

# МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ



Г. Б. Корнетов

ТРИ РАКУРСА ИЗУЧЕНИЯ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ  
ПРОШЛОГО:  
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ,  
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИСТОРИЯ,  
ИСТОРИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 001:37

ББК 74в

В статье определено соотношение и раскрыт познавательный потенциал концептов «история педагогики», «педагогическая история» и «историческая педагогика» в современном научном знании.

**Ключевые слова:** история педагогики; педагогическая история; историческая педагогика.

G. B. Kornetov

THREE PERSPECTIVES  
OF PEDAGOGICAL HERITAGE STUDYING:  
THE HISTORY OF PEDAGOGY,  
PEDAGOGICAL HISTORY,  
HISTORICAL PEDAGOGY

The article defines ratio and discloses the cognitive potential of the concepts «history of pedagogy», «pedagogical history» and «historical pedagogy» in the modern scientific knowledge.

**Key words:** history of pedagogy; pedagogical history; historical pedagogy.

Ранее в своих публикациях я рассматривал *историю педагогики*, прежде всего, как науку педагогическую, взятую в единстве ее педагогического и исторического аспектов<sup>1</sup>. Однако история педагогики, как история педагогической мысли и педагогической практики в их теснейшей взаимосвязи, является неотъемлемой частью человеческой истории, существующей на всем ее протяжении. История педагогики неразрывно связана с развитием экономической, социальной, политической и духовной сфер жизни общества, органично вплетена в историко-культурный процесс. С этой точки зрения, рассмотрение различных аспектов истории педагогики (например, истории образования, воспитания, обучения, школы, ученичества, педагогических идей, учений, институций, персоналий и т. п.) может осуществляться в рамках собственно исторических исследований. Ибо исторические исследования в самом общем виде направлены на то, чтобы реконструировать, описать, объяс-

нить и понять прошлое человечества во всем его бесконечном многообразии, попытаться постичь наше прошлое в единстве с нашим настоящим и возможным будущим. Именно поэтому некоторые авторы рассматривают историю педагогики преимущественно как часть истории, а не как часть педагогики и стремятся интерпретировать ее в контексте и логике исторических исследований. В России так называемые *гражданские историки* традиционно исследуют педагогическую проблематику, главным образом связанную с историей образования. По этой проблематике успешно защищаются диссертации, проходящие по специальностям исторических наук<sup>2</sup>. Возникает вопрос: возможно ли говорить о *педагогической истории* как особом направлении исторических исследований?

Вопрос этот далеко не праздный. В 2014 г. под редакцией академика РАН А. О. Чубарьяна был издан терминологический словарь «Теория и методология исторической науки»<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> См., например: *Корнетов Г. Б.* Понимание педагогики как истории педагогики // Психолого-педагогический поиск. 2013. № 4 (28). С. 123–134; *Корнетов Г. Б.* История педагогики как наука педагогическая и историческая // Педагогическая наука: генезис и прогноз развития: Материалы Международной научно-теоретической конференции. Москва, 28–29 мая 2014 г., ИТИП РАО: в 2 ч. Ч. 1. М.: ФГНУ ИТИП РАО, 2014. С. 9–38.

<sup>2</sup> См., например: *Константинова Т. А.* История горнозаводского образования в Забайкалье: 1723–1917 : дис. ... к.и.н. Чита, 2006 . 216 с. (07.00.02 Отечественная история); *Макарова А. И.* История женского образования в Якутии: Конец XIX – начало XX века : дис. ... к.и.н. Якутск, 2002. 146 с. (07.00.02 Отечественная история); *Манюхина О. А.* История богословского образования в Ранней Византии: дис. ... к.и.н. Белгород, 2013. 186 с. (07.00.03 Всеобщая история); *Патраева М. Н.* Общеобразовательные школы города Стерлитамака Башкирской АССР в 1946–1978 гг. : дис. ... к.и.н. Уфа, 2007. 222 с. (07.00.02 Отечественная история); *Ушмаева К. А.* Основные этапы и особенности развития исторического образования в вузах России (20–90-е годы XX века) : дис. ... д.и.н. Пятигорск, 2011. 562 с. (07.00.02 Отечественная история) и др.

<sup>3</sup> Теория и методология исторической науки. Терминологический словарь / отв. ред. А. О. Чубарьян. М.: Авион, 2014. 576 с.

В нем перечислены как особые направления исторических исследований: аграрная история, гендерная история, глобальная история, история идей, история повседневности, квантитативная история, культурная история, локальная история, история ментальностей, микроистория, национальная история, новая биографическая история (новая иография), отечественная история, региональная история, история религии, социальная история, теоретическая история, устная история и др. Однако педагогической истории в этом перечне нет. Гражданские историки признают: наличие множество историй внутри одной науки истории отнюдь не затемняет ее. Наоборот, такой плюрализм позволяет полнее и глубже постигать историю, способствует самоопределению исследователей, разработке и обоснованию ими различных методологических подходов и программ, конкретных исследовательских методов, приемов и средств, способов постановки и решения проблем познания человеческого прошлого с учетом специфики и особенностей его бесконечного многообразия, а также использования достижений различных отраслей научного знания, науковедческих подходов и гносеологических установок.

Принято говорить об *истории педагогики*. Имеет смысл говорить о *педагогической истории*? В упоминавшемся выше терминологическом словаре «Теория и методология

исторической науки» разделены два понятия: *история культуры* и *культурная история*. В нем, в частности, говорится, что *история культуры* — это «1) междисциплинарная область знания, направленная на изучение явлений и процессов исторического развития культуры от зарождения ее первых архаических форм до современного состояния; 2) специализация истории; 3) специализация культурологии»<sup>1</sup>. А *культурная история* — это «направление современной исторической науки; предмет культурной истории — история социокультурных форм, процессов и коммуникаций, культурных значений, коллективных представлений и символов, различных стилей мышления»<sup>2</sup>. Следует отметить, что сегодня *культурная история* является интенсивно развивающимся направлением *исторической науки*<sup>3</sup>.

