



**А. Н. Шевелев**

## **К ПРОБЛЕМЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ**

УДК 371.38

ББК 74.480.266

На основе сопоставительного анализа монографий М. В. Богуславского, С. В. Бобрышова, Г. Б. Корнетова в статье рассматриваются вопросы, связанные с методологией истории педагогики; обоснованием, классификацией и спецификой применения научных подходов в историко-педагогических исследованиях. Представлена подробная характеристика каждого из основных подходов современной истории педагогики.

**Ключевые слова:** методология истории педагогики; методологический подход в истории педагогики; классификация научных подходов.

**A. N. Shevelev**

## **TO THE PROBLEM OF THE EFFECTIVENESS OF THE HISTORICAL-PEDAGOGICAL APPROACHES**

On the basis of comparative analysis of monographs by M. V. Boguslavsky, S. V. Bobryshov, G. B. Kornetov the article deals with the issues connected with to methodology of the history of pedagogy, the justification, classification and the specifics of the application of scientific approaches in historical and pedagogical research. A detailed description of each of the main approaches of the modern history of pedagogy is presented.

**Key words:** methodology of the history of pedagogy; methodological approach in the history of pedagogy; classification of scientific approaches.

Прежде чем начать характеризовать приводимые разными авторами классификации применяемых в истории педагогики подходов, необ-

ходимо, во-первых, остановиться на возможных пониманиях самой категории «научный подход», во-вторых, учесть, что речь идет все же о подхо-

дах исторической науки. Последнее предусматривает четкое описание процедурной специфики исторического (а не любого научного) исследования. Научный подход можно представить в широком и узком его понимании.

Если классифицировать некоторое множество уже проведенных научных исследований, то нужны одно или несколько оснований для такой классификации. Если основание одно (что бывает редко, так как реальность постоянно выходит за рамки создаваемых нами «понимательных» шаблонов), то перед нами узкое понимание категории «подход», если их множество — широкое. Объединение исследований в одну группу по схожести задач, исследуемых объектов и использованных методов, представляет широкое понимание категории «научный подход». В узком понимании чаще всего объединяют схожие исследования, в которых применяют общие методы исследования (исследовательские технологии, средства, инструменты).

О процедурной специфике исторического исследования подробно рассказывается в пособии Г. Б. Корнетова<sup>1</sup>.

Как и всякое историческое исследование, история педагогики включает набор неизменных категорий: исторический источник — исторический факт — историческое описание — историческое объяснение. Источник

— единственная реальность, связывающая историка с прошлым<sup>2</sup>.

**Исторический источник.** Различные группы источников также классифицируются по объекту изучения, который нашел в них отражение, и по тем методам, с помощью которых источник будет критически проанализирован. Последнее составляет область специальной научной дисциплины — источниковедения.

О необходимости развития историко-педагогического источниковедения постоянно говорил в своих работах Э. Д. Днепров, создавший единственное современное учебное пособие по историко-педагогическому источниковедению<sup>3</sup>.

**Исторический факт** представляет более сложную методологическую категорию. Факт не тождествен источнику (как фотография не тождественна реальности, отраженной на ней). Факт создается самим историком, его не бывает без историка и его понимания источника через совокупность имеющихся у него на момент исследования воззрений. Факт — результат пропуска источника через призму воззрений исследователя. Что-то недостающее в этой рассыпанной мозаике сведений источника историк восполняет воображением, что-то — логическими умозаключениями, построенными на знании других источников. Но историк не может

<sup>1</sup> Корнетов, Г. Б., Лукацкий, М. А. История педагогики. Теоретическое введение: учебное пособие. М.: АСОУ, 2015. 492 с. (Сер. «Историко- педагогическое знание». Вып. 87).

<sup>2</sup> Корнетов Г. Б., Лукацкий М. А. История педагогики. Теоретическое введение: учебное пособие. М.: АСОУ, 2015. 492 с. С. 128 (Сер. «Историко- педагогическое знание». Вып. 87).

<sup>3</sup> Днепров. Э. Д. Источниковедение истории образования и педагогики дореволюционной России: учебное пособие. М.: АСОУ, 2014.

позволить себе придумывать источники (не может вообразить то, чего в источниках нет). М. Блок считал, что источники надо уметь спрашивать (вопросать), зная контекст изучаемой эпохи (поэтому у историков столь узкая специализация на определенной эпохе или теме). При этом включаются интуиция и здравый смысл, возникают сомнения, проблемы и гипотезы, следует обращение к предыдущей научной традиции (историографии вопроса).

