

# МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Г. Б. Корнетов



## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ КАК ФЕНОМЕН РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

УДК 37(091)  
ББК 74.03(0)

Становление педагогической науки происходило в рамках развития педагогической мысли в истории человеческого общества. Теоретическое осмысление педагогической деятельности зародилось в V в. до н.э. в Древней Греции. В XVII в. Я. А. Коменский рассмотрел педагогику как особую отрасль знания. В начале XIX в. И. Герbart предпринял попытку обоснования педагогики как отдельной науки. В третьей четверти XIX в. К. Д. Ушинский развернул антропологическое обоснование педагогики. В последней трети XIX – начале XX в. педагогика была поставлена на экспериментальную основу. Однако до сего времени ведутся споры о научном статусе педагогики.

Ключевые слова: педагогика; педагогическая мысль; педагогическая наука; становление педагогической науки.

G. B. Kornetov

## PEDAGOGICAL THOUGHT AS A PHENOMENON OF THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL SCIENCE

The article is devoted to the formation of pedagogical science in the development of educational thought in the history of human society. Theoretical understanding of pedagogical activity began in ancient Greece in the 5th century BC. In the 17<sup>th</sup> century J.A. Comenius considered pedagogy as a special branch of knowledge. At the beginning of the 19th century I. Herbart attempted to study pedagogy as a separate science. In the third quarter of the 19th century K. D. Ushinskiy gave an anthropological justification of pedagogy. In the last third of the 19<sup>th</sup> – early 20<sup>th</sup> centuries pedagogy was placed on an experimental basis. However, until now there is debate about the scientific status of pedagogy.

Key words: pedagogy; pedagogical thought; pedagogical science; the formation of pedagogical science.

Педагогическая деятельность уходит своими корнями в глубокую древность. Ее становление происходило в антропосоциогенезе и являлось неотъемлемой стороной процесса становления человека и общества, генезиса системы социального наследования. Если биологическое наследование обеспечивает воспроизводство одного поколения людей за другим, передавая материальные (генетические) структуры через зародышевые клетки, то социальная сущность формируется у каждого человека посредством усвоения им в ходе общественно-практической деятельности опыта истории. *Социальным наследованием* и называется передача этого опыта от поколения к поколению.

Система социального наследования предполагает наличие специфического *человеческого организма*. Его генетическая (врожденная) поведенческая программа не накладывает фундаментальных запретов на многообразие форм жизнедеятельности. Она обуславливает универсальный, неспециализированный характер поведения, обеспечивает возможность усвоения и осуществления практически необозримого набора видов деятельности. Человеческий организм характеризуется наличием двуногого хождения, полифункционального органа — руки, высокоорганизованной нервной системы, способностью к речи. Главный врожденный генетически адекватный признак человека — длительное прижизненное созревание и способность к обучению. Эта способность получает невиданное развитие у людей как в

связи с формированием *сознательной психики*, так и в связи с возникновением культуры, позволяющей накапливать в неограниченных объемах и передавать от поколения к поколению опыт жизнедеятельности, ибо воплощает его в себе.

*Культура*, представляющая собой комплекс созданных людьми искусственных структур, в которых воплощен опыт их общественной деятельности, — орудий труда, знаковых и коммуникативных систем, норм поведения, верований, произведений искусства и т. п., — основа системы социального наследования. Человеческие качества формируются только и исключительно в процессе освоения индивидами социального опыта, воплощенного в культуре. Индивиды, осваивая культуру, развивают и самих себя, и саму культуру.

Наряду с культурой система социального наследования предполагает существование *общественных отношений*, включаясь в которые индивиды становятся субъектами социального общения и взаимодействия. Только установив социальные связи с другими людьми, общаясь с ними, индивиды овладевают специфическим человеческим опытом жизнедеятельности, воплощенным в культуре.

Социальное наследование осуществляется в рамках процессов значительно более широких, чем педагогическая деятельность, от которых оно полностью зависит. Это процессы *социализации*, обеспечивающие превращение индивида в культурное общественное существо, в человека в полном смысле этого слова. Система

социального наследования несет в себе фундаментальное, «вечное» противоречие: стихийные, спонтанные, нерегулируемые процессы социализации и инкультурации не обеспечивают развития и формирования у людей всех тех качеств и свойств, которые необходимы им, а также востребованы обществом и меняются по мере исторической эволюции человечества. В той мере, в какой общество, его группы, отдельные люди пытаются преднамеренно разрешить это противоречие, и возникает особая целенаправленная деятельность по созданию условий для развития (формирования) заданных качеств и свойств у каждого растущего человека, а также различные формы ее осмысления и проектирования. Это и есть педагогическая деятельность, направленная на образование (воспитание и обучение) представителей новых поколений. То есть образование (воспитание и обучение) могут быть интерпретированы как формы практической реализации педагогической деятельности, как формы ее осуществления.

Таким образом, с момента своего возникновения и на всем протяжении человеческой истории педагогическая деятельность — это активность одних людей, направленная на то, чтобы с помощью специальных средств путем прямых воздействий или через создание особых условий произвести в других людях желаемые, пред-

намеренные изменения, ожидаемые результаты которых предварительно фиксируются в заранее определяемых целях. Педагогическая деятельность как деятельность человека есть обличенная в процессуальную форму активность субъектов, стремящихся целенаправленно воздействовать на определенный предмет с помощью специально отобранных средств в целях его изменения.

В ходе антропосоциогенеза осуществлялось становление человеческого тела и сознательной психики (биогенез и психогенез), шло формирование искусственной среды (культурогенез), складывались взаимоотношения и институты социального типа (социогенез). В антропосоциогенезе происходило и становление педагогической деятельности<sup>1</sup>. Она сформировалась как атрибут жизни общества вместе с человеком современного биологического типа, обладающим сознанием, способностью к целенаправленным действиям, живущим в сообществах социального типа, способным к неограниченному освоению природы посредством развития искусственной культурной среды через бесконечное совершенствование самой этой среды, а не за счет собственных эволюционных изменений.

Педагогическая деятельность с момента своего возникновения предполагала хотя бы некоторое планирование желаемого результата, предвари-

<sup>1</sup> О становлении педагогической деятельности в антропосоциогенезе подробнее см.: Корнетов Г. Б. Феномен исторически первого типа образования // Школьные технологии. 2007. № 1; Корнетов Г. Б. От первобытного воспитания к гуманистическому образованию. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2010; Корнетов Г. Б. Ранние формы педагогической деятельности // Психолого-педагогический поиск. 2011. № 3 (19).

тельное определение путей, способов и средств его достижения и, наконец, практическое осуществление действий по достижению поставленной цели. Педагогическая деятельность изначально предполагала наличие ответов как минимум на следующие вопросы:

- кто ее должен осуществлять;
- на кого она должна быть направлена;
- какие цели она должна преследовать;
- с помощью каких средств эти цели должны реализовываться;
- каким образом можно повысить ее эффективность?

Сама жизнь ставила задачу поиска оптимальных путей и способов планирования и реализации педагогической деятельности. Ее решение с необходимостью предполагало, во-первых, учет особенностей того «материала», с которым ей приходилось иметь дело, т. е. особенностей человека как предмета образования, воспитания, обучения. Во-вторых, определение того, какими качествами должны обладать люди, ее осуществляющие, т. е. каким должен быть воспитатель-учитель для успешной постановки и решения педагогических задач. В-третьих, учет опыта успехов и неудач в деле воспитания и обучения. В-четвертых, понимание того, что и каким образом может использоваться для решения педагогических проблем. В-пятых, осознание роли и значения широкого общественного контекста для осу-

ществления педагогической деятельности. Ф. Хофман писал: «Корни теоретизирования в области образования и воспитания... восходят к самым ранним эпохам развития человечества. Исследуя их, мы сначала с трудом обнаруживаем первые проблески осознания деятельности; постепенно оно увеличивается, все более проясняется коллективный разум человечества»<sup>1</sup>.

Постепенно в обществе накапливались педагогические знания, интеллектуальные усилия по осмыслению проблем воспитания и обучения в определенных случаях все более отделялись от непосредственно практической педагогической деятельности, обретали свою логику развития в пространстве духовной эволюции человечества. По словам Э. Д. Днепров, «в структуре историко-педагогического процесса, охватывающего развитие как практики образования и воспитания, так и педагогического знания, выделяются две основные предметные зоны... Педагогика — одна из форм духовно-практического освоения мира, и педагогическая практика... — исток и сфера материализации педагогических идей»<sup>2</sup>. Несомненно, что обе указанные области неразрывно и органично связаны в историко-педагогическом процессе, но также очевидно и их качественное различие.