Если принять предложенное разделение и осмыслить сквозь его призму соотношение *истории педагогики* и *педагогической истории*, то можно сделать следующие предположения:

— во-первых, *история педагогики* предстает как междисциплинарная область знания, направленная на изучение явлений и процессов исторического развития педагогики от зарождения ее первых архаических форм до современного состояния;

— во-вторых, *история педагогики* может конституироваться и в рамках педагогики, как области научных

<sup>1</sup> Там же. С. 194.

<sup>2</sup> Там же. С. 240.

<sup>3</sup> См., например: Бёрк П. Что такое культурная история / пер. с англ. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2015. 240 с.

исследований теории и практики образования, воспитания, обучения (что чаще всего и происходит), и в рамках истории, как области познания прошлого человечества, и в рамках других областей познания, с которыми история педагогики оказывается связанной многими нитями (например, истории культуры);

— в-третьих, *педагогическая история* оказывается специфической областью только и исключительно истории, определяемой спецификой той предметной области, которую она в истории охватывает; причем эта специфика может и должна определяться не только тем, что педагогическая история обращена к прошлому теории и практики образования, но и особенностями той проблематики, которую она в этом прошлом исследует.

Размышляя о *педагогической истории*, следует иметь в виду, что она имеет перед собой всю необозримую панораму человеческой истории, выявляя и исследуя в ней все то, что, так или иначе, связано с тем, как люди осваивают культуру, как овладевают способами и моделями поведения, знаковыми и коммуникативными системами, как встраиваются в пространство общественных отношений и взаимодействий, как овладевают социальными ролями, как развивают свой собственный потенциал, как изменяются и преобразуются, как приобретают новые свойства и качества. Все эти процессы пронизаны педагогическими усилиями, все они могут быть рассмотрены с точки зрения наличия в них педагогической целесообразности, а также их значимости для понимания

истории образования, особенностей его осмысления и проектирования, понимания его природы, механизмов, целей, путей, способов, средств организации, успехов и неудач воспитания и обучения. Педагогические усилия иногда оказываются во многом спонтанными, трудноуловимыми, как бы растворенными в многообразии жизненных потоков. Иногда вполне определенными, но все же самым тесным образом переплетенными с другими потоками социализации, хотя и явственно просматривающимися в их стихии. Иногда ясно обособленными, зримо очерченными в пространстве человеческой жизни и бытия общества. Так же и ментальный аспект педагогической деятельности. Он, будучи связанным с практикой образования, с воспитанием и обучением, пронизывает практические педагогические усилия, отражает и обобщает педагогический опыт, проистекает из идеальных религиозных, философских и идеологических построений, порождается экстраполяцией достижений различных отраслей знания (антропологии, психологии, социологии, политологии и др.) на постановку и решение проблем образования, воплощается в проектировании и конструировании целей, способов и средств педагогических действий, в осмыслении результатов образования, воспитания и обучения.

В центре внимания *педагогической истории* оказывается педагогическая целесообразность всех сторон человеческой жизни, всех общественных процессов и институций, всех событий экономической, социальной, политической и духовной истории,

всех аспектов производства, бытия и преобразования культуры во всех ее формах и проявлениях, всех потоков социализации, осуществляющихся во времени и пространстве динамичного человеческого бытия. Без выявления, объяснения и интерпретации этой педагогической целесообразности в историческом развитии человечества оказывается невозможна как реконструкция целостной эволюции общества, так и объяснение, понимание. И очевидно, что решение этих проблем является задачей не *истории педагогики* (как дисциплины педагогической, то есть лежащей в области педагогики), а *педагогической истории* (как дисциплины исторической, т. е. входящей в области истории).

Исследователи давно осознали то обстоятельство, что история образования и педагогической мысли не только определяется комплексом процессов, происходящих в истории человеческого общества, но и сами они влияют на эту историю, позволяют лучше осмыслить ее. Еще в середине XIX в. К. Шмидт писал: «Развитие единичного человека зависит от степени развития народа, среди которого он живет, точно так же и от степени развития человечества, в среде которого стоит народ. И поскольку высока или низка эта ступень развития человечества и народа, постольку же будут более или менее совершенны воззрения и понятия относительно единичного человека, а, следовательно, также и воспитание его. Научный и художественный, религиозный и государственный строй

народа и ступень, занимаемая его членами, обуславливают равномерно и степень его системы воспитания. Следовательно, педагогика и развитие ее состоят в самой тесной связи с культурой народа вообще. Ибо сокровенную суть свою, мысли, чувства и желания человек стремится осуществить также и вне себя. Человек хочет дать другим только то, что составляет его собственное бытие и его сущность, и он может дать другим только то, что есть в нем самом и чем он обладает. Согласно с этим он хочет и может воспитывать подрастающие поколения по таким лишь началам и для таких лишь целей, которые он считает высшими. Воспитание идет вперед заодно с культурой народа, а потому *народ в своем воспитании и при посредстве его обнаруживает опять-таки, до какой степени культуры дошел и развился сам: жизнь народа и прочее отражается в его педагогических принципах и прочем; педагогические формы служат зеркалом его жизни.* Подобно единичному воспитателю, и народ в деле воспитания хочет сделать из воспитываемых членов то же, чем он стал сам для себя; и так он повторяет свое собственное развитие, воспитывая свое потомство, и путем воспитания последнему дается непосредственно то, чего достиг народ путем своей исторической деятельности и своего развития. Воспитанием народ упорочивает существование и свое развитие. Итак, *воспитание зависит от жизни и развития ее, и в свою очередь оно создает новую*

*жизнь и новое развитие* [курсив мой — Г. К.]»<sup>1</sup>.

