

# МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Г. Б. Корнетов



## ПОЗНАНИЕ ПРОШЛОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ

УДК 37:001.8  
ББК 74в

Педагогическое прошлое можно рассматривать как часть педагогического настоящего. При таком взгляде оказывается, что именно педагогическое прошлое задает систему координат для педагогического настоящего (педагогические понятия, ценности, идеи, стереотипы, знания, практики, институции, само представление о педагогической реальности, понимание того, что является в педагогике инновационным). То есть созданная в прошлом педагогическая культура формирует педагогическое настоящее, исходно определяет позицию человека в нем. История педагогики оказывается необходимой для того, что вычленив в педагогическом настоящем педагогическое прошлое, соотнести их между собой, при необходимости противопоставить их друг другу.

Ключевые слова: история педагогики; педагогическое настоящее; методология историко-педагогического познания; историко-педагогический факт.

G. B. Kornetov

## THE KNOWLEDGE OF THE PAST PEDAGOGICAL REALITY

The article is devoted to the problem of the past and present pedagogical reality. The pedagogical past can be considered as a part of the pedagogical present. In this view, it turns out that it is the pedagogical past that sets the coordinate system for the pedagogical present (pedagogical concepts, values, ideas, stereotypes, knowledge, practices, institutions, the idea of the pedagogical

cal reality, the understanding of what is innovative in pedagogy). That is, the pedagogical culture created in the past forms the pedagogical present, initially determines the position of a person in it. History of pedagogy is necessary in order to identify this pedagogical past, relate them to each other, if necessary, to oppose them to each other.

**Key words:** history of pedagogy; pedagogical present; methodology of historical and pedagogical knowledge; historical and pedagogical fact

На протяжении всей своей истории человечество непрерывно и неизбежно сталкивается с необходимостью воспитывать и обучать новые поколения людей, создавать специальные условия для роста и развития каждого человека, обеспечивать передачу людям определенных элементов накопленного обществом опыта, способствовать их включению в системы социальных связей и отношений, приводить человека к принятым в сообществах нормам, формировать у него требуемые качества, развивать имеющийся у людей потенциал и т. п. Таким образом, с момента возникновения эволюционирующей социокультурной реальности в пространстве ее бесконечного разнообразия возникает и развивающаяся педагогическая реальность, являющаяся частью пространства социализации человека и его осмысления, неразрывно связанная с самыми различными сферами общественной жизни, тесно переплетающаяся с иными видами существующих в социумах реальностей, иногда

практически растворяясь в них, иногда зримо обособляясь от них и обретая зримую пространственно-временную качественную определенность вплоть до четкого институционального оформления<sup>2</sup>.

В философской литературе слово *реальность* используется, как «термин, употребляющийся в разных значениях: все существующее вообще; объективный мир; действительность; феномен универсума, составляющий предметную область соответствующей науки (например, “физическая реальность”, “биологическая реальность”)<sup>3</sup>. В педагогической литературе «под педагогической реальностью подразумевается вся совокупность явлений, событий, процессов, состояний, переживаний, проявленных в теоретическом, практическом, духовном опыте человечества в результате реализации педагогических целей и замыслов»<sup>3</sup>.

Мы будем понимать *педагогическую реальность* как ту сферу действительности, которая составля-

<sup>1</sup> См.: Корнетов Г. Б. История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века: монография. М.: АСОУ, 2013. 438 с.; Корнетов Г. Б. Образование и педагогические учения в истории России: монография. М.: АСОУ, 2017. 172 с.

<sup>2</sup> Новая философская энциклопедия: в 4 т. / руководители проекта В. С. Степин, Г. Ю. Семигин. М.: Мысль, 2010. Т. III. 692 с. С. 428.

<sup>3</sup> Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб.: СПбГУПМ, 1999. 242 с. С. 11.

ет предметную область педагогики в ее прошлом, настоящем и будущем измерениях, то есть на протяжении всей истории существования человеческого общества., как историко-педагогический процесс, вплетенный в процесс развития всех сфер человеческого общества. Такой подход позволяет говорить о существовании прошлой (прошедшей) педагогической реальности, настоящей (существующей) педагогической реальности, будущей педагогической реальности. При этом настоящую педагогическую реальность следует рассматривать не только как непрерывно перетекающий в прошлое момент ее актуального здесь и сейчас бытия, но и как некую длительность, как то, что называют *современностью*, понимание, трактовка и продолжительность которой может меняться в зависимости от положенных в ее основание критериев. Важно иметь в виду, что педагогическая реальность неразрывно связана с тем экономическим, социальным, политическим, духовным контекстом, в котором она существует, которые на нее влияют и на которые влияет она. Педагогическая реальность является не просто частью культуры человечества, органически входя в ее состав, педагогическая реальность (педагогическая культура) несет в себе механизмы, способствующие трансляции, воспроизводству, преобразованию, творческому развитию, обновлению всей культуры человечества, всей со-

циокультурной реальности, Значим также антропологический контекст педагогической реальности, ибо бытие в принципе невозможно без субъектов педагогической деятельности, без участников педагогического процесса, которыми являются люди, те, кто осуществляет воспитание и обучение, те, на кого образование направлено, те, кто осмысливает эти процессы, анализирует, оценивает, концептуализирует, конструирует их<sup>1</sup>.

Общество изначально фиксировало постоянно увеличивающийся и усложняющийся опыт педагогической деятельности, накапливало, осмысливало, оценивало его, пыталось понять причины педагогических успехов и неудач, определить, кто, для чего, каким образом и в каких условиях должен воспитывать и обучать людей, какие социально-педагогические институты для этого необходимо создавать. Первоначально вплетенная в повседневную жизнь человека педагогическая деятельность обретала новые институциональные формы, сопровождалась все более разнообразными установками и рекомендациями, обогащалась новыми организационными условиями. Педагогическая мысль, первоначально вплетенная в педагогическую практику, постепенно обособлялась от нее. Педагогическая мысль, как совокупность представлений, идей, знаний о воспитании и обучении, о том, что они собой представляют, какими они должны быть, как их

<sup>1</sup> См.: Корнетов Г. Б. Теория истории педагогики: монография. М.: АСОУ, 2013. 460 с.; Корнетов Г. Б. Постигание истории педагогики: монография. М.: АСОУ, 2014. 152 с.; Корнетов Г. Б. Образование подрастающих поколений в прошлом и настоящем: монография. М.: АСОУ, 2017. 168 с.

следует реализовывать, пронизывала фольклор и мифологию, религиозные и философские учения, идеологические доктрины. Будучи с ними неразрывно связанной на протяжении всей человеческой истории, непрерывно обращаясь к достижениям различных наук (психологии, физиологии, социологии, политологии и др.), педагогическая мысль выделилась в самостоятельную отрасль знания, обогатилась теоретическими построениями. В результате развития педагогической мысли, на основе разнообразных теоретических построений, восходящих к античной эпохе, в ее рамках возникла педагогическая. Ее появление в зависимости от того, как понимается сам феномен науки и трактуются достижения педагогической теории, связанной с разработкой идеальных объектов, источников получения и способов обоснования достоверности педагогического знания, одни исследователи связывают уже с древнегреческими софистами V в. до н.э., другие Платоном (427–347 до н. э.), третьи с Яном Амосом Коменским (1592–1670), четвертые с Иоганном Фридрихом Гербартом (1776–1841), пятые с К. Д. Ушинским (1824–1870), шестые – с возникновением экспериментальной педагогики на рубеже XIX–XX вв. Некоторые авторы, такие, как Пауль Герхард Наторп (1854–1924), С. И. Гессен (1887–1850) и отчасти Джон Дьюи (1859–1952) рассматри-

вают педагогику как прикладную философию. А некоторые исследователи вообще убеждены, что педагогика до сих пор не обрела статус науки<sup>1</sup>.

*Педагогика, как наука о сущем*, стремится познать, всесторонне исследовать (описать, объяснить, интерпретировать, оценить) существующую педагогическую реальность, а как *наука о должном*, педагогика стремится улучшить эту реальность, выработать правила и нормы когнитивной и практической педагогической деятельности, определить, какой педагогическая реальность должна быть, а также определить пути, способы, формы, средства создания желаемого образа этой реальности<sup>2</sup>.

Слово *педагогика* имеет множество значений. Так, Б. М. Бим-Бад в «Педагогическом энциклопедическом словаре» определяет *педагогику* как «многозначный термин, обозначающий: 1) различные идеи, представления, взгляды (религиозные, общественные, народные и др.) на стратегию (цели), содержание и тактику (технологии) воспитания, обучения, образования; 2) область научных исследований, связанных с воспитанием, обучением, образованием; 3) специальность, квалификацию, практическую деятельность по воспитанию, обучению, образованию; 4) учебный предмет в составе среднего и высшего профессионального и послевузовского педагогического образования; 5) ис-

<sup>1</sup> См.: Корнетов Г. Б. Педагогика. Образование. Школа: пути обучения и воспитания ребенка: монография. М.: АСОУ, 2013. 256 с.; Корнетов Г. Б. Педагогические учения в историко-педагогическом процессе: монография. М.: АСОУ, 2015. 260 с.

