

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Э. Д. Днепров



НЕКОТОРЫЕ НЕИССЛЕДОВАННЫЕ И МАЛОИССЛЕДОВАННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ ЧАСТЬ I*

УДК 37(450+571)(091)

ББК 74.03(2)г

В статье представлен перечень неисследованных и малоисследованных проблем истории дореволюционной отечественной школы и педагогики, который представляет собой третью часть подготовленной автором своеобразной историографической триады. В истории дореволюционной отечественной школы и педагогики представлены и библиография по этой теме, и историография, и перечень некоторых дальнейших направлений исследований и тематики публикаций.

Ключевые слова: неисследованные и малоисследованные проблемы истории дореволюционной отечественной школы и педагогики; историография истории педагогики, историко-педагогическое исследование.

E. D. Dneprov

SOME UNSOLVED AND LITTLE-INVESTIGATED PROBLEMS OF THE HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGICS IN PRE-REVOLUTIONARY RUSSIA PART I

The article deals with unsolved and little-investigated problems of the history of the pre-revolutionary Russian school and pedagogics, which represent the third part of the so-called historiographical triad proposed by the author. The bibliography and historiography of the pre-revolutionary Russian school and pedagogics, some further research tendencies and subject matters of publications are considered.

Keywords: unsolved and little-investigated problems of the history of the pre-revolutionary Russian school and pedagogics, historiography of the history of pedagogics, historical-pedagogical research.

* Продолжение статьи в № 1 и № 2, 2014 г.

Содержание

Предисловие

О направлениях дальнейших исследований по истории школы и педагогической мысли дореволюционной России

Опыт координации историко-педагогических исследований

Некоторые итоги и перспективы изучения истории отечественной школы и педагогики

Направления исследований и тематика публикаций по истории школы и педагогической мысли дореволюционной России (неисследованные и малоисследованные проблемы)

I. Историография дореволюционной отечественной школы и педагогики

II. Историко-педагогическое источниковедение

III. Школа и педагогическая мысль Древней Руси

IV. Образование в России XVIII — начала XX веков

V. Педагогическая мысль и педагогическая наука в России XVIII — начала XX веков

VI. Общественно-педагогическое движение в дореволюционной России

VII. Сравнительные историко-педагогические исследования. Российско-зарубежные педагогические связи

VIII. Публикация источников, серийные издания и учебные пособия по истории дореволюционной отечественной школы и педагогической мысли

IX. Библиографические и биобиблиографические пособия по истории школы и педагогики дореволюционной России

Предисловие

Предлагаемый перечень неисследованных и малоисследованных проблем истории дореволюционной отечественной школы и педагогики, который можно рассматривать и как перечень направлений исследований и тематики публикаций по данной теме, представляет собой третью часть подготовленной автором своеобразной *историографической триады*.

Первой ее частью стал обширный библиографический указатель советской литературы за 1918—1977 гг. по истории дореволюционной школы и педагогики [6], который был признан лучшим советским отраслевым библиографическим пособием.

Вторым элементом этой триады был историографический анализ выявленной историко-педагогической литературы [2; 3; 4; 5; 7; 8; 9]. И, наконец, третьим логически завершающим ее элементом явился публикуемый перечень.

Автору неизвестно о существовании подобных эвристических комплексов в других областях знаний. Но как бы там ни было, в истории дореволюционной отечественной школы и педагогики представлены и библиография по этой теме, и историография, и перечень некоторых дальнейших направлений исследований и тематики публикаций, что, надеемся, значи-

тельно облегчит труд исследователей данной области истории педагогики.

Нет необходимости пояснять, что предложенный перечень направлений исследований и тематики публикаций является открытым. Автор с пониманием и благодарностью встретит все предложения коллег по историко-педагогическому цеху, направленные на его дополнение и расширение. Ибо восполнение белых пятен на карте историко-педагогической русистики — безусловно дело коллективного труда.

**О направлениях дальнейших
исследований
по истории школы
и педагогической мысли
дореволюционной России**

Общеизвестно, что залогом плодотворного, эффективного планирования научных исследований является знание реального состояния науки, потребностей ее развития и главное — запросов практики. Реальное состояние историко-педагогической науки отражают в первую очередь ее библиография и историографический анализ литературы. Потребности развития этой отрасли знания определяются ее внутренней логикой и общим движением современной педагогической теории. Запросы практики, в ее широком социально-педагогическом и собственно педагогическом смысле, выявляет фронтальный анализ состояния школьного дела.

