

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ



Г. Б. Корнетов

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ И УЧЕНИЯ В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

УДК 37.02

ББК 74.00

Педагогические идеи фиксируют 1) существующую педагогическую реальность человека и его отношение к этой реальности; 2) ту педагогическую реальность, к которой человек стремится и которую надо создать; 3) пути, способы, механизмы, средства движения от существующей к желаемой педагогической реальности. Все педагогические идеи неизбежно наполняются ценностным отношением к презентуемой в них педагогической реальности. Смысловая структура педагогической идеи предстает как синтез описаний, целей и предписаний. История педагогических идей представляет собой предметное поле современного историко-педагогического знания, связанное с изучением становления, распространения, взаимодействия и трансформации различных продуктов мыслительного труда в интеллектуально-педагогической культуре человечества с древнейших времен до наших дней. Развитие педагогических идей изучается, как правило, сквозь призму развития педагогических учений. В педагогических учениях они получают целостное, системное выражение, сопрягаясь с другими идеями. Педагогическое учение может трактоваться 1) как совокупность взглядов, система воззрений конкретного мыслителя образования; 2) как совокупность педагогических учений нескольких или многих мыслителей образования, объединенных общими исходными положениями, основополагающими принципами, концептуальными рамками и подходами, т. е. как направление в педагогике. Существует необходимость в систематизации и классификации педагогических учений в историко-педагогическом процессе. Суть систематизации педагогических учений заключается в выделении их однородных по некоторым признакам групп и сведение этих групп к определенному иерархизированному единству. Важнейшим видом систематизации является классификация, т. е. распределение педагогических учений по группам на основе установления сходства и различия.

Ключевые слова: педагогическая идея; история педагогических идей; педагогическое учение; систематизация педагогических учений; направление в педагогике; история педагогических учений.

PEDAGOGICAL IDEAS AND DOCTRINES IN THE HISTORY OF PEDAGOGY

The article analyzes different types of pedagogical ideas, their role in the history of pedagogy. All pedagogical ideas are inevitably filled with value attitudes toward the pedagogical reality. The semantic structure of a pedagogical idea appears as a synthesis of definitions, objectives, and requirements. The history of pedagogical ideas is the subject of the modern historical and pedagogical knowledge connected with the study of development, distribution, communication and transformation of various products of the thinking work in intellectual and pedagogical culture of mankind from ancient times to nowadays.

Key words: pedagogical idea; history of pedagogical ideas; pedagogical doctrine; systematization of pedagogical doctrines; direction in pedagogy; history of pedagogical doctrines.

В рамках истории педагогики, наряду с историей педагогической практики, образовательных институтов общества, отдельных учебных и воспитательных учреждений, образовательной политики государства, а также жизни и деятельности теоретиков и практиков образования, как правило, изучается история педагогической мысли, а в ее составе история педагогической науки. При их изучении, как правило, особое внимание обращается на изучение педагогических идей и педагогических учений.

В настоящее время истории идей в развитии человеческого общества

исследователи уделяют все более пристальное внимание, в том числе разрабатывая теоретические проблемы их изучения¹. Это касается и педагогической проблематики. Так, Н. А. Вершинина, изучая методологию исследования структуры педагогики, подчеркивает, что «идея — это основная, главная мысль, определяющая содержание чего-нибудь» [З. С. 25].

Идея, как некий идеальный конструкт, является средством осмысления человеком действительности. Идея есть не только установление адекватных описаний действительности, но и

¹ См., например: Корчинский А. В. История идей // Теория и методология исторической науки : терминологический словарь / отв. ред. А. О. Чубарьян. — М., 2014; Лавджой А. Великая цепь бытия. История идеи : пер. с англ. — М., 2001; Ле Гофф Ж. История и память : пер. с фр. — М., 2013; Репина Л. П. Новая историческая наука и социальная история. 2-е изд., испр. и доп. — М., 2009; Тульчинский Г. Л. Идеи: источники, динамика и логическое содержание // Философский век. Альманах. Вып. 17. История идей как методология гуманитарных исследований. Ч. 1. — СПб., 2001; Шартье Р. Интеллектуальная история и история ментальностей: двойная переоценка? // Новое литературное обозрение. — 2004. — № 66.

соответствие конкретным целям социальной деятельности, возможности ее реализации. С этой точки зрения идея предстает как синтез знания истины, должного и возможного. Так, идея свободного воспитания есть и конкретное теоретическое представление о педагогической реальности, и представление об образовательном идеале, и представление о педагогических путях, способах и средствах его достижения. В идее мир и отражается, и конструируется субъектом, который воплощает в ней свои интенции, являющиеся сложным продуктом внутренних и внешних обстоятельств человеческого бытия.

Педагогические идеи, во-первых, фиксируют существующую педагогическую реальность человека и его отношение к этой реальности. Во-вторых, они фиксируют ту педагогическую реальность, к которой человек стремится и которую надо создать. В-третьих, педагогические идеи фиксируют пути, способы, механизмы, средства движения от существующей к желаемой педагогической реальности. Причем все педагогические идеи неизбежно наполняются ценностным отношением к презентуемой в них педагогической реальности. Смысловая структура педагогической идеи предстает как синтез описаний, целей и предписаний.

История педагогических идей представляет собой предметное поле современного историко-педагогического знания, связанное с изучением становления, распространения, взаимодействия и трансформации различных продуктов мыслительного труда

в интеллектуально-педагогической культуре человечества с древнейших времен до наших дней.

История педагогических идей неизбежно сосредоточивает свое внимание на выявлении и эволюции тех *элементарных педагогических идей*, которые, возникнув в прошлом, живут динамичной, изменчивой жизнью, входят в различные педагогические доктрины и концептуальные построения, наполняясь при этом различными смыслами и обнажая различные грани в различных историко-культурных, собственно педагогических и личностных контекстах. Каждая такая педагогическая идея, с одной стороны, имеет свою собственную историю, свою собственную «биографию», а с другой — оказывается значимым элементом более широких педагогических конструктов, влияя на характер и особенности включившей ее в себя целостности, и, в свою очередь, испытывая на себе влияние той системы, в которую она оказалась включенной.

При изучении истории педагогических идей особое значение приобретает проблема начала истории каждой конкретной идеи. Понять ее характер и особенности, осмыслить ее первоначальный смысл и значение, постичь ее исходную сущность можно, только ответив на вопросы: что началось? когда началось? почему началось?

В центре внимания истории педагогических идей находятся именно конкретные отдельные идеи, развивающиеся во времени и пространстве. Только исследовав их, можно сделать следующий шаг в изучении истории педагогических идей: познать *компл-*

лексы педагогических идей, т. е. те совокупности (системы) идей, которые составляют различные педагогические концепции, теории, учения, направления, системы. При этом оказывается, что педагогические учения, представляя собой комплексы тех или иных педагогических идей, часто различаются не столько своими элементами, сколько их сочетаниями. Иначе говоря, одна и та же педагогическая идея, включенная в различные комплексы идей, наполняется различными смыслами, приобретает иное значение. Идея, таким образом, по сути, становится иной.

Педагогические идеи составляют содержание интерпретационных моделей в истории педагогической мысли, которые являются важнейшим фактором ориентации личностной и групповой интеллектуальной и квазиинтеллектуальной деятельности в историко-педагогическом процессе.

Творцы и носители конкретных педагогических идей, обстоятельства их жизни и их внутренний мир, бессознательные ментальные привычки, способы мышления, интеллектуальные предпочтения, религиозные воззрения, идеологические представления, методологии познания, а также контексты, в которых идеи создаются и в которые включаются, связи и отношения, в которых идеи эволюционируют, оказываются значимыми для выявления самих идей, их реконструкции, описания, объяснения и понимания, для постижения их исторической динамики.

Ни в коем случае нельзя допустить, чтобы история педагогических идей

свелась к исследованию чистого интеллектуального и абстрактного бытия этих идей, вырванного из целостного потока общественной жизни и оторванного от судеб их творцов — людей, пребывающих в конкретных жизненных обстоятельствах конкретных эпох и культур, а также от практической педагогической деятельности, во многих случаях выступающей источником и сферой приложения педагогических идей, проверкой их действенности и жизнеспособности.