<sup>2</sup> См.: Корнетов Г. Б. Педагогика: теория и история: учебное пособие. 3-е изд., перерад., доп. М.: АСОУ, 2016. 472 с.

кусство, виртуозность, мастерство, маневры и тонкости воспитания»<sup>1</sup>. Во многих случаях, говоря о педагогике, имеют в виду и педагогическую мысль (включающую в себя педагогическую науку), и педагогическую практику (во всех ее институционализированных и неинституционализированных формах) взятые в неразрывном единстве в контексте всех процессов социализации человека, социокультурных и духовных форм его жизни.

Педагогика как наука немыслима без единства исторического и логического осмысления педагогических феноменов. Поэтому история педагоги-

ки есть не просто способ постижение педагогического прошлого. Она есть еще и условие понимания педагогического настоящего, и условие предвидения (прогнозирования) педагогического будущего<sup>2</sup>. Именно такой взгляд и позволяет понять истинное соотношение исторического и педагогического аспектов и истории педагогики и самой педагогики<sup>3</sup>. Следует также помнить, что, по словам историка-медиевиста Л. П. Репиной, «прошлое вполне реально присутствует в настоящем, и не только в виде памятников и других артефактов, но и в унаследованной от предшествующих

<sup>1</sup> Бим-Бад Б. М. Педагогика // Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. С. 186–188. С. 186.

<sup>2</sup> См.: Астафьева Е. Н. Восхождение к истории педагогики // *Academia: Педагогический журнал* Подмосковья. 2015. № 4. С. 57–62; Астафьева Е. Н. Постигая историю педагогики. К итогам Третьего Национального форума российских историков педагогики // *Academia: Педагогический журнал* Подмосковья. 2015. № 2. С. 59–62; Астафьева Е. Н. Познавательный и образовательный потенциал истории педагогики // *Academia: Педагогический журнал* Подмосковья. 2016. № 2. С. 59–62; Астафьева Е. Н. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования // *Academia. Педагогический журнал* Подмосковья. 2016. № 4. С. 56–58; Астафьева Е. Н. История педагогики в Академии социального управления: анализ научных мероприятий последних лет // *Историко-педагогический журнал*. 2017. № 4. С. 161–180.

<sup>3</sup> См.: Астафьева Е. Н. Педагогические институты в истории человеческого общества // *Academia. Педагогический журнал* Подмосковья. 2017. № 4. С. 59–62; Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2017. 384 с.; Корнетов Г. Б. Прогностическая функция истории педагогики // *Психолого-педагогический поиск*. 2011. № 1 (17). С. 90–106; Корнетов Г. Б. Историко-педагогическое знание в контексте педагогической теории и практики // *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2011. № 1. С. 68–83; Корнетов Г. Б. Педагогика как история педагогики // *Academia. Педагогический журнал* Подмосковья. 2014. № 1. С. 58–63; Корнетов Г. Б. Исторический и педагогический аспекты истории педагогики // *Известия Российской академии образования*. 2016. № 2. С. 108–126; Корнетов Г. Б. Три ракурса изучения педагогического наследия прошлого: история педагогики, педагогическая история, историческая педагогика // *Историко-педагогический журнал*. 2017. № 1. С. 38–55; Корнетов Г. Б. Теоретическое и историческое осмысление институтов образования и педагогических институций. Статья 1 // *Историко-педагогический журнал*. 2017. № 2. С. 51–81; Корнетов Г. Б. Теоретическое и историческое осмысление институтов образования и педагогических институций. Статья 2 // *Историко-педагогический журнал*. 2017. № 3. С. 43–83.

поколений невидимой кладовой социального опыта, включающей систему идей и регламентации»<sup>1</sup>.

Отечественный историк И. И. Курило обращает внимание на то, что «современный человек приучен мыслить исторически, задумываться над происхождением вещей и проблем, искать свое место на “оси времени” и отличать сегодняшний день от прошлого»<sup>2</sup>. Исторический взгляд базируется на идее развития. По словам польского историка Войцеха Вжосека, «По мере того, как идея развития овладевала культурой, формировались ее фундаментальные черты <...>: (1) развитие естественно, (2) имманентно, (3) непрерывно, (4) необходимо, (5) имеет гомогенные причины и (6) является направленным. <...> Исторический метод опирается на метафору генезиса. Способ построения повествования в *history* подобен способу повествования в *story* и восходит по меньшей мере к Старому Завету. Следствием пронизанности нашего мышления идеей генезиса оказывается, во-первых, понимание времени в триаде прошлое-настоящее-будущее, во-вторых, схватывание событий в единстве, в-третьих, предположение причинности между событиями, соседствующими в последовательностях. Именно эти черты образуют суть генетической метафоры»<sup>3</sup>.

В. М. Розин говорит об историческом способе жизни человека и об историческом способе существования культуры. Поясняя свою мысль, он пишет: «Для человека, сознательно живущего в истории, или <...> исповедующего “исторический образ жизни”, история — это не только исторические знания, которые, кстати, тоже могут быть самыми разными (история в рамках объективного изучения прошлого, или гуманитарного изучения прошлого, или гуманитарного изучения для практических целей, например, идеологических, или не столько изучение, сколько, например, решение образовательной задачи и пр.), так вот, для такого человека история представляет собой аспект и способ настоящей его жизни. <...> При таком истолковании прошлое смыкается с настоящим и даже, отчасти, с будущим. Но где смыкается? Не в самой истории как в течении событий и времени, захватывающих и нас и других, в котором одни поколения сменяют другие, а в нашем индивидуальном сознании, где история не столько прошлое, сколько настоящее, определяющее как мы живем и действуем. <...> Во-первых, исторический образ жизни предполагает жизнь не только со своим современниками, но и с давно ушедшими людьми. <...> Во-вторых, исторический образ жизни

<sup>1</sup> Репина Л. П. Историческая культура как предмет исследования // История и память: историческая культура Европы до начала Нового времени / под ред. Л. П. Репиной. М.: Круг, 2006. С. 5–19. С. 11.

<sup>2</sup> Курилла И. И. История, или Прошлое в настоящем. СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2017. 168 с. С. 8.

<sup>3</sup> Вжосек В. Метаморфозы метафор. Неклассическая историография в кругу эпистемологии истории / пер. с польск. А. П. Буряка [электронный ресурс] <http://www.fondgp.ru/lib/journals/vm/1995/1-2/v951vvv0> [дата обращения – 05.11.2017]

предполагает убеждение, по которому прошлая жизнь людей как-то определяет <...> настоящую жизнь. <...> В-третьих, оба указанные момента реализуются с опорой на правильные реконструкции истории, то есть такие, которые удовлетворяют требованию “тождества и нетождества прошлого и настоящего”. <...> История как особая техника (семиотическая), с одной стороны, связывает умерших и живущих, позволяя последним получить помощь от первых (силы, энергии, смыслы), с другой стороны, обособляет (разводит) умерших и живущих и во времени и бытийственно»<sup>1</sup>.

Аналогичным образом можно говорить и об историческом способе существования педагогики, при котором педагогическое прошлое и присутствует в педагогическом настоящем, и служит условием его идентификации, понимания, оценки и легитимизации, и в чем-то определяет его, и помогает эффективнее решать современные педагогические проблемы теории и практики образования, и способствует определению дальнейших перспектив исторического развития педагогики.

По наблюдению И. И. Курилла, используя понятие историчность, описывающим то, что имеет историю, некоторые авторы (В. Дильтей, Ф. Арго и др.) определяют «историю не как завершенное прошлое, а как неотъемлемый признак современности, обеспечивающий принадлежность

самой современности к истории»<sup>2</sup>. Режим историчности, опирающийся на настоящее, называют презентизмом.

Обращаясь к истории педагогики, прежде всего следует обратить внимание на то, что она понимается, во-первых, как знание о педагогическом прошлом, о том, что было, и, во-вторых, как само это педагогическое прошлое, то есть то, что действительно было. При этом следует иметь в виду, что существует множество вариантов рациональных реконструкций (интерпретаций) истории педагогики как знания о педагогическом прошлом, что неизбежно обуславливает множество образов этого прошлого.

Педагогическое прошлое можно рассматривать как часть педагогического настоящего. При таком взгляде оказывается, что именно педагогическое прошлое задает систему координат для педагогического настоящего (педагогические понятия, ценности, идеи, стереотипы, знания, практики, институции, само представление о педагогической реальности, понимание того, что является в педагогике инновационным). То есть созданная в прошлом педагогическая культура формирует педагогическое настоящее, исходно определяет позицию человека в нем. Ведь даже любые попытки это прошлое преодолеть, отринуть, начинаются с обращения, пусть негативного, к этому прошлому; именно оно оказывается точкой отсчета

<sup>1</sup> Розин В. М. Новая концепция истории: История как образ жизни личности, социальный дискурс и наука. М.: ЛЕНАНД, 2018. 208 с. С. 93–99.