Современная реформа школы выдвигает новые задачи перед исследователями, работающими как в области теории педагогики, так и в области ее истории, в частности — истории дореволюционной отечественной школы и

педагогики. Историко-педагогическая русистика, как и другие направления историко-педагогической науки, должна всемерно содействовать обновлению школы, решению актуальных педагогических проблем на основе общего упорядочения своего фонда знаний и интенсивного приращения нового историко-педагогического знания. Того же настоятельно требует и внутренняя логика развития историко-педагогической науки.

Приращение знания в историко-педагогической науке, как и в исторической науке в целом, достигается несколькими путями, прежде всего:

- постановкой и решением новых проблем, выдвигаемых жизнью;
- введением в научный оборот новых источников, дающих новое конкретно-историческое знание;
- переосмыслением ранее накопленных знаний с позиций современной науки;
- методологическим и теоретическим обогащением историко-педагогических исследований, совершенствованием их методики к процедуры.

Важнейшее условие успешного продвижения по всем этим направлениям — концентрация действия, т. е. координации историко-педагогических разработок и сосредоточение исследовательских усилий на решении наименее изученных и наиболее важных проблем.

Опыт координации историко-педагогических исследований

Координация исследований в области истории педагогики, и в частности истории дореволюционной отечественной школы и педагогики, все

еще остается нерешенной, хронически больной задачей. Даже беглый просмотр литературы убеждает, что в этой области до сих пор, говоря словами В. Я. Струминского, многое делается лишь «в порядке любительских, частнопредпринимательских начинаний» [11. С. 9]. Это любительство и «частное предпринимательство», являясь отчасти симпатичным свидетельством неугасающего интереса к истории отечественной школы и педагогики, тем не менее представляет собой одно из основных препятствий дальнейшего ее изучения. Оно лишает возможности сделать это изучение сколько-нибудь полным и всесторонним. Не говоря уже о том, что результатом частных усилий нередко бывает весьма частное знание или, еще хуже, дублирование знаний.

Осознание необходимости координации историко-педагогических исследований и попытки, предпринятые в этом направлении, уже имеют свою длительную историю. Еще в 1939 г. Г. Е. Жураковским была разработана тематика кандидатских диссертаций по истории педагогики. Публикуя ее в журнале «Советская педагогика», автор отмечал, что основной недостаток проводившихся тогда исследований — «это стихийность и случайность в выборе тем» [10. С. 122].

Перечень Г. Е. Жураковского в ряду 115 тем включал 37 тем по истории школы и педагогики дореволюционной России, из них 16 имели персонифицированный характер. На сегодняшний день из 37 тем разработаны в диссертационном плане 21 тема (14 персонифицированных), в том

числе 6 тем (3 по персоналиям) — на уровне докторских диссертаций. Уже этот итог свидетельствует о небесполезности координационной работы, предпринятой Г. Е. Жураковским.

Характерно, однако, что основная часть неразработанных тем из перечня Г. Е. Жураковского относится к эпохе империализма (8 тем) — периоду, до сего времени наименее (после Древней Руси) освещенному в историко-педагогической литературе. Четыре неразработанные темы затрагивают историю педагогической журналистики в России (две — в период империализма), изучение которой все еще встречает неоправданно скептическое отношение некоторых историков педагогики.

Не менее характерно и то, что рассматриваемый перечень по существу не включал проблемных тем из истории педагогической мысли и педагогической науки в России. Единственным такого рода сюжетом была тема 51 — «Вопросы семейного воспитания в истории русской педагогики конца XIX и начала XX вв.», которая не разработана и донныне. Понимание необходимости изучения подобных тем пришло позже, во второй половине 50 — начале 60-х годов, когда было широко развернуто проведение проблемных исследований по истории педагогики.

Координационный опыт Г. Е. Жураковского был не единственным в 40-х годах. Вопрос о координации историко-педагогических исследований рассматривался на Всесоюзном совещании по педагогическим наукам в апреле 1941 г. В пятилетием

плане Академии педагогических наук РСФСР на 1946—1950 гг. вновь обращалось внимание на этот вопрос. Но, как отметил в 1957 г. И. В. Чувашев, подытоживая различные координационные мероприятия, «широко задуманное координирование и творческое сотрудничество по разработке наиболее актуальных тем по истории педагогики фактически не осуществлялось» [12. С. 115].