Важнейшая задача (и проблема) педагогической истории — исследовать влияние теории и практики образования на развитие человеческого общества на всем протяжении его исторической эволюции. «Только педагог-историк, — писал К. Д. Ушинский, — может уяснить нам влияние общества в его историческом развитии на воспитание и влияние воспитания на общество, не гадательно только, ... но основывая всякое положение на точном и подробном изучении фактов»<sup>2</sup>.

Влияние образования на общество всегда было огромным и останется таковым. Например, рассматривая современное ему общество, как общество, выросшее в школе, И. Иллич (1926—2002) в книге «Освобождение от школ» (1970) утверждал, что «школьной стала сама социальная действительность»<sup>3</sup>. Именно педагогическая история должна рассмотреть вопрос о том, как школа, порожденная на определенном этапе человеческой истории потребностями общества в организованном образовании подрастающих поколений, пережив множество модификаций, превратилась в мощный фактор, определяющий характер и особенности жизни людей, их мен-

талитет, особенности их поведения и взаимоотношений.

Раскрывая значение педагогической истории для познания, объяснения и понимания всей человеческой истории, Б. М. Бим-Бад пишет: «Рефлексия истории образования и теоретической мысли в области педагогики — ключ к пониманию путей развития человечества в целом. Гражданская, военная, культурная история (не как историография, а как действительное временное развертывание событий, процессов и явлений человеческой жизни на Земле) невозможна вне системы преемственности. Поэтому педагогические феномены суть предпосылка, а не только следствие истории человечества. В самом деле, всякий предмет, каждое произведение искусств или техники, любые события или факты истории имели место только потому, что их производили, совершали обученные тому люди, умевшие это *сделать* люди. Их учили. Кто, как? В истории нет ничего, что могло бы существовать вне и помимо педагогики... Если прежде историю педагогики связывали с историей культуры, если прежде прослеживали влияние гражданской истории на эволюцию школ, то теперь пришло время увидеть зависимость всего без

<sup>1</sup> История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурною жизнью народов. Издание третье, дополненное и исправленное Вихардом Ланге. Перевод Эдуарда Циммермана. Издание К. Т. Солдатенкова. Т. 1. История педагогики дохристианской эпохи. М.: Типография А. И. Мамонтова и К<sup>о</sup>, 1877. 500 с. С. 5–6.

<sup>2</sup> Ушинский К. Д. Педагогическая антропология: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Ч. 1. М.: Издательство УРАО, 2002. 512 с. С. 38.

<sup>3</sup> Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир / пер. с англ., нем. М.: Просвещение, 2006. 160 с. С. 26.

исключения, что было и есть, от педагогической практики и теоретических ее разработок. За любым педагогическим учением усматривали всю философию и религию каждой данной эпохи. И успехи истории педагогики зависели от успехов истории философии, истории религии, истории общественной мысли, всех исторических наук. Пора перевернуть это соотношение. Что была бы древнеегипетская религия без жреческих школ, и была бы она вообще? Риторический вопрос»<sup>1</sup>.

В этом контексте *педагогическая история* может и должна конституироваться и встать в один ряд с уже упомянутыми выше аграрной историей, гендерной историей, культурной историей, социальной историей, и т. п.

*Историю педагогики* следует также соотнести не только с *педагогической историей*, но и с *исторической педагогикой*.

По сути своей, *история педагогики* призвана, во-первых, реконструировать и описать педагогическое прошлое во всем его бесконечном многообразии. Во-вторых, только объяснить и понять, почему оно было именно таким, а не иным, в чем причины происходивших в нем конкретных педагогических событий, трансформаций педагогических структур разного уровня, как эти события и трансформации связаны между собой, раскрыть их значения и постичь в их смысле. В-третьих, выявить закономерности историко-педагогического

развития. Суть же *исторической педагогики* иная. *Историческая педагогика* — это не синоним *истории педагогики*. Эта педагогика, которая вносит историческое измерение в анализ как педагогических понятий, (подходов, концепций, теорий), так и событий (структур, институций, процессов). При этом обращение к данному историческому измерению оказывается изначально подчинено задаче адекватного восприятия, объяснения и понимания того, что называют современной педагогикой (если мы говорим о педагогике как отрасли знания), а также педагогической современностью (если мы говорим о педагогической реальности в жизни человека, группы людей, общества).

*Историческая педагогика* прямо и непосредственно опирается на *историю педагогики*, использует ее достижения. По существу, историческая педагогика рассматривает теорию и практику современного образования в историческом контексте, причем делает это последовательно и систематически, а не от случая к случаю. Исторический контекст оказывает необходимым условием получения значимого, обоснованного, адекватного исследовательского результата. Еще К. Д. Ушинский упрекал современных ему авторов в том, что педагогические «вопросы, давно рассмотренные с самых различных сторон, разрешаются вновь односторонне, как будто бы у них не было своей истории»<sup>2</sup>. Именно

<sup>1</sup> Бим-Бад Б. М. Что такое история педагогики? // Современная российская история педагогики: методология изучения и теоретические подходы. М.: АСОУ, 2014. С. 11–14. С. 11–12.

<sup>2</sup> Ушинский К. Д. О пользе педагогической литературы // Ушинский К. Д. Проблемы педагогики. М.: Издательство УРАО, 2002. С. 13–31. С. 14.

обращение к истории во многом позволяет избежать односторонних подходов к постановке и решению проблем теории и практики образования. Ибо именно в истории вычленились и осмысливались различные аспекты педагогических проблем, предлагались, обосновывались и опробовались различные пути, способы и средства их решения в самых различных ситуациях с использованием разнообразных ресурсов.