<sup>2</sup> Курилла И. И. История, или Прошлое в настоящем. СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2017. 168 с. С. 27.

любого обновления настоящей (существующей здесь и сейчас, современной) педагогической реальности, как и самого объяснения, понимания и оценки этого настоящего. История педагогики оказывается необходимой для того, что вычленив в педагогическом настоящем педагогическое прошлое, соотнести их между собой, при необходимости противопоставить их друг другу. «Только так, — подчеркивает И. И. Курилла, — можно высвободить настоящее как место решений, только это создаст “разность потенциалов”, помогающую двигаться в будущее. <...> Само наше внимание к прошлому меняет настоящее. В момент, когда человек создает тот или иной рассказ о прошлом (а история для нас существует только в виде рассказа), он переформатирует сегодняшний день. <...> Новое поколение историков изучает прошлое в настоящем»<sup>1</sup>. А педагоги, обращаясь к педагогическому настоящему не могут разобраться в нем вне историко-педагогического контекста, точнее, вне множества историко-педагогических контекстов<sup>2</sup>.

Таким образом, история педагогики есть, во-первых, рассказ (повествование) о педагогических событиях прошлого, во-вторых, развертывание

историко-педагогического процесса во времени и пространстве, включающее прошлое, настоящее и будущее, и, в-третьих, изучение прошлого, наука (отрасль знания о прошлой педагогической реальности). При этом педагогическое настоящее так или иначе влияет на это прошлое, присутствует в нем. Также, впрочем, как историко-педагогическое прошлое так или иначе присутствует в педагогическом настоящем. Французский историк Фернан Бродель (1902–1985) писал: «В конечном итоге История обнаруживает свои добродетели, свою полезность за пределами самой себя, в соотношении с настоящим. <...> Историк уникальным образом осуществляет свой интерес к настоящему. Как правило, чтобы выйти за его пределы»<sup>3</sup>.

К истории педагогики вполне применимо то ориентированное на современность понимание истории вообще, на которое обращает внимание британский урбанист Грегори Эвшорт (1941–2016), обративший внимание на то, что «история — или то, что произошло в прошлом, — обычно используется для выполнения ряда важных функций, связанных с современностью» и отметивший, что «такое целенаправленное использование тех или иных элементов прошлого не яв-

<sup>1</sup> Курилла И. И. История, или Прошлое в настоящем. СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2017. 168 с. С.157, 161, 114.

<sup>2</sup> См.: Корнетов Г. Б. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования // Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2016. С. 12–31; Корнетов Г. Б. Выступление на круглом столе «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» // Педагогика. 2017. № 3. С. 84–88.

<sup>3</sup> Бродель Ф. Очерки истории / пер. с фр. В. Орловой. М.: Академический проект; Альма Матер. 2015. 223 с. С. 212.

ляется чем-то новым; оно имело место не только в Европе»<sup>1</sup>.

Исторический подход в педагогике не просто обращает исследователя к изучению педагогического прошлого. Исторический подход в педагогике ориентирует исследователя на понимание педагогических событий, процессов и структур как исторически изменчивых феноменов, возникающих и развивающихся в определенных условиях, на поиск происхождения современных педагогических феноменов (педагогических учреждений, практик, технологий, идей, учений, систем и т. д.), на их объяснение с помощью выстраивания исторических последовательностей и поиска корней, на их понимание сквозь призму признания исторической динамики и трансформации, единства преемственности и различия, присутствия старого в новом и зарождения нового в старом.

Именно обращаясь к собственной истории, педагогика отдает себе отчет:

— о своем прошлом, о своих корнях и истоках, о пройденном пути;

— о своем месте и роли в жизни и развитии общества и человека, в эволюции культуры, о связях с экономическими, социальными, политическими, духовными процессами;

— о движущих силах, причинах, факторах, условиях собственного развития, о взаимосвязи педагогической

мысли (представлений, идей, знания и т. п.) и педагогической практики, о природе и особенностях педагогических традиций и новаций, об исторической изменчивости и обусловленности педагогического сознания, как совокупности представлений, присущих обществу в целом и его отдельным сегментам, об образовательных идеалах, целях, содержании, способах, формах, субъектах, смыслах педагогической деятельности;

— о причинах педагогических достижений и неудач, о своих возможностях и ограничениях;

— о том, наконец, что ей, педагогике, действительно известно.

По мнению многих авторов, история является не только важнейшим источником понимания настоящего, в том числе, и существующей сегодня педагогической реальности, но также и источником предвидения будущего. Отечественный историк М. Н. Покровский (1868—1932) даже связывал власть человека над будущим с его знанием о прошлом. Он, в частности, писал: «Знать — значит предвидеть, а предвидеть — значит мочь или властвовать. Знание прошлого дает, таким образом, власть над будущим»<sup>2</sup>.

В фокусе историко-педагогического исследования оказываются акторы, события, процессы, структуры прошлого, о которых ведется повество-

<sup>1</sup> Эшворт Г. Дж. От истории к наследию — наследия к идентичности: в поисках понятий и моделей / пер. с англ. А. Степанова // [Электронный ресурс] <http://magazines.russ.ru/nz/2017/4/ot-istorii-k-naslediyu-ot-naslediya-k-identichnosti-v-poiskah-p.html> [дата обращения — 28.11.2017]

<sup>2</sup> Покровский М. Н. Русская история в самом сжатом очерке. 5-е посмертное изд. М.: Учпедгиз, 1934. 260 с. С. 6.

вание историком педагогики, стремящимся, с той или иной степенью подробности, рассказать о них, объяснить их, раскрыть их значение и смысл. При этом возникают проблемы как их отбора для включения в это повествования, так и определения путей и способов их интерпретации, аргументированной оценки в соответствии с четко определенными критерии.

История педагогики (в единстве всех практических и ментальных, конкретно-исторических и обобщенно-типологических форм педагогической деятельности и педагогического общения, педагогических событий и процессов, педагогических структур и институтов, педагогических традиций и педагогических новаций, педагогических ритуалов и обрядов, педагогических представлений, идей, знаний, учений, систем, технологий, методик и т. д.) занимается судьбой развивающейся педагогики в развивающемся обществе. Она отвечает на вопросы:

— что такое педагогика, как некая всеобщая универсалия, выявляя сущность ее качественной определенности, как некоего «вечного» и «общего» общественного явления;

— как эта всеобщность преломляется в конкретных формах ее существования, характеризуя суть их качественной определенности «здесь и теперь» в конкретных экономических, социальных, политических, духовных условиях, в рамках отдельных эволюционирующих и взаимодействующих цивилизаций, культур, эпох, государств

и т. п., существовавших и существующих во времени и пространстве;

— как, почему и когда педагогика возникает и изменяется, что и каким образом на эти процессы влияет, и каким образом эти процессы влияют на множество других феноменов общественной жизни;

— какова генеалогия педагогических форм, порожденных различными дискурсивными прутиками в различных социокультурных условиях;

— каковы место, роль и значение педагогики в человеческой истории вообще и в конкретные моменты эволюции общества и культуры, в частности, как она на них влияет.

Главный козырь историков вообще, по словам французского антрополога Марка Оже, — это их знание о том, что «происходит потом»<sup>1</sup>. Знание и понимание историками педагогики последствий того, что происходило в прошлом, позволяет им адекватно интерпретировать различные педагогические феномены, оценить их, установить их место и роль как в историко-педагогическом процессе в целом, так и в современной педагогической реальности, в частности.

В историко-педагогических исследованиях речь неизбежно идет о воссоздании «педагогических проекций» сознания людей и культурных традиций изучаемых эпох, их явных или неявных интерпретаций и объяснений того, говоря современным языком:

— что есть педагогическое действие в самых различных фор-

<sup>1</sup> Оже М. Не-места. Введение в антропологию гипермодерна / пер. с франц. А. Ю. Коннова. М.: Новое литературное обозрение, 2017. 136 с. С. 19.

мах ее проявления и существования, каким образом она рефлексировалась, осмысливалась и толковалась, как и почему определялись ее смысл и ценность, как понималось существо педагогических практик, идей, представлений, знаний и т. п.;

— каково место и роль образования, воспитания, обучения людей в жизни общества, государства, общины, семьи, отдельных социально-классовых, религиозно-конфессиональных, этнических, профессиональных и других групп;

— каковы возможности и границы педагогической деятельности, ее место и роль в становлении человека в соотношении с другими источниками, причинами, факторами и условиями роста и развития человека (врожденными предпосылками и механизмами; влияниями среды, обстоятельств жизни, включая воспитание и обучение; собственной активностью; божественным предопределением; предначертаниями судьбы и т. д.);

— каким образом в конкретных исторических условиях понимается и обосновывается эффективность педагогической деятельности, как эта эффективность зависит от накопленного обществом и его группами педагогического знания, от образовательных потребностей социума и его отдельных представителей, от экономических, социальных, политических и духовных условий осуществления педагогической деятельности;

— что представляет собой человек как предмет и субъект педагогической деятельности, как образовывающий и образовываемый, каково его место в педагогическом процессе, как результат полученного им образования влияет на него как субъекта экономической, социальной, политической, духовной жизни в обществе, как создателя различных культурных форм;

— каковы образовательные идеалы педагогической деятельности, пути, способы и механизмы их реализации в педагогических целях разного уровня конкретизации;

— каким образом эти цели могут быть достигнуты на практике, почему и каким образом для решения практических педагогических задач используются или иные педагогические концепции, теории, подходы, системы, технологии, методики, конкретные формы, методы, средства, приемы воспитания и обучения;

— как, почему и зачем эти педагогические концепции, теории, подходы, системы, технологии, методики, формы, методы, средства, приемы разрабатываются, фиксируются, обосновываются в индивидуальном и общественном педагогическом сознании<sup>1</sup>, передаются и применяются;

— какие критерии и почему лежат в основе признания успешности прилагаемых педагогических усилий, полученных учебных и воспитательных результатов.

