



Ю. А. Воронцова

ФАКТОРЫ РАЗРАБОТКИ ПОНЯТИЙ И ТЕРМИНОВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ НА РУБЕЖЕ XIX–XX ВЕКОВ

УДК 37.02
ББК 74.03(2)

В статье рассматриваются некоторые факторы, определившие характер и направления разработки педагогических понятий и терминов в отечественной педагогике конца XIX – начала XX веков.

Ключевые слова: факторы; понятие; термин; социально-культурный контекст; понятийный аппарат педагогики; общенаучные факторы.

Y. A. Vorontsova

FACTORS OF THE DEVELOPMENT OF CONCEPTS AND TERMS IN THE NATIONAL PEDAGOGY AT THE TURN OF XIX–XX CENTURIES

The article is devoted to some factors that determined the nature and direction of development of pedagogical concepts and terms in the national pedagogy of the late XIX – early XX centuries.

Key words: factors; concept; term; socio-cultural context; conceptual apparatus of pedagogy; General scientific factors; theoretically pedagogy.

Каждое явление, изучаемое педагогией, обретает свое место в системе научного знания с помощью понятия, отражающего комплекс необходимых и достаточных признаков, закрепленных специальным термином. Исследуя понятийный ряд педагогической науки какой-либо эпохи в рамках историко-педагогического поиска, мы обретаем возможность глубже проникнуть в на-

учно-педагогическое знание, заключенное в нем. И с этой точки зрения наиболее ценным для специального изучения представляется понятийно-терминологический аппарат педагогики в период ее становления в качестве самостоятельной научной отрасли – в период конца XIX – начала XX вв.

Теория педагогики и ее понятийный аппарат развиваются во множес-

тве контекстов, испытывают на себе влияние целого ряда факторов, прямо или косвенно связанных с ее проблемным полем. В рамках статьи мы постараемся обозначить отдельные факторы, которые задали направления разработки педагогических понятий и обусловили характер понятийно-терминологической системы педагогики конца XIX — начала XX веков.

Условно эти факторы по отношению к научно-педагогическому знанию можно разделить на внешние и внутренние, где внешние — это явления, связанные с социально-культурным состоянием эпохи, уровнем развития философии, науки вообще, т. е. факторы, порожденные контекстом, в котором развивалась педагогическая мысль, а внутренние — обусловлены спецификой и динамикой развития самого научно-педагогического знания.

Среди *внешних факторов* мы различаем социально-культурные, философские и общенаучные.

К социально-культурным факторам отнесли общественно-педагогическое движение конца XIX — начала XX веков. Его возникновение было связано с существованием противоречий между потребностями общества в образовании и существовавшей системой образования; между интересами общества и интересами государства в вопросах просвещения. По данным пере-

вой всеобщей переписи населения Российской империи 1897 г., грамотное население составляло всего 21,1 % от общего числа подданных¹. Общественный интерес к образованию, ярко проявивший себя во второй половине XIX века, к концу столетия достиг критической отметки. Просвещение отечественной интеллигенцией стало рассматриваться как едва ли не единственный путь эволюционного преобразования государства и общества. Не напрасно П. Ф. Каптерев, яркий представитель педагогики конца XIX — начала XX столетий, один из первых отечественных историков педагогики, назвал рассматриваемый период периодом «общественной педагогики»².

На страницах многочисленных печатных изданий («Женское образование», «Народная школа», «Воспитание и обучение», «Свободное воспитание» и мн. др.), на разного рода педагогических собраниях и съездах активно обсуждались вопросы: быть ли всеобщему образованию; если быть, то каким; каким содержанием его наполнить; должны ли иметь место различия в содержании образования для представителей разных социальных групп, мужчин и женщин; как должно быть поставлено школьное обучение; какую роль должна играть школа в образовании личности, а какую — семья³

¹ Первая Всеобщая перепись населения Российской Империи 1897 г. Т. I. Общий свод по Империи результатов разработки данных Первой Всеобщей переписи населения, произведенной 28 января 1897 года / под ред. Н. А. Тройницкого; Изд. Центр. Стат. комитетом М-ва вн. дел. — СПб, 1905.