Новым этапом в координационной деятельности обещали стать, по своему замыслу, совещания историков педагогики, проведенные в 1957 и 1960 гг. Однако координационные усилия, предпринятые совещаниями, желаемым успехом также не увенчались. Наиболее важным и ощутимым их результатом была отмеченная выше ориентация историков педагогики на проведение проблемных исследований и концентрация внимания на работе по созданию многотомной серии «Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР».

В последующие годы Советом по координации педагогических исследований Академии педагогических наук СССР была проделана большая и трудоемкая координационная работа. Но в области истории педагогики результаты ее наименее ощутимы. Чему свидетельствует все тот же неуправляемый, кустарный историко-педагогический промысел, основанный прежде всего на личной инициативе. Естественно затрудняясь, в силу отсутствия компетентного совещательного органа, в таком сугубо специальном деле как планирование историко-педагогических исследований, Совет по координации

вынужден был лишь регистрировать инициативные предложения с мест и отражать их в сводных тематических планах исследований. Эти планы, несомненно, выполняли важную информативную функцию, знакомя историков педагогики с тематикой работы их коллег, но координационного значения они не имели.

В дальнейшем, вероятно, под впечатлением неудач всех предшествовавших координационных попыток появились предложения по активизации «местного планирования» историко-педагогических исследований в соответствии с профилем исследовательских интересов того или иного научного коллектива (такие предложения высказывались, в частности, на Всесоюзном совещании по преподаванию истории педагогики в апреле 1983 г.). Сами по себе эти предложения, бесспорно, заслуживали всяческой поддержки, хотя очевидно, что и ранее никто не мешал разворачиванию «местного планирования». Однако предлагаемое возведение такого рода планирования в принцип, в единственно нужную и должную его форму, которая якобы снимает необходимость общего плана историко-педагогических исследований и общей координационной работы, не могла не вызвать серьезных возражений.

Принятие такой системы как всеобщей и единственно возможной фактически означало узаконение все того же «частного предпринимательства», хотя и в несколько улучшенных, гильдейско-цеховых и мануфактурных его формах. Данное обстоятельство, однако, было далеко не единственным и

не главным недостатком предлагаемого порядка планирования, ведь существовал же многие годы «частный промысел» и в еще более примитивных, патриархальных формах. Значительно важнее другое. При такой системе планирования сознательно выбирался курс на стихийность историко-педагогических разработок. Ибо известно, сколь подвижны, сколь зависимы от многих сиюминутных причин исследовательские интересы отдельных научных коллективов.

Но даже если бы эти интересы были устойчивы, даже если бы они не зависели от субъективных факторов и конъюнктуры в целом, установка только на «местное планирование» в соответствии с профилем местных исследовательских интересов являет собой, по сути, установку на выделение лоскутного историко-педагогического «одеяла». Вне построения общего фундаментального плана изучения историко-педагогической тематики практически любая предложенная «местным планом» тема, при всей ее актуальности, будет лишь очередным лоскутом. Более того, ее изолированная, вакуумная разработка может подчас дать лишь суррогат знания (как было, например, с историческими экскурсами в область программированного обучения), поскольку любое частное знание адекватно и значимо только в системе общего знания.

«Местное планирование» крайне необходимо, но как неотрывная составная часть общего плана, как стимул его разработки и его корректирующий фактор. Никакая тема не будет лоскутной при органическом

вплетении ее в общую ткань исследовательского поиска. Создание такой ткани и есть основная задача любой координационной работы, в том числе и в истории педагогики.

Освещенные кратко опыты координационных усилий в области истории педагогики, очевидно, свидетельствуют об отчетливом понимании историками необходимости и важности координационной деятельности. Но не менее очевидно свидетельствуют они и об отсутствии реальной организационной основы этой деятельности, что и обусловило главным образом ее неэффективность.

По примеру других отраслей знания, в том числе и педагогических, ядром координации и планирования в интересующей нас области, очевидно, должен был стать Проблемный научный совет по истории педагогики. Но созданный в 1980-х годах этот совет так и не смог надлежащим образом выполнить свои координационные функции.

Следующими существенными шагами в этом направлении должны были стать:

- организация координационных историко-педагогических центров в отдельных регионах (при кафедрах вузов);
- создание ряда проблемных лабораторий по отдельным комплексным темам (при тех же вузовских кафедрах);
- создание межвузовских исследовательских коллективов, которые возьмут на себя разработку комплексных тем;
- регулярное проведение всероссийских и зональных совещаний по

актуальным вопросам истории педагогики и по проблемам, связанным с общим развитием историко-педагогической науки;

— широкое и систематическое обсуждение проспектов и макетов историко-педагогических работ и самих этих работ после выхода их в свет;

— организация тесной взаимосвязи историков педагогики и представителей смежных наук и т. д.