В первобытном обществе традиционные средства и способы воспитания и обучения, передаваемые от поколения к поколению, были одновременно

<sup>1</sup> Хофман Ф. Мудрость воспитания. Педагогия. Педагогика : (Очерки развития педагогической теории) : пер. с нем. М., 1979. С. 12.

<sup>2</sup> Днепров Э. Д. История педагогики // Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. М., 1993. Т. 1. С. 392.

первой исторической формой педагогического знания, еще не отрефлексированного, нерасчлененно сочетающего в себе стихийно накопленный опыт с оценкой его социальной значимости. В первобытных общинах охотников и собирателей в условиях имущественного и социального равенства их членов, когда границы в освоении всеобщей единой культуры задавались естественными и общезначимыми, а потому принимаемыми как неизбежная необходимостью половозрастными различиями, когда воспитание и обучение органично вписывались в жизнедеятельность людей, декларируемые и практикуемые педагогические нормы совпадали. Традиции воспитания и обучения как знания о средствах и путях достижения педагогических целей (фольклор, обычаи, обряды, ритуалы), отбираемые и сохраняемые в коллективной памяти на протяжении тысячелетий, содержали в себе известные дотеоретические элементы, которые позднее дали ростки *первых педагогических обобщений — исходной точки развития теоретического знания об образовании.*

Медленное, но неуклонное накопление и усложнение социокультурного опыта, возникновение иерархизированных социальных групп и государственной организации, появление письменности, развитие и обогащение практики воспитания и обучения, возникновение школ, а с ними и профессиональной педагогической деятельности сделало необходимым и возможным более высокий уровень педагогического обобщения. Отделение умственного труда от физического — как один из

моментов утверждения общественного разделения труда — стало не только важной предпосылкой возникновения теоретической педагогики, но и *способствовало ее известному отрыву от педагогической практики*, когда «сущее» и «должное» зримо перестали совпадать. Последнему обстоятельству также способствовало появление множества несовпадающих, а подчас и прямо противоречащих друг другу педагогических идеалов у различных социальных, этнических, конфессиональных, профессиональных групп, а также несовпадение материальных и культурных условий их осуществления.

Появившаяся письменность способствовала накоплению и обобщению знаний о целях, путях и способах воспитания и обучения, открывая новые возможности в рефлексии педагогического опыта, которая была недоступна устной традиции. К середине I тыс. до н.э. ряд цивилизаций, опираясь на многовековую культурную традицию Древнего Востока (прежде всего палестино-иудейскую, древнеиндийскую и древнекитайскую), дали блестящие образцы попыток обобщения педагогического знания в рамках религиозных учений иудаизма, индуизма, буддизма, конфуцианства. В сфере осмысления педагогической проблематики на Древнем Востоке происходили те же процессы, на которые В. В. Ильин указывает, раскрывая особенности становления феномена, называемого им *пранаука*. Это, во-первых, формирование «рецептурно-эмпирического, утилитарно-технологического знания, функционирующего как

система индуктивных генерализаций и технических навыков». Во-вторых, ориентация «на решение прикладных задач». В-третьих, «пальма первенства, право решающего голоса, предпочтение отдавались не рациональной аргументации и intersубъективному доказательству... а общественному авторитету». В-четвертых, решение задач «применительно к случаю», концентрирование внимания «на частной практической задаче, от которой не перебрасывался мост к рассмотрению предметов в общем виде». В итоге, В. В. Ильин делает следующий вывод: «Древневосточная культура, древневосточное сознание еще не выработало таких способов познания, которые опираются на дискурсивные рассуждения, а не на рецепты, догмы или проридания, предполагают демократизм в обсуждении вопросов, осуществляют дискуссии с позиций силы рациональных оснований, а не с позиции силы социальных и теологических предрассудков, признают гарантом истины обоснование, а не откровение»<sup>1</sup>.

Педагогическая наука в традиционном понимании этого феномена являлась *продуктом развития педагогической мысли западной цивилизации*, которая сознательно и последовательно ориентировалась на рациональное познание и объяснение образования, на выработку и теоретическую схематизацию объективных знаний о нем. Педагогика постепенно превращалась на Западе

в самостоятельную отрасль научного знания, оказывая все возрастающее влияние на педагогическую мысль других цивилизаций. Она обрела самостоятельную внутреннюю логику развития, собственный предмет исследования, пытаюсь вывести принципы и методы его изучения, открыть законы его функционирования и эволюции, выработать рекомендации по их практическому использованию.

Впервые проблема образования как проблема самостоятельной сферы человеческой деятельности в полном объеме была поставлена в Древней Греции в середине I тыс. до н.э., когда начался интенсивный поиск ответа на вопрос о том, как достигается и поддерживается образцовое поведение — «арете» и каким должно быть ведущее к арете образование — «пайдейя». Немецкий исследователь В. Йегер совершенно однозначно и недвусмысленно связывал возникновение «науки о воспитании», педагогики, с деятельностью софистов. Он пишет: «Софистов называли основателями науки о воспитании. Они и в самом деле заложили основы педагогики, и по большей части интеллектуальное образование сегодня идет теми же путями. Но и сейчас остается открытым вопрос, является ли педагогика наукой или искусством, да и сами софисты называли свое воспитательное искусство и теорию не наукой, а *тэхнэ*»<sup>2</sup>. По словам В. Йегера, софисты, «эти новые люди представляют собой явление

<sup>1</sup> Ильин В. В. Генезис и основные исторические этапы развития науки // Введение в историю и философию науки. М., 2007. С. 10–14.

<sup>2</sup> Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека (эпоха великих воспитателей и воспитательных систем) : пер. с нем. М., 2001. Т. 1. С. 348.

первого ранга в истории образования. Благодаря им παιδεία вошла в мир в смысле осознанной идеи и теории образования и была поставлена на рациональный фундамент»<sup>1</sup>. В. Йегер обращает внимание на то обстоятельство, что в V в. до н.э. в Древней Греции формируется *воспитательная идея*, авторами и первыми носителями которой стали софисты. Содержание этой идеи составляет признание знания человекообразующей силой, а также поиск и осмысление путей и способов использования знания для образования человека, развития его духовного начала. Самих софистов современники называли *учителями знаний*. Воспитательная идея в Элладе возникает из жизненных потребностей государства того времени и получает общественное признание и поддержку.

По мнению В. В. Платонова, во многом опирающегося на фундаментальное исследование В. Йегера, именно софисты внесли «основополагающий вклад в понимание образования... Высшей практикой культуры они считали образование, как совершенствование самого человека... Платон справедливо считал, что софисты впервые заложили основы теоретического подхода к пониманию образования, а именно вычленили ряд общих понятий, характеризующих образование, и сформулировали оппозиции этих понятий как выражения важнейших теоретических проблем образования. Сами софисты именовали свое педагогическое знание «техне»,

т. е. *чем-то вроде «технологии»*... В решениях выявленных ими педагогических антиномий софисты в общем двигались в русле рационального подхода... Вклад софистов в учебную программу — это введение того, что впоследствии стало именоваться «тривиумом»: грамматика (овладение формами языка), риторика (формами речи) и диалектика (формами мысли в диспуте). Все это, очевидно, нужно для участия в политической деятельности... Ценность чистой теории для воспитания ума в первый раз была признана в кругу софистов»<sup>2</sup>.

И далее В. В. Платонов пишет: «В Греции только евклидова геометрия достигла статуса специальной науки в современном смысле, в других областях сложились лишь некоторые завязи специально научного знания, совокупность которых именуется античной «преднаукой», — теории в этих областях еще не отделились от философии и от обыденных знаний. Таково было и педагогическое знание. Роль философии в «преднауках» состоит в том, что она выступает основой восхождения от «доксы» к «эпистеме» — говоря в современных терминах, от обыденных мнений к теории и еще не является научной. Однако она, опять-таки на основе философского стремления к определенности знания, в значительной мере увеличивает эту определенность через взаимодействие не только с опытом, но и с другими теориями о данном или близких предметах и через взаимную «дружески враждебную

<sup>1</sup> Там же. С. 347.

<sup>2</sup> Платонов В. Образование как социокультурная система: методологические проблемы теории и истории образования. URL: [http://www.gumer.info/bogoslov\\_Buks/Philos/platonov/02.php](http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/platonov/02.php)

критику» (Поппер). В педагогическом знании элементы теории начинают вырастать над практическим опытом в Античности при посредстве философии, особенно в дискуссиях Сократа и Платона с софистами и риторикой Исократ в V в. до н.э.»<sup>1</sup>.