История педагогических идей должна изучаться вне зависимости от институциональных и дискурсивных границ, их генезис и трансформация постигаются посредством обращения к данным и методам различных научных дисциплин, а также философии, религии, идеологических доктрин, искусства, литературы, обыденных представлений людей. То есть всего того, что содержат в себе педагогические идеи как формы мыслительного постижения и конструирования педагогической реальности, постижения и конструирования, которые осуществляются не только педагогикой, но и другими отраслями знания, различными формами общественного сознания как на теоретическом, так и на обыденном уровне.

При исследовании истории педагогических идей важно выявлять порождаемый мыслительными привычками логический лейтмотив, привычный ход рассуждения, характерные логические приемы, методологические допущения, доминирующие в мышлении как отдельных индивидов, так и

педагогических направлений, культурных эпох.

Для истории педагогических идей несомненный интерес представляют не только логически выверенные конструкты, но также и мыслительные привычки, дорефлективные допущения, псевдологические и аффективные ингредиенты идей. Такой подход позволяет, во-первых, выходить за пределы исследования «великих мыслителей образования» и «великих педагогических текстов», обращает как к широкой проблематике исторических форм педагогического мышления больших групп людей, так и к конкретным, частным педагогическим идеям, пронизывающим педагогическое сознание общества, а также рассматривать ментальные структуры педагогической повседневности. Во-вторых, делает возможным исследовать педагогические идеи безотносительно к их истинности или ложности, т. е. в подлинно исторической перспективе, захватывающей не только высокие достижения духа, но и заблуждения, стереотипы, предрассудки, интеллектуальные мифы, идеологии, механизмы интеллектуальной моды и тому подобные феномены.

История педагогических идей может и должна показать, в частности, каким образом субъективные представления, мысли, интенции индивидов действуют в пространстве социальных и культурных возможностей, создавая те или иные ментальные педагогические конструкты, а также, как эти конструкты увязываются с педагогическим опытом, педагогическими традициями, педагогической практикой.

История педагогических идей стремится, с одной стороны, познать самобытное своеобразие идей в каждый конкретный исторический момент их жизни. Поэтому она обращается к историческим условиям создания педагогических идей, ситуациям, их порождающим, к их авторам, обстоятельствам жизни авторов идей и особенностям их внутреннего мира, институциям, в рамках которых педагогические идеи создавались, прагматике их производства и механизмам воспроизводства, заимствованиям, искажениям и т. п. То есть история педагогических идей стремится постичь случайное в биографии идей, уловить уникальные нюансы их неповторимой истории. С другой стороны, история педагогических идей стремится выявить общие тенденции в развитии педагогических идей, раскрыть универсальные механизмы их генезиса, уловить, наряду с единичными чертами отдельных педагогических идей и их эволюции, общие и особенные характеристики.

Обращение к истории педагогических идей предполагает их выявление и осмысление в единой логике имманентных законов развития идей и внешних влияний, детерминирующих их динамику и трансформацию, а также самых широких историко-культурных контекстов, обуславливающих их восприятие и трактовку в конкретных исторических обстоятельствах конкретными людьми, их взаимосвязь с другими педагогическими идеями, а также с педагогической практикой. Можно согласиться с Джеймсом Боуэном, видевшим в изучении взаи-

модействия между историей педагогических идей и их институционализацией в процессе образования важнейшую исследовательскую проблему [20].

Особо следует подчеркнуть, что важнейшей чертой истории педагогических идей является ее широкий *контекстуализм* — обязательное изучение педагогических идей в культурном и социальном контексте, в котором они возникали, развивались, транслировались, взаимодействовали, видоизменялись или прерывались. Причем речь идет как о широком контексте духовной жизни, так и о самом широком контексте социальных практик, не сводимых только и исключительно к практикам социализации подрастающих поколений (включающим в себя и собственно образовательные практики). Например, в истории педагогических идей огромную роль играют антропологический контекст, задающий понимание роли и места образования в онтогенезе человека; религиозный контекст, влияющий на образовательные идеалы различных эпох и культур; политический контекст, задающий понимание педагогической функции государства; экономический контекст, задающий рассмотрение образования как производительной силы общества, как важнейшего механизма воспроизводства рабочей силы и т. д. и т. п. При этом контекстуализм не должен препятствовать полномасштабному учету внутренней логики развития педагогических идей в их истории, разворачиванию имманентно присущих им интенций эволюции. Однако ни в коем случае

не следует сводить историю развития идей к их филиации, к бесконечному порождению одних идей другими.

История педагогических идей сегодня уходит от интерпретации рассматриваемых идей в логике дихотомий бинарных оппозиций к их более сложным и многогранным трактовкам, что позволяет исследовать идеи в их истинной целостности.

Изучение педагогической идеи в ее историческом развитии предполагает, во-первых, погружение в ее смысловую структуру, прослеживание внутренней логики ее развития, во-вторых, реконструкцию смысловой структуры из «внешней» позиции и, наконец, в-третьих, прослеживание связей смысловых структур, в том числе «своей» и «иной».

Новое осмысление идеи часто оказывается не просто нарушением привычного смыслового ряда, а его разрушением, принципиальным пересозданием, порождением оригинальной педагогической позиции, формированием новой педагогической концепции (теории, учения) со специфическими целевыми и нормативными установками, задающими новые рамки для педагогических практик.

История педагогических идей не может быть сведена к определению педагогических идей в социальных терминах: к социальному положению индивидуумов, к производящей среде, к социальной сфере восприятия идей и т. п. Хотя история педагогических идей и не может не учитывать эти аспекты в своих исследовательских стратегиях. Не уходя от поиска детерминирующих причин, следует

стремиться обнаружить те функции, которые были присущи педагогической идее в момент ее возникновения, а в дальнейшем рассмотреть то, как эти функции менялись вместе с новыми смысловыми интерпретациями идеи в новых исторических условиях.

Педагогическая идея изначально всегда является продуктом индивидуального человеческого сознания, степень ориентации которого на социальные образцы весьма различна в разных ситуациях, да и образцы эти, как правило, множественны и вариативны.

В любой педагогической идее важно попытаться выделить ее индивидуальный и надиндивидуальный слои. Если индивидуальный слой важен для ее смыслового наполнения, то с надиндивидуальным слоем связана социальная значимость идеи, ее преемственность по отношению к культурному опыту.

История педагогических идей — это одновременно и история применения этих идей как в интеллектуальной сфере, так и в сфере практической деятельности. Высказанная педагогическая идея начинает жить своей собственной жизнью, влияя на другие педагогические идеи, на поступки и поведение людей, на их педагогическую деятельность. Педагогические идеи институализируются, особенно если получают развернутое изложение и обоснование, если вызывают интерес у субъектов историко-педагогического процесса. Происходит их легитимизация в общественной жизни. Они становятся значимыми факторами педагогической (да и всей культурной) истории человечества.

История педагогических идей должна стремиться к диахронному и синхронному рассмотрению каждой идеи, с одной стороны, стремясь вписать ее в вертикальный ряд, в контекст ее предшествующих и последующих состояний, а с другой — в горизонтальный ряд, в контекст современных ей объектов. При этом важно помнить, что каждая эпоха, каждая культура и даже каждая конкретная ситуация может наполнять педагогическую идею своими уникальными смыслами, часто не концептуализируемыми в универсальных понятиях. Причем и внутри эпохи, культуры, ситуации может существовать множество смысловых наполнений одной педагогической идеи.

История идей не сводима к описанию конкретных объектов, иллюстрирующих якобы универсальную категорию. В реальной истории развивающиеся педагогические идеи оказываются не только динамичными, но также и прерывистыми, их конфигурация меняется, они соотносятся с различными интеллектуальными схемами и специфическими практиками, включаются в них, насыщаются множеством подчас взаимоисключающих друг друга смыслов.