<sup>1</sup> Педагогическое сознание охватывает все многообразие стихийно сложившихся или преднамеренно созданных духовных форм, в которых общество осознает (воспринимает, объясняет, интерпретирует, оценивает) свои усилия по созданию условий для роста и развития человека.

История педагогики имеет свое ценностное измерение, к числу аспектов которого относятся:

- история педагогики как ценность для человечества, для образовательной политики, для науки, для педагогики, для теоретиков и практиков, для простых людей и т. п.;

- ценностные ориентиры историков педагогики и историко-педагогических исследований;

- оценка персоналий, событий, институтов, структур, процессов, идей, учений, практик и т. п. в истории педагогики;

- критерии оценки (по новизне, по вкладу в постановку и решение педагогических проблем, по «прогрессивности»; по классово-политическому и идеологическому основанию, по этическому основанию, по религиозному основанию и т. п.).

История педагогики позволяет нам обоснованно ответить на вопрос, что действительно мы знаем в педагогике, что мы можем аргументированно объяснить, понять и оценить, какие уроки прошлого мы можем извлечь для сегодняшнего дня, и можем ли вообще это сделать. Педагогика без своей истории оказывается лишенной собственной памяти, а следовательно, лишается возможности самоосознания и самопознания, идентификации себя в поистине безграничном пространстве педагогической культуры человечества.

В литературе отмечается, что «большинство современных опреде-

лений истории использует понятие “прошлое”, называя историю “наукой о прошлом”, “наукой о действиях людей в прошлом” или же “наукой о прошлой социальной реальности”»<sup>1</sup>. В широком смысле слова история педагогики есть знание о прошлой педагогической реальности:

- о целях и задачах, смысле и значении, возможностях и ограничениях познания педагогического прошлого;

- об источниках, путях, методах и приемах его реконструкции, описания, объяснения, понимания, интерпретации, оценки;

- о бывших в прошлом педагогических событиях, об участвующих (действующих) в них людях, о разворачивавшихся в прошлом педагогических процессах, о педагогических институтах, о педагогической повседневности прошлого; о педагогическом менталитете прошлого;

- о возникающих, эволюционирующих, взаимодействующих, трансформирующихся, отмирающих педагогических структурах, обладающих собственным функционалом, системной организацией и органически вписанных в более широкие социокультурные структуры общества;

- о педагогическом прошлом в педагогическом настоящем.

Особо следует подчеркнуть, что для истории педагогики существенно важно не просто изучать педагогические события прошлого, их взаимосвязи, причины и следствия, раскрывать их смысл и значение, но также иссле-

<sup>1</sup> *Куршля И. И.* История, или Прошлое в настоящем. СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2017. 168 с. С. 30.

довать и историческую динамику более общих педагогических процессов и структур. Применительно к истории на это обращал внимание Ф. Бродель: «Жизнь, мировая история, все частные истории предстают перед нами в форме серии событий: то есть в актах, всегда драматичных и кратких. <...> Задача заключается в том, чтобы перешагнуть эту первоначальную границу истории. Нужно приблизиться к социальным реалиям в них самих и ради них самих. Под этим, — писал Ф. Бродель, — я подразумеваю все крупные формы социальной жизни, экономику, институты, архитектуру социальной жизни, наконец, цивилизацию»<sup>1</sup>. К числу историко-педагогических исследований, далеко вышедших за пределы изучения педагогических событий прошлого и направленных на познание педагогических структур прошедших времен, можно, например, отнести статьи И. А. Колесниковой «Педагогические цивилизации и их парадигмы»<sup>2</sup>, М. А. Поляковой «Средневековые школы: варианты, базовые признаки, перспективы»<sup>3</sup>.

Обращаясь к познанию педагогического прошлого, следует иметь в виду, что, по словам И. И. Курилы, «для историка принципиально важно

изучать именно те явления, события, тенденции, которые уже завершились, структуры, уже преставшие существовать. <...> При этом в последние годы с утверждением презентизма это ключевая особенность истории подвергается сомнению: прошлое настолько интегрировано в современность, что сама эта современность представляется лишь последним моментом прошлого, сливаясь с ним и превращаясь в его режущую время “грань”. При таком взгляде теряется напряжение между прошлым и настоящим, и задача историка усложняется»<sup>4</sup>.

Историка педагогики интересует знание, которое позволяет, понимая педагогическое прошлое, представленное в источниках («текстах»), проводить и реализовывать при этом позицию исследователя, сохраняя уникальность духовных явлений, не только постигать исследуемую педагогическую реальность, но также приписывать ей определенные характеристики. В истории педагогики происходит то же, что, по мнению В. М. Розина, происходит в гуманитарных науках вообще: «Исследователь привносит свои ценности в изучаемый объект, а с другой — допускает активное воздействие последнего на себя»<sup>5</sup>. При этом В. М. Розин ука-

<sup>1</sup> Бродель Ф. Очерки истории / пер. с фр. В. Орловой. М.: Академический проект; Альма Матер. 2015. 223 с. С. 18–19.

<sup>2</sup> Колесникова И. А. Педагогические цивилизации и их парадигмы // Педагогика. 1995. № 6. С. 84–89.

<sup>3</sup> Полякова М. А. Средневековые школы: варианты, базовые признаки, перспективы // Историко-педагогический журнал. 2017. № 3. С. 137–151.

<sup>4</sup> Курилла И. И. История, или Прошлое в настоящем. СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2017. 168 с. С. 34.

<sup>5</sup> Розин В. М. Новая концепция истории: История как образ жизни личности, социальный дискурс и наука. М.: ЛЕНАНД, 2018. 208 с. С. 33.

зывает на «необходимость различать знания, претендующие на истину, например, полученные в исторических исследованиях, различные практико-ориентированные интерпретации исторических событий (в литературе, в политике, в образовании и прочее), наконец, личностные интерпретации, совпадающие с целью самореализации»<sup>1</sup>. Историк педагогики пытается получить истинное знание (в том значении, в котором он истину понимает). Историк педагогики эту истину неизбежно трактует неким образом, во многих случаях связанным с некими практическими (в широком смысле слова) задачами, например, с легитимизацией какой-либо педагогической идеи или образовательного института, с обоснованием целесообразности определенных школьных реформ и т. п. Историк педагогики в своем исследовании реализует свои внутренние убеждения, ищет им подтверждения, опирается на имеющийся у него опыт и т. п.

Акцентируя внимание на истории педагогики как на исторической дисциплине, обращенной к познанию педагогического прошлого, следует помнить, что провозглашенное немецким историком Леопольдом фон Ранке (1795—1886) в 1824 г. в качестве главной задачи истории как таковой стремление «лишь показать, как все происходило на самом деле»<sup>2</sup>, уже в XX веке постепенно утратило свое ведущее эвристическое познава-

тельное значение, более того подверглось серьезной и вполне обоснованной критике. И хотя история педагогики по-прежнему базируется на поиске истины, на «открытии» фактов, само понимание факта под влиянием эволюции методологии исторического знания и теории познания вообще существенно изменилось.

И. И. Курилла обращает внимание на то, «одному событию прошлого соответствует не один, а множество исторических фактов, содержащихся в научных трудах. Принципиально важно здесь, что этот список фактов, порожденных единственным событием, всегда остается открытым. <...> Факта как объективной, независимой от исследователя и решаемой им задачи действительности нет, он становится результатом взаимодействия историка, ставящего исследовательский вопрос, и источника, в котором он отыскивает ответ. <...> Любой факт, упомянутый в историческом исследовании, является уже описанием события с определенной точки зрения и с помощью определенной методологии. <...> Высказывание, констатирующее событие (то, что оно состоялось), но не отвечающее ни на какой вопрос, не является констатацией исторического факта, — тем более что трактовка скрыта в том, как мы назвали это событие. <...> Прошлое недоступно нам в том смысле, в каком мы можем говорить о доступности физического мира, оно не лежит где-

<sup>1</sup> Розин В. М. Новая концепция истории: История как образ жизни личности, социальный дискурс и наука. М.: ЛЕНАНД, 2018. 208 с. С. 173.