Таким образом, если рассматривать софистов как первых мыслителей и практиков образования, которые, во-первых, осознали и отрефлектировали образовательную идею (как идею пайдейи), во-вторых, небезуспешно попытались теоретически обобщить и рационально обосновать роль и место пайдейи в жизни человека, ее цель и задачи, содержание и способы осуществления, дав ее антропологическое обоснование и вписав в социокультурный контекст, то можно согласиться с В. Йегером, связавшим начало становления «науки о воспитании» именно с их педагогическими идеями, разработками, новациями и достижениями. Естественно, софисты — это не носители сформированной, «готовой» педагогической науки, они лишь создатели того ростка, который можно рассматривать в качестве начал ее становления, того генезиса, который завершился возникновением педагогики как полноценной отрасли научного знания.

Софисты в V в. до н.э. сделали первый зримый шаг по пути превращения педагогики в науку. В том же столетии Демокрит, развивая дидахе — учение о педагогическом воздействии, пытался учесть природу человека. Сократ в своем понимании пайдейи апеллировал к нравственным

принципам и особенностям процесса познания. Именно Сократ в полном объеме поставил вопрос о достоверности знания и о пути, с помощью которого учитель может привести ученика к истинному знанию, помочь ему преодолеть ошибочное мнение. Решая эту проблему, «мудрейший из греков» разработал, убедительно обосновал и успешно реализовал в своей педагогической практике оригинальный метод обучения, получивший название *майевтика* — повивальное искусство. С помощью майевтики Сократ помогал ученику, реализующему свою познавательную активность, самостоятельно прийти к истине.

В первой половине IV в. до н.э. ученик Сократа Платон создал первую, дошедшую до нас *систему теоретической педагогики*, которая стала составной частью его философии. Она являлась продолжением учения об абсолютных идеях, справедливости, идеальном государстве, природе человека, закономерностях и путях познания истины, к которой и должны приводить подлинная философия и подлинное образование. Философия у Платона становилась наукой о пайдейе, понимаемой им как руководство к изменению человека в его существе.

У Аристотеля, придавшего научной мысли завершенную рациональную форму и очистившего философию от мифологической образности, которая была присуща творчеству его учителя Платона, педагогика предстает в системе политического и этического учения как важный способ ос-

<sup>1</sup> Там же.

мысления и обоснования путей реализации общественных и нравственных идеалов посредством формирования у человека добродетелей.

Таким образом, в V—IV вв. до н.э. педагогическая мысль Древней Греции возвысилась до уровня теоретического обобщения процессов воспитания и обучения. Наметилась рационалистическая тенденция обосновывать цели образования, исходя из этических и общественно-политических идеалов, определять его сущностные механизмы, обращаясь к природе человека и познания, давать конкретные рекомендации по организации образовательного процесса, используя эмпирический педагогический опыт.

В эллинистический и римский периоды вопросы образования по преимуществу разрабатывались в рамках философских учений киников, эпикурейцев, неоплатоников и особенно стоиков. В связи с интенсивным развитием риторического образования огромный вклад в развитие педагогики в эту эпоху внесли теоретики и практики ораторского искусства, продолжившие линию современника и яростного оппонента Платона и Аристотеля древнегреческого ритора Исократ. В их ряду прежде всего следует назвать Цицерона (I в. до н.э.) и Квинтилиана (I в. н.э.). Именно Квинтилиану принадлежит первое дошедшее до нас сочинение, специально посвященное педагогической проблематике, — трактат «О воспитании оратора». Свои педагогические идеи Квинтилиан обосновывал не столько идеальными схемами, что было в наибольшей степени типич-

но для мыслителей античной эпохи, сколько обращением к конкретному опыту образования.

С начала I тыс. н.э. педагогическая проблематика интенсивно разрабатывается в контексте христианского вероучения. Христианству была присуща убежденность в неограниченной перевоспитуемости людей, в возможности радикально пересоздать их изнутри. На смену рациональным подходам к постановке и решению проблем образования, типичным для Античности, пришли преимущественно религиозно-мистические, основанные на истине Откровения. К середине I тыс. они становятся ведущими. Однако по мере рационализации западного христианства, что исключительно ярко проявилось в творчестве Фомы Аквинского (XIII в.), создавшего учение томизма, возникает стройная религиозно-философская система, примиряющая знание и разум с верой и вносящая существенный рациональный элемент в обоснование целей образования и особенно способов их реализации.

В эпоху Возрождения и Реформации (XIV—XVI вв.) при решении педагогических вопросов усилилось стремление опереться на природу человека, трактуемую как в духе гуманизма, так и с точки зрения христианской антропологии, а также на античную традицию, что способствовало секуляризации педагогического знания, хотя теология продолжала играть важную роль при постановке и решении проблем воспитания и обучения.

Таким образом, к началу Нового времени в рамках западной цивилиза-

ции сформировалась мощная двухтысячелетняя интеллектуальная традиция теоретического осмысления проблем образования, ставшая прочным фундаментом дальнейшего развития педагогического знания.

Качественно новый этап в становлении педагогики как особой отрасли знания был связан с формированием научного менталитета Нового времени. В начале XVII в. английский философ и государственный деятель Ф. Бэкон создал классификацию наук, в рамках которой вопросы воспитания и обучения получили отражение в различных разделах: физическое воспитание — в связи с наукой о теле человека, нравственное воспитание — в разделе о душе и т. д. Однако, рассматривая науку преподавания и выделяя в ней три раздела: теорию органа речи, теорию метода речи и теорию упражнения речи, Ф. Бэкон предусмотрел к ней два приложения — критику (книговедение) и педагогику — руководство чтением книг (с учителем или самостоятельно). Чтение, писал он, «направляется либо советами учителей, либо собственным рвением и интересом»<sup>1</sup>. В те же годы немецкий педагог В. Ратке попытался теоретически осмыслить нормативную педагогику, выработать целостный взгляд на образование, рассмотреть его сущность.

Существует точка зрения, согласно которой основоположником научной педагогики был чешский мысли-

тель Ян Амос Коменский (1592—1670).

В 1975 г. Жан Пиаже (1896—1980), являвшийся в то время директором Международного бюро просвещения, написал статью, посвященную Я. А. Коменскому, в которой обратил особое внимание на трудности интерпретации его наследия, на опасность модернизации идей автора, жившего четыре века назад. Ж. Пиаже отмечал, что Я. А. Коменского «можно было бы... представить как предтечу эволюционизма, генетической психологии, дидактики, основанной на знании ребенка, функционального и международного образования, или как метафизика, который не подозревал о требованиях экспериментального исследования ни в психологии, ни даже в педагогике и подменял идейные дискуссии анализом фактов». Но, подчеркивал Ж. Пиаже, «все эти крайние суждения были бы неточными»<sup>2</sup>. Ж. Пиаже указывал, что Я. А. Коменский, «богослов, увлеченный метафизикой и пропитанный умозрительной атмосферой XVII в.», «в век, когда педагогика сводилась к простой технике или же к общим наблюдениям без каких-либо попыток создать педагогическую науку или дидактику», «первым разработал во всей полноте науку педагогику... и сделал ее сердцевиной “пансофии”»<sup>3</sup>. Ж. Пиаже считал, что, «независимо от различия в методологии, Коменского, бесспорно, можно считать одним из предтеч гене-

<sup>1</sup> Бэкон Ф. О достоинстве и приумножении наук // Соч. : в 2 т. М., 1977. Т. 1. С. 379.

<sup>2</sup> Пиаже Ж. Ян Амос Коменский (1592—1670) // Мыслители образования : 4 т. / ред. З. Морси. М., 1993. Т. 1. С. 167.

<sup>3</sup> Там же. С. 168, 169.

тической идеи в психологии развития и основоположником прогрессивной дифференцированной дидактики»<sup>1</sup>.