Важнейшими проблемами истории педагогических идей являются вопросы о том:

— как и почему возникала та или иная педагогическая идея, где ее источник;

— что определяло конкретное содержание педагогической идеи, какова ее структура;

— какие обстоятельства влияли на то, как она воспринималась и распространялась;

— как педагогические идеи взаимодействовали, взаимообогащая, взаимодополняя, взаимоисключая друг друга;

— чем определялась историческая жизнеспособность или, наоборот, нежизнеспособность идеи;

— какова была направленность ее исторической динамики, и какие причины ее порождали;

— что представляли собой ее смысловые модификации в конкретных культурно-исторических ситуациях и что их порождало;

— какие педагогические идеи охватывались знаковыми в определенных культурно-исторических условиях, чем это обуславливалось;

— в чем заключается значение педагогической идеи для истории педагогики в целом, а также для истории конкретных педагогических учений, направлений, практик, институций;

— каково бытие педагогической идеи в пространстве современной педагогики и каковы перспективы ее дальнейшей эволюции в контексте существующих тенденций развития теории и практики образования?

Исследуя возникновение и историческую динамику той или иной педагогической идеи, важно выявить ее *ядро*, то, что составляет ее основу, ее стержень, характеризует ее качественную определенность и позволяет говорить о движении данной исторической идеи во времени и пространстве, несмотря на все ее исторические трансформации и разные смысловые интерпретации в различных культурных контекстах. Выявив ядро педагогической идеи, важно определить рамки ее исторической вариативности,

в которых она, изменяясь в своем историческом движении, сохранит свою качественную определенность, будет оставаться именно этой идеей.

Развитие педагогических идей изучается, как правило, сквозь призму развития *педагогических учений*. Это объясняется тем, что различные идеи получают в педагогических учениях целостное, системное выражение, сопрягаясь с другими идеями. Таким образом, они значительно более полно и глубоко отражают как существующую, так и желаемую педагогическую реальность, а также пути и способы перехода от первой ко второй.

Изучение возникновения и эволюции педагогических учений является важной задачей историко-педагогического познания, успешное решение которой способствует не только реконструкции, объяснению и пониманию педагогического прошлого, но и прояснению современных проблем теории и практики образования. По словам В. А. Капановой, «знакомство с теориями представителей разных исторических эпох, разных стран и народов позволяет уяснить ход и особенности развития процессов в сфере воспитания и образования на различных этапах развития цивилизации» [12. С. 6].

Педагогические учения развиваются в составе педагогической мысли. Педагогическая мысль — это совокупность представлений, взглядов, идей, знаний, гипотез о воспитании, обучении, образовании, существующих в обществе на уровне обыденного и теоретического сознания, в системе повседневных, религиозных, фило-

софских, идеологических, научных воззрений. По мере развития педагогической мысли в ее составе формируется и обособляется педагогическая наука. Педагогическая наука делает воспитание, обучение, образование предметом своего специального изучения, стремится выявить закономерности их функционирования и развития, разработать новые пути, способы и средства педагогической деятельности. Педагогическая мысль конденсируется в педагогических учениях.

Трактовка педагогических учений может быть двояка. Во-первых, педагогическое учение — это *совокупность взглядов, система воззрений конкретного мыслителя образования*. Таким образом, можно говорить, например, о педагогическом учении Конфуция, Платона, Блаженного Августина, Фомы Аквинского, Э. Роттердамского, Я. А. Коменского, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, И. Гербарта, Г. Спенсера, Дж. Дьюи, М. Монтессори, Я. Корчака, Ж. Пиаже, Б. Скиннера, К. Роджерса, П. Фрейре, Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, П. Ф. Каптерева, С. Т. Шацкого, А. С. Макаренко, В. В. Зеньковского, С. И. Гессена, Л. С. Выготского, В. А. Сухомлинского, Л. В. Занкова, М. Н. Скаткина, В. В. Давыдова и многих других. Во-вторых, педагогическое учение — это *совокупность педагогических учений нескольких или многих мыслителей образования, объединенных общими исходными положениями, основополагающими принципами, концептуальными рамками и под-*

ходами. Таким образом, можно говорить, например, о педагогическом учении индуизма, буддизма, иудаизма, христианства, ислама и т. д.; о педагогическом учении позитивизма, прагматизма, экзистенциализма, неомизма, постмодернизма и т. д.; о педагогическом учении ассоциативизма, психоанализа, бихевиоризма, когнитивизма и т. д.; о педагогическом учении педоцентризма, поддержки, антипедагогике, педагогике параллельного действия и т. д. и т. п. То есть во втором случае речь, по существу, идет о педагогическом учении, как определенном направлении в педагогике.

В отечественной историко-педагогической литературе истории педагогических учений традиционно уделялось самое пристальное внимание.

Л. Н. Модзалевский, автор двух томов фундаментальных «Очерков истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен» (1866—1867) — первой в отечественной историографии работы по всемирной истории педагогики — видел цель истории педагогики в том, чтобы «показать последовательное развитие воспитательной идеи в человечестве и в то же время обратить внимание — насколько раскрывалась эта идея у того или другого народа, каковы были его идеалы, как понималась сущность и цель воспитания, какими средствами он старался осуществить свои идеалы и насколько достигал их осуществления» [16. С. 36—37].

В 1911 г. В. В. Успенский, отмечая, что «прежде всего история педагогики имеет дело с педагогическими учениями», писал: «Изучение ка-

кой-нибудь педагогической системы, теории, проекта должно на первых порах сводиться к тому, что называется *имманентной критикой* учения. Нужно установить и охарактеризовать понятия, которые лежат в основе педагогического учения, выделить принципы или, по крайней мере, основные точки зрения, от которых зависит построение учения. Затем нужно показать, как эти понятия разветвляются во всем содержании учения... Иногда мыслитель не справляется с поставленной им задачей и вводит в свое учение положения, которые идут вразрез с его же основными понятиями и руководящими точками зрения.... В таких случаях историк педагогики обязан раскрыть непоследовательности и противоречия в педагогическом учении и показать, к каким выводам не пришел, а обязан был прийти автор этого учения... Кроме характеристики основных идей педагогического учения и выяснения того, как идеи разветвляются или должны разветвляться в его содержании, историческая критика должна дать *генезис* педагогических идей мыслителя. Историк должен выяснить, как, под какими влияниями сложилось педагогическое учение, что нашел автор его у предшественников и что следует отнести на долю собственного его творчества. Кроме того, не часто бывает, что главнейшие пункты какого-нибудь учения, их развитие, план сочинения, — все это сразу же определяется для его автора. Чаще бывает, что мыслитель пробует свои силы на предварительных работах, и его учение раскрывается постепенно — *развивается*. В таких случаях исто-

рик педагогики обязан выяснить, как осложнилось, вообще видоизменилось педагогическое учение, и какие были мотивы для этих изменений... В связи с вопросом о происхождении и развитии педагогических идей для истории педагогики ставится новая задача: дать *биографии* теоретиков педагогической мысли. Биография в истории педагогики должна быть построена иначе, чем, например, во всеобщей истории или в истории литературы, философии и пр. Историк педагогики при изображении жизни какого-нибудь деятеля в области воспитания и образования должен остановиться преимущественно на таких данных, которые или определяли содержание педагогического учения, или повлияли на своеобразную постановку педагогических вопросов... Наконец, историческое изучение педагогических идей должно дать *оценку* педагогического учения. Необходимость оценки вытекает уже из того, что нельзя изложить историю педагогических учений, не указывая места тому или другому деятелю в истории педагогического процесса. А эту задачу можно осуществить не иначе, как опираясь на сложившиеся понятия о значении в науке известных педагогических идей... Такие суждения имеет решительно всякий историк педагогики, хотя бы он их даже и не высказывал. Влияние их сказывается, например, хотя бы в том, что на одних педагогических сочинениях останавливаются очень долго, другим уделяют совсем мало места. Таким образом, при исторической критике педагогических учений момент оценки обязателен, и фактически оценка всегда

есть, хотя бы и не высказывалась открыто. Итак, историческое изучение педагогических идей 1) должно дать характеристику основных понятий или руководящих точек зрения того или другого учения и обозрение соответствующего этим понятиям и принципам содержания педагогической системы, теории, проекта; 2) должно проследить происхождение и развитие педагогических идей, — и проследить 3) в связи с жизнью мыслителя; 4) оно должно дать оценку педагогического учения с указанием его значения в истории педагогики» [19. С. 6–9].