² Каптерев, П. Ф. Общий ход развития русской педагогики и ее главные периоды / П. Ф. Каптерев // Избр. пед. соч. / под ред. А. М. Арсеньева. — М.: Педагогика, 1982. — С. 258–269.

Примером проявления интереса общественности к образованию стала «Записка о нуждах просвещения», известная как «Записка 342 ученых», в которой авторы описывают его состояние в стране: недоступность и низкий уровень начального образования, правительственная политика, «внушаемая преимущественно соображениями полицейского характера», неудовлетворительное состояние средней школы, подавляющей личность ученика и не удовлетворяющей потребностям общества, состояние «полного разложения» высшей школы, бесправное положение учительства, бюрократизация, ограничение академических свобод. «Наш школьный режим, — пишут авторы Записки, — представляет собой общественное и государственное зло: попирая авторитет науки и задерживая ее развитие, он вместе с тем оказывается бессильным осуществить великие задачи просвещения и обеспечить народу широкое развитие его духовных сил»¹.

Государство, в свою очередь, занимало охранительную позицию, рассматривало школы и университеты как источник постоянной угрозы существовавшему политическому строю и очень неохотно, часто под давлением, решалось на демократические перемены в образовательной сфере.

Общественный интерес к педагогическим вопросам, вовлечение широкого круга интеллигенции в обсуждение проблем образования, понимание особой роли просвещения как пути дальнейших государственных и об-

щественных преобразований обусловило повсеместное распространение и употребление педагогических понятий и терминов.

Наряду с социально-культурными факторами к *внешним факторам* относятся философские и общенаучные. На рубеже XIX — XX столетий произошла смена типа научной рациональности (В. С. Степин и др.), которая сопровождалась изменениями в структуре научных дисциплин. Осуществлялось становление гуманитарной и социальной сфер науки как самостоятельных, полноправных, отличающихся от естественно-научной сферы собственными предметами и методами познания. В этот период активно развивались, наращивая свой массив научного знания, социология, психология, педагогика и другие «неестественные» научные дисциплины. Происходила конкретизация предметных областей отраслей наук, вырабатывались собственные методы познания. Самоопределение научных дисциплин шло в двуедином процессе дифференциации и интеграции научного знания. С одной стороны, происходила его теоретизация, конкретизация предметов и методов отдельных научных отраслей, с другой — взаимный обмен и взаимное обогащение в том числе и научными понятиями, перенос понятий и терминов из одной научной сферы в другие с приданием им новых значений, смысловых оттенков.

Ведущей философской концепцией, определяющей задачи науки и идеал научного познания, в этот пери-

¹ Записка о нуждах просвещения // Русь. — 1905. — 27 января.

од стал эмпириокритицизм, призванный отделить «позитивное научное знание» от всяческой «метафизики». Единственно правильными методами в рамках этой концепции признавались эмпирические, дающие «позитивное» знание: наблюдение, опыт, эксперимент и т. п.

В науке о воспитании идеи позитивизма нашли свое отражение в появлении экспериментальной педагогики и ее методов: наблюдения, опыта, педагогического эксперимента. Наряду с появлением новых направлений и новых методов под влиянием позитивистских идей в педагогическую науку проникли и новые термины: «педагогический эксперимент», «педагогическая психология», «наблюдение», «опыт» и ряд других.

Помимо позитивизма, существенное влияние на развитие научного знания и педагогики, в частности, оказала концепция релятивизма, заключающаяся в признании относительности научного знания (его релятивности), допущении параллельного существования различных равноправных точек зрения в отношении одного и того же объекта познания. Когнитивный релятивизм нашел свое отражение в нескольких плоскостях.

В онтологической плоскости релятивизм ставил вопрос об изменчивости объектов действительности, их относительности, непостоянстве в пространстве и времени. На последнее утверждение опирается гносеологический релятивизм: если объект изменчив, то и знание о нем не может быть абсолютным, а сам процесс познания зависит от усло-

вий познания и самого познающего. Выбор подходов, методов познания, помимо природы объекта, состояния субъекта, обусловлен также ценностными ориентациями и убеждениями последнего.