По мнению Ж. Пиаже, одной из причин, не позволивших Я. А. Коменскому завершить грандиозный «Совет об исправлении дел человеческих», «был конфликт между его философско-теологической основой и тенденциями современного Коменскому времени, направленными на развитие специальных наук, в особенности метаматематической физики. На смену идеалу единого, неделимого знания, о котором мечтал Коменский, уже пришел новый идеал зарождающейся современной науки... Наукой своего времени он не владел и не понял причин, побуждавших его современников развивать специальные науки отдельно от философии. Но в силу парадокса, поучительного с точки зрения истории наук, этот метафизик, мечтавший об интегральном знании, способствовал написанию своей «Великой дидактики» и специальных трактовок созданию педагогической науки и теории дидактики как самостоятельных дисциплин.... Это, безусловно, его главная гордость... Коменский... из тех авторов, которых не обязательно исправлять или им противоречить, чтобы их осовременить, — их идеи нужно лишь переводить и развивать... Коменский поставил ряд новых для своего века проблем: умственного развития, психологических основ дидактических методов, связи между школой и обществом, необходимости структурирования или регламентации

программ, управления образованием, наконец, международной организации научных исследований и образования. Постановка таких проблем, имеющих жизненно важное значение для человечества, остается самой большой гордостью знаменитого педагога»<sup>2</sup>.

В отечественной историко-педагогической литературе развернутый анализ роли Я. А. Коменского как основоположника педагогической науки дал Б. М. Бим-Бад в комментариях к «Великой дидактике» и «Новейшему методу языков», помещенных в первом томе двухтомного издания избранных педагогических сочинений великого чеха, вышедших в 1982 г. в серии «Педагогическая библиотека».

«Великая дидактика», которую Б. М. Бим-Бад называет главным систематическим сводом педагогической науки Я. А. Коменского, фундаментом науки о воспитании, образовании, обучении, была издана на чешском языке в 1627 и 1632 гг., а на латинском языке — в 1657 г. Связывая с ее появлением точку отсчета начала педагогической науки, Б. М. Бим-Бад пишет: «Дидактика, школоведение, теория воспитания и педагогическая психология впервые в истории педагогической мысли обрели в «Великой дидактике» свой предмет и составили в своей совокупности особую науку, прежде не существовавшую в качестве специальной области знания. Эта наука представлена здесь в составе всех своих важнейших проблем: цели, задачи, содержание, психологические факторы и предпосылки, методы и

<sup>1</sup> Там же. С. 172.

<sup>2</sup> Там же. С. 180, 181, 182.

организационные формы образования личности, становления и совершенствования способностей. Решение этих проблем приобрело статус всеобщего и необходимого, достоверного и доказательного знания, конституирующего законы и, в свою очередь, основывающегося на их непреложности. «Великая дидактика» — грандиозная система, целостная теория вкуче с ее обоснованием («философией воспитания»).... Новаторство Коменского беспрецедентно: в «Великой дидактике» он не только систематизировал педагогику, не только синтезировал в соответствии со всей пансофической концепцией лучшее из педагогической мысли прошлого — он впервые решил ряд вопросов, бывших предметом вековых, эпохальных споров; он впервые поставил ряд важнейших вопросов, впервые дал теоретическое обоснование педагогических норм; он создал теорию воспитательного искусства».<sup>1</sup>

В комментариях к «Аналитической дидактике», являющейся десятой главой «Новейшего метода языков» (предположительно эта работа написана Я. А. Коменским в 1646—1648 гг.), Б. М. Бим-Бад отмечает, что в этой работе чешский педагог отказывается от использованного им в «Великой дидактике» метода доказательства педагогических и иных постулатов и правил на основе аналогий (сравнений) с природными и производственными процессами.

По словам Б. М. Бим-Бада, в «Новейшем методе языков» Я. А. Коменский дедуцирует «принципы и

правила дидактики из анализа основополагающих категорий и конкретных понятий, составляющих костяк педагогической науки. Метод дедуктивно-аналитический был вполне в духе времени, точнее — в духе Р. Декарта, отводившего исключительную роль в познании дедукции как форме доказательства и изложения. За различием дедукции и индукции у Декарта стояло не только различие двух способов познания, но и противопоставление того, что заключено в природе и способе организации знания, и того, что заключено в природе самого познающего субъекта. Противопоставление субъекта и объекта познания знаменовало собой утверждение современной, Нового времени, философии как теории познания. Коменский завершил «Великую дидактику» до выхода в свет главных новаторских сочинений Декарта., приведших к повороту теории познания от сенсуалистического эмпиризма к гносеологическому рационализму. Коменский, усмотрев в теории познания Декарта возможность обоснования педагогики путем дедуктивным, путем выведения ее из постулатов, из основоположений, из аксиом, перерабатывал свою дидактику (собственно, педагогику). Однако педагогическое значение «Аналитической дидактики» определяется отнюдь не только ее методом, а содержанием, действительным внутренним строением системы ее общетеоретических и методологических идей. Учебный процесс трактуется и исследуется здесь Коменским как специ-

<sup>1</sup> Бим-Бад Б. М. Комментарии. Великая дидактика // Коменский Я. А. Избр. пед. соч. : в 2 т. М., 1982. Т. 1. С. 626.

фическая форма, вид познавательного процесса; причем законы обучения предстают модификацией законов познания и мышления как таковых. Отсюда — точные и обстоятельные формулировки законов воспитывающего обучения, ведущего учащихся от простого знания (низшая ступень постижения сущности мира) к познанию (к постижению сущности вещей и к творческому применению знаний на практике). Коменский едва ли не первым в истории педагогической мысли психологизировал педагогику: его теоретическая и нормативная дидактика базируется на тонких и точных психологических наблюдениях»<sup>1</sup>.

С изложенной точкой зрения в корне не согласен В. В. Платонов. По его мнению, превращение педагогики в науку произошло значительно позже. Он, в частности, по этому поводу пишет: «Можно ли, например, в сколько-нибудь серьезном смысле считать Я. А. Коменского “основоположником научной педагогики”?... Возможно ли хотя бы начало становления “научной педагогики” во времена Коменского (середина XVII в.) до становления первой опытной науки? Т. е., до трактата Ньютона (1687)<sup>2</sup>, завершающего формирование первой такой науки, открывающей становление подобных наук и научного мировоззрения?.. Значение педагогики Коменского состояло в содержательном отборе, систематизации и дополнении эмпирических рецептурных

правил и принципов педагогической практики того времени. С точки зрения методологии, подобные эмпирические генерализации, однако, не составляли научной теории, а оставались в пределах того, что можно назвать “практической инженерией” или же технологией образования, опирающейся на воображение, руководимое здравым смыслом и опытом педагогов... Технологические изобретения, конечно, могут составлять какие-то эмпирические предпосылки науки, но их не следует отождествлять с обоснованием научной теории, опирающейся на данные целого ряда наук, с которыми связано образование... Религией и теологией у Коменуса связана далекая от науки мифологическая картина мира, из которой “выводилась” цель образования — “спасение”, а также учебный план; из трактовки образа человека и знания с позиций первоначального греха выводилась средневековая практика воспитания посредством “страха божия”, методов “бадейной педагогики” и индоктринации, слепая вера и направленность на “типографирование” конформистов, не говоря уже о консервативном утопизме его реформаторских устремлений, направленных на укрепление примата веры в период роста рационализма... Становление науки в области образовательного знания имеет целый ряд предпосылок. Наиболее фундаментальной социальной предпосылкой является поворот общества от застоя позднего

<sup>1</sup> Бим-Бад Б. М. Комментарий. Новейший метод языков. Глава X. Аналитическая дидактика // Коменский Я. А. Избр. пед. соч. Т. 1. М., 1982. С. 645–646.

<sup>2</sup> В. В. Платонов имеет в виду книгу И. Ньютона «Математические начала натуральной философии».

Средневековья в сторону развития и, соответственно, сдвиг на наиболее общем, философско-мировоззренческом уровне культуры: от религии, охранявшей застой, к утверждению научного метода, позволяющего искать новые пути организации общества и обеспечения жизненных потребностей людей в эмпирически наличном мире при посредстве эмпирически наличного сознания и практики. Особое значение для становления научного подхода к образованию имеют многосторонние взаимодействия образовательных знаний с множеством смежных наук»<sup>1</sup>.

Далее В. В. Платонов продолжает: «В образовательном знании два принципиальных сдвига в сторону науки произошли во второй половине XVIII в., когда Запад вступил в век революций — индустриальной, социальной, политической: во-первых, возрастающее участие правительства в обеспечении и организации образования, в отличие от просто принятия декретов, и, во-вторых, новые концепции человека и общества, которые обеспечивали альтернативы для предположений о возможностях будущего развития... Новый — научный — подход к образовательному теоретизированию тоже был в процессе развития как часть общего феномена Просвещения, он существенно зависел от мышления Фрэнсиса Бэкона, Джона Локка и Ж.-Ж. Руссо (а также

Монтескье, Вольтера, Дидро и др.)»<sup>2</sup>.