<sup>2</sup> Ранке, Леопольд фон // [Электронный ресурс] [https://ru.wikipedia.org/wiki/Ранке,\\_Леопольд\\_фон](https://ru.wikipedia.org/wiki/Ранке,_Леопольд_фон) [дата обращения – 12.12.2017]

то как неосвоенная другая планета, а актуализируется только через наше внимание к нему; оно существует только «в потенции», в виде остатков и следов деятельности людей, ожидающих внимания со стороны людей другого времени, в источниках исторической науки. Однако прошлое не является плодом вымысла или фантазии историков: формулируя все новые вопросы, они ищут ответы на них в этих остатках и материальных следах деятельности человека и не могут игнорировать эти ответы»<sup>1</sup>.

Признавая, что «задача историка — установить факты, а потом пустить их в ход», и, задаваясь вопросом, «где взять факт, как таковой, этот пресловутый атом истории», один из основателей исследовательской школы «Анналов», к которой, кстати, принадлежал и упоминавшийся выше Ф. Бродель, французский историк Люсьен Февр (1878—1956) в 1933 г. в лекции «Суд совести истории и историка», прочитанной им в Коллеж де Франс при вступлении в должность профессора кафедры всеобщей исто-

рии и исторического метода, говорил: «Установить факт — значит выработать его. Иными словами — отыскать определенный ответ на определенный вопрос. А там, где нет вопроса, нет вообще ничего»<sup>2</sup>.

Развивая эти идеи, другой французский историк, также стоявший у истоков школы «Анналов», Марк Блок (1886—1944) писал в посмертно изданной книге «Апология истории, или Ремесло историка» о том, что источники, «внешне даже самые ясные и пытливые, говорят лишь тогда, когда умеешь их спрашивать»<sup>3</sup>. И далее он отмечал: «Всякое историческое изыскание с первых же шагов предполагает, что опрос ведется в определенном направлении. Всегда вначале — пытливый дух. Ни в одной науке пассивное наблюдение никогда не было плодотворным. Если допустить, впрочем, что оно вообще возможно. <...> Бывает, конечно, что вопросник остается чисто инстинктивным. Но все равно он есть. Ученый может даже не сознавать этого, а между тем вопросы диктуются ему утверждения-

<sup>1</sup> Курилла И. И. История, или Прошлое в настоящем. СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2017. 168 с. С. 41–42.

<sup>2</sup> Февр Л. Бои за историю / пер. А. А. Бобовича, М. А. Бобовича, Ю. И. Стефанова. М.: Наука, 1991. 630 с. С. 13, 14, 15.

Историческим фактом, писал А. Я. Гуревич, «факт прошлого становится тогда, когда он включен историками в какую-то осмысленную ими систему. Историческая реконструкция есть конструкция историка, он возводит ее из сложного сплава сообщений источников и собственных представлений об историческом процессе, впитавших в себя опыт науки и современную картину мира. В рамках этой конструкции, разумеется, не оригинальной, но создаваемой в соответствии с принципами научного анализа, памятники прошлого становятся историческими источниками, а сообщения последних о событиях и явлениях — историческими фактами» (Гуревич А. Я. Избранное. Медиевистика и скандинавистика. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2017. 464 с. С. 34).

<sup>3</sup> Блок М. Апология истории, или Ремесло историка / пер. с фр. Е. М. Лысенко. 2-е изд., доп. М.: Наука, 1986. 256 с. С. 38.

ми или сомнениями, которые записаны у него в мозгу его прошлым опытом, диктуются традицией, обычным здравым смыслом, то есть — слишком часто — обычными предрассудками»<sup>1</sup>.

М. Блок акцентировал внимание на том, что одни исторические источники являются как бы «преднамеренными», так как изначально стремятся сообщить нечто своему читателю, в том числе читателю из грядущих времен. Другие источники являются «непреднамеренными», сообщая читателю нечто вопреки желанию автора. При этом он отдавал явное предпочтение «непреднамеренным» источникам, считая, что из них скорее можно извлечь информацию, которая не является преднамеренно искаженной или выдающей желаемое за действительное. Естественно, что в одних и тех же источниках могут сочетаться оба указанных типа информации. Историки педагогики давно убедились, что официальные данные о некоей прошлой педагогической реальности очень часто расходятся с тем, что эта прошлая реальность на самом деле (в действительности) собой представляла. Так, например, сравнения результатов изучения официальных документов, касающихся школ прошлого (нормативных актов, отчетов и т. п.), и описания школьной повседневности, содержащейся в частных документах (письмах, воспоминаниях и т. п.) и в художественных произведениях той

эпохи, показывает разительное отличие между двумя образами школ, реконструируемых на их основе.

Историк педагогики должен быть способен разглядеть педагогическое прошлое «между строк». Отвечая на вопрос «что значит читать историю между строк», Карло Гинзбург, заслуженный профессор кафедры социальных наук Калифорнийского университета (Лос-Анжелес), пишет: «В том случае, если создание исторических свидетельств, и прежде всего намеренных исторических свидетельств, по большей части зависит от отношений, связанных с их созданием (и, обобщая, от отношений власти в конкретном обществе), чтение истории между строк сводится к идентификации следов цензуры (traces of oppression) в сообщении того или иного свидетельства. Для этого, с одной стороны, необходимо восстановить контекст, в котором было создано историческое свидетельство, а с другой — его влияние, которое может быть как намеренным, так и проявиться помимо воли источника. Впрочем, в конце концов непредвиденные последствия, как правило, преобладают. И все же этого недостаточно. В мире, в котором мы живем, как никогда важно читать историю между строк в поисках “ненамеренных откровений”. Так мы учимся понимать силу мифов и лжи, срывая личину с них обоих»<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Блок М. Апология истории, или Ремесло историка / пер. с фр. Е. М. Лысенко. 2-е изд., доп. М.: Наука, 1986. 256 с. С. 39.

<sup>2</sup> Гинзбург К. Читая историю между строк: Непреднамеренные открытия / пер. с англ. Г. Бесединой // [электронный ресурс] <http://www.nlobooks.ru/node/8228> [дата обращения – 10.12.2017]

Историк педагогики, как и любой историк, определяет круг возможных источников и тот круг вопросов, на который эти источники должны (и могут) помочь дать ответ, исходя из уровня развития истории педагогики, как отрасли знания, из современного ему состояния теории и практики образования и их проблем, из существующих философских и научных методологий, методов социально-гуманитарного, в частности, исторического познания, из специфики социально-экономического, политического, духовного контекста, в котором он работает, из опыта и обстоятельств собственной жизни, а также из переплетения множества других факторов и условий.

В идеале историки педагогики должны иметь в виду две, казалось бы, взаимоисключающие друг друга исследовательские рамки. С одной стороны, ориентироваться на некоторое общее (даже всеобщее) основание определения того или иного педагогического понятия, используемого историком педагогики при изучении различных феноменов, событий, процессов, структур педагогического прошлого, а с другой стороны, учитывать невозможность их концептуализации в универсальных понятиях. На эту вторую рамку четко указывает французский историк Роже Шартье, который пишет: «После Фуко стало совершенно понятно, что мы не можем рассматривать “интеллектуальные объекты” по аналогии с “естественными объектами”, которые с движением истории изменяются только в способах своего существования. Безумие,

медицина и государство не являются категориями, которые могут быть концептуализированы в универсальных понятиях; каждая эпоха делает их содержание уникальным. Несмотря на вводящее в заблуждение постоянство исторической терминологии, мы должны признать, что не объекты, но объективации конституируют оригинальную конфигурацию каждой эпохи. <...> Интеллектуальная история не должна позволить поймать себя в ловушку слов, которые могут создать иллюзию, что различные области дискурса или практики созданы раз и навсегда, что они отделяют объекты изучения, имеющие если и не различное содержание, то, по крайней мере, различные очертания. Наоборот, интеллектуальная история должна показать центральное значение тех прерывностей, которые приводят к тому, что в зависимости от той или иной эпохи знание и действие именуется, группируются вместе или оцениваются по отдельности различными или даже противоречащими друг другу способами. Объект исследования для интеллектуальной истории состоит, таким образом: в соотношении так называемых естественных объектов с исторически определенными и специфическими [гаге] практиками, которые объективируют эти объекты, и в объяснении таких практик не на основании одной-единственной движущей силы, а всех соседствующих практик, в которых они укоренены. Это означает воссоздание “глубинной”, или “скрытой”, грамматики <...>, которая лежит в основании наблюдаемых практик или созна-

тельного дискурса. Выявляя границы и отношения, создавшие тот объект, который она стремится постичь, такая история (история идей, идеологических формаций, дискурсивных практик — названия здесь не имеют большого значения) будет способна рассмотреть этот объект, не сводя его всего лишь к статусу подробно описанного случая, иллюстрирующего якобы универсальную категорию<sup>1</sup>. Следует отметить, что французский философ и историк Поль-Мишель Фуко (1926—1984) убедительно показал, что и *школа*, так же как *безумие*, *медицина* и *государство*, не может быть концептуализирована в универсальное понятие<sup>2</sup>.