*Историческая педагогика* может ставить (и ставит) перед историей педагогики проблемы, связанные с познанием педагогического прошлого, которые корректно призвана решать (и решает) именно история педагогики, опираясь на методологию и методы историко-педагогических исследований, используя корпус историко-педагогических источников, проводя их изучение и интерпретацию.

*История педагогики* сфокусирована не на вопросах о том, что, когда, как и почему было, и откуда мы это знаем. Историческая педагогика сфокусирована на вопросах о том, что из того, что было и каким образом помогает прояснить то, что есть сейчас и попытаться предсказать, что будет.

Важные ориентиры для разработки исторической педагогики дал М. М. Рубинштейн (1878–1953) в изданной в 1916 г. книге «История педагогических идей в ее основных чертах», хотя в своей книге он не использовал термин *историческая педагогика*. М. М. Рубинштейн обратил внимание на то, что «обращение к истории педаго-

гических 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. *История учит* — вот та основная мысль, с которой следует подходить к ней... Из нее мы узнаем не только то, что было, но также получаем некоторое представление и поучение о том, чего требует от нас жизнь в настоящем и что нужно для будущего. То, что мы называем прошлым, настоящим и будущим, это все крайне условные подразделения. В действительном потоке исторической жизни нет, в сущности, нигде резкой общей грани, где можно было бы сказать: вот здесь умерло старое, здесь народилось новое время и отсюда начинается новая жизнь»<sup>1</sup>. По мнению М. М. Рубинштейна, «когда на поле жизни окончательно начинает брать перевес новое, старое далеко еще не умерло и не устранилось от влияния, и часто очень значительного — на текущую жизнь. Отголоски его еще долгие годы слышатся в настоящем и даже доносятся до более или менее отдаленного будущего. Вместе с тем легко понять, что то, что мы называем настоящим, также сплетается из того, что было, и того, что будет, чего мы ждем, — это слиток из прошлого и будущего: стоит нам остаться в прошлом без наследства, которое мы мог-

<sup>1</sup> Рубинштейн М. М. История педагогических идей в ее основных чертах. 2-е изд. Иркутск: Типография Дом Трудящихся, 1922. 304 с. С. 1.

ли бы ценить, и в особенности стоит нам утратить будущее, утратить то, на что можно надеяться, чего желать и к чему стремиться, как настоящее обращается в мертвую точку, лишённую всякого содержания и смысла»<sup>1</sup>.

По мнению М. М. Рубинштейна, обращение к истории, к своему прошлому помогает педагогике преодолеть крайности как легкомысленного новаторства, так и нежизненного консерватизма. Он пришел к выводу, что «за нею должна быть последовательно признана огромная роль большого оздоровляющего фактора: она является хорошим противоядием против немотивированного легкомысленного новаторства и, с другой стороны, против нежизненного консерватизма. Эта оздоровляющая роль истории должна быть особенно ценна в наше переходное время, когда новое и старое ведут в педагогике горячую борьбу друг с другом. В этой атмосфере старое усиленно использует свое положение, освященное традициями, и будет всячески задерживать живые педагогические стремления идти вровень с продвигающейся вперед жизнью. Утрата соприкосновения с живой действительностью опасна везде, она особенно опасна в области педагогики, этой истинной служанки жизни. Но соприкосновение с жизнью может быть утрачено и на почве новаторства, когда последнее исходит из отрешенной от жизни, абсолютно отвлеченно построенной цели; над

всем становится губительный наивный принцип, что все новое хорошо, все старое тем самым осуждено на изгнание, и в результате получаются безнадежные попытки направить русло жизни в свою сторону, в результате — крах и разочарование многих и многих педагогических чаяний и тяжелая оплата их массой неприспособленных человеческих жизней»<sup>2</sup>. Признавая, что «история не повторяется», М. М. Рубинштейн подчеркивал, «что неповторяемость событий несколько не уничтожает их поучительности; пережив и осмыслив их, учтя исторические ошибки, как и спасительные правильные шаги, мы делаем отсюда свои выводы, свободные от данного момента и событий, приложимые к другим эпохам и условиям; мы, как и везде, получаем возможность умозаключать по аналогии»<sup>3</sup>.

Для проявления специфики *исторической педагогики* важен ряд идей, высказанных М. Рубинштейном. Во-первых, он предлагает осуществить «своего рода подведение итогов того, что получено в наследство от прошлого, — итогов, созданных равнодействующей из действия внешних условий, объективных факторов и свободных человеческой воли, стремлений и помыслов»<sup>4</sup>.

Во-вторых, М. М. Рубинштейн говорит о необходимости прямо и непосредственно связать историю с современностью: «Мы в истории возьмем прямое направление на сов-

<sup>1</sup> Там же. С. 1–2.

<sup>2</sup> Там же. С. 3.

<sup>3</sup> Там же. С. 3–4.

<sup>4</sup> Там же. С. 4.

ременность, на ее жгучие интересы. От угрожающей нам в этом случае некоторой односторонности нас должна оградить сама история. Наша история... не совпадает с историей педагогики. Мы не только не будем стремиться к тому, чтобы охватить все наше педагогическое прошлое, — это и вообще совершенно невыполнимая задача, — но мы сознательно ограничим свою задачу обзором тех идейных итогов, которые лежат в основном русле развития педагогики. Только при установлении направления на современность, только в отношении настоящего времени есть прошлое. Безотносительно нельзя говорить о том, что было: вопрос о том, что было, навевается тем, что есть. Если мы откажемся от этой мысли, то мы безнадежно потеряемся в безбрежном океане всяких событий, оставшихся позади человечества»<sup>1</sup>.