Очевидно, что названные меры будут способствовать сплочению и интенсификации деятельности всех историков педагогики, а не только историков дореволюционной отечественной школы и педагогической мысли. И первейшим инструментом такого сплочения, первейшим средством координации деятельности должен стать тот общий план исследований в области истории педагогики, о котором выше шла речь и составной частью которого является план разработок по истории школы и педагогики дореволюционной России.

Настоящая работа представляет собой опыт построения такого плана. Не претендуя на исчерпывающую полноту выявления неисследованной и малоисследованной проблематики истории дореволюционного образования и педагогической мысли, публикуемый перечень этой проблематики очерчивает достаточно широкую исследовательскую и публикационную программу в названной сфере.

Для того чтобы предупредить вопросы, которые могут возникнуть при рассмотрении предложенного перечня, необходимо сделать некоторые пояснения.

Некоторые итоги и перспективы изучения истории отечественной школы и педагогики

Предложенный перечень направлений исследований неизученных и малоизученных проблем истории образования и педагогики дореволюционной России, как уже отмечалось, является естественным, логическим завершением предпринятой автором ранее работы по сплошному просмотру литературы, посвященной данной теме, ее библиографированию и историографическому анализу. Предшествующие стадии работы позволили выяснить общий характер изучения истории отечественной школы и педагогической мысли, основные направления исследовательских интересов в этой сфере в их развитии, степень работанности тех или иных проблем. На этой основе и с учетом запросов практики, перспективных тенденций развития историко-педагогической науки и была сделана попытка составления публикуемого перечня.

Набор представленных в нем проблем не только очерчивает круг задач, ожидающих своего решения. Он своеобразно отражает специфику изучения рассматриваемой проблематики в предшествующие годы. Лицо времени во многом раскрывается в том, какие проблемы оно оставляет нерешенными. В истории науки наследие нерешенных проблем — одна из существенных характеристик любого этапа развития научного знания. Так же как их анализ — один из основных путей ускорения этого развития.

Доминирующим процессом в историко-педагогической науке (как и

в педагогике в целом) на предыдущих этапах, начиная с середины 1930-х годов, была дифференциация знаний. Интегративные процессы стали набирать силу только в конце 50 — начале 60-х годов. Но в истории педагогики это происходило заметно медленнее, чем в других областях знания, и поэтому дифференциационные тенденции еще длительное время здесь сохраняли свое абсолютное превосходство.

Господство этих тенденций проявлялось и в характере подхода к объекту историко-педагогического познания, и в методах этого познания, и в преобладании определенных типов и направлений историко-педагогических исследований. Ведущим из них в историографии дореволюционной отечественной школы и педагогической мысли были персонализированные исследования, а также работы, посвященные отдельным видам образования и типам школ. Эти работы, наглядно отражая негативные стороны функциональной методологии, играли тем не менее важную роль. Они существенно восполняли «фактографический голод», закладывая определенный фундамент для будущих обобщений.

Позднее, когда на смену персонализированным работам все более настойчиво стали приходить так называемые проблемные исследования, они, в подавляющем своем большинстве, также продолжали нести на себе печать господства процесса дифференциации. И это было закономерно: исследователи к тому времени еще не располагали достаточным материалом для сколько-нибудь обобщенного рассмотрения истории отечественной и

мировой педагогической мысли.

Стремление ускорить, интенсифицировать накопление такого материала на пути углубленного освоения педагогических теорий и концепций прошлого получало, однако, неадекватное теоретическое обоснование. Оно выразилось в попытках разделения самого предмета истории педагогики на «историю практики воспитания и образования» и «историю теорий воспитания», «историю педагогических учений». Эти попытки, в сущности, были также одним из запоздалых и наиболее крайних проявлений все тех же тенденций функционального расслоения историко-педагогической науки.

Преобладающим результатом «дифференциационного периода» развития истории педагогики и историко-педагогической русистики, в частности, была экстенсификация этой области науки, что нашло выражение, с одной стороны, в накоплении обширного, но разрозненного материала и, с другой, — в отсутствии обобщенного теоретического знания, обобщенного рассмотрения многих крупных, комплексных, сквозных тем, составляющих стержень истории отечественной школы и педагогической мысли. Это отсутствие стало особенно очевидным в последнее время, когда на первый план выдвинулись задачи интеграции научного знания, его методологического и теоретического обогащения.