Очевидно, что ответ на вопрос о том, когда возникла педагогика как наука, будет зависеть от того, каким образом участники дискуссии понимают науку, в нашем случае, педагогическую науку.

В последней трети XVII в. Дж. Локк, рассматривая педагогическую проблематику, полностью освободил ее от теологической оболочки. В своих воспитательных рекомендациях он по преимуществу продолжил линию Квинтилиана, выводя их из практического опыта и наблюдений<sup>1</sup>. Будучи философом-сенсуалистом, заложившим основы психологии ассоцианизма, Дж. Локк положил созданную им теорию познания и психологическую концепцию в фундамент своих педагогических идей.

В XVIII столетии педагогика века Просвещения обосновывает цели образования, исходя из социально-политических установок эпохи, ищет пути их реализации, опираясь на достижения в изучении как природы человека, так и механизмов познания. Под влиянием Дж. Локка получает распространение восходящая к Аристотелю идея о человеке как о «чистой доске», что позволило К. А. Гельвецию, рассматривавшему человека как «продукт воспитания и обстоятельств», предпринять попытку вывести природу человека из природы воспитания<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Платонов В. В. Европейское образование эпохи модерна. Проблемы теории и истории по материалам книги Боуэна // Боуэн Д. История западного образования. Западная Европа эпохи модерна и Новый Свет : пер. с англ. и вступ. статья В. В. Платонова. М., 2013. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Pedagog/Bowen/01.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/Bowen/01.php)

<sup>2</sup> Там же

<sup>3</sup> См.: Локк Дж. Мысли о воспитании // Соч. : в 3 т. М., 1988. Т. 3. С. 439.

<sup>4</sup> См.: Гельвеций К. А. О человеке // Соч. : в 2 т. М., 1974. Т. 1.

Иначе ставил и решал педагогические проблемы Ж.-Ж. Руссо, положивший в основу описательной и нормативной педагогики целостное человекознание. Именно ему принадлежит первая, последовательно осуществленная в романе-трактате «Эмиль, или О воспитании» (1762) попытка вывести педагогические принципы, рекомендации и требования из природы Человека как социального, познающего и переживающего существа, которое обладает неповторимой внутренней субъективностью<sup>1</sup>.

В конце XVIII в. этическое обоснование педагогики дал И. Кант<sup>2</sup>. Стремление опереться на психологию ребенка, эмпирически обосновать педагогические подходы прослеживается у И. Г. Песталотци<sup>3</sup>.

Впервые вопрос о самостоятельности педагогики как науки в полном объеме поставил в начале XIX в. И. Герbart<sup>4</sup>. Он различал педагогику как науку и педагогику как искусство воспитания и обучения. Стремясь дать науке педагогике целостное теоретическое обоснование, И. Герbart предложил положить в ее основание философию (этику), позволяющую определить цели образования, и психологию, указывающую пути и средства их реализации. По его мнению, педагогика — наука философская, так как она разрабатывает проблемы воспитания и обучения человека, исходя

из тех основ, на которые указывает философия. И. Герbart высказывал убеждение, что педагогика как законченная наука может быть воздвигнута только на завершенном здании всех основных наук.

Во второй трети XIX в. А. Дистервег пытался разработать проблемы педагогики как науки, не зависящей от философии, этики и психологии. Отстаивая идею исторической и социальной обусловленности педагогики, он призывал выводить ее из опыта, придавая педагогической теории сугубо эмпирический характер. Педагогика, писал А. Дистервег, стремится понять «законы естественного развития, чтобы помочь ее раннему раскрытию, хотя бы эта помощь состояла только в том, чтобы устранять с дороги препятствия. Так как природу вещей нельзя выдумать из головы, нельзя познать умозрительно, а только эмпирически, то стремящаяся к разуму педагогика обращается к опыту и наблюдению и к людям, доказавшим в этом отношении свое мастерство»<sup>5</sup>.

Не на разработке принципов педагогики как самостоятельной науки, а на выявлении средств и условий, которые обеспечивают успех образованию, сосредоточил свое внимание в середине XIX в. Г. Спенсер. По его мнению, педагогика является прежде всего практической деятель-

<sup>1</sup> См.: Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании // Пед. соч. : в 2 т. М., 1981. Т. 1.

<sup>2</sup> См.: Кант И. О Педагогике // Трактаты и письма. М., 1980.

<sup>3</sup> См.: Песталотци И. Г. Лебединая песня // Избр. пед. соч. : в 2 т. М., 1981. Т. 2.

<sup>4</sup> См.: Герbart И. Ф. Общая педагогика, выведенная из цели воспитания // Избр. пед. соч. М., 1940.

<sup>5</sup> Дистервег А. Принцип современной педагогики // Избр. пед. соч. М., 1956. С. 272.

ностью, которая базируется на физиологии и психологии, а также на знании законов жизни<sup>1</sup>.

Немецкий историк и теоретик педагогики К. Шмидт развивал идею широкого антропологического обоснования педагогики, предполагающего не только изучение душевной жизни человека и ее происхождения, но и педагогическое осмысление всей широты социального, культурного и индивидуального бытия людей. К. Шмидт, опираясь на гегелевское понимание связи логического и исторического, утверждал, что наука педагогика сможет стать подлинной основой педагогической практики только в том случае, если она будет опираться на знание исторического пути, который прошло в своем развитии воспитание. «Наука педагогики без ее истории, — писал К. Шмидт, — то же самое, что здание без основы. История педагогики сама по себе есть уже законнейшая и объективнейшая научная система педагогики»<sup>2</sup>.

Положить в качестве основы педагогики эстетику предлагал Е. Вебер, убежденный, что в деле воспитания наука бессильна<sup>3</sup>. Он считал педагогику искусством и пытался разработать в качестве ее теоретического обоснования специальную эстетику педагогики. Так, эстетика, утверждал Е. Вебер, будучи теорией педагогического искусства, явится наукой, но наукой педагогической практики. Этика же с психологией останутся

основными науками педагогической теории.

На рубеже XIX—XX вв. один из лидеров гербартианства В. Рейн отошел от идеи самостоятельности педагогики. Он выводил ее как производную науку из двух фундаментальных наук — этики и психологии, а также одной вспомогательной — медицины (включая физиологию и гигиену)<sup>4</sup>.

Статус педагогики как самостоятельной науки отстаивал английский педагог Д. Адамс. Она, по его мнению, имеет независимую область исследования, специфические цели; педагогическая теория направлена на совершенствование практики образования и должна исходить из изучения реальных явлений. В то же время Д. Адамс подчеркивал теснейшую связь педагогики с философией (общей методологией познания), этикой и детской психологией.

По мнению Ф. Паульсена, педагогика является наукой не теоретической, а практической (или технической). Она есть учение об искусстве — искусстве воспитания людей. Если под наукой понимать систему общих и необходимых истин, то педагогика наукой не является. Если же науку рассматривать как законченное целое фактов и наблюдений, проблем и изысканий, теорий и гипотез, то тогда педагогика так же подходит под это понятие, как этика, политика,

<sup>1</sup> См.: *Спенсер Г.* Воспитание: умственное, нравственное и физическое. М., 2003.

<sup>2</sup> *Шмидт К.* История педагогики во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурной жизнью народов : пер. с нем. М., 1880. Т. 4. С. 14.

<sup>3</sup> См.: *Каптерев П. Ф., Музыченко А. Ф.* Современные педагогические течения. М., 1913. С. 120–123.

<sup>4</sup> См.: *Рейн В.* Педагогика : в 4 т. : пер. с нем. Рига, 1913.

юриспруденция, медицина. Согласно Ф. Паульсену, педагогика прежде всего опирается на такие дисциплины, как антропология, включая психологию и физиологию, и этику, дающую знание о совершенной форме, к которой следует вести подрастающее поколение. Задачи педагогики он связывал с установлением системы правил, которые должны определять образующее влияние воспитателя на созидающуюся форму. Эти правила Ф. Паульсен требовал выводить из познания природы человека на основе данных психической и физической антропологии, а также на основе определения цели образования, выводимой из этики<sup>1</sup>.

Взгляд на педагогику как на конкретную философию развивал на рубеже XIX—XX вв. П. Наторп<sup>2</sup>. Он доказал, что теория образования должна базироваться, с одной стороны, на чистых нормативных или законоустанавливающих науках (логике, этике и эстетике), а с другой — на психологии. На первые педагогика должна опираться во всем том, что утверждается как общеобязательные требования, касающиеся отношения как к цели, так и к путям образования. Психологическое же обоснование, по его мнению, необходимо тогда, когда речь идет об индивидуализации педагогического дела, т. е. о конкретной учебно-воспитательной работе с конкретными детьми.