В-третьих, М. М. Рубинштейн, предупреждая об опасности затеряться в бесконечном множестве фактов педагогического прошлого, предлагает критерий их отбора: «Единственная возможность отыскать исторически значительные элементы повелительно диктует взяться за отбор фактов и идей в этом прошлом на основе определенного основного критерия. Вот таким критерием отбора для нас и должна служить связь с жизнью и широкими общественно-социальными условиями и направление на современ-

ность... Наше право на это и даже обязанность идти этим путем обосновывается тем, что как воспитание, так и обучение мыслимы только на почве общества. Даже при индивидуальном воспитании должно существовать по меньшей мере сообщество учителя и ученика. Многое и многое в нашем прошлом принадлежало своей эпохе и ушло со сцены вместе со своим временем и его преходящими условиями. Но когда отпало временное, преходящее, тогда обнаруживаются настоящие исторические элементы, способные войти в непреходящий инвентарь истории»<sup>2</sup>.

В-четвертых, М. М. Рубинштейн отмечает, что рассмотрение отдельных средств и мер, «к которым прибегала данная эпоха в воспитании и обучении, в большинстве случаев оказываются настолько тесно сросшимися со своим временем, что они исчезают вместе с ним. Во всяком случае, широкий обзор их — дело истории педагогики»<sup>3</sup>. Мы же добавим, что это не дело *исторической педагогики*.

Идея *исторической педагогики* созвучна пониманию педагогики как *истории педагогики*<sup>4</sup>. Педагогика как история педагогики обращается к педагогическому прошлому как к необходимому инструменту выявления, постановки, осмысления, решения современных педагогических проблем. Для нее педагогическое прошлое не есть нечто существовавшее там и тог-

<sup>1</sup> Там же. С. 4–5.

<sup>2</sup> Там же. С. 5.

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> См.: Корнетов Г. Б. Педагогика как история педагогики // Историко-педагогической ежегодник. 2014 год. М.: АСОУ, 2014. С. 13–24.

да, а есть нечто существующее здесь и сейчас. Таким образом, возникает проблема соотношения в педагогике «там и тогда» и «здесь и сейчас», иными словами, соотношения педагогического прошлого и педагогического настоящего. Если признать возможность рассматривать «там и тогда» и «здесь и сейчас» в поле единого непрерывного исторического пространства, тянущегося из прошлого через настоящее в будущее и постоянно изменяющегося, то педагогическое прошлое, воспринимаемое как *другое* по отношению к педагогическому настоящему, традиционно оказывается в фокусе внимания истории педагогики, познающей это другое. Педагогика же познает педагогическое настоящее, отличающееся от этого *прошедшего другого*. Такова принятая схема. И нет смысла ее оспаривать, несмотря на вполне закономерный вопрос, где же все-таки закачивается прошлое (*другое*) и начинается настоящее. Эта схема вполне разумна и, без всякого сомнения, имеет право на существование.

Говоря об *исторической педагогике*, следует рассматривать историко-педагогическую реальность не как нечто, лежащее рядом с педагогической реальностью или являющееся ее составной частью, но как саму эту педагогическую реальность. Историческое измерение не только предшествует современному измерению педагогической мысли и практики образования, но и одновременно как бы сосуществует с ним в одной смысловой плоскости. Для исторической педагогики исключительно важно выявление и осознание точек превра-

щения идеи (теории) в практику и практики в идею (теорию). При этом важно понять, осмыслить какова нормативная рамка этой идеи (векторная, рамочная, скелетная, панцирная) и каков характер практики (массовый, штучный). Исследуя свой предмет, историческая педагогика неизбежно должна включать его прошлое, его состоявшуюся, действительную историю в его настоящее, как причину бытия этого настоящего, по сути, тождественную с этим бытием. При этом важно помнить, что в настоящем неизбежно имеются зародыши будущего. Только такое понимание предмета исторической педагогики придаст ему полный логический объем, сделает его логически всеобъемлющим.

Чтобы объяснить процессы, происходящие в теории и практике образования, адекватно интерпретировать трансформации, меняющие их облик, попытаться предсказать будущие состояния и пути движения к ним, необходим исторический способ рассмотрения современной педагогической теории и практики. Исторический взгляд позволяет проникнуть в логику и направленность их динамики, понять условия, факторы, движущие силы, тенденции, традиции и закономерности, определяющие эволюцию теории и практики образования в неразделимом единстве их прошлых, современных и будущих состояний.

Американский социолог Ричард Лахман предлагает «сосредоточиться на понимании того, как... анализ исторического изменения позволяет нам понять как истоки современного мира, так и объем и последствия те-

кущих трансформаций»<sup>1</sup>. Он утверждает, что историческая интерпретация «может помочь нам понять тот мир, в котором будет проходить наша жизнь. Она дает контекст, исходя из которого можно определить величину и значимость нынешних изменений..., отличить фундаментальное социальное изменение от простых новшеств»<sup>2</sup>. А это значит полнее постичь, глубже понять и точнее объяснить изменения и в педагогической сфере. Важно внятно ответить на следующие три вопроса: во-первых, насколько историческая педагогика способна описывать, объяснять и интерпретировать изменения, происходившие в теории и практике образования в прошлом? Во-вторых, в какой степени она способна помочь понять изменения, происходящие в этих сферах сегодня? В-третьих, насколько историческая педагогика может способствовать предсказанию их изменений в будущем?