М. М. Рубинштейн в 1916 г. в качестве учебного пособия издал «Историю педагогических идей в ее основных чертах». Во введении к книге он подчеркивал, что «обращение к истории педагогических идей диктуется всякому, кто интересуется современным положением вопросов воспитания и обучения, не только необходимостью знать то, что было раньше, — необходимостью исследовать тот фундамент, на котором мы строим дальше... История, верно понятая, это не могила; она занимается не похоронами, а ее главная задача говорить о жизни и живом» [18. С. 5]. М. М. Рубинштейн утверждал, что «прошлое обязывает» и «игнорировать его нельзя», что «история учит», если «мы умеем вдумчиво прислушиваться к ее голосу и ее выводам», призывал в истории взять «прямое направление на современность, на ее жгучие интересы». Исходя из этих установок, он писал: «Обращаясь к истории педагогических идей с такими ожиданиями, мы этим самым намечаем границы той

сферы, которая должна быть рассмотрена нами. Эти границы намечаются, кроме того, понятием педагогики. Под педагогикой мы понимаем учение о целях и средствах воспитания и обучения человека. Это определение требует от нас, чтобы мы сознали широкую связь задач педагогики с задачами жизни, с широкими общественными и духовными течениями. Эта связь должна особенно рельефно выделиться в истории педагогики; она должна показать нам, что смена определенных педагогических взглядов и роста известных идей совершается не только по воле сменяющихся отдельных творческих личностей, но что огромную роль в этих сменах играют сложные общественные, политические и экономические условия. Как история вообще, так и история педагогических идей в частности должны рассматриваться как своего рода подведение итогов того, что получено в наследство от прошлого, — итогов, созданных равнодействующей из действия внешних условий, объективных факторов и свободных проявлений человеческой воли, стремлений и помыслов. Вот почему историю педагогики необходимо освещать, где возможно, наряду с изложением теорий, созданных отдельными личностями, указаниями и на соответствующие сложные объективные условия. Только приняв во внимание не только творческую силу авторов отдельных педагогических течений, но и широкие общественно-социальные условия, мы можем понять, как возникла современная педагогика, чем и как обоснованы ее задачи и в каком направлении мы должны искать

их решения» [18. С. 8]. По мнению М. М. Рубинштейна, настоящими историческими элементами, способными «войти в непреходящий инвентарь истории», по большей частью «оказываются общие педагогические идеи».

Критическому анализу книгу М. М. Рубинштейна подверг П. Ф. Каптерев в рецензии, опубликованной в журнале «Педагогическая мысль» (1918. — № 2. — С. 126—128). Он весьма скептически отнесся к попытке рассмотреть историю педагогических идей в отрыве от истории практической педагогической деятельности. По мнению П. Ф. Каптерева, хотя «история развития педагогических идей — важный отдел истории педагогики», однако «такие истории педагогики освещают всю педагогическую область неправильно, рассматривая педагогику как царство идей, как педагогическое мышление, тогда как педагогика по своему существу не столько учит мышлению, сколько действию» [13]. П. Ф. Каптерев писал о том, что «историю педагогических идей можно излагать различно: можно или стараться возможно отчетливее и обстоятельнее, со всеми нужными подробностями, изложить учение педагогических мыслителей, останавливаясь даже на истории развития их личного педагогического понимания различных педагогических вопросов, или же можно стремиться к выяснению главных, характерных, черт педагога, сущности его идей, не гонясь за второстепенными мыслями, стремиться свести учение педагога к основному какому-либо началу и по этому началу указать

ему место во всемирной педагогической эволюции. Первый путь более объективный, более хлопотливый и в то же время как бы летописный, а второй более субъективный, сжатый, логический» [13].

П. Ф. Каптерев, давая общую оценку книги М. М. Рубинштейна, высказывает ряд мыслей, существенных важных для создания истории педагогических учений. В частности, он пишет: «Автор избрал второй способ изложения, и то, что он излагает, есть результат просеивания через два решета: первое отделило практику от теории, второе — “основные черты” от второстепенных. Главное достоинство принятого автором способа изложения заключается во внесении разумности, некоторого логического начала в смену педагогических систем. Несомненно, в исторической последовательности возникновения и развития разумных педагогических начал есть своя разумность, своя логика. Вот эту-то логику и хочет вскрыть автор, стараясь уловить господствующий тон взглядов мыслителей-педагогов и связать их идеи одни с другими. Задача почтенная, интересная, но очень трудная во многих отношениях. Во-первых, в интересах выполнения поставленной задачи нужно всех педагогов и их системы считать сырым материалом и следить у них развитие той или другой идеи. Тогда всю историю педагогических идей нужно писать не по хронологии писателей, а по хронологии и развитию идей, они, идеи, — центр и сущность дела, а не писатели. А автор держится порядка писателей, они у него на первом плане; вслед-

твие этого его история идей постоянно сбивается на историю педагогов-мыслителей. История же известных идей и история людей, провозглашающих эти идеи, не одно и то же. Во-вторых, при стремлении уловить у писателя господствующую идею и с этой точки зрения рассматривать всю его систему, нужно постоянно опасаться односторонности в понимании писателя, сужения его идей и кругозора, насильственного втискивания в заготовленную для него рамку и схему. Каждый серьезный мыслитель-педагог является обыкновенно не однолинейным, а многолинейным, не односторонним, а многосторонним, не простым, а сложным, и затискать его систему в какую-либо рамку без повреждения ее частей невозможно» [13. С. 186].

Таким образом, в отечественной дореволюционной историко-педагогической литературе изучение педагогических учений сопровождалось самым серьезным теоретическим осмыслением проблем, связанных с их познанием.

Вновь история педагогических учений привлекла к себе повышенный интерес отечественных исследователей со второй половины 1950-х гг. В 1956 г. Ш. И. Ганелин и Е. Я. Голант подчеркивали: «Чтобы поднять изучение истории педагогики на новую ступень, надо, наконец, решительно стать на путь рассмотрения педагогических идей в их развитии и применении» [4. С. 126]. При этом в 1957 г. они писали: «Пора отказаться от медальонной истории педагогики, то есть от изолированного изучения отдельных педагогических систем без

показа того, что нового они внесли в понимание тех или других вопросов. Только изложение основных педагогических категорий в развитии может раскрыть их общественную обусловленность и значение для современной педагогики» [4. С. 126].

В 1971 г. Ф. Ф. Королев заявил о необходимости превращения истории педагогики в науку, изучающую только и исключительно историю педагогических учений: «Предмет истории педагогики — это исторический и закономерный процесс поступательного движения и обогащения педагогического знания» [15. С. 380–381]. Эта мысль в 1973 г. была развита им и А. М. Арсеньевым: «В настоящее время история педагогики объединяет двоякую проблематику — историю просвещения, воспитания и образования, с одной стороны, и историю педагогических учений о воспитании — с другой. Эти проблемы не всегда достаточно ясно различают. В частности, должным образом не учитывается, что наука развивается не только в связи с историей предмета изучения, но и в соответствии с внутренней логикой движения научного знания. Ничем не оправданное в научном, методологическом отношении смешение, “сращивание”, отождествление истории просвещения, воспитания и образования и истории педагогических учений или теорий о воспитании и образовании начинается с механического их объединения в вузовском учебном курсе... При этом они теряют из виду, что эти разделы имеют разные предметы изучения. История воспитания и образования

имеет задачу показать развитие самого объекта, историю тех учреждений и организаций, которые осуществляли воспитание и образование на различных этапах исторического развития, вскрыть исторические закономерности развития самого объекта, то есть воспитания и образования. История педагогических учений имеет совершенно другой предмет — она исследует развитие педагогической мысли по проблемам воспитания и образования... Пора выделить в самостоятельные отрасли знания историю объекта и историю учения об объекте» [1. С. 46].

