовый, штучный). Исследуя свой предмет, педагогика неизбежно должна включать его прошлое, его состоявшуюся, действительную историю в его настоящее, как причину бытия этого настоящего, по сути, тождественную с этим бытием.

⁹ Следует обратить внимание, что проблема «внеисторических вопросов к истории образования» и «историзации историко-педагогических материалов» требует отдельного серьезного обсуждения. Достаточно вспомнить, что Л. Февр в статье «Историзирующая история: о чуждой для нас форме истории» писал в 1947 г.: «Историзирующая история нетребовательна. Слишком нетребовательна. Так думаю я, так думаю многие другие. Это наш единственный упрек, но он достаточно весом. Это упрек тех, кто нуждается в идеях» (Февр Л. Бои за историю / пер. с фр. – М.: Наука, 1991. – С. 71).

При этом важно помнить, что в настоящем неизбежно имеются зародыши будущего. Только такое понимание предмета педагогики придаст ему полный логический объем, сделает его логически всеобщим.

Для понимания педагогики как истории педагогики следует обратиться к обоснованной в начале XIX столетия Г. Гегелем и позднее развитой К. Марксом идее, согласно которой логика исследования различных объектов требует единства их исторического и логического рассмотрения. Сущность данной позиции была сформулирована К. Марксом следующим образом: «С чего начинается история, с того же должен начинаться и ход мыслей, и его дальнейшее движение будет представлять собой не что иное, как отражение исторического процесса в абстрактной и теоретически последовательной форме, отражение исправленное, но исправленное соответственно законам, которые дает сам действительный исторический процесс, причем каждый момент может рассматриваться в той точке его развития, где процесс достигает полной зрелости своей классической формы» [8. С. 497]. Осмысливая это положение, Э. В. Ильенков обращал особое внимание на то, что «логическое есть понятое (в понятиях выраженное) историческое». Он подчеркивал, что история «вооружает теоретика объективным ориентиром, с помощью которого можно дать верное логическое

изображение предмета, добиться того, чтобы это логическое стало действительным, а не мнимым изображением объекта в его развитии, а не в статике» [6. С. 294, 300].

Если следовать точке зрения В. С. Библера, изложенной в статье «История философия как философия»¹⁰, соотношение исторического и логического рассмотрения педагогических феноменов может быть представлена следующим образом. История педагогики есть единственная истинная педагогика, т. е. педагогика, адекватная логике педагогического мышления. Логика педагогического мышления существует и развивается в логическом общении (диалоге), во-первых, между многими логически одновременными педагогическими взглядами, идеями, концепциями, теориями, системами и т. п., а во-вторых, между одновременно существующей педагогической мыслью и педагогической практикой во всем их конкретном многообразии. Именно в истории педагогики проявляется действительная соотносительность не только различных педагогических представлений и подходов, но педагогической мысли и педагогической практики во всех их возможных формах и на всех возможных уровнях. Само существование и развитие педагогической логики происходит в точках их взаимовлияния, взаимопорождения, взаимообоснования, взаимоотрицания. И разнообразные

¹⁰ См.: Библер В. С. История философии как философия // Историко-философский ежегодник. – М., 1989. Проблема истории философии как философии традиционно обсуждает в философском сообществе. См., например: Соколов В. В. Философия как история философии. – М. : Академический проспект, 2010.

феномены педагогической мысли, и разнообразные феномены педагогической практики, и разнообразные феномены их взаимосвязи возникают впервые исторически необходимо, будучи связанными с конкретными историческими обстоятельствами. Но исторически возникнув, они неизбежно логически самообосновывают себя в точках их диалога с иными педагогическими феноменами, иными «педагогическими мирами». В таком логическом самообосновании педагогические феномены оказываются постоянно заново порождаемыми в пространстве непрерывно продолжающихся диалогов. В этих диалогах происходит постоянная актуализация ресурсов педагогических феноменов, их переосмысление, обнаружение новых аргументов, развитие, обогащение. Уже существующие педагогические идеи, концепции, теории, системы, технологии, практики развиваются не только за счет их ассимиляции вновь

возникающими педагогическими феноменами, но и за счет развития своих потенциальных возможностей, актуализация которых имеет собственную логику и определяется множеством условий, факторов и обстоятельств. Логика педагогического мышления не снимает историю педагогики, не выпрямляет ее. Наоборот, она усиливает уникальность многообразных исторических форм педагогической мысли и педагогической практики, обосновывает бесконечную значимость каждой из них, делает их диалог необходимым условием развития педагогики как таковой. Таким образом, любое педагогическое понятие существует и целостно фиксируется только в истории педагогики, где оно выступает как система понятий, как нечто всеобщее и целостное. А единство исторического и логического рассмотрения обеспечивает взаимное обращение педагогики в историю педагогики, а историю педагогики в педагогическую.

Список литературы

1. Безрогов, В. Г. История педагогики в поисках аудитории: креслица на гигантах или для гигантов // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2013. — № 1 (10). — С. 14–16.
2. Вернер, В. Какое сознание имеет исторический характер / пер. с польск. // История и современность. — 2007. — № 2. — С. 56–57.
3. Гуревич, А. Я. Из выступления на защите докторской диссертации А. Л. Юганова // Одиссей. Человек в истории. — М., 2000. — С. 299–300.
4. Дмитриев, В. Е., Дмитриева И. А. Коммунитарный поворот в философии истории (Об историчности философских

- концептуализаций истории) // Способы постижения прошлого: методология и теория исторической науки. — М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2011. — С. 278–297.
5. Доманска, Э. Философия истории после постмодерна / пер. с англ. — М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2010. — 400 с.
6. Ильенков, Э. В. Философия и культура. — М.: Политиздат, 1991. — 464 с.
7. Коллингвуд, Р. Дж. Идея истории. Автобиография / Пер. с англ. — М.: Наука, 1980. — 488 с.
8. Маркс, К. К критике политической экономии // Маркс К., Энгельс Ф. Соч.

— 2-е изд. — Т. 13. — М.: Государственное издательство политической литературы, 1959. — С. 1-167.

9. Маркс, К. Энгельс, Ф. Немецкая идеология // К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч. — 2-е изд. — Т. 3. — М.: Гос. изд. полит. лит.-ры, 1955. — С. 7-544.

10. Норт Д. Функционирование экономики во времени: нобелевская лекция 9 декабря 1993 г. / пер. с англ. // Отечественные записки. 2004. № 6 // <http://www.strana-oz.ru/2004/6/funkcionirovanie-ekonomiki-vo-vremeni>

11. Пичугина В. К. Основные подходы к пониманию истории педагогики // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2013. — № 2 (11). — С. 22—33.

12. Савельева И. М., Полетаев А. В. Знание о прошлом: теория и история: В 2 т. Т. 1. Конструирование прошлого. — СПб.: Наука, 2003. — 632 с.

13. Тоштендаль Р. Возвращение историзма? Нео-институционализм и «исторический поворот» в социальных науках // Историческая наука сегодня: теории, методы, перспективы. — М.: ЛКИ, 2011. — С. 332-349.

14. Фуко М. Управление собой и другими. — СПб., 2011. — С. 17.

15. Ясперс К. Всемирная история философии. Введение / пер. с нем. — СПб., 2000. — С. 83.

16. Ясперс К. Смысл и назначение истории / пер. с нем. — М., 1991. — С. 240.