**Историческое описание (нарратив).** На историка неизбежно давят пласты восприятия прошлого последующими эпохами (культура), современные трактовки прошлого и собственный субъективизм. Поэтому историческое описание не просто совокупность исторических фактов, но еще и способ раскодировки источников, куда вплетаются и современная идеология, и индивидуальная способность историка художественно (образно) описывать прошлое или его аналитически препарировать.

Как связать в историческое описание исследуемую совокупность исторических фактов? Это способность историка создать у читателя «иллюзию присутствия» в прошлом (внимание к деталям), писать особым стилем. Историк пишет от лица всех своих современников (этично описывать прошлое от лица «нас, современников», а не от себя лично, что составляет анонимность дискурса исторического повествования). С помощью бесчисленных сносок (пойдите — проверьте — это говорит прошлое, а не я) он поддерживает связь с науч-

ной корпорацией (коллективный дискурс). Анонимность и коллективность задают целостность исторического повествования.

**Историческое объяснение.** Это столкновение прошлого, попытка объяснить его казуальность (причинность), а не просто воссоздать (историческое повествование). История как наука знает только последствия прошлого, а не его причины, поэтому выявить повторяемость, типичность и закономерность она не может. Никакие события прошлого никогда в точности не повторяются. Историческое объяснение — это попытка доказать «не случайность», а ожидаемость произошедшего, в силу создания определенных условий, которые и заменяют историкам неизвестные и недоказуемые причины (как если бы экспериментатор сказал, что результаты его опыта устойчиво повторяются при определенных условиях, это высказывание не было бы тождественно указанию причины, то есть объяснению такой повторяемости). История — наука предельно гуманитарная (без человека не бывает истории), а узнать мотивы, двигавшие людьми прошлого в их поступках, мы полностью никогда не сможем. Только установив мотив, разумную направленность поступков людей прошлого, мы можем говорить о его познаваемости.

Чтобы давать историческое объяснение, неминуемо введение в научный оборот все большего числа понятий. Их богатство — отражение нашего более полного знания прошлого. Понятие — образ прошлого и, одновременно, инструмент его познания.

Образ — не конечный результат исторического познания, но шаг к нему. «Чем больше в историческом повествовании использовано понятий, тем больше существенных свойств, типового и обобщенного выявил историк... Историческое исследование — это путь от слов-образов, описывающих минувшее, к понятиям, схватывающим в неповторимом событии прошлого существенное и типовое... Одним историкам больше удастся деятельность по образному воскрешению прошлого, другим — деятельность, связанная с постижением прошлого с помощью аналитических средств»<sup>1</sup>.

В пособии Г. Б. Корнетова обосновывается тезис о взаимосвязи объектов историко-педагогического изучения и теми подходами, которые для их изучения используются:

- история событий (фактологический подход);
- история структур и социальных институтов (институциональный, историко-структурный подход);
- история процессов (историко-генетический подход);
- история людей — участников педагогического прошлого (персоналистский, биографический подход);
- история культурных пластов, вовлеченных в педагогическое прошлое (историко-культурный, культурологический подходы);
- история неожиданных, непривычных ракурсов и аспектов рассмотрения педагогического прошлого

(дискурсивный, контекстный, феноменологический подходы);

— история педагогической повседневности (антропологический подход);

— история педагогической ментальности (психоисторический подход).

Г. Б. Корнетов разделяет многообразные подходы, используемые в современной истории педагогики на две группы или макроподходы: типологический (классифицирующий явления педагогического прошлого) и диалогический (описывающий эти явления в диалоге прошлого и современности). Последний можно применять как к диалогу целых историко-педагогических эпох и стран с современностью (философско-исторический макроподход применительно к истории педагогики), так и к рядовым педагогическим феноменам прошлого, требующим современного их понимания.

Г. Б. Корнетов обосновывает и возможность деления подходов по принципу «что изучается». Главным здесь является разделение на «образовательную онтологию» (культурно-антропологическую историю образовательной повседневности) и «нормативные образование и педагогику» (что традиционно чаще всего изучалось в истории педагогики). По сути, это примененное В. Коржуевым для теоретической педагогики разделение на «педагогику должного» и «педагогику сущего». Кроме этой дуальности,

<sup>1</sup> Корнетов, Г. Б., Лукацкий, М. А. История педагогики. Теоретическое введение: учебное пособие Г. Б. Корнетов, М.: АСОУ, 2015. 492 с. С. 142. (Сер. «Историко- педагогическое знание». Вып.87).