В 1977 г. А. И. Пискунов обратил внимание на недостаточный уровень изученности истории педагогических учений. «Строго говоря, — писал он, — если педагогика является наукой о воспитании, то предметом истории педагогики должно было бы быть становление и развитие этой науки, ее основных концепций, методов, понятийного аппарата и т. п. Однако история педагогики зародилась во второй половине XVIII столетия скорее как отрасль истории культуры, изучающая практику воспитательной деятельности, к чему добавлялось освещение идей о воспитании отдельных выдающихся людей. И, пожалуй, до последнего времени именно этот аспект изучения прошлого в истории педагогики... оказывался доминирующим, затеняющим собственно историю науки о воспитании» [17. С. 62].

Спустя четыре года об этом же еще более жестко сказал Э. Д. Днепров: «История развития педагогики как науки еще не создана. И самым сла-

бым местом историко-педагогических работ продолжает оставаться отсутствие серьезных исследований, посвященных развитию педагогической теории» [6. С. 28].

И уже в начале 2000-х гг. Н. А. Вершинина вновь заострила внимание на необходимости специального изучения истории педагогических учений: «На современном этапе развития педагогики, когда с полной очевидностью встает задача необходимости целостного изучения педагогики как науки с целью ее рациональной организации, совершенствования всей системы отношений, складывающейся в процессе научной деятельности, история педагогики не может более являться рядовой педагогической дисциплиной, даже носящей интегрированный, комплексный характер. Необходимость глубокой саморефлексии, в том числе и истории развития педагогики как науки (выделения тенденций такого развития науки, ее основных концепций, методов, понятийного аппарата, этапов становления ее дисциплинарного статуса, педагогического сообщества и т. п.), требует нового витка в развитии историко-педагогических исследований. Совершенно очевидно, что та тенденция в определении предмета истории педагогики, о которой говорили А. М. Арсеньев и Ф. Ф. Королев, приводит сегодня к возможности ее разделения на две относительно самостоятельные педагогические дисциплины: *историю образования* и *историю педагогики* (новый процесс дифференциации). При этом вторая составляющая войдет в систему науковедческих педаго-

гических дисциплин, и это вхождение будет примером нового процесса интеграции» [2. С. 66].

Вопрос о выделении двух самостоятельных дисциплин — истории образования и истории педагогики — остается весьма спорным и не поддерживается подавляющим числом исследователей, считающих невозможным искусственно разделить изучение педагогической теории и педагогической практики в их историческом развитии. Однако проблема дальнейшего познания развития педагогической мысли остается весьма актуальной. В частности, существует необходимость в систематизации и классификации педагогических учений в историко-педагогическом процессе. Суть *систематизации* педагогических учений заключается в выделении их однородных по некоторым признакам групп и сведение этих групп к определенному иерархизированному единству. Важнейшим видом систематизации является *классификация*, т. е. распределение педагогических учений по группам на основе установления сходства и различия.

В 2000 г. А. Н. Джури н с к и й издал учебное пособие для высшей школы «Педагогика: история педагогических идей». Обосновывая необходимость специального рассмотрения развития педагогической мысли, он писал: «Обращение к истории педагогических учений позволяет полнее уяснить ход и результаты взаимодействия общества и педагогики. Возникают систематические представления, каков механизм педагогических ответов на вызовы времени,

как воспитание и обучение закрепляют приобретаемые культурные ценности» [5. С. 3].

В этой книге вопрос о различных педагогических течениях А. Н. Джури н с к и й поднимает только в четвертой главе «Новейшая педагогика», посвященной XX столетию. В первых трех главах педагогические учения он характеризует в связи с религиозными, идеологическими, философскими, политическими, научными доктринами, стремясь представить их не как некоторые протяженные во времени и пространстве обобщенные концептуальные модели, а в как продукт интеллектуальных усилий конкретных мыслителей, вписанный в определенный социальный и культурный контекст. Наконец, в параграфе 4.1 «Зарубежная педагогика 1-й половины XX века» появляется специальный подраздел «Основные педагогические течения». Этот параграф начинается словами: «В первой половине XX в. в зарубежной педагогике прослеживаются две основные парадигмы. Одна из них — педагогический традиционализм — продолжение прежней педагогической мысли. Другая — новое воспитание или реформаторская педагогика — определенная альтернатива такой традиции» [5. С. 241].

Далее А. Н. Джури н с к и й конкретизирует заявленные парадигмы. «К традиционализму, — пишет он, — относятся, прежде всего, социальная педагогика, религиозная педагогика и педагогика, ориентированная в первую очередь на философское осмысление процесса воспитания и образования».

При этом А. Н. Джуринский подчеркивает, «что в целом педагоги-традиционалисты так или иначе размышляли в русле всех этих педагогических течений» [5. С. 241].

Говоря об альтернативной парадигме, А. Н. Джуринский обращает внимание на то обстоятельство, что «в начале XX в. новая теоретическая база воспитания и обучения была выработана так называемой реформаторской педагогией (новым воспитанием)². Реформаторская педагогика отличалась негативным отношением к прежней теории и практике воспитания, углубленным интересом к личности ребенка, новыми решениями проблем воспитания». Согласно А. Н. Джуринскому, «антитрадиционалисты предложили концепции и идеи: свободного воспитания, экспериментальной педагогики, прагматической педагогики, педагогики личности, функциональной педагогики, воспитания посредством искусств, трудового обучения и воспитания и др.» [5. С. 250, 251].

В подразделе «Основные направления развития педагогической мысли» параграфа 4.2 «Современная педагогика за рубежом» А. Н. Джуринский разделяет дидактические концепции и концепции, обосновывающие воспитания. «К числу заметных дидактических концепций, — пишет он, — в западной педагогике можно отнести традиционную парадигму, рационалистическую модель и феноменологическое направление³... В теоретическом обосновании воспитания прослеживаются две основные парадигмы: с позиций социологизаторства и (био)психологизма⁴. Главный водораздел между ними — отношение к социальным и биологическим детерминантам воспитания». При этом в дальнейшем изложении А. Н. Джуринский конкретизирует только (био)психологическую парадигму, говоря о том, что ее «разделяют представители ряда идейных течений, прежде всего экзистенциальной пе-

² Термины «реформаторская педагогика», «педагогика реформы», «новое воспитание», «новые школы» и т.п. возникли и получили распространение на рубеже XIX–XX вв. как выражение новых процессов, происходивших в теории и практики образования того времени.

³ В своей классификации «дидактических концепций» конца XX в. А. Н. Джуринский воспроизводит схему В. Я. Пилиповского, выделявшего в дидактической мысли Запада указанного периода три основные парадигмы: традиционалистско-консервативную, рационалистическую и феноменологическую (неогуманистическую). См., например: *Пилиповский В. Я.* Современные концепции в дидактике // Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции / отв. ред. Б. Л. Вульфсон. — М., 1995. — С. 79–113.

⁴ Используя данные термины для характеристики парадигм современного воспитания на Западе, А. Н. Джуринский следует за Б. Л. Вульфсоном, писавшем о двоякой ориентации западных ученых, «условно говоря, на (био)психологизированное и социологизированное направления в понимании процесса социализации» (*Вульфсон Б. Л.* Проблемы социализации детей и молодежи в контексте обновления школы // Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции / отв. ред. Б. Л. Вульфсон. — М., 1995. — С. 115). При этом Б. Л. Вульфсон правомерно говорит именно о социализации, а не о воспитании, характеризуя западную научную традицию, терминология которой отличается от привычного нам (и А. Н. Джуринскому) языка российской педагогике.