Наличие первой из обозначенных выше рамок задает определенность историко-педагогическому поиску, так как дает ориентир, позволяющий исследователю понять, что же он должен искать в прошлом, даже если это прошлое наполняет конкретным уникальным содержанием изучаемый феномен. Ведь и М. Фуко, рассматривая школу XVII—XVIII вв. в контексте специфических дискурсивных практик изучаемой им эпохи, раскрывающая порождаемую ими уникальность

школы как особого дисциплинарного учреждения, тем не менее ориентировался на общее понимание школы как локализованном во времени-пространстве месте, специально предназначенном для обучения и воспитания подрастающих поколений, имеющим свое институциональное оформление, внутреннюю структуру, четко определенный функционал, а также устойчивый уклад повседневной жизни. Этим он вольно или невольно признавал некое наличие некоего универсального основания, позволяющего выделять школу как таковую в истории человеческого общества, устанавливал общую смысловую рамку своего исследования.

Среди множества познавательных подходов, разработанных в XX столетии и успешно реализованных в современной исторической науке, для историков педагогики огромный интерес представляет подход, созданный и развитый тем течением в рамках школы «Анналов», представителями которого являются Л. Февр, М. Блок, Ж. Дюби, Р. Мандру, Э. Ле Рой Ладюри, Ж. Ле Гофф, Р. Шартье и др. По словам В. Вжосека, «лидеры

<sup>1</sup> Шартье Р. Интеллектуальная история и история ментальностей: двойная переоценка? / пер. с англ. Н. Мовниной // [Электронный ресурс] <http://magazines.russ.ru/nlo/2004/66/shart2.html> [дата обращения — 01.12.2017]

<sup>2</sup> См.: Булышкин И. Б. Генеалогический проект М. Фуко // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2014. № 1 (57). С. 114—118; Савин М. В. Историко-педагогические воззрения Поля Мишеля Фуко // Историко-педагогический журнал. 2012. № 3. С. 103—114; Самылов О. В. Генеалогический метод М. Фуко и перспективы исторического познания // Вестник СПбГУ. Сер. 6. Политология. Международные отношения. Вып. 2. С. 21—29; Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы / пер. с фр. М.: Ад Маргинем Пресс, 2015 500 с.; Фуко М. Ницше, генеалогия и история / пер. с фр. // Философия эпохи постмодерна: Сборник переводов и рефератов. Мн.: Изд. ООО «Красико-принт», 1996. С.74—97; Фуко М. Психиатрическая власть / пер. с фр. СПб.: Наука, 2017. 450 с.

этого течения вместе с исследователями из других стран, идущими по их пути, стремятся сохранить те идеи школы *Annales*, которые позволили бы удержать гуманистические ценности традиционной историографии, прежде всего человека в центре интереса исторической науки. Они хотят так или иначе сохранить за ним видную роль. Но речь здесь идет уже не столько о человеке-виновнике событий, сколько, скорее, о человеке-творце и участнике культуры, носителе цивилизации. Через познание индивида или анонимной группы индивидов мы можем познать универсальное, надличностное, а следовательно, то, что в данном обществе или в данную эпоху является обязывающим с железной неуклонностью. Подразумеваются всякого рода правила культурной интерпретации мира, *eo ipso* правила совершения действий. Речь, таким образом, идет о человеке, обладающем определенным знанием о мире и определенной системой ценностей. Поскольку именно в свете этого знания и системы ценностей, а следовательно, в свете сознания, сопровождающего действие, эти действия и предпринимаются. Иными словами, исследование сознания человеческой группы, социального класса или личности суть со-творение образа действующего человека, попыткой

понимания его усилий в сфере материального бытия (экономического и не только), а также углубление в сферу языка, обычаев, религии, магии, искусства, морали и т. д. Весь этот мыслительный контекст необходим для познания смысла человеческого поведения»<sup>1</sup>.

У истоков рассматриваемого подхода стоял Л. Февр, сформулировавший, по словам Р. Шартье, «такой взгляд, в соответствии с которым в каждую конкретную эпоху существуют “структуры мышления” (сам термин ему не принадлежит), которые определяются социально-экономическим развитием и обуславливают мыслительные построения и художественные произведения, коллективные практики и философские идеи»<sup>2</sup>. Речь идет об истории *менталитета*, который в современной исторической науке понимается, как «исторически сложившееся долговременное умонастроение, единство отрефлексированных и неотрефлексированных ценностей, норм, установок в разных воплощениях — когнитивном, эмоциональном, поведенческом, творческом»<sup>3</sup>.

То, что так называемая *история ментальностей* исключительно значима для истории педагогики прежде всего объясняется тем, что история

<sup>1</sup> *Вжосек В.* Метаморфозы метафор. Неклассическая историография в кругу эпистемологии истории / пер. с польск. А. П. Бурыка [электронный ресурс] <http://www.fondgp.ru/lib/journals/vm/1995/1-2/v951vvv0> [дата обращения – 05.11.2017]

<sup>2</sup> *Шартье Р.* Интеллектуальная история и история ментальностей: двойная переоценка? / пер. с англ. Н. Мовниной // [Электронный ресурс] <http://magazines.russ.ru/nlo/2004/66/shart2.html> [дата обращения – 01.12.2017]

<sup>3</sup> *Теория и методология исторической науки. Терминологический словарь* / отв. ред А. О. Чубарьян. М.: Аквилон, 2014. 576 с. С. 196.

педагогике фокусируется на изучении исторического развития педагогической деятельности как практической, так и когнитивной. А педагогическая деятельность реализуется в образовании, воспитании, обучении, то есть, по определению в процессах, направленных на преднамеренное (целенаправленное) изменение человека через опосредованное создание условий для этого или путем непосредственного прямого воздействия на него<sup>1</sup>. Таким образом, в центре историко-педагогической реальности стоит преднамеренная, целенаправленная педагогическая деятельность людей, ее осмысление и конструирование, имевшие место в прошлом. По мнению В. Вжосека, обращение к историческому исследованию менталитета позволяет сфокусировать «внимание на проникновении в сферу человеческих деяний», при этом, подчеркивает он, «то, что субъективно (общественно-субъективно чаще, чем индивидуально-субъективно), трактуется как источник различия, как способ схватывания исторического контекста действий и как бы при случае — адекватного сознаниевого контекста того, что объективно (не-сознаниево)»<sup>2</sup>. Действительно, познание педагогического действия, как действия изначально целенаправленного, возможно только сквозь призму менталитета людей соответствующей исторической эпохи; именно обращение к менталитету делает возможным

понять суть педагогических действий людей прошлого.

Рассмотренные выше идеи школы «Анналов» в российский исторической науке активно отставал, пропагандировал и развивал медиевист А. Я. Гуревич (1924—2006). Он, в частности, писал: «Историк начинает исследование не со сбора материала <...>, а с формулировки проблемы. Последняя же диктуется современностью историка; именно исходя из глубинных потребностей современности историк и обращается к прошлому. <...> Устами историка общество вопрошает прошлое о проблемах, которые его (общество) волнуют. <...> Проблема, поставленная историком, определяет выбор источников, которые он исследует. Более того, он не крохоборствует, собирая в свою копилку все, что осталось от прошлого, — он “создает” свой источник. Выбрав для анализа определенный памятник прошлого, историк расчлняет его и перестраивает в свете своей проблемы. Лишь в лаборатории историка этот памятник прошлого становится источником необходимой информации. Первое, с чем сталкивается историк, при изучении источника, — это сознание его творца. Ибо его взгляды на мир неизбежно налагают неизгладимый отпечаток на текст памятника. Следовательно, памятник никогда не может быть “прозрачен”, это не “окно, открытое в прошлое”, а сложно

<sup>1</sup> См.: Корнетов Г. Б. Понятие педагогического действия // Психолого-педагогический поиск. 2010. № 4 (16). С. 36–52.

<sup>2</sup> Вжосек В. Метаморфозы метафор. Неклассическая историография в кругу эпистемологии истории / пер. с польск. А. П. Буряка [электронный ресурс] <http://www.fondgp.ru/lib/journals/vm/1995/1-2/v951vvv0> [дата обращения – 05.11.2017]

преломляющая призма. Обращение с памятником требует от историка немалых усилий по расшифровке строя мыслей, воззрений и умственных навыков его создателя и его социальной среды. Уже на этой стадии исследования историк вплотную сталкивается с психикой Другого — человека иной эпохи. То, с чем встречается в историческом источнике современных человек, — не вещи, явления и события, а представления о них определенных людей, их образы, переработанные ими в соответствии с правилами их культуры. Поэтому речь идет не только и даже не столько о выяснении идеологических установок автора изучаемого текста, но о несравненно более трудоемкой процедуре постижения ментального универсума людей, сформированных другой культурой, потаенных установок их сознания, возможно, ими самими не осознанных и не прорефлектированных. <...> Реконструируя жизнь прошлого, историк неизбежно применяет систему понятий, свойственных его собственной культуре. <...> Мы не можем не налагать эту “сетку координат” на историческую действительность, организуя ее в соответствии со схемами нашего сознания. <...> Историк <...> оказывается перед новым вопросом: каким образом осознавали все эти категории люди изучаемой эпохи? <...> Подлинное историческое объяснение <...> заключается в том, чтобы понять историю как результат

деятельности людей, следовательно, необходимо раскрыть побудительные причины их действий. Но люди не совершают поступков, внутренне не мотивированных, не прошедших через сферу их мыслей и эмоций»<sup>1</sup>.