Идея относительности научного знания, признание возможности наличия нескольких равноправных истин в отношении одного и того же познаваемого объекта, определенная доля субъективизма в результатах познания, обусловленная состоянием познающего, объясняют многозначность педагогических понятий.

Смена типа научной рациональности и становление гуманитарных наук происходили на фоне изменений в аксиологической сфере — смещения вектора научного познания с объектов внешней природы в сторону субъекта познания — человека. Такое смещение привело к фокусированию внимания исследователей на проблеме человека и его личности, «самости» и, как следствие, к рассмотрению воспитания как процесса, в котором существенная роль отводится личности ребенка, его переживаниям, внутренней свободе и т. д.

К внутренним педагогическим факторам, обусловленным динамикой развития самой педагогической теории конца XIX — начала XX столетий относятся такие, как теоретизация педагогики, смещение акцента с деятельности педагога на личность ребенка, антропологизация научно-педагогического знания и многообразие педагогических течений и направлений, каждое из которых внесло свой вклад в развитие понятийного ряда этой науки.

Педагогика, как научная отрасль, а не искусство или практическая деятельность, уверенно стала заявлять о себе лишь в конце XIX века. На этот период приходится первые попытки отечественных исследователей детально проанализировать и переосмыслить опыт прежних поколений педагогов. На рубеже веков педагогика достаточно хорошо была развита на уровне практики, методики, но ее теоретическую слабость, неразработанность отмечали сами отечественные исследователи конца XIX века. П. Ф. Каптерев по этому поводу писал: «Не только у нас, но и у западных европейских народов сочинения по педагогике по большей части лишены научного характера, в них весьма слаб выяснительный, рациональный элемент. Они обыкновенно представляют собой сборники правил и технических педагогических советов, составленных на основании собственных педагогических опытов и наблюдений, опытов и наблюдений других лиц»¹.

Постепенная теоретизация и попытки определить структуру научно-педагогического знания, соотнести его со смежными отраслями и выразить их связи привели к выделению таких его направлений, как история педагогики, философия образования, педагогическая психология и появлению соответствующих терминов, обозначающих эти направления: «философия образования» (В. В. Розанов, Г. Гессен, В. Зеньков), «педагогическая психология» (П. Ф. Каптерев).

Термины «воспитание», «образо-

вание», «обучение», «учитель», «ученик», «воспитанник» и многие другие широко употреблялись в бытовой речи, и становление их в качестве научных терминов происходило в русле теоретизации педагогического знания. Однако этих терминов с ростом и расширением последнего становится явно недостаточно для отражения всего научного знания. Поэтому и в рассматриваемый период появляются специально-научные педагогические термины («педагогический процесс», «педагогическая психология» и другие).

Следующим фактором, повлиявшим на развитие понятийного аппарата отечественной науки, стали аксиологические изменения, выразившиеся в смещении акцента с деятельности по передаче знаний, культуры (внешней стороны педагогического процесса) на развитие (усовершенствование) человека (его внутренняя сторона). По словам Б. М. Бим-Бада, «проблема человека была эпицентром ожесточенных споров в педагогике. Ее аксиомами становились те или иные утверждения о сущности человека и его развития. Люди равны или неравны от рождения, если равны, то во всем или только отчасти; в чем истоки и причины индивидуальных различий; прирождены ли человеку его способности; предопределены ли «заранее», т. е. до педагогических воздействий на человека, скорость, характер и содержание его развития; от чего зависит способность людей к развитию? Ответы на эти и смежные вопросы приобрели в изучаемую эпоху всеопределяющее значение

¹ Каптерев, П. Ф. Педагогика наука или искусство? / П. Ф. Каптерев // Избр. пед. соч. / под ред. А. М. Арсеньева. – М. : Педагогика, 1982. – С. 49–62.

для построения педагогических теорий и разработки педагогических норм»¹.