дагогики, нового воспитания и гуманистической психологической школы, теории созревания и др. Они рассматривают как веление дня гуманизацию воспитания, т. е. поворот к личности ребенка» [5. С. 259–261].

В подразделе «Педагогические направления и идеи» параграфа 4.3 «Педагогика России конца XIX – начала XX в.» А. Н. Джуринский пишет о том, что «в педагогической мысли России на рубеже XIX–XX вв. можно выделить три крупные тенденции, в русле которых развивались взгляды на воспитание и образование. Во-первых, тенденция развития классической педагогики XIX столетия. Во-вторых, линия, направленная, прежде всего, на философское осмысление проблем воспитания и развития личности. В-третьих, идейное движение, сходное с *реформаторской педагогией (новым воспитанием) Запада*» [5. С. 274]⁵.

Таким образом, А. Н. Джуринский применительно к педагогике конца XIX–XX в. **пытается** дать двухуровневую систематизацию

педагогических учений, понимания под «учением» уже не совокупность взглядов конкретного мыслителя и даже не просто педагогическое оформление некой религиозной, философской, идеологической, политической доктрины, а определенное направление педагогической мысли. Первый уровень, применительно к западной традиции, составляют некие крупные обобщенные парадигмы, а второй уровень – это уровень их составляющих. Применительно к отечественной педагогической традиции конца XIX–XX в. А. Н. Джуринский говорит не о парадигмах, а о «крупных тенденциях», за которыми, впрочем, угадываются все те же парадигмы. К сожалению, он не дает своего определения парадигмы, ставя в один ряд парадигмы в педагогике, в дидактике, в теории воспитания. Между тем в современной отечественной теории и истории педагогики ведутся ожесточенные споры о возможностях и границах использования термина «парадигма» применительно к характеристике теории и практики об-

⁵ Вопрос о традиционности и нетрадиционности в педагогике проблема весьма тонкая. Например, многие идеи, присущие так называемой *реформаторской педагогике* конца XIX – первой трети XX в. и представляемые как *нетрадиционные*, высказывались и широко обсуждались ранее. К их числу, в частности, относятся идеи Сократа о равноправии учителя и ученика в педагогическом процессе, о необходимости создания условий для развития самостоятельной познавательной активности ученика и недопустимости сообщения ему готового знания; идеи Эразма Роттердамского о значении свободы ребенка в воспитании; идеи Монтеня о вреде школьного обучения; идеи Ж.-Ж. Руссо об опоре воспитателя в своих усилиях на естественное развитие ребенка и использования свободы как средства педагогической организации жизни детей и т. д. Возникают противоречия и при конкретизации А. Н. Джуринским *педагогического традиционализма* и *нетрадиционной педагогике*. К первой парадигме он относит *светскую философскую педагогику*, а ко второй – *прагматическую педагогику*. Но *прагматическая педагогика* – это светская педагогика, созданная на основе философии прагматизма, что получило отражение в ее названии.

разования, а также о его смысловом наполнении⁶.

Попытку концептуализировать историю педагогических учений, систематизировать и их классифицировать предпринял В. А. Канке [8; 11]. В своих работах он идет двумя путями. Во-первых, В. А. Канке знакомит «читателя со способами прочтения педагогики с позиций основных философских направлений современности», считая при этом, что «необходимо руководствоваться не одним из многих философско-педагогических подходов, а их тщательно подобранной системой» [8. С. 421, 454]. Он рассматривает следующие философско-педагогические проекты: феноменологический проект в педагогике; аналитико-прагматический проект в педагогике; критико-рационалистический проект в педагогике; критико-герменевтический проект в педагогике; конструктивистский проект в педагогике; проект дифференной педагогики, опирающейся на традицию постструктурализма и постмодернизма.

Во-вторых, решая задачи концептуализации истории педагогических учений, систематизации и классифи-

кации их, В. А. Канке опирается на разработанную им теорию концептуальных переходов, предполагающую работу не с отдельными концепциями, а с проблемными и интерпретационными рядами теорий [9; 10].

Проблемный ряд теорий В. А. Канке определяет как «строй теорий, в котором каждая последующая концепция позволяет преодолеть некоторые затруднения своей предшественницы». Он пишет, что «в проблемные ряды теорий объединяются лишь те концепции, которые обладают соответствующей преемственностью». Интерпретационный ряд теорий, по его мнению, — это «строй теорий, в составе которого предыдущая теория является интерпретацией последующей теории. Интерпретационный ряд теорий строится на основе проблемного ряда теорий». Согласно В. А. Канке, «ученый имеет возможность ранжировать теории по степени их проблемной уязвимости и интерпретационной силы. В контексте проблемного ряда теорий он занят поиском проблем и их преодолением. В контексте интерпретационного ряда теорий устаревшие теории освобождаются от выявленных

⁶ Эти дискуссии нашли отражение в сборнике: *Современные проблемы педагогики: парадигма науки и тенденции развития образования* : в 2 ч. / гл. ред. В. В. Краевский. — Краснодар, 2006.

Т. Кун, поспособствовавший в 1960-х гг. широкому распространению в философии науки и науковедении термина «парадигма», под парадигмами понимал «признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решений» (Кун Т. Структура научных революций : пер. с англ. — М., 1977. — С. 11). При этом педагогике Т. Кун рассматривал как непарадигмальную науку.

О вариантах парадигмального осмысления истории педагогики см., например: Корнетов Г. Б. Парадигмальный подход в истории педагогики: итоги и тенденции // Парадигмальный подход к изучению историко-педагогического процесса / под ред. Г. Б. Корнетова, В. Г. Безрогова. — М., 2005.

в них проблем посредством критики. Таким образом, управление теориями состоит в построении проблемного и интерпретационного ряда теорий. Особого внимания достоин факт постоянного наличия многих теорий. Их нельзя заменить одной — самой развитой теорией. Все попытки избавиться от плюрализма обречены на провал. Управление теориями необходимо постольку, поскольку оно позволяет справиться с плюрализмом. И так, наличие интертеоретических отношений вынуждает руководствоваться не отдельными теориями, а рядами теорий». При этом, теория, согласно В. А. Канке, — «связанная группа концептов». Концепты — «относительно самостоятельные компоненты теории, в частности переменные, законы, принципы. Концепт всегда выступает как постижение множественного посредством одного». Концепция — «то же, что и теория». Наука — «теории, признанные научным сообществом в качестве образцовых концепций. Сопоставляя теории, выделяют лучшие из них, и именно их считают наукой». Причем, «любая наука выступает как развертывание потенциала определенных концептов, то есть принципов, законов и переменных». Согласно В. А. Канке, «понятия — это переменные», «общее содержание как раз и является понятием», «законы — это связь переменных, которые выводятся (дедуцируются из принципов)». Проблема — «затруднение теории, препятствующее ее развитию». Проблематизация — «целенаправленный поиск и осмысление проблем». Интерпретация — «разъяс-

нение смысла чего-либо посредством некоторой теории» [8. С. 22, 23. 33, 36, 252, 477–478].

Раздел III «История, философия и методология педагогики» В. А. Канке открывает главой 6 «Философия и методология дидактики» (курсив мой. — Г. К.), говоря о том, что «основная цель данной главы состоит в обеспечении понимания читателем концептуального устройства педагогики» [8. С. 251]. В структуре главы параграфы 6.1, 6.4, 6.10 соответственно имеют названия «Природа и предмет педагогики», «Три типа педагогического дискурса», «О научном и эвристическом методах педагогики». Параграфы 6.3, 6.5, 6.9 имеют названия «О смысле дидактического дискурса», «Структура дидактического дискурса», «О принципах дидактики» (курсив мой. — Г. К.). Налицо явное смешение педагогики и дидактики. С чем это связано?