А. Я. Гуревич писал о том, что «понятие ментальности означает наличие у людей того или иного общества, принадлежащих к одной культуре, определенного общего “умственного инструмента”, “психологической оснастки”, которая дает им возможность по-своему воспринимать и осознавать свое природное и социальное окружение и самих себя. Хаотичный и разнородный поток восприятий и впечатлений перерабатывается сознанием в более или менее упорядоченную картину мира, и это мировиденье налагает неизгладимый отпечаток на все поведение человека. Субъективная сторона исторического процесса, способ мышления и чувствования, присущий людям данной социальной и культурной общности, включается в объективный процесс их истории»<sup>2</sup>. Перед историком педагогики, обращающимся к изучению педагогической культуры прошлого в самых разных ее проявлениях (и как неотъемлемой составной части всей культуры общества изучаемой эпохи, и как необходимого элемента культуры каждого отдельного человека, и тем более, как субъекта профессионально ее разрабатывающего и реализующего в практической и духовной

<sup>1</sup> Гуревич А. Я. Избранное. Медиевистика и скандинавистика. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2017. 464 с. С. 7–11.

<sup>2</sup> Гуревич А. Я. Избранное. История – нескончаемый спор. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2017. 384 с. С. 213.

деятельности), неизбежно возникает задача, которая, говоря словами А. Я. Гуревича, «состоит в воссоздании картин мира, присущих разным эпохам и культурным традициям, и тем самым в реконструкции субъективной реальности, которая была содержанием сознания людей данной эпохи и культуры и определяла стиль и содержание последней, характер отношения этих людей к жизни, их самопознание»<sup>1</sup>.

Этот взгляд в своей основе совпадает с позицией историка педагогики и деятеля российского образования Э. Д. Днепров (1936—2015), который в «Российской педагогической энциклопедии» особо подчеркивал, что «история педагогики рассматривает историко-педагогический процесс как неотъемлемую часть историко-культурного процесса»<sup>2</sup>. И именно эта «вплетенность» историко-педагогического процесса в историко-культурный процесс обращает исследователя к первоочередной необходимости обратиться к менталитету творцов культуры, являющимися одновременно и субъектами педагогической деятельности, так как именно ментальные особенности эпохи, воплощенные в материальной и духовной культуре социума и особенно в ее ценностной составляющей, определяют значимые особенности педагогического смолообразования, педагогического целеполагания, педагогической рефлексии.

И. И. Курилла обращает внимание на то, что «в историческую культуру общества включают события социального производства исторического опыта и формы его манифестации в жизни сообществ — то есть совокупность восприятий, представлений, суждений и мнений относительно событий, личностей и явлений прошлого, все формы их конструирования, фиксации, трансляции и функционирования (от научных до художественных и обыденных). Историческая культура в этом контексте выступает как артикуляция исторического сознания общества»<sup>3</sup>. Развивая высказанную И. И. Курилой мысль применительно к историко-педагогической проблематике, можно утверждать, что в историко-педагогическую культуру общества, являющуюся неотъемлемой частью его исторической культуры, должны быть включены собственно педагогические способы социального воспроизводства (сохранения, передачи, творческого развития) исторического опыта и педагогические формы его манифестации в жизни обществ, сообществ, отдельных людей, а также способы их педагогической рефлексии, осмысления, оценки, когнитивного конструирования и т. п. Таким образом, педагогическая культура прошлого естественным образом оказывается артикуляцией педагоги-

<sup>1</sup> Гуревич А. Я. Избранное. История — нескончаемый спор. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2017. 384 с. С. 213.

<sup>2</sup> Днепров Э. Д. История педагогики // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. М.: Большая Российская энциклопедия, 1992. Т. 1. С. 392—399. С. 392.

<sup>3</sup> Курилла И. И. История, или Прошлое в настоящем. СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2017. 168 с. С. 117.

ческого сознания социума, его групп, отдельных представителей.

Рассмотрение развития историко-педагогического процесса в системе развёртывания историко-культурного процесса обращает нас к проблеме понимания и соотношения объекта и предмета истории педагогики.

*Объект* — целое, некоторая система, обладающая взаимосвязанными элементами, структурой и т. п. Системность придает качественную определенность объекту внутри себя и в системе внешних взаимосвязей. *Предмет* — тот аспект (сторона, содержание) объекта, который исследуется, заданный ракурс рассмотрения объекта, выделяемая проблематика его изучения.

Мы определяем предмет и очерчиваем объект, в рамках которых он существует. Познавая предмет, мы неизбежно выходим за его рамки, обращаясь к различным элементам и их взаимосвязям, присущим объекту, но их изучение ориентируется на познание заявленного предмета. То есть предмет, в конечном счете, определяет, что мы исследуем в объекте, зачем и для чего мы это делаем, как интерпретируем получаемые результаты. Эти результаты, так или иначе, должны «работать» на реконструкцию, описание, объяснение, понимание, оценку предмета, в нашем случае — прошлой развивающейся педагогической реальности.

Таким образом, если предметом истории педагогики признать историко-педагогический процесс, а ее объектом — историко-культурный процесс, то также следует признать

непрерывную изменчивость предметного поля истории педагогики, в фокусе которой, в зависимости от вопросов, задаваемых исследователями имеющимся в их распоряжении источникам, и в зависимости от конкретной насыщенности рассматриваемого ими объектного культурного поля, будут находиться различные аспекты материальной и духовной культуры человечества в различные эпохи, у различных народов, общественных групп и отдельных исторических акторов.

История педагогики, обращаясь к исследованию педагогического прошлого, воплощенного в материальной и духовной культуре человечества и реконструируемого на основе ее изучения, опирается на современные достижения различных отраслей знания, позволяющие описывать, объяснять, интерпретировать, оценивать множество аспектов (события, процессы, структуры, институты и т. п.) педагогического прошлого. В М. Розин пишет о том, что «в культурологическом слое история мыслится как осуществляющаяся в виде (в форме) сменяющих друг друга культур. Культуры — это своеобразные устойчивые узлы и формы, в которых процессы эволюции и истории приобретают константный характер. При гибели одной культуры и образовании следующей процессы эволюции и истории резко видоизменяются. <...> В сфере анализа творческой личности (индивида) история — это “личная история” определенно-го имьярека <...>, уникальные ситуации его жизни, это кризисы развития, наконец, акты и процессы разрешения проблем и творчества. Все эти обра-

зования раскрываются, описываются на основании специфических понятий антропологии, психологии, семиотики и других современных гуманитарных дисциплин»<sup>1</sup>.

Представляется, что дальнейшее развитие истории педагогики как отрасли научного знания требует усиленной работы в нескольких направлениях:

— во-первых, необходима интенсивная разработка познавательного инструментария историко-педагогических исследований на основе историко-педагогической интерпретации новейших достижений в области методологии и методики исследований философии, науковедения, социально-гуманитарных наук, прежде всего, таких, как истории, социологии, культурологии, политологии, этнологии, лингвистики, антропологии, психологии;

— во-вторых, необходимо переосмысление и критическая переоценка всего того огромного массива материала, который накоплен к настоящему времени в рамках проводимых ранее историко-педагогических исследований; это переосмысление и переоценка должны происходить как в логике новейших методологических подходов и инструментов, так и в контексте тех проблем, которые встают перед историками педагогики сегодня, влияя на способы и содержание тех вопросов, которые исследователи задают педагогическому прошлому;

— в-третьих, необходимо непрерывно расширять круг источников, вовлекаемых в процесс историко-педагогических исследований, а также непрерывно расширять, углублять и обновлять саму исследовательскую проблематику.

#### Список литературы

1. Астафьева, Е. Н. Восхождение к истории педагогики / Е. Н. Астафьева // *Academia: Педагогический журнал* Подмосковья. — 2015. — № 4. — С. 57–62.

2. Астафьева, Е. Н. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования / Е. Н. Астафьева // *Academia. Педагогический журнал* Подмосковья. — 2016. — № 4. — С. 56–58.

3. Астафьева, Е. Н. История педагогики в Академии социального управления: анализ научных мероприятий последних лет / Е. Н. Астафьева // *Историко-пе-*

*дагогический журнал*. — 2017. — № 4. — С. 161–180.

4. Астафьева, Е. Н. Педагогические институции в истории человеческого общества / Е. Н. Астафьева // *Academia. Педагогический журнал* Подмосковья. — 2017. — № 4. — С. 59–62.

5. Астафьева, Е. Н. Познавательный и образовательный потенциал истории педагогики / Е. Н. Астафьева // *Academia: Педагогический журнал* Подмосковья. — 2016. — № 2. — С. 59–62.