История педагогики пока еще весьма медленно разворачивается в сторону названных задач, что во многом определяет скромные успехи ее поступательного движения. Уско-

рять это движение может и должно целенаправленное планирование историко-педагогических исследований, соответствующим образом ориентирующее направления научного поиска.

Указанные обстоятельства и обусловили значительное преобладание в публикуемом перечне интегративных направлений исследований по истории дореволюционной отечественной школы и педагогической мысли. Эти исследования предполагают целостное, обобщенное рассмотрение нетронутых или разорванных ранее тем, предполагают сведение мозаичных знаний в общее, теоретическое, фундаментальное историко-педагогическое знание, которое и составляет основной потенциал, ядро науки.

Вместе с тем, было бы неосмотрительно ограничиться развертыванием лишь интегративных исследований и полагать, что дальнейший прогресс знаний лежит только на пути синтеза. Этот путь сегодня для науки (в том числе и для истории педагогики) главный, но не единственный.

Еще с начала 1980-х годов наметилась тенденция неоправданного противопоставления исследований аналитического и синтетического плана, которая исходила из абсолютизации интегративного характера современного этапа развития науки и механистического разграничения «интегративных» и «дифференциационных» научных эпох. Этот взгляд, по меньшей мере, неточен, ибо дифференциация и интеграция — два встречающихся, непрерывающихся, взаимодействующих процесса, постоянно движущих развитие науки. Другое дело, что на

разных этапах этого развития, в разное историческое время доминирует процесс либо дифференциации, либо интеграции. Только в этом смысле можно говорить об «эпохе дифференциации» и «эпохе интеграции».

В «эпоху синтеза» стягивание науки в один узел вовсе не означает, однако отсутствия центробежных сил; оно лишь свидетельствует о безусловном преобладании сил центростремительных. При этом доминанта синтеза выражается не только в соответствующем соотношении разных типов исследований. Она проявляется — главное — в самом настрое исследовательского сознания, в определенной ориентации научного мышления. Центростремительные силы вносят интегративное, целостное видение в любые центробежные, аналитические разработки. И последние осуществляются тем успешнее, чем более они проникаются общим зарядом эпохи.

Для истории педагогики с ее незначительным запасом синтетического знания (особенно в области истории педагогической мысли, педагогической науки) учет этой закономерности современного этапа научного развития максимально важен. Любая конкретная разработка любой конкретной историко-педагогической проблемы обретет тем большую весомость и значимость, чем шире будет ее кругозор, чем полнее она будет учитывать задачи синтеза, насущную необходимость построения обобщенного историко-педагогического знания.

Таким образом, общий характер «интегративной» научной эпохи отнюдь не отвергает задач дальнейшей

дифференциации научного знания; он лишь своеобразно окрашивает аналитические научные разработки, вносит в них перспективу синтеза. Что же касается истории педагогики, то для нее задачи углубленного, дифференцированного анализа отдельных проблем сохраняют особую актуальность, поскольку в данной области существенно недостает не только синтетического, но и аналитического знания, поскольку здесь обобщающие исследования все еще стоят перед опасностью захлебнуться от недостатка частных, конкретных сведений. (Как это уже было в свое время с «Очерками истории школы и педагогической мысли народов СССР», а также с попыткой создания «Истории всемирной педагогики», которая не была обеспечена даже самыми первичными подготовительными материалами).

Эта опасность достаточно отчетливо видна каждому историку педагогики, озабоченному судьбой своей научной дисциплины и отдающему себе отчет в том, какие огромные пласты материала еще не осмыслены, более того — даже еще не подняты. И сколько бы ни муссировался давний, старозаветный тезис, что «все обстоит благополучно», что никаких таких пластов не существует, толща их от этого не уменьшается, равно как и необходимость их разработки.

С учетом сказанного предлагаемый перечень, наряду с интегративными направлениями исследований и крупными комплексными темами, значительное место отводит конкретным, локальным проблемам, еще ожидающим своего решения. Очевид-

но, что разработка этих разнохарактерных и разномасштабных тем и проблем может быть проведена в самом широком спектре исследовательских форм и жанров — от многоформатных коллективных трудов до статейного варианта исследований, от дипломных студенческих работ до диссертаций докторского уровня.