В. А. Канке пишет о том, педагогику «обычно определяют как науку об обучении и воспитании отдельных лиц и групп людей», и отмечает, что «педагогика — это отрасль науки». Далее он утверждает, что «любое обучение есть воспитание. А воспитание непременно является обучением». Для того чтобы избежать «указанной сумятицы в определении», В. А. Канке предлагает «считать педагогику отраслью научного знания, предметом которой является максимально результативное осуществление повышения концептуальной компетентности людей». Следовательно, «предмет педагогики может быть определен как взаимоотношения между педагогами и учащи-

мися, направленные на достижение максимально результативного повышения научной компетентности обучаемых, их способность управлять соответствующими принципами, законами и понятиями». основополагающий принцип педагогики — это «принцип максимально результативного повышения научной компетентности учащихся. Компетентность понимается как уровень их научного развития». В. А. Канке обращает внимание на то, что педагогика рассматривается им «как отрасль науки, в которую не должно включаться ненаучное знание» [8. С. 254–255]. Он подчеркивает: «Отметим со всей определенностью, что педагогическая теория, не обладающая дидактической составляющей, теряет в силе и приобретает спекулятивный, метафизический характер. При этом остаются непроясненными пути осуществления благих пожеланий» [8. С. 298].

стирая грань между обучением и воспитанием⁷, В. А. Канке ставит в центр педагогики «взаимоотношения между педагогами и учащимися, направленные на достижение максимально результативного повышения научной компетентности обучаемых», т. е., ту проблематику, которой традиционно занимается дидактика. Таким образом, происходит подмена педагогики дидактикой, центрированной на

учебной проблематике. Именно поэтому в фокусе всего последующего рассмотрения у В. А. Канке оказывается прежде всего дидактическая проблематика, вокруг которой он и выстраивает свою систематику педагогических теорий. Весьма показательно, например, что, обращаясь к наследию А. С. Макаренко, он пишет: «И до Макаренко было немало педагогов, уделявших пристальное внимание трудовому воспитанию. Разумно вспомнить в связи с этим имена Песталоцци и Кершенштейнера. Но их педагогический подход был иным: они во многом преследовали дидактические цели (лучше всего учить на примере труда, вписывая воспитанника в соответствующую социально-политическую ситуацию). Макаренко никогда не позиционировал себя в качестве дидактика. На первом месте у него стояла проблема воспитания. Дидактика при этом фигурировала в лучшем случае в качестве фона» [8. С. 351–352]⁸.

Отмечая, что «подобно всякой науке педагогика состоит из многочисленных теорий, которые необходимо определенным образом ранжировать», В. А. Канке пытается осуществить такое ранжирование посредством рассмотрения истории педагогических теорий. При этом он предостерегает от их простого перечисления в определенной последовательности, обращая

⁷ См.: О трактовках воспитания и обучения в отечественной научно-педагогической литературе, их соотношении и не сводимости друг к другу см: *Корнетов Г. Б.* Образование, воспитание, обучение: содержание и соотношение понятий // Психолого-педагогический поиск. – 2007. – № 1 (5).

⁸ А как же приведенное выше утверждение автора о том, что «любое обучение есть воспитание. А воспитание непременно является обучением»? Все, оказывается, совсем не так просто, и материал «сопротивляется» такому упрощенному пониманию педагогической деятельности.

внимание на то, что «первостепенный интерес представляет постановка и преодоление актуальных для педагогики проблем. Такой путь исследования призван обеспечить рост научного знания в максимальной степени». Он подчеркивает, что в осуществленном им «анализе дидактической составляющей, являющейся подлинным основанием любой подлинно педагогической теории.., уделено пристальное внимание» [8. С. 298].

Решению указанной проблемы В. А. Канке посвящает главу 7 «Проблемно-исторический ряд педагогических теорий», в преамбуле к которой он пишет: «Материал данной главы можно было бы озаглавить “В поисках педагогических направлений”. Обычно в науках выделяют особые направления как совокупность теорий с родственным по тому или иному признаку концептуальным содержанием. Таковы, например, герменевтика и постструктурализм в философии, неоклассицизм и кейнсианство в экономике, бихевиоризм и фрейдизм в психологии. В педагогике, по сути, направления не выделены. Ниже будет это сделано» [8. С. 298].

Далее В. А. Канке выделяет и кратко характеризует 31 теорию:

- диалектико-идеалистическая теория Платона;
- аподиктически-формалистическая теория Аристотеля;
- теолого-схоластическая теория Фомы Аквинского;
- теолого-гуманитарная теория Эразма Роттердамского;
- пансофическая теория Я. А. Коменского;

- эмпирицистско-абстрактная теория Дж. Локка;
- социально-критическая теория Ж.-Ж. Руссо;
- природосообразная теория И. Песталоцци;
- теория интересосообразной идентификации личности И. Гербарта;
- гуманистическая теория В. фон Гумбольта;
- «сферная» теория Ф. Фребеля;
- социально-прогрессивная теория А. Дистервега;
- антропологическая теория К. Д. Ушинского;
- педагогика ненасилия Л. Н. Толстого;
- автодидактическая теория М. Монтессори;
- антропософская теория Р. Штейнера;
- педаметрическая теория А. Бине;
- инструментально-прагматическая теория Дж. Дьюи;
- теория экспериментального щупывания С. Френе;
- теория трудовой школы Г. Кершенштейнера;
- морально-коллективистская теория А. С. Макаренко;
- речемыслительная теория Л. С. Выготского;
- эпистемологическая теория Ж. Пиаже;
- радикально-фрейдистская теория А. Нейла;
- радикально-политическая теория П. Фрейре;
- когнитивно-таксономическая теория Б. Блума;
- теория стадий интеллектуального развития студентов У. Перри;

- словесно-чувственная дидактическая теория Л. В. Занкова;
- абстрактно-диалектическая теория В. В. Давыдова;
- критико-конструктивистская теория В. Клавки;
- метанаучная педагогическая теория (отражающая позицию самого В. А. Канке).

К сожалению, В. А. Канке не формулирует критерии, на основании которых он отбирает перечисленные теории. В связи с этим вполне закономерно возникает вопрос, почему в поле его зрения оказались педагогические учения указанных выше мыслителей, а весьма значимые учения других мыслителей не включены в осуществленное им «построение проблемного ряда педагогических теорий» [8. С. 298]. Например: почему в этот «проблемный ряд» не попали Исократ и Квинтилиан, Блаженный Августин и Иоанн Златоуст, Х. Вивес и М. Монтень, И. Кант и Г. Спенсер, П. Наторп и В. Лай, Э. Мейман и О. Декроли, П. Ф. Каптерев и С. И. Гессен, К. Н. Вентцель и В. В. Зеньковский, Э. Торндайк и Б. Скиннер, Я. Корчак и И. Иллич, Дж. Брунер и К. Роджерс, В. А. Сухомлинский и И. Я. Лернер, а также многие и многие другие мыслители, оставившие заметный след в истории педагогики? Естественно, что все сколько-нибудь значимые педагогические учения в «проблемный ряд» включить невозможно, но все же, где критерии отбора, где его основания?

Комментируя сконструированный проблемный ряд, В. А. Канке отмечает, что «каждый автор культивирует те концепты, которые ему представляются наиглавнейшими... Они меняются от одного исследователя к другому. Но это не значит, что педагогические теории не обладают эквивалентными концептами. Они действительно существуют. Этим обстоятельством резонно воспользоваться для соответствующей классификации педагогических теорий. Речь идет о таком этапе познания, который предвяет построение соответствующих интерпретационных рядов. По сути, он является определением педагогических направлений (курсив мой. — Г. К.). Подобно другим наукам, педагогика не лишена определенных направлений... Педагогические теории не представляют собой всего лишь хаотическое целое. Теории, обладающие сходными концептуальными акцентуациями, образуют проблемные ряды теорий. Проблемные ряды педагогических теорий правомерно считать педагогическими направлениями» [8. С. 383, 385]. В. А. Канке выделяет 14 проблемных рядов, выстраивая в каждом из них, как он выражается, однородные по своей концептуальной концентрации педагогические теории:

1. Теории философской направленности: Платон — Аристотель — Локк — Гербарт — Фребель — Ушинский — Дьюи — Френе — Выготский — Фрейре — Скиннер⁹ — Давыдов — Клавки.