Э. Клапаред, обосновывая необходимость для педагогики основываться на изучении психики ребенка, рассматривал отношение психологии к педагогике как теории к практике<sup>3</sup>. Первоначально аналогичной точки зрения придерживался и Дж. Дьюи. Исходя из того, что обучение являет собой экспериментальную проверку и иллюстрацию гипотезы, разрабатываемой психологией, он выдвинул идею создания триумвирата: психолога-теоретика, педагога-концептуалиста (посредника между психологической теорией и педагогической практикой) и учителя-практика. В конце 1920-х гг. позиция Дж. Дьюи изменилась. Он стал строить педагогику на основе единства экспериментальных и философских методов, соединяя психологическую, естественно-научную и социологическую точки зрения на образование. Пытаясь предотвратить превращение педагогики в узкоприкладную дисциплину, вернуть ее к философским принципам, он проповедовал эклектический взгляд на образование, вытекавший из философских принципов, но сформулированный в биологических, психологических и социологических терминах<sup>4</sup>.

В начале XX в. были предприняты серьезные попытки обосновать педагогику как науку экспериментальную. Эксперимент, проникший в последней четверти XIX в. в науку о поведении,

<sup>1</sup> См.: Паульсен Ф. Педагогика : пер. с нем. М., 1913.

<sup>2</sup> См.: Наторп П. Социальная педагогика : пер. с нем. СПб., 1911.

<sup>3</sup> См.: Клапаред Э. Психология ребенка и экспериментальная педагогика : пер. с фр. СПб., 1911.

<sup>4</sup> См.: Краевский В. В. Методологические основания формирования педагогической теории. Самара, 1996.

психике и образовании, обусловил возникновение экспериментальной педагогики. По словам В. Лая, она пришла на смену старой философской педагогике и, опираясь на методы эксперимента, наблюдения, статистики, приобрела статус науки, возводящей свое здание на биологической и социологической основе<sup>1</sup>.

Один из наиболее ярких представителей экспериментальной педагогики Э. Мейман доказывал, что педагогика, бесспорно, является самостоятельной наукой, а именно — наукой о воспитании. Она не может быть сведена ни к прикладной психологии, ни к прикладной этике, ни к прикладной логике и т. п. «Сколько бы она ни пользовалась для своих целей результатами общей психологии, патологии, изучения детей, логики, этики, эстетики, — писал Э. Мейман, — она всегда подходит ко всем этим результатам с новой, только ей одной свойственной точки зрения, с точки зрения воспитания, и благодаря этому все проблемы, которые кажутся на первый взгляд проблемами психологии, этики и т. д., изменяют свой характер, когда делаются вопросами воспитания»<sup>2</sup>. Э. Мейман подчеркивал, что, в отличие от прежней педагогики, которая носит характер частью отвлеченной (т. е. имеющей дело с понятиями), частью нормативной науки, экспериментальная педагогика обрела эмпирический фундамент, состоящий из тех положительных знаний о фактических условиях, на которых долж-

ны строиться все педагогические положения и нормы.

Несмотря на широкое признание педагогики как самостоятельной отрасли научного знания (Ален, Дж. Бэдди, Э. Крик, А. Нил), на протяжении всего XX в. на Западе существовала устойчивая тенденция строить ее на основах философии (Р. Раск, Дж. Уэлтон). В 1940-х — середине 1960-х гг. обострилась дискуссия вокруг проблемы соотношения педагогики и философии. Стремление доказать, что педагогическая теория и есть в сущности философия (Г. Юбер) встретило несогласие тех, кто пытался обосновать педагогику из самого педагогического процесса (Дж. Конент). В последней трети XX в. все более широко распространяется убеждение в необходимости философского подкрепления педагогики (Р. Барроу, П. Ксохеллиас, Э. Пленшар, Ш. Юммель).

На протяжении всего XX в. у отдельных авторов просматривается стремление строить педагогику на основе психологии (У. Килпатрик, Э. Торндайк, Б. Скиннер, К. Роджерс, Э. Стоунз), педагогической антропологии, понимаемой как антропологический способ рассмотрения проблем образования (Т. Литт, Г. Ноль, О. Больнов, Й. Блайс), социологии (вслед за Э. Дюркгеймом — П. Масгрейв). Как и в предшествующие эпохи, имели место попытки внести теологический элемент в обоснование педагогики (с точки зрения

<sup>1</sup> См.: Лай В. Экспериментальная педагогика : пер. с нем. М.; Л., 1927.

<sup>2</sup> См.: Мейман Э. Лекции по экспериментальной педагогике : пер. с нем. М., 1913. Т. 1.

неотомизма это делал Ж. Маритен), а также попытки ее построения на базе мистических учений (созданная Р. Штейнером на основе антропософии вальдорфская педагогика).

Таким образом, на протяжении последних четырех столетий, когда на Западе шло интенсивное становление и развитие педагогики как науки, создавались и продолжают создаваться самые различные концептуальные схемы обоснования природы и своеобразия педагогического знания, что свидетельствует о его сложной многогранной связи со всем комплексом наук о человеке и обществе, с философией и религией.

Становление научной педагогики в России началось в XVIII столетии под влиянием достижений западной мысли. С середины XIX в. отечественные ученые все более настойчиво предпринимают интенсивные попытки определить характер педагогики, подходы к ее обоснованию и место в системе научного знания.

П. Г. Редкин утверждал, что «педагогика в истинном своем значении должна быть вместе и наука положительная, опытная, и наука философская, основанная на началах разума». Он писал, что «педагогике недостает твердой основы. Найти ее — вот первая задача науки». П. Г. Редкин доказывал, что «знание человека есть первое предположение педагогики»<sup>1</sup>.

Развивая этот тезис, разрабатывал свою антропологическую педагогику К. Д. Ушинский<sup>2</sup>. Призывая различать педагогику в широком смысле как собрание знаний, необходимых или полезных для педагога, от педагогики в узком смысле как собрания воспитательных правил, Ушинский связывал определение целей воспитания преимущественно с философией, историей и психологией, а его средства — со всем комплексом антропологических наук, изучающих физическую и духовную жизнь человека, условия его социального и природного существования, особенности познавательной деятельности.

Л. Н. Толстой обосновывал неразрывное единство истории и теории педагогики. «Только история педагогики, — писал он, — может дать положительные данные для самой науки педагогики»<sup>3</sup>. Он отстаивал необходимость учета всего многообразного опыта социализации, а не только собственно педагогических, целенаправленно организованных воздействий. По мнению Толстого, история педагогики должна помочь отыскать педагогическую целесообразность, которая есть в каждом жизненном условии развития, и тем самым разъяснить многие существующие теоретические проблемы образования детей.

В конце XIX в. на вопросы о статусе, научных и культурно-исторических предпосылках педагогики попы-

<sup>1</sup> Редкин П. Г. На чем должна основываться наука воспитания // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. М., 1997. С. 374–376.

<sup>2</sup> См.: Ушинский К. Д. Педагогическая антропология: человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии : в 2 ч. М., 2002.

<sup>3</sup> Толстой Л. Н. О задачах педагогики // Пед. соч. М., 1989. С. 38.

тался дать ответ П. Ф. Каптерев. «Педагогика, — писал он, — есть прикладная наука; науки, с которыми она находится в наиболее тесной связи и законы которых она должны применять, суть науки о человеке. При физическом воспитании человека ей приходится иметь дело с анатомией и физиологией человека и гигиеной, при психическом воспитании — с психологией, логикой, наукой о нравственности и прекрасном. Другие науки о человеке менее касаются педагогики, но нельзя сказать, чтобы оставались ей совершенно чуждыми, какова, например, филология. Таким образом, научные предпосылки педагогической теории сложны и разнообразны. Но этим не еще не исчерпывается трудность педагогической теории. Научные законы педагогики должны применяться к известным обстоятельствам и потребностям и с известной целью»<sup>1</sup>. А для этого, указывал П. Ф. Каптерев, необходимо знание истории народа и особенностей его современной жизни, необходимо располагать всем педагогическим опытом человечества.

Утверждая, что «единственной опорой педагогики может быть антропология как наука», П. Ф. Лесгафт понимал под антропологией биологическую науку, основывающуюся «на общих положениях, взятых из анатомии и физиологии и служащих к выяснению индивидуальных и социальных свойств человека и изменчивости его под влиянием окружающей среды»<sup>2</sup>.