Это последнее обстоятельство особенно важно иметь в виду, поскольку публикуемый перечень отнюдь не являет собой реестр диссертационной тематики. Хотя многие темы, безусловно, могут стать предметом диссертационных исследований. В частности, темы, названия которых отмечены звездочкой (*), могут представить интерес для разработки на уровне докторских диссертаций.

Не менее важно учесть и другое. В название перечня не случайно вынесено слово «направления». Практически все его позиции представляют собой именно направления исследований, т. е. сквозные темы, не локализованные хронологически и регионально. Каждая из них, в зависимости от конкретных исследовательских задач и жанра исследований, может быть ограничена во времени и в пространстве. Но и при этом ограничении необходимо помнить о той перспективе синтеза, о которой говорилось выше и которая обеспечивает широкое, объемное видение исследуемой темы.

Хронологическое ограничение названных тем может быть, в частности, избрано как путь их поэтапной, углубленной разработки. Региональное (или национальное) их ограничение имеет двоякий смысл: 1) выявление

региональной (или национальной) специфики исследуемой темы, существенно обогащающей общее представление о ней, и 2) выстраивание типологических рядов или модификаций исследуемого объекта на базе анализа нескольких регионов (или национальных районов).

В литературе, как нам уже приходилось отмечать ранее [5. С. 23–25], высказывались две точки зрения на региональную историко-педагогическую проблематику и, соответственно, на региональные исследования. Думается, что нет нужды еще раз убеждать в их необходимости. Однако, несомненно, есть нужда, и немалая, в значительном повышении уровня этих исследований, в постановке и разработке проблем, связанных с методологией и методикой изучения региональной (и национальной) историко-педагогической тематики.

Особо следует сказать о наличии в предложенном перечне имен отдельных педагогов и деятелей просвещения, наследие которых еще недостаточно изучено. Школу и педагогическую науку строят люди. И тем богаче история школы и педагогики, чем больше в ней людских имен. Не только имен крупных, выдающихся педагогов, но и рядовых строителей педагогического дела. Не одни лишь «вожаки общественного сознания» заслуживают уважения потомков, писал в свое время Н. В. Шелгунов: «И второстепенные деятели, и рядовая масса, шедшая вперед, занимают такое же почетное место. Не генералы только творят военные победы, а творят их армии, те массы рядовых

людей, стремления, желания и порывы которых находят свое выражение в военачальниках» [1. С. 138].

Любая новая работа, раскрывающая новые имена или новые грани наследия уже известных деятелей отечественного просвещения, отечественной школы и педагогики, заслуживает всемерной поддержки. Как и любое издание, пропагандирующее это наследие и расширяющее наше знание о нем. Именно поэтому в предпоследней части перечня, где намечены некоторые направления публикаций источников и выпуска серийных изданий по истории отечественной школы и педагогики, центральное место занимают издания, призванные отразить наследие отдельных педагогов и просветителей, их вклад в развитие педагогической науки, школы, просвещения.

И вместе с тем настоящий перечень сориентирован в целом на решение других задач. Основное его назначение состоит в выявлении и определенной систематизации неизученных и малоизученных проблем истории отечественной школы и педагогической мысли, необходимость разработки которых диктуется, как уже отмечалось, запросами современной педагогической теории и практики, внутренней логикой развития историко-педагогической науки. Перечень призван сконцентрировать внимание исследователей на этих проблемах. По отношению к персонифицированным темам такую работу предстоит проделать специально. В этом плане немалую помощь может оказать создание «Библиографического сло-

варя педагогов и деятелей просвещения дореволюционной России».

И еще одно замечание относительно персонифицированных тем. «Для историка, — как справедливо подчеркивал еще в 1960-х годах А. В. Гулыга, — проблема человека не покрывается проблемой общества. У истории два лица — социологическое и гуманитарное, одно обращено к массовым процессам, другое — к личности. Это два взаимосвязанных, взаимообусловленных, но все же не совпадающих мира, и перед историком с неизбежностью встает синтетическая задача познания и воссоздания этих двух миров — социологического и гуманитарного — в органическом единстве» [1. С. 35]. Эту задачу предстоит решить и историкам педагогики. Ибо нет проблем педагогической науки вне деятелей, созидających и движущих эту науку.