Р. Лахман подчеркивает, что «события обретают значимость, когда вызывают другие события, складывающиеся в кумулятивную цепочку и трансформирующие социальную реальность»<sup>3</sup>. И далее продолжает: «Понимание того, как люди создают и понимают свой мир, и выявление соответствующих причин и следствий возможны только в рамках времен-

ной последовательности. Нам нужно знать, что происходило сначала — иными словами, нам нужно изучить историю, устанавливая причинно-следственные связи»<sup>4</sup>. А из этого следует, что «историческое понимание обеспечивает контекст для рассмотрения последствий... событий»<sup>5</sup>. При этом «необходимо выснить, в каком свете социальные акторы видят самих себя и свою деятельность..., отследить происходящее со временем изменение в культурных убеждениях и практиках и показать, как культура направляет и ограничивает убеждения и поступки акторов»<sup>6</sup>. Таким образом, согласно, Р. Лахману, «первый шаг в объяснении того, как создается произведение культуры или как понимается и живет культура, состоит в том, чтобы поместить этот продукт или это представление в исторический контекст»<sup>7</sup>. Все сказанное в полной мере относится и к познанию феноменов педагогической мысли, и к познанию педагогических практик, и к познанию педагогических институций.

В каждой конкретной ситуации исторический взгляд видит «кульминацию некой цепочки событий, открывающих возможность для одних действий и в то же время закрывающих для других»<sup>8</sup>. Возникает необходимость не только выявлять,

<sup>1</sup> Лахман Р. Что такое историческая социология? / пер. с англ. М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2016. 240 с. С. 20.

<sup>2</sup> Там же. С. 20–21.

<sup>3</sup> Там же. С. 30.

<sup>4</sup> Там же. С. 34.

<sup>5</sup> Там же. С. 37.

<sup>6</sup> Там же. С. 181, 189.

<sup>7</sup> Там же. С. 199.

<sup>8</sup> Там же. С. 27.

описывать, объяснять и интерпретировать отдельные ситуации, события, структуры в историческом контексте процессов, которые их породили. Следует также за самобытными чертами каждого конкретного случая выявить то, что составляет их сходство, провести системный анализ различий в попытке найти закономерности, способные ответить за исход каждого случая. На этой основе возможно создание теорий, объясняющих все соответствующие случаи и проявляющих причины сходства и вариативности. Следуя логике Р. Лахмана, необходимо выяснить, каким образом педагогические деятели, как и любые «социальные акторы, связаны рамками сделанного ими и их предшественниками в прежние времена»<sup>1</sup>. К. Маркс был прав, когда писал: «Люди сами делают свою историю, но они не делают ее так, как им вздумается, при обстоятельствах, которые не сами они выбрали, а которые непосредственно имеются налицо, даны им и перешли от прошлого»<sup>2</sup>.

Человек является и творцом истории, и ее творением. Именно поэтому объяснение и интерпретация того, что происходит в обществе не может не быть историческим. Р. Лахман пишет: «Мы конструируем исторические объяснения того, как человеческие действия, предпринятые в прошлом, порождают нас самих и формируют тот социальный мир, в котором мы

обитаем и который весьма многообразно накладывает ограничения на наши желания, убеждения, решения и действия. В то же время мы — акторы, творящие историю, создающие новый социальный порядок там, где в нашем мире существуют лакуны для трансформационного действия. И характер нашей ограниченности, имеющиеся у нас возможности для трансформированного действия предопределены исторически. Наши возможности и ограничивающие нас рамки отличаются от тех, что были у людей, живших до нас, и наши действия служат гарантией того, что в будущем возможности для действия опять будут другими»<sup>3</sup>.

Следуя логике Р. Лахмана<sup>4</sup>, трактовка взятых в неразрывном единстве прошлого, настоящего и будущего теории и практики образования с позиций *исторической педагогики* должны способствовать:

— во-первых, различению несущественных повседневных педагогических действий человека и тех редких моментов, когда люди трансформировали структуры теории и практики образования;

— во-вторых, объяснению того, почему трансформационные педагогические события случаются в некое конкретное время и в некоем конкретном месте, а не где-либо и когда-либо еще;

— в-третьих, демонстрации того, как одни педагогические события де-

<sup>1</sup> Там же. С. 28.

<sup>2</sup> Маркс К. Восемнадцатое брюмера Луи Бонапарта // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Т. 8. М.: Госполитиздат, 1957. С. 115–217. С. 119.

<sup>3</sup> Лахман Р. Что такое историческая социология?... С. 28–29.

<sup>4</sup> См.: Там же. С. 29.

лают возможным наступления позднейших педагогических событий.

Примером реализации модели исторической педагогики применительно к обсуждению проблем теории и практики современного образования является книга современного американского педагога Кена Робинсона «Школа будущего». К. Робинсон рассматривает современную ситуацию в образовании в контексте ее предистории. Знание особенностей исторической эволюции школы позволяет ему лучше понять ее сегодняшнюю специфику, уяснить истоки и природу трудностей и противоречий современного образования. Он обращает внимание на то, что «у недомогания нынешней системы образования много симптомов, но мы не увидим их до тех пор, пока не выявим более глубокие проблемы, приведшие к их возникновению. Одной из них является промышленный характер государственного образования. В двух словах суть данной проблемы такова: в большинстве развитых стран система массового государственного образования появилась только в XIX веке. Они создавались в значительной степени для удовлетворения потребностей промышленной революции в рабочей силе и базировались на принципах массового производства. По словам сторонников движения за стандартизацию образования, их цель — повысить эффективность и улучшить отчетность образовательных систем. Но загвоздка в том, что эти системы в

корне непригодны для резко изменившихся условий жизни в XXI веке»<sup>1</sup>.