Определить характер и основания педагогики пытались после Октябрьской революции и представители российского педагогического зарубежья. Так, по мнению С. И. Гессена, педагогика — наука практическая, устанавливающая правила и нормы образования, наука об искусстве воспитательной деятельности. Рассматривая педагогику как практическую философию, он усматривал ее теоретические предпосылки в психологии и физиологии<sup>3</sup>.

В. В. Зеньковский, критикуя попытки создать педагогику как науку, безотносительную к какой бы то ни было религии, пытался построить ее на фундаменте православной антропологии<sup>4</sup>.

В нашей стране после Октября 1917 г. возник уникальный феномен советской педагогики, важнейшим постулатом которой был тезис: «Марксизм есть мировоззрение и методология советской педагогической науки». Этот тезис, разрабатывавшийся и усиленно пропагандировавшийся Н. К. Крупской, А. В. Луначарским, другими первыми партийными руководителями советской школы, был достаточно быстро воспринят большинством отечественных теоретиков образования. Так, в 1921 г. П. П. Блонский писал: «...педагогика и не могла быть раньше наукой. Воспитание есть некоторый социальный процесс, и педагогика, как социальная наука, может

<sup>1</sup> Каптерев П. Ф. Педагогика — наука или искусство? // Избр. пед. соч. М., 1982. С. 60.

<sup>2</sup> Лесгафт П. Ф. Антропология и педагогика. М., 2002. (Антология гуманной педагогики). С. 214.

<sup>3</sup> Гессен С. И. Педагогика как прикладная философия // Пед. соч. Саранск, 2001. С. 38–41.

<sup>4</sup> Зеньковский В. В. Педагогика. М., 1996.

только тогда стать наукой, когда она станет пользоваться тем методом, который, единственный, делает всякую общественную науку действительной наукой. Этот метод — марксистский. Только марксистский метод делает педагогику наукой...»<sup>1</sup>.

В конце 1920-х г. Б. Б. Комаровский, пытаясь представить диалектику развития научно-педагогической мысли, выделил три направления, сложившиеся, по его мнению, в ходе ее эволюции.

Во-первых, идеалистическое направление, которое тяготеет к широким обобщениям и схемам, презрительно относится к наблюдению отдельных фактов, выводит принципы воспитания из основных истоков своей метафизики, устанавливая тесную связь педагогики с политикой и этикой и опираясь при этом на дедуктивный метод (гербартианская традиция).

Во-вторых, позитивистское направление, которое стремится освободиться от всякой связи с метафизикой и философией, кладет в основу только экспериментальные методы исследования, объявляет себя нейтральным по отношению к политическим тенденциям, опирается на биологическое и биосоциальное знание (многие направления «реформаторской педагогики» рубежа XIX—XX вв.).

И, наконец, в-третьих, марксистское направление, которое, опираясь на диалектический материализм, снимает односторонность двух предшествующих направлений, признает педа-

гогику самостоятельной дисциплиной, теснейшим образом связанной со сферами социологии и биологии (советская педагогика).

По мнению Б. Б. Комаровского, марксистское направление строит теорию воспитания и ее общие понятия на всей концепции философии марксизма в целом. При решении же частных вопросов и проблем педагогика неизбежно должна обращаться к биологии, педологии, социальной психологии и другим позитивным наукам. «Педагогика, — писал Б. Б. Комаровский, — не “нормативная” наука в идеалистическом смысле слова, но она и не “эмпирическая” наука. Педагогика — наука “регулятивная”, — она изучает факты и направляет поведение человека»<sup>2</sup>.

В 1920-х — первой половине 1930-х гг. в СССР получила широкое распространение точка зрения, согласно которой педагогика призвана давать практикам лишь эмпирические рекомендации, а теоретически обосновывать их призвана педология, как особая комплексная наука о детях.

Постановление ЦК ВКП (б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» (1936) нанесло сокрушительный удар по подходам, стремившимся дать педагогике антропологическое обоснование. Именно с этого времени на долгие полвека официальная советская педагогика становится «бездетной», ориентируясь на установку жесткого должностования по отношению и к ученику, и к учи-

<sup>1</sup> Блонский П. П. Марксизм как метод решения педагогических проблем // Избр. пед. и психол. соч. : в 2 т. М., 1979. Т. 1. С. 181.

<sup>2</sup> Комаровский Б. Б. Диалектика развития научно-педагогической мысли. М., 1929. С. 40.

телю. С середины 1930-х гг. в официальной отечественной научной литературе за педагогикой закрепился статус самостоятельной науки, изучающей и конструирующей процессы воспитания и обучения на основе марксистско-ленинской методологии. Эта точка зрения господствовала в СССР полвека.

С конца 1980-х гг. в нашей стране началась интенсивная разработка философии образования (Б. С. Гершунский, О. В. Долженко, Н. С. Розов и др.), идеологи которой, несмотря на все различия в подходах, заявляют о необходимости преодолеть устаревшие педагогические парадигмы и стереотипы. При этом они обращаются к целостному всестороннему рассмотрению образования и не сводят его исследование к изучению собственно педагогических аспектов, что, согласно их точке зрения, и является основанием перехода от педагогики к философии образования.

В данном контексте все более настоятельно ставится вопрос о необходимости создания общей междисциплинарной по своей сути теории образования. Так, В. А. Дмитриенко утверждает, что, хотя уже в XIX в. образование сформировалось в своих основных чертах и выступило системно как социокультурный феномен, вплоть до настоящего времени отсутствует общая теория образования, изучающая его внутреннее и внешние противоречия, источники, движущие силы и т. д. Согласно его позиции, сегодня стало исключительно актуальным углуб-

ленное изучение общенаучной проблематики в пределах образования как относительно самостоятельного социального феномена. Так как, по мнению Дмитриенко, педагогика не способна обеспечить выявление всех необходимых аспектов образования, то следует создать общую теорию образования как особую область научных исследований, которая, прежде всего, должна раскрыть общие закономерности функционирования и развития образования как целостной системы, сложного и многогранного общественного феномена.

В 1990-е гг. сохранилась влиятельная традиция рассмотрения педагогики как автономной науки, выполняющей при изучении образования интегративную функцию по отношению к другим областям знания, для которых, в отличие от педагогики, образование не является собственным и специфичным объектом.

Эту точку зрения отстаивает В. В. Краевский<sup>1</sup>. Он активно выступает, во-первых, против тенденции подчинения педагогики философии, стремящейся взять на себя функцию педагогической теории и низвести педагогику до уровня прикладной дисциплины, и, во-вторых, против стремления представить педагогику междисциплинарной областью, что может привести к потере ею своих характерологических особенностей.

Рассматривая становление педагогики как научной дисциплины, В. В. Краевский выделяет в этом процессе следующие этапы:

<sup>1</sup> См.: Краевский В. В. Общие основы педагогики. М., 2003.

1) эмбриональная педагогика, педагогика как часть философской системы (*Платон*);

2) философская педагогика, философия образования (*Я. А. Коменский*);

3) психологическая антропологическая педагогика (*К. Д. Ушинский*);

4) психологическая (после 1929 г. — эклектическая) педагогика (*Дж. Дьюи*);

5) педагогическая педагогика (современная отечественная педагогика).

По мнению В. В. Краевского, педагогика является относительно самостоятельной научной дисциплиной, которая сочетает в себе научно-теоретическую и конструктивно-техническую функции. Только педагогика изучает социально и личностно детерминированную, целенаправленную деятельность по приобщению человеческих существ к участию в жизни социума как целое, в единстве всех составляющих ее компонентов.

На рубеже 1980—1990-х гг. Н. М. Таланчук предложил рассматривать в качестве первоосновы педагогической науки педагогическую генеалогию, т. е. теорию происхожде-

ния педагогических знаний, раскрывающую и осмысливающую в контексте всего опыта человековедения пути и закономерности становления человека в фило- и онтогенезе и позволяющую понять действительное место и роль образования в этом процессе<sup>1</sup>.

В это же время Б. М. Бим-Бада выступил с предложением положить в основание педагогического знания антропологию<sup>2</sup>. В 90-е гг. XX в. и в начале XXI в. он развернул эту идею в программу восстановления и развития педагогической антропологии как целостного и системного знания о человеке воспитывающем и воспитываемом, о человеке как субъекте и объекте образования<sup>3</sup>. С точки зрения Б. М. Бим-Бада, педагогика включает в себя три главные области. Во-первых, знание о самой себе, о педагогике как науке и искусстве, о том, почему она необходима и возможна и какова ее природа в отличие от других наук и искусств. Во-вторых, теорию образования, воспитания и обучения, знание о необходимости и возможности этих процессов. И, наконец, в-третьих, знание о человеке как воспитателе (учителе) и воспитуемом (воспитаннике), что и является фундаментом всего здания педагогики.