При ознакомлении с предлагаемым перечнем следует иметь в виду и еще один, весьма существенный аспект историко-педагогического познания. Концентрация внимания исследователей на неизученных и малоизученных проблемах, которая является главной задачей перечня, отнюдь не снимает настоятельной необходимости периодического возврата ко многим «старым» темам, уже получившим определенное освещение в историко-педагогической литературе. Такая необходимость несомненна, и определяется она тремя важнейшими обстоятельствами: актуализацией тех или иных проблем под влиянием запросов современной педагогической теории и практики, задачами нового

осмысления старых проблем на каждом крупном витке развития науки и, наконец, неизбежным «старением» историко-педагогических (как и любых других) исследований.

Первое из указанных обстоятельств вряд ли нуждается в комментариях. Напротив, второе и третье требуют некоторого пояснения, поскольку они явно недооцениваются в истории педагогики, что приводит подчас к застою знаний.

Общеизвестно, что по мере развития науки многие давно знакомые явления и факты выступают в новом свете, поворачиваются новой гранью, ранее не обращавшей на себя внимание, и одновременно обнаруживаются такие аспекты проблем, которые прежде не были, а часто и не могли быть замечены. С каждым новым крупным этапом в развитии науки по-новому прочитывается и ее история. Это не означает, конечно, исторического релятивизма, а тем более периодического перелицовывания истории. Это означает лишь необходимость постоянного и все более глубокого ее изучения в свете новейших достижений и задач науки, необходимость всестороннего учета и комплексного анализа всех ранее известных, по-новому освещенных и вновь открытых явлений и фактов в их взаимовлиянии и взаимосвязи.

Отмеченная закономерность развития историко-научного знания (как и исторического знания в целом) объясняет ту потребность периодического возврата к старым, казалось бы, изученным темам, которая еще недостаточно сознается в истории педагогики. В то же время стремле-

ние двигаться только в направлении неисследованных проблем зачастую приводит к существенному оголению тыла, проистекающему из недооценки процесса «старения» знаний, которые со временем могут утрачивать свою трудоспособность.

Проблема «старения» историко-педагогических исследований весьма актуальна и требует специального, углубленного изучения. Многие педагоги и даже историки педагогики нередко в недоумении задаются вопросом: могут ли вообще устаревать работы, посвященные, к примеру, проблемам истории дореволюционной отечественной школы и педагогики.

Очевидно, что в самой постановке такого вопроса более обыденного, чем научного понимания сути исторического исследования. Мнение о «нестарении» историко-педагогических работ основывается на бытовом сознании неустареваемости «исторического факта», хотя речь идет о том, что «стареют» не сами факты, а схемы и способы их интерпретации. Собственно, и неустареваемость исторического факта весьма условна. Как отмечалось в литературе, «историческое знание даже на уровне фактов «отягощено» интерпретацией. Строго говоря, исторический факт — это лишь источник, подвергшийся истолкованию» [1. С. 14].

Развитие методологии истории является одним из важнейших факторов «старения» многих конструкций в общественных науках. В числе других его факторов: само развитие этих наук, изменения в характере и уровне теоретического понимания исследуе-

мых ими объектов, обогащение источников, средств и методов их познания и т. д.

Действие всех этих факторов неотвратимо. Особенно там, где не существует научных школ, обеспечивающих преемственность идей, непрерывное обновление и совершенствование научных концепций. В истории педагогики таких школ, к сожалению, пока еще не было.

И последнее. В историко-педагогической литературе справедливо подчеркивается существенная роль историко-педагогических разработок в решении современных педагогических проблем. Однако значение обратного влияния современного научного знания на историю педагогики нередко ускользает из поля зрения, хотя это обратное влияние — катализатор двух важнейших процессов, происходящих в историко-педагогической науке.

С одной стороны, достижения современного знания (теории педагогики и других областей педагогической науки), способствуя методологическому и теоретическому обогащению истории педагогики, открывают новые подходы к историко-педагогической проблематике, дают импульс к освещению новых ее слоев, нацеливают на переосмысление известных историко-педагогических явлений и фактов.

С другой стороны, эти достижения в значительной мере определяют то «старение» многих историко-педагогических исследований, о котором говорилось выше, выводя эти исследования из обихода историко-педагогической науки в обиход ее библиографии. Более того, под воздействием тех

же сил некоторые новые историко-педагогические работы, выполненные по старым схемам, устаревают, едва увидев свет, т. е. сразу же обретают статус факта библиографии, так и не став фактом науки.