Для К. Робинсона, который не является профессиональным историком педагогики и не проводит историко-педагогического исследования, обращение к историческому опыту образования является и источником поиска путей решения современных педагогических проблем, и способом обоснования своего теоретического подхода. «В одном из недавних интервью, — пишет К. Робинсон, — меня спросили о моих теориях. Я ответил, что это не просто теории. Я действительно предлагаю разнообразную теоретическую базу для своего подхода, но то, за что я ратую, носит отнюдь не гипотетический характер. Мой подход основан на многолетнем практическом опыте и исследованиях эффективных методик, применяемых в сфере образования, а также того, что мотивирует учащихся и учителей на высочайшие достижения, а что нет. При этом я опираюсь на давние образовательные традиции. Рекомендуемый мной подход имеет глубокие корни в истории преподавания и обучения с древнейших времен. Это вовсе не дань моде или преходящие тенденции. Мой подход базируется на принципах, которые всегда вдохновляли преобразующее образование и которые промышленное образование, несмотря на все его достижения, систематически отодвигало на задний план»<sup>2</sup>.

Еще более последовательно идею исторической педагогики rea-

<sup>1</sup> Робинсон К., Ароника Л. Школа будущего. Как вырастить талантливую ребенка / пер. с англ. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2016. — 368 с. С. 21.

<sup>2</sup> Там же. С. 25–26.

лизует профессор Бирмингемского университета Гэри Томас в книге «Образование: Очень краткое введение». Он с сожалением указывает на то обстоятельство, что «очень многие хорошо представляют, почему школы существуют в своем нынешнем виде: интеллектуальные традиции, сформировавшие образование, остаются неразличимыми для большинства наблюдателей... Возможно именно этим в представлениях о том, что такое образование и какой путь развития оно прошло, объясняется скудость творческого воображения в деле его улучшения»<sup>1</sup>. Для того чтобы прояснить читателю ситуацию, сложившуюся в современном образовании на Западе и наметить пути ее развития, Г. Томас сосредоточил свое внимание на том, «каким образом формировались идеи об образовании».<sup>2</sup>

По мнению Г. Томаса, как минимум со времен Сократа и Платона, на протяжении всей истории образования всегда сохранялось на удивление устойчивое напряжение между двумя полюсами: заучиванием фактов и развитием мышления. Он пишет, что сторонникам выделенных им мыслительных традиций «свойственны разные взгляды не только на школу»<sup>3</sup>. Г. Томас показывает, что школа сегодняшнего дня как бы вобрала в себя различные ответы на важнейшие педагогические вопросы, даваемые на

протяжении многих столетий, постоянно синтезируя и пересматривая их. Как и К. Робинсон, опираясь на педагогическое прошлое, он приходит к выводу, что во многом современное образование воплощает в себе то, что уже неактуально, что сформировалось в совершенно других исторических условиях и требует радикальных изменений. Исторический взгляд позволяет ему четко сформулировать и аргументировано обосновать свою позицию.

Таким образом, *историческая педагогика* позволяет продуктивно ставить и эффективно решать проблемы теории и практики современного образования.

Глубже понять специфику исторической педагогики позволит еще одно обращение к опыту современной культурологии. В культурологии сегодня последовательно различают *историю культуры* и *историческую культурологию*.

А. Я. Флиер определяет *историю культуры* как «совокупность процессов исторического развития культуры общества, рассмотренная на протяжении всей истории человечества и воплощенная в соответствующих исследованиях и аналитических описаниях»<sup>4</sup>. Э. А. Шулепова, отмечая, что «историческая культурология позволяет увидеть следы прошлого в настоящем», подчеркивает: «Историческая

<sup>1</sup> Томас Г. Образование: Очень краткое введение / пер. с англ. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2016. 176 с. С. 9.

<sup>2</sup> Там же. С. 10.

<sup>3</sup> Там же. С. 34.

<sup>4</sup> Флиер А. Я. История культуры // Историческая культурология / отв. ред. Э. А. Шулепова. М.: Академический проект; Альма Матер, 2015. С. 284–286. С. 284.

культурология, в отличие от истории культуры, не выступает как история фактов или событий, а предлагает анализ постоянно меняющегося от одного этапа к другому целостного феномена культуры, изучает собственно социальный механизм этой смены. Это путь подлинного диалога с прошлым»<sup>1</sup>. А. Я. Флиер обращает внимание на то, что «историческая культурология — это наука, изучающая историю цивилизации и культуры, однако с позиций не исторической, а культурологической методологии познания... Поскольку все явления, изучаемые культурологией, имеют *историческое происхождение*, а культурные процессы подвержены *историческим изменениям*, в недрах культурологической науки складывается особое направление исследований, которое концентрируется именно на проблемах *исторической динамики* культуры, происхождения культурных феноменов, изменчивости фундаментальных принципов и технологий организации и осуществления социальной жизнедеятельности сообществ. Это направление в последние десятилетия получило название *исторической культурологии*»<sup>2</sup>.

Следуя логике культурологов можно сказать, что *историческая педагогика* изучает историю, прежде всего, с позиций не исторической, а педагогической методологии познания (естественно, используя при этом инструментарий познания прошлого, разработанный историками). С точки зрения педагогики, история — это динамика порождения, функционирования и изменений различных идеальных и материальных содержаний и форм деятельности и взаимоотношений людей в области педагогической практики и педагогической мысли человечества, которые вплетенные в различные сферы жизни общества и пронизывают существование как конкретных людей, так и их групп разной степени общности.

Таким образом, использование концептов «история педагогики», «педагогическая история» и «историческая педагогика» позволяет исследовать различные аспекты педагогического прошлого человечества, ставить и решать различные познавательные задачи, рассматривать это прошлое в различных контекстах общественной истории, продуктивно сопрягать их с проблемами теории и практики современного образования.

<sup>1</sup> Шулепова Э. А. Культурология и ее исторические основания // Историческая культурология / отв. ред. Э. А. Шулепова. М.: Академический проект; Альма Матер, 2015. С. 5–9. С. 9.

<sup>2</sup> Флиер А. Я. Историческая культурология как область знания // Историческая культурология / отв. ред. Э. А. Шулепова. М.: Академический проект; Альма Матер, 2015. — С. 9–18. С. 9, 10.