6. Астафьева, Е. Н. Постигая историю педагогики. К итогам Третьего

<sup>1</sup> Розин В. М. Новая концепция истории: История как образ жизни личности, социальный дискурс и наука. М.: ЛЕНАНД, 2018. 208 с. С. 126–127.

Национального форума российских историков педагогики / Е. Н. Астафьева // *Academia: Педагогический журнал* Подмосковья. — 2015. — № 2. — С. 59–62.

7. Бим-Бад, Б. М. Педагогика / Б. М. Бим-Бад // Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. — М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. — С. 186–188.

8. Блок, М. Апология истории, или Ремесло историка / М. Блок ; пер. с фр. Е. М. Лысенко. — 2-е изд., доп. — М.: Наука, 1986. — 256 с.

9. Бродель, Ф. Очерки истории / Ф. Бродель ; пер. с фр. В. Орловой. — М.: Академический проект; Альма Матер. 2015. — 223 с.

10. Булышкин, И. Б. Генеалогический проект М. Фуко / И. Б. Булышкин // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. — 2014. — № 1 (57). — С. 114–118.

11. Вжосек, В. Метаморфозы метафор. Неклассическая историография в кругу эпистемологии истории / В. Вжосек ; пер. с польск. А. П. Бурыка [электронный ресурс] <http://www.fondgp.ru/lib/journals/vm/1995/1-2/v951vvv0> [дата обращения — 05.11.2017]

12. Гинзбург, К. Читая историю между строк: Непреднамеренные открытия / К. Гинзбург ; пер. с англ. Г. Бесединой // [электронный ресурс] <http://www.pbooks.ru/node/8228> [дата обращения — 10.12.2017]

13. Гуревич, А. Я. Избранное. История — нескончаемый спор / А. Я. Гуревич. — М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2017. — 384 с.

14. Гуревич, А. Я. Избранное. Медиевистика и скандинавистика /

А. Я. Гуревич. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2017. — 464 с.

15. Днепров, Э. Д. История педагогики / Э. Д. Днепров // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. — М.: Большая Российская энциклопедия, 1992. — Т. 1. — С. 392–399.

16. Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. — М.: АСОУ, 2017. — 384 с.

17. Колесникова, И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И. А. Колесникова. — СПб.: СПбГУПМ, 1999. — 242 с.

18. Колесникова, И. А. Педагогические цивилизации и их парадигмы / И. А. Колесникова // Педагогика. — 1995. — № 6. — С. 84–89.

19. Корнетов, Г. Б. Выступление на круглом столе «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» / Г. Б. Корнетов // Педагогика. — 2017. — № 3. С. 84–88.

20. Корнетов, Г. Б. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования / Г. Б. Корнетов // Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2016. — С. 12–31.

21. Корнетов, Г. Б. Историко-педагогическое знание в контексте педагогической теории и практики / Г. Б. Корнетов // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2011. — № 1. — С. 68–83.

22. Корнетов, Г. Б. Исторический и педагогический аспекты истории педагогики / Г. Б. Корнетов // Известия Российской академии образования. — 2016.

– № 2. – С. 108–126.

23. Корнетов, Г. Б. История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века: монография / Г. Б. Корнетов. – М. : АСОУ, 2013. – 438 с.

24. Корнетов, Г. Б. Образование и педагогические учения в истории России: монография / Г. Б. Корнетов. – М. : АСОУ, 2017. – 172 с.

25. Корнетов, Г. Б. Образование подрастающих поколений в прошлом и настоящем: монография / Г. Б. Корнетов. – М. : АСОУ, 2017. – 168 с.

26. Корнетов, Г. Б. Педагогика как история педагогики / Г. Б. Корнетов // *Academia. Педагогический журнал* Подмосковья. – 2014. – № 1. – С. 58–63.

27. Корнетов, Г. Б. Педагогика. Образование. Школа: пути обучения и воспитания ребенка: монография / Г. Б. Корнетов. – М. : АСОУ, 2013. – 256 с.

28. Корнетов, Г. Б. Педагогика: теория и история: учебное пособие / / Г. Б. Корнетов; 3-е изд., перерад., доп. М. : АСОУ, 2016. – 472 с.

29. Корнетов, Г. Б. Педагогические учения в историко-педагогическом процессе: монография / Г. Б. Корнетов. – М. : АСОУ, 2015. – 260 с.

30. Корнетов, Г. Б. Понятие педагогического действия / Г. Б. Корнетов // *Психолого-педагогический поиск*. – 2010. – № 4 (16). – С. 36–52.

31. Корнетов, Г. Б. Постигание истории педагогики: монография / Г. Б. Корнетов. М. : АСОУ, 2014. – 152 с.

32. Корнетов, Г. Б. Прогностическая функция истории педагогики / Г. Б. Корнетов // *Психолого-педагогический поиск*. – 2011. – № 1 (17). – С. 90–106.

33. Корнетов, Г. Б. Теоретическое и историческое осмысление институтов об-

разования и педагогических институций. Статья 1 / Г. Б. Корнетов // *Историко-педагогический журнал*. – 2017. – № 2. – С. 51–81.

34. Корнетов, Г. Б. Теоретическое и историческое осмысление институтов образования и педагогических институций. Статья 2 / Г. Б. Корнетов // *Историко-педагогический журнал*. – 2017. – № 3. – С. 43–83.

35. Корнетов, Г. Б. Теория истории педагогики : монография / Г. Б. Корнетов. – М. : АСОУ, 2013. – 460 с.

36. Корнетов, Г. Б. Три ракурса изучения педагогического наследия прошлого: история педагогики, педагогическая история, историческая педагогика / Г. Б. Корнетов // *Историко-педагогический журнал*. – 2017. – № 1. – С. 38–55.

37. Курилла, И. И. История, или Прошлое в настоящем / И. И. Курилла. – СПб. : Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2017. – 168 с.

38. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / руководители проекта В. С. Степин, Г. Ю. Семигин. – М. : Мысль, 2010. – Т. III. – 692 с.

39. Оже, М. Не-места. Введение в антропологию гипермодерна / М. Оже ; пер. с франц. А. Ю. Коннова. – М. : Новое литературное обозрение, 2017. – 136 с.

40. Покровский, М. Н. Русская история в самом сжатом очерке / М. Н. Покровский; 5-е посмертное изд. – М. : Учпедгиз, 1934. – 260 с.

41. Полякова, М. А. Средневековые школы: варианты, базовые признаки, перспективы / М. А. Полякова // *Историко-педагогический журнал*. – 2017. – № 3. – С. 137–151.

42. Ранке, Леопольд фон // [Электронный ресурс] <https://ru.wikipedia>.

[org/wiki/](http://org/wiki/) Ранке, Леопольд фон [дата обращения – 12.12.2017]

43. Репина, Л. П. Историческая культура как предмет исследования / Л. П. Репина // История и память: историческая культура Европы до начала Нового времени / под ред. Л. П. Репиной. – М. : Кругъ, 2006. – С. 5–19.

44. Розин, В. М. Новая концепция истории: История как образ жизни личности, социальный дискурс и наука / В. М. Розин. – М. : ЛЕНАНД, 2018. – 208 с.

45. Савин, М. В. Историко-педагогические воззрения Поля Мишеля Фуко / М. В. Савин // Историко-педагогический журнал. – 2012. – № 3. – С. 103–114.

46. Самылов, О. В. Генеалогический метод М. Фуко и перспективы исторического познания / О. В. Самылов // Вестник СПбГУ. Сер. 6. Политология. Международные отношения. Вып. 2. – С. 21–29.

47. Теория и методология исторической науки. Терминологический словарь / отв. Ред. А. О. Чубарьян. – М. : Аквилон, 2014. – 576 с.

48. Февр, Л. Бой за историю / Л. Февр ; пер. А. А. Бобовича, М. А. Бобовича, Ю. И. Стефанова. – М. : Наука, 1991. – 630 с.

49. Фуко, М. Ницше, генеалогия и история / М. Фуко ; пер. с фр. // Философия эпохи постмодерна: Сборник переводов и рефератов. – Мн. : Изд. ООО «Красико-принт», 1996. – С. 74–97.

50. Фуко, М. Психиатрическая власть / М. Фуко ; пер. с фр. – СПб. : Наука, 2007. – 450 с.

51. Шартье, Р. Интеллектуальная история и история ментальностей: двойная переоценка? / Р. Шартье ; пер. с англ. Н. Мовниной // [Электронный ресурс] <http://magazines.russ.ru/nlo/2004/66/shart2.html> [дата обращения – 01.12.2017]

52. Эшворт, Г. Дж. От истории к наследию – наследия к идентичности: в поисках понятий и моделей / Г. Дж. Эшворт ; пер. с англ. А. Степанова // [Электронный ресурс] <http://magazines.russ.ru/nz/2017/4/ot-istorii-k-naslediyu-ot-naslediya-k-identichnosti-v-poiskah-p.html> [дата обращения – 28.11.2017]