Стремление истории педагогики «работать» на современность отражает одно из основных ее призваний. Однако очевидно, что первое непреложное условие успешности такой работы — выход самой истории педагогики на современный уровень, т. е. пересмотр ею своего методологического и теоретического арсенала и переосмысление своих проблем с позиций современного научного знания, его задач и достижений. Незначительные пока успехи истории педагогики на данном поприще объясняются прежде всего тем, что она еще не вышла на соответствующий уровень. Тем, что современные педагогические проблемы во многом еще решаются в историко-педагогических исследованиях по устаревшим схемам, средствами и методами далеко несовременными.

Для того чтобы оказаться на высоте своего призвания, история

педагогики должна резко ускорить движение вперед. Она должна не только повести широкое, фронтальное исследование еще не освоенных ею проблем, но и теоретически обобщить все накопленное в предшествующие годы.

Перспективы развития истории педагогики лежат не на пути превращения ее в «историческую педагогику» (термин, введенный в оборот К. Сто-ем и неадекватно употреблявшийся как синоним истории педагогическое науки). Свои социальные и научные функции эта область знания сможет успешно выполнить лишь тогда, когда она станет *теоретической* историей педагогики, способной с равной силой решать три основные свои задачи: объяснение историко-педагогических фактов и явлений (фактов и явлений педагогической *теории и практики*) на основе знания закономерностей историко-педагогического процесса; воссоздание целостной картины этого процесса; содействие разработке актуальных педагогических вопросов современности, корни которых почти всегда лежат в прошлом.

Список литературы

1. Гулыга, А. В. История как наука / А. В. Гулыга // Философские проблемы исторической науки. — М.: Наука, 1969. — С. 35.
2. Днепров, Э. Д. Историография школы и педагогики Древней Руси / Э. Д. Днепров // Советская педагогика, 1984. — № 4. — С. 105–111.
3. Днепров, Э. Д. О разработке методологических, историографических и источниковедческих проблем истории педагогики / Э. Д. Днепров // Школа

России накануне и в период революций 1905–1907 гг. — М., 1985. — С. 5–24.

4. Днепров, Э. Д. Русская школа и педагогическая мысль первой половины XIX века: советская историография и методологические проблемы изучения / Э. Д. Днепров // Актуальные вопросы историографии и источниковедения истории школы и педагогики. — М., 1986. — С. 5–86

5. Днепров, Э. Д. Советская историография дореволюционной отечест-

венной школы и педагогики. 1918–1977. Проблемы, тенденции, перспективы / Э. Д. Днепров. — М., 1981. — 90 с.

6. Днепров, Э. Д. Советская литература по истории школы и педагогики дореволюционной России. 1918–1977. Библиографический указатель / Э. Д. Днепров // Акад. пед. наук. НИИ общ. педагогики. — М., 1979. — 446 с.

7. Днепров, Э. Д. Школа пореформенной России в советской литературе / Э. Д. Днепров // Историографические и методологические проблемы изучения отечественной школы и педагогики. — М., 1989. — С. 23–58.

8. Днепров, Э. Д. Советская историография отечественной школы конца XIX — начала XX вв. / Э. Д. Днепров // Историографические и методологические проблемы изучения отечественной школы и педагогики. Сб. науч. трудов. Под ред. Э. Д. Днепров и О. В. Кошелевой. — М., 1984. — С. 59–84

9. Днепров, Э. Д. Становление и развитие отечественной истории педагоги-

ки: основные этапы и тенденции / Э. Д. Днепров // Историографические и методологические проблемы изучения отечественной школы и педагогики. — М., 1989. — С. 4–22.

10. Жураковский, Г. Е. Тематика кандидатских диссертаций по истории педагогики / Г. Е. Жураковский // Советская педагогика, 1941. — № 2. — С. 122.

11. Струминский, В. Я. Об итогах изучения литературно-педагогического наследия К. Д. Ушинского: Учен. зап. Ярослав. пед. ин-та. Вып. XIII (XXIII) / В. Я. Струминский // Педагогика и психология. — Ярославль, 1948. — С. 9.

12. Чувашев, И. В. О планировании и координации научно-исследовательской работы по истории педагогики / И. В. Чувашев // Советская педагогика, 1957. — № 10. — С. 115.

13. Шелгунов, Н. В. Воспоминания / Н. В. Шелгунов, Л. П. Шелгунова, М. И. Михайлов. — М., 1967. — Т. 1. — С. 138.