Постановка человека в центр педагогической проблематики привела к некоторым трансформациям в значении таких ведущих понятий, как «образование», «воспитание», «обучение» — переключению внимания с деятельности взрослых по «формированию» личности на «самодеятельность», «саморазвитие» человека, пусть и в организованном извне процессе. Так, например, в словаре Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона термин «воспитание» определяется как «преднамеренное воздействие взрослого человека на ребенка или юношу, имеющее целью довести его до той доли самостоятельности, которая необходима человеку для исполнения своего назначения человека на земле»². Тогда как в научно-педагогических публикациях этого же периода отечественными педагогами обосновывается ведущая роль саморазвития в воспитании и субъектная позиция ребенка в нем³. Сам же термин «саморазвитие» до рубежа веков понимался в биологическом ключе⁴, в рассматриваемый же период он приобрел психологическое и педагогическое значение.

Смещение аксиологических акцентов с деятельности по формированию

личности на ее развитие, определение центрального места ребенка в педагогическом процессе, признание его активности и самоценности послужили основанием для появления и закрепления в терминологической системе педагогики таких терминов, как «саморазвитие», «самоусовершенствование», «самодеятельность», «педагогический процесс» и многие другие.

Идея заимствования педагогией научного знания о человеке из психологии, анатомии, физиологии и других наук, высказанная К. Д. Ушинским, оказалась актуальной и для науки конца XIX — начала XX веков. Антропологизация педагогического знания привела к аккумуляции в педагогике открытий и фактов из других наук о человеке и преломление их в педагогическом ключе. Так, Б. М. Бим-Бад, характеризуя педагогику рубежа веков, отмечает: «Нарастала тенденция к антропологическому синтезу естественных и гуманитарных знаний о человеке. Появилась объективная потребность в специальной деятельности по установлению связей между науками о человеке, искусством и философией. Эта потребность была одним из факторов выделения внутри педагогического знания «общей педагогики»

¹ Бим-Бад, Б. М. Педагогические течения в начале двадцатого века. Трактаг по педагогической антропологии и философии образования. [Электронный ресурс] URL: http://www.bim-bad.ru/docs/bimbad_pedtechenija.pdf

² Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона : в 86 т. Т. 7 [Электронный ресурс]. - URL: <http://www.runivers.ru/lib/book3182/>.

³ Кантерев, П. Ф. Современные задачи народного образования / П. Ф. Кантерев. – М. : Изд-во журнала «Народный учитель», 1913. – 80 с.

⁴ Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона : в 86 т. Т. 28А [Электронный ресурс]. - URL: <http://www.runivers.ru/lib/book3182/>.

(философии педагогики)»¹. Вместе с фактами, открытиями других отраслей научного знания в педагогику проникают термины, которые их называют и описывают, происходит обогащение понятийно-терминологической системы педагогической науки за счет терминов психологии, физиологии, социологии, гигиены и других наук.

Педагогическая теория и практика периода представлена множеством течений, основывающихся на самых разных теоретических основаниях, каждое из которых (течений) внесло свой вклад в формирование научно-педагогического языка. Например, для последователей идеи свободного воспитания ключевыми системообразующими понятиями стали «свобода», «личность», «творчество» и ряд других, тогда как для представителей естественно-научного течения в круг необходимых терминов вошли такие, как «рефлекс» (М. В. Бехтерев, И. П. Павлов), «эволюционная педагогика» (В. П. Вахтеров) и т. д. Многообразие педагогических течений, теоретических и методологических позиций, из которых исходили их представители, также послужило основанием для многозначности педагогических понятий.

Охарактеризовав факторы разработки педагогических понятий на рубеже XIX—XX веков, сделаем некоторые выводы.

Итак, *внешними факторами*, повлиявшими на этот процесс, стали: общественно-педагогическое движение, сделавшее термины педагогики

широко употребительными и инструментальными для многочисленных дискуссий; становление социальных и гуманитарных наук, сопровождавшаяся интеграцией и дифференциацией научного знания и взаимным проникновением понятий и терминов; антропоцентризм, послуживший основанием для смещения акцентов в проблематике педагогики и разработки соответствующих понятий; позитивизм (эмпириокритицизм), обусловивший появление экспериментальной педагогики и сопутствующих понятий и терминов; и релятивизм, отчасти объясняющий многозначность и синонимичность педагогических терминов.