<sup>1</sup> См.: Таланчук Н. М. Введение в неопедагогику. М., 1991. С. 22.

<sup>2</sup> См.: Бим-Бада Б. М. О перспективах возрождения педагогической антропологии // Советская педагогика. 1990. № 9.

<sup>3</sup> См.: Педагогическая антропология / авт.-сост. Б. М. Бим-Бада. М., 1998; Бим-Бада Б. М. Педагогическая антропология : курс лекций. М., 2003; Бим-Бада Б. М. Педагогическая антропология: учебник и практикум. М., 2015.

## Список литературы

1. Бим-Бад, Б. М. Комментарий Великая дидактика / Б. М. Бим-Бад // Коменский Я. А. Избр. пед. соч. в 2 т. — М. : Педагогика, 1982. — Т. 1. — С. 626.
2. Бим-Бад, Б. М. Комментарий Новейший метод языков. Глава X. Аналитическая дидактика / Б. М. Бим-Бад // Коменский Я. А. Избр. пед. соч. В 2 т. — М. : Педагогика, 1982. — Т. 1. — С. 645—646.
3. Бим-Бад, Б. М. О перспективах возрождения педагогической антропологии / Б. М. Бим-Бад // Советская педагогика. — 1990. — № 9.
4. Бим-Бад, Б. М. Педагогическая антропология : курс лекций / Б. М. Бим-Бад. — М. : Изд-во УРАО, 2003 — 208 с.
5. Бим-Бад, Б. М. Педагогическая антропология: учебник и практикум / Б. М. Бим-Бад. — М. : Юрайт, 2015. — 224 с.
6. Бэкон, Ф. О достоинстве и приумножении наук / Ф. Бэкон // Соч. : в 2 т. — М. : Мысль, 1977. — Т. 1. — 572 с.
7. Блонский, П. П. Марксизм как метод решения педагогических проблем П. П. Блонский // Избр. пед. и психол. соч. : в 2 т. — М. : Педагогика, 1979. — Т. 1. — 306 с.
8. Гельвеций, К. А. О человеке / К. А. Гельвеций // Соч. : в 2 т. — М. : Мысль, 1974. — Т. 1. — 647 с.
- Гессен, С. И. Педагогика как прикладная философия / С. И. Гессен // Пед. соч. — Саранск: Красный Октябрь, 2001. — 564 с.
9. Герbart, И. Ф. Общая педагогика, выведенная из цели воспитания / И. Ф. Герbart // Избр. пед. соч. — М. : Учпедгиз, 1940.
10. Дистерверг, А. Принцип современной педагогики / А. Дистерверг // Избр. пед. соч. — М. : Учпедгиз, 1956. — 378 с.
11. Днепров, Э. Д. История педагогика / Э. Д. Днепров // Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. — М. : Научн. изд. Большая Российская энциклопедия, 1993. — Т. 1. — С. 392.
12. Зеньковский, В. В. Педагогика / В. В. Зеньковский. — М. : Православный Свято-Тихоновский институт, 1996. — 607 с.
13. Ильин, В. В. Генезис и основные исторические этапы развития науки / В. В. Ильин // Введение в историю и философию науки. — М. : Академический проект, 2007. — 384 с.
14. Йегер, В. Пайдейя. Воспитание античного грека (эпоха великих воспитателей и воспитательных систем) : пер. с нем / В. Йегер. — М. : Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 2001. — Т. 1. — 608 с.
15. Кант, И. О Педагогике / И. Кант // Трактаты и письма. — М. : Наука, 1980. — 712 с.
16. Каптерев, П. Ф. Педагогика — наука или искусство? / П. Ф. Каптерев // Избр. пед. соч. — М. : Педагогика, 1982. — 704 с.
17. Каптерев, П. Ф. Современные педагогические течения / П. Ф. Каптерев, А. Ф. Музыченко. — М. : Польза, 1913. — 219 с.
18. Клапаред, Э. Психология ребенка и экспериментальная педагогика : пер. с фр. / Клапаред. — СПб. : Изд-во Богдановой, 1911. — 168 с.
19. Комаровский, Б. Б. Диалектика развития научно-педагогической мысли / Б. Б. Комаровский. — М. : Работник просвещения, 1929. — 96 с.
20. Краевский, В. В. Методологические основания формирования педагогической теории / В. В. Краевский. — Самара: Изд-во СамГПИ, 1996.
21. Краевский, В. В. Общие основы педагогики / В. В. Краевский. — М. : Изд. центр «Академия», 2003. — 256 с.

22. Лай, В. Экспериментальная педагогика : пер. с нем / В. Лай. — М.; Л. : Московское акционерское общество, 1927. — 120 с.

23. Лесгафт, П. Ф. Антропология и педагогика // Лесгафт. — М. : Изд. дом Шалвы Амонашвили, 2002. (Антология гуманной педагогики). — 224 с.

24. Локк, Дж. Мысли о воспитании / Дж. Локк // Соч. : в 3 т. — М. : Мысль, 1988. — Т. 3. — 668 с.

25. Мейман, Э. Лекции по экспериментальной педагогике : пер. с нем. / Э. Мейман. — М., 1913. Т. 1.

26. Наторп, П. Социальная педагогика : пер. с нем. / П. Наторн. — СПб., 1911. — XXVI — 360 с/

27. Педагогическая антропология / авт.-сост. Б. М. Бим-Бад. — М. : Изд-во УРАО, 1998 — 576 с.

28. Песталоцци, И. Г. Лебединая песня / И. Г. Песталоцци // Избр. пед. соч. : в 2 т. — М. : Педагогика, 1981. — Т. 2. — 416 с.

29. Пиаже, Ж. Ян Амос Коменский (1592—1670) / Ж. Пиаже // Мыслители образования : 4 т. / ред. З. Морси. — М. Прогресс, 1993. — Т. 1. — 840 с.

30. Платонов, В. Образование как социокультурная система: методологические проблемы теории и истории образования. URL: [http://www.gumer.info/bogoslov\\_Buks/Philos/platonov/02.php](http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/platonov/02.php)

31. Платонов, В. В. Европейское образование эпохи модерна. Проблемы теории и истории по материалам книги Боуэна / В. Платонов // Боуэн Д. История западного образования. Западная Европа эпохи модерна и Новый Свет : пер. с англ. и вступ. статья В. В. Платонова. М. : ВНИИГеоси-стем, 2013. — 370 с.[Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Pedagog/Bowen/01.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/Bowen/01.php)

32. Паульсен, Ф. Педагогика : пер. с нем / Ф. Паульсен. — М. : Школа и жизнь, 1913. — 112 с.

33. Рейн, В. Педагогика : в 4 т. : пер. с нем. — Рига, 1913. — 260 с.

34. Редкин, П. Г. На чем должна основываться наука воспитания / П. Г. Редкин // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. — М. : Педагогика, 1997. — 560 с.

35. Руссо, Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании / Ж.-Ж. Руссо // Пед. соч. : в 2 т. — М. : Педагогика, 1981. — Т. 1. — 656 с.

36. Спенсер, Г. Воспитание: умственное, нравственное и физическое / Г. Спенсер. — М. : Изд-во УРАО, 2003. — 288 с.

37. Таланчук, Н. М. Введение в неопедагогику. Пособие для педагогов-новаторов / Н. М. Таланчук; АПН СССР, ассоц. «Профессиональное образование». — М. : б.и., 1991. — 181 с.

38. Толстой, Л. Н. О задачах педагоги / Л. Н. Толстой // Пед. соч. — М. : Педагогика, 1989. — 554 с.

39. Ушинский, К. Д. Педагогическая антропология: человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии : в 2 ч. / К. Д. Ушинский. — М. : Изд-во УРАО, 2002. — 496 с.

40. Хофман, Ф. Мудрость воспитания. Педагогия. Педагогика : (Очерки развития педагогической теории) : пер. с нем. / Ф. Хофман. — М. Педагогика, , 1979. — 158 с.

41. Шмидт, К. История педагогики во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурной жизнью народов : пер. с нем. / К. Шмидт. — М. : Типография Мартынова и К, 1880. — Т. 4.