⁹ Учение Берреса Скиннера (1904–1990) В. А. Канке не упоминает в числе педагогических теорий, выстроенных им в рассмотренный выше «проблемный ряд», также, впрочем, он не упоминает и Эдварда Торндайка (1874–1949). Э. Торндайк и Б. Скиннер, являющиеся выдающимися представителями бихевиористской педагогики, оказали огромное влияние на развитие теории и практики образования в XX – начале XXI в.

2. *Теории религиозной направленности*: Ф. Аквинский — Э. Роттердамский — Коменский — Локк — Фребель — Дьюи.

3. *Теории этической направленности*: Локк — Герbart — Толстой — Дьюи — Макаренко.

4. *Теории гуманистической направленности*: Платон — Э. Роттердамский — Коменский — Руссо — Гумбольдт — Дистервег.

5. *Теории политической направленности*: Платон — Руссо — Песталоцци — Дистервег — Толстой — Дьюи — Френе — Макаренко — Нейл — Фрейре.

6. *Теории психологической направленности*: Герbart — Ушинский — Монтессори — Бине — Нейл — Выготский — Пиаже — Занков.

7. *Теории дидактической направленности*: Платон — Аристотель — Коменский — Локк — Дистервег — Ушинский — Монтессори — Выготский — Пиаже — Фрейре — Блум — Перри — Занков — Давыдов — Клафки.

8. *Теории сенситивной направленности*: Коменский — Локк — Герbart — Нейл — Занков.

9. *Теории рационалистической направленности*: Аристотель — Локк — Пиаже — Давыдов.

10. *Теории языковой направленности*: Э. Роттердамский — Гумбольдт — Френе — Пиаже — Выготский — Занков.

11. *Теории деятельностной направленности*: Песталоцци — Монтессори — Дьюи — Кершенштейнер — Макаренко — Пиаже — Выготский.

12. *Теории эмпирической направленности*: Бине — Дьюи — Френе — Скиннер — Занков.

13. *Теории личностной направленности*: Локк — Руссо — Песталоцци — Толстой — Монтессори — Штейнер.

14. *Теории коллективистской направленности*: Песталоцци — Фребель — Монтессори — Штейнер — Кершенштейнер.

В. А. Канке обращает внимание на то, что сконструированные им «проблемные ряды, несомненно, не лишены элементов произвольности. Строго говоря, в любой из 14 рядов можно было включить всех упомянутых ранее авторов». И далее он продолжает: «Мы же, чтобы не делать его слишком громоздким, несколько упростили наше исследованием, включив в проблемные ряды только главных действующих лиц» [8. С. 385].

Следует отметить, что В. А. Канке называет «проблемным рядом» и ряд всех рассмотренных им 31 теории, которые, по его мнению, являются наиболее значимыми педагогическими учениями, и 14 рядов, идентифицируемых им как особые педагогические направления. При этом В. А. Канке готов отнести каждое из рассмотренных им 31 педагогического учения к каждому выделенному педагогическому направлению. То есть, по существу, каждое из этих направлений задает лишь ракурс рассмотрения любой педагогической теории. А это является весьма спорным, что, в частности, становится очевидным при попытке вписать в «проблемный ряд теорий религиозной направленности»

педагогические учения Дж. Дьюи или А. С. Макаренко.

К сожалению, В. А. Канке не определяет те основания, которые лежат в фундаменте проведенной им классификации педагогических теорий по 14 направлениям. Направленность проблемных рядов самая разная и при этом заметно неполная. Например, В. А. Канке выделяет проблемные ряды религиозной, философской, этической, политической, психологической направленности, но не считает необходимым выделить проблемный ряд социологической направленности. Между тем «встроенность» образования, его теоретиков и их идей в жизнь общества, в систему социальных отношений и институтов вряд ли у кого-нибудь может вызвать какие-то сомнения. Из упомянутых В. А. Канке мыслителей в этом ряду, прежде всего, можно было бы поместить Платона,

Я. А. Коменского, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, Дж. Дьюи, С. Френе, Г. Кершенштейнера, А. С. Макаренко, П. Фрейре. А из мыслителей не упомянутых им в книге — К. Маркса, Э. Дюркгейма, П. Бурдьё, И. Иллича.

Очевидно, что проблема систематизация и классификации педагогических учений ждет своей дальнейшей разработки. При ее решении необходимо четко формулировать те основания, на которых строятся предлагаемые варианты систематизации и классификаций, а их может быть бесконечное множество. Также следует выделять те педагогические идеи, которые составляют смысловой стержень каждого конкретного педагогического учения, будь то учения отдельного педагога, или учение, как выражение определенного направления (течения) в педагогике.

Список литературы

1. Арсеньев, А. М. Методологические проблемы социалистической педагогики / А. М. Арсеньев, Ф. Ф. Королев // Проблемы социалистической педагогики. — М., 1973. — 420 с.
2. Вершинина, Н. А. История педагогики как науковедческая дисциплина / Н. А. Вершинина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2007. — № 8 (30) : Психолого-педагогические науки (педагогика, психология, теория и методика обучения). — С. 66.
3. Вершинина, Н. А. Методология исследования структуры педагогики: автореф. дис. ... д.п.н. — СПб, 2009. — С. 25.
4. Ганелин, Ш. И. О новом учебнике по истории педагогики для педвузов / Ш. И. Ганелин, Е. Я. Голант // Советская педагогика. — 1957. — № 12. — С. 126.
5. Джуринский, А. Н. Педагогика: история педагогических идей / А. Н. Джуринский. — М. : Педагогическое общество России, 2000. — 352 с.
6. Днепров, Э. Д. Советская историография дореволюционной отечественной школы и педагогики, 1918–1977. Проблемы, тенденции, перспективы / Э. Д. Днепров. — М. : НИИОП, 1981. — С. 28.
7. Заварзина, Л. Э. Общественно-педагогическая и научная деятельность П. Ф. Каптерева в Воронежском крае / Л. Э. Заварзина. — Воронеж, 2009. — 332 с.
8. Канке, В. А. История, философия и методология психологии и педагогики : учеб. пособие для магистров / под ред.

М. Н. Берулавы. — М. : Изд-во Юрайт, 2014. — 487 с.

9. Канке, В. А. Методология научного познания : учебник для магистров / В. А. Канке. — М. : КНОРУС, 2013. — 336 с.

10. Канке, В. А. Общая философия науки / В. А. Канке. — М. : Омега-Л, 2009. — 354 с.

11. Канке, В. А. Философия педагогики / В. А. Канке. — М. : Логос, 2011.

12. Капранова, В. А. История педагогики в лицах / В. А. Капранова. — Мн ; М. : Инфра-М, 2013. — С. 6.

13. Каптерев, П. Ф. М. М. Рубинштейн. История педагогических идей в ее основных чертах / П. Ф. Каптерев. — М., 1916.

14. Корнетов, Г. Б. Образование, воспитание, обучение: содержание и соотношение понятий / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2007. — № 1 (5). — С. 6—20.

15. Королев, Ф. Ф. Ленин и педагогика / Ф. Ф. Королев. — М. : Педагогика, 1971. — 400 с.

16. Модзалевский, Л. Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен / Л. Н. Модзалевский. — СПб. : Алетей, 2000. — Ч. 1. — 488 с.

17. Пискунов, А. И. История марксистской педагогики: некоторые итоги и перспективы / А. И. Пискунов // Советская педагогика. — 1977. — № 11. — С. 62.

18. Рубинштейн, М. М. История педагогических идей в ее основных чертах / М. М. Рубинштейн. — Иркутск, 1922. — 302 с.

19. Успенский, В. В. Введение: История педагогики и ее задачи / В. В. Успенский // Очерки по истории педагогических учений. — М. : Польза, 1911. — 231 с.

20. Bowen, J. A History of Western Education. Volume Three. The modern west Europe and the New World. Methuen & CO. LTD, 1986. P. XVIII.