## Список литературы

1. Астафьева, Е. Н. Восхождение к истории педагогики / Е. Н. Астафьева // Academia: Педагогический журнал Подмосковья. — 2015. — № 2. — С. 57–63.
2. Астафьева, Е. Н. Постигая историю педагогики. К итогам Третьего Национального форума российских историков педагогики / Е. Н. Астафьева // Academia: Педагогический журнал Подмосковья. — 2015. — № 2. — С. 59–62.
3. Астафьева, Е. Н. Современное учебно-методическое обеспечение преподавания истории педагогики в российских вузах / Е. Н. Астафьева // Историко-педагогический журнал. — 2015. — № 3. — С. 51–71.
4. Бёрк, П. Что такое культурная история / П. Бёрк ; пер. с англ. — М. : Издательский дом Высшей школы экономики, 2015. — 240 с.
5. Бим-Бад, Б. М. Что такое история педагогики? / Б. М. Бим-Бад // Современная российская история педагогики: методология изучения и теоретические подходы. — М. : АСОУ, 2014. — С. 11–14.
6. Илич, И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир / И. Илич ; пер. с англ., нем. — М. : Просвещение, 2006. — 160 с.
7. История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурною жизнью народов. Издание третье, дополненное и исправленное Вихардом Ланге. Перевод Эдуарда Циммермана. Издание К. Т. Солдатенкова. Т. 1. История педагогики дохристианской эпохи. — М. : Типография А. И. Мамонтова и К°, 1877. — 500 с.
8. Константинова, Т. А. История горнозаводского образования в Забайкалье: 1723 — 1917 : дис. ... к.и.н. / Т. А. Константинова. — Чита, 2006. — 216 с. (07.00.02 Отечественная история).
9. Корнетов, Г. Б. История педагогики как наука педагогическая и историческая / Г. Б. Корнетов // Педагогическая наука: генезис и прогноз развития: Материалы Международной научно-теоретической конференции. Москва, 28–29 мая 2014 г., ИТИП РАО: в 2 ч. Ч. 1. — М. : ФГНУ ИТИП РАО, 2014. — С. 9–38.
10. Корнетов, Г. Б. Педагогика как история педагогики / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический ежегодник. — М. : АСОУ, 2014. — С. 13–24.
11. Корнетов, Г. Б. Педагогика: теория и история. 3-е изд., перер., доп. / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2016. — 472 с.
12. Корнетов, Г. Б. Педагогические учения в историко-педагогическом процессе / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2015. — 260 с.
13. Корнетов, Г. Б. Понимание педагогик как истории педагогики / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2013. — № 4 (28). — С. 123–134.
14. Корнетов, Г. Б. Постигание истории педагогики / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2014. — 152 с.
15. Корнетов, Г. Б. Теория истории педагогики / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2013. — 460 с.
16. Лахман, Р. Что такое историческая социология? / Р. Лахман ; пер. с англ. — М. : Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2016. — 240 с.

17. Макарова, А. И. История женского образования в Якутии: Конец XIX – начало XX века : дис. ... к.и.н. / А. И. Макарова. – Якутск, 2002. – 146 с. (07.00.02 Отечественная история).

18. Манюхина, О. А. История богословского образования в Ранней Византии : дис. ... к.и.н. / О. А. Манюхина. – Белгород, 2013. – 186 с. (07.00.03 Всеобщая история).

19. Маркс, К. Восемнадцатое брюмера Луи Бонапарта / К. Маркс // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Т. 8. – М. : Госполитиздат, 1957. – С. 115–217.

20. Патраева, М. Н. Общеобразовательные школы города Стерлитамака Башкирской АССР в 1946–1978 гг. : дис. ... к.и.н. / М. Н. Патраева. – Уфа, 2007. – 222 с. (07.00.02 Отечественная история).

21. Робинсон, К. Школа будущего. Как вырастить талантливого ребенка / К. Робинсон, Л. Ароника ; пер. с англ. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2016. – 368 с.

22. Рубинштейн, М. М. История педагогических идей в ее основных чертах. 2-е изд. / М. М. Рубинштейн. – Иркутск: Типография Дом Трудящихся, 1922. – 304 с.

23. Теория и методология исторической науки. Терминологический словарь / отв. ред. А. О. Чубарьян. – М. : Авиалон, 2014. – 576 с.

24. Томас, Г. Образование: Очень краткое введение / Г. Томас ; пер. с англ.

– М. : Издательский дом Высшей школы экономики, 2016. – 176 с.

25. Ушинский, К. Д. О пользе педагогической литературы / К. Д. Ушинский // Ушинский К. Д. Проблемы педагогики. – М. : Издательство УРАО, 2002. – С. 13–31.

26. Ушинский, К. Д. Педагогическая антропология: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Ч. 1. / К. Д. Ушинский. – М. : Издательство УРАО, 2002. – 512 с.

27. Ушмаева, К. А. Основные этапы и особенности развития исторического образования в вузах России (20–90-е годы XX века) : дис. ... д.и.н. / К. А. Ушмаева. – Пятигорск, 2011. – 562 с. (07.00.02 Отечественная история).

28. Флиер, А. Я. История культуры / А. Я. Флиер // Историческая культурология / отв. ред. Э. А. Шулепова. – М. : Академический проект; Альма Матер, 2015. – С. 284–286.

29. Флиер, А. Я. Историческая культурология как область знания / А. Я. Флиер // Историческая культурология / отв. ред. Э. А. Шулепова. – М. : Академический проект; Альма Матер, 2015. – С. 9–18.

30. Шулепова, Э. А. Культурология и ее исторические основания / Э. А. Шулепова // Историческая культурология / отв. ред. Э. А. Шулепова. – М. : Академический проект; Альма Матер, 2015. – С. 5–9.