Внутренними факторами выступали: теоретизация педагогики, задавшая необходимость разработки научного аппарата и определившая некоторые направления его развития; антропологизация педагогического знания, обогатившая науку понятиями и терминами из других отраслей; смещение акцента с деятельности учителя на личность ученика, обусловившее появление и развитие целого ряда педагогических понятий и терминов; палитра педагогических течений, опирающихся на различные основания и внесших свой вклад в развитие понятийно-терминологического ряда науки.

Характеризуя понятийный аппарат педагогики конца XIX — начала XX веков в целом, можно выделить несколько направлений, по которым шло его развитие, обусловленное названными факторами:

¹ *Бим-Бад, Б. М.* Педагогические течения в начале двадцатого века. Трактат по педагогической антропологии и философии образования. [Электронный ресурс] URL: http://www.bim-bad.ru/docs/bimbad_pedtechenija.pdf

— уточнение объемов и содержания уже устоявшихся педагогических понятий;

— привнесение в педагогику понятий из других наук о человеке, придание им педагогических смыслов в свете синтетизма научного знания;

— появление новых педагогических терминов, отражающих рост и развитие педагогической теории.

Наряду с определением направлений, по которым развивался понятийный аппарат, сами изменения, происходившие в нем, можно условно разделить на количественные и качественные. К количественным относятся такие, как появление новых педагогических понятий и терминов («педагогический процесс», «педагогическая психология», «философия образования», «добрый общественник») и внедрение терминов из других отраслей научного знания и фило-

софии, придание им педагогических смыслов («опыт», «эксперимент», «духовность», «свобода личности», «творчество» и др.), т. е. приращение общего объема понятийного аппарата педагогики за счет появления совершенно новых понятий или заимствования их из других отраслей. К качественным можно отнести такие, как изменение значений и смыслов педагогических понятий, конкретизация их значений, т. е. изменения объема и содержания уже известных и принятых в педагогике понятий.

Безусловно, названные в статье факторы не исчерпывают круг всех явлений, оказавших влияние на формирование понятийного аппарата педагогики рубежа веков, однако они представляются решающими в процессе становления понятийно-терминологического ряда педагогической науки рассматриваемого периода.

Список литературы

1. Бим-Бад, Б. М. Педагогические течения в начале двадцатого века. Трактат по педагогической антропологии и философии образования. [Электронный ресурс] URL: http://www.bim-bad.ru/docs/bimbad_pedtechenija.pdf.
2. Записка о нуждах просвещения // Русь. — 1905. — 27 января.
3. Каптерев, П. Ф. Общий ход развития русской педагогики и ее главные периоды / П. Ф. Каптерев // Избр. пед. соч. / под ред. А. М. Арсеньева. — М.: Педагогика, 1982.
4. Каптерев, П. Ф. Педагогика наука или искусство? / П. Ф. Каптерев // Избр. пед. соч. / под ред. А. М. Арсеньева. — М.: Педагогика, 1982.
5. Каптерев, П. Ф. Современные задачи народного образования / П. Ф. Каптерев. — М.: Изд-во журнала «Народный учитель», 1913. — 80 с.

6. Первая Всеобщая перепись населения Российской Империи 1897 г. Т. I. Общий свод по Империи результатов разработки данных Первой Всеобщей переписи населения, произведенной 28 января 1897 года / под ред. Н. А. Тройницкого; Изд. Центр. Стат. комитетом М-ва вн. дел. — СПб., 1905.
7. Степин, В. С. Теоретическое знание [Электронный ресурс]: монография. - URL: <http://philosophy.ru/library/stepin/index.html>.
8. Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона : в 86 т. Т. 7 [Электронный ресурс]. - URL: <http://www.runivers.ru/lib/book3182/>.
9. Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона : в 86 т. Т. 28А [Электронный ресурс]. - URL: <http://www.runivers.ru/lib/book3182/>.