Г. Б. Корнетов говорит о важности порождаемых педагогическим прошлым смыслов как самостоятельной, особой группы историко-педагогических подходов (такой истории педагогики у нас пока нет, но именно здесь могут работать феноменологический и герменевтический подходы).

Характеризуя подходы, сложившиеся в современной отечественной истории педагогики, Г. Б. Корнетов подчеркивает, что традиционный их перечень и вариации не исчерпываются частым повторением: цивилизационный и парадигмальный, аксиологический и антропологический, системный (системно-структурный) и синергетический, культурологический и социально-стратификационный (социокультурный). Он добавляет, что не включены в этот перечень феноменологический (А. Н. Шевелев), онтологический (А. М. Аллагулов) и семиотический (Г. Б. Корнетов) подходы. Семиотический (смыслопорождающий) подход понимается им как историко-социальное исследование обучения ребенка не в грамматике, а в культуре, не в логике нормы, а в логике реальной жизни. Этот подход идет от идей Ю. М. Лотмана, Д. Дьюи и К. Роджерса.

Г. Б. Корнетов выделяет в историко-педагогическом познании микроисторический уровень единичного (гуманитарный поиск разнообразия педагогического прошлого) и макроисторический уровень подвергаемого научному изучению общего, повторяющегося.

Он предлагает универсальную схему историко-педагогического поз-

нания, основанную на сочетании в историко-педагогическом исследовании множества разнородных факторов:

- общего признания антропологической воспитуемости всякого человека (ребенок как «чистая доска», «мягкая глина», наличие в каждом человеке потенциала, который можно лишь корректировать);

- признания значения внутренней активности человека в своем самовоспитании (все зависит от самого человека);

- признания значения педагогических влияний (они всеильны);

- осмысления разного характера педагогических влияний (воздействия, взаимодействия, поддержки);

- трактовки педагогического идеала (привнесенный извне или внутренне сформированный воспитательный идеал);

- организации образовательного процесса (педагогика авторитета педагога, манипуляции, поддержки ребенка);

- образования как интеграции в существующую культуру или направленности на ее преодоление;

- приоритета смыслов педагогической деятельности (передача опыта, его творческое освоение, создание человеком собственного опыта).

В целом, можно констатировать, что Г. Б. Корнетов все равно выделяет собственно педагогическое, социокультурное и антропологическое измерения педагогического прошлого.

В. Г. Безарогов обосновывает существование двух основных подходов в истории педагогики: логического и собственно исторического (феноме-

нологического, когда история шире и богаче ее логического понимания. — *Ш. А.*). Поэтому история педагогики (как и история в целом) изучает не только повторяющееся, типическое, но и уникальное и неповторимое в прошлом.

Максимально полная характеристика используемых в современной истории педагогики подходов приведена в монографии М. В. Богуславского<sup>1</sup>.

Он выделяет четыре уровня в историко-педагогическом исследовании — макро, мезо, микро и нано. **Макроуровень** методологии историко-педагогических исследований исходит либо из оснований детерминизма истории (в том числе трансцендентализма), либо из оснований синергетизма (саморазвития историко-педагогического процесса).

По сути, перед нами в иных формулировках тот же вопрос об опосредованности педагогической реальности социокультурными контекстами более высокого порядка или ее внутренним саморазвитием как относительно автономно существующей системы.

**Мезоуровень** предметной области истории педагогики для М. В. Богуславского связан с применением собственно методологических походов (зачем, что и как изучаю), среди которых указанный автор выделяет формационный (опосредованность педагогического процесса социокультурными факторами); цивилизационный (опосредованность геополитическими и культурными факторами) и антропо-

логический (опосредованность активностью самого человека и стремлением объяснить мотивы его поведения и деятельности).

На **микроуровне** методологические подходы выделяются на основе ведущих методов исследования: историко-структурный (системный. — *Ш. А.*), конструктивно-генетический (историко-генетический. — *Ш. А.*), историко-компаративистский.

Есть и «**наноуровень**», определяемый в рамках применения конкретных методов изучения определенных историко-педагогических феноменов, куда М. В. Богуславский относит монографический, биографический, культурно-типологический и парадигмальный подходы.

Такое понимание методологии истории педагогики достаточно плодотворно, так как представляет ее в виде иерархии, а не простой механической регистрации используемых подходов (частое явление в диссертационных исследованиях) или совокупности «вечных» методологических проблем, разрешение которых представляет скорее поле научного самоопределения каждого исследователя, нежели возможность обрести на них адекватный ответ. М. В. Богуславский прав и в выделении особого уровня методов историко-педагогического исследования, которое часто отождествляют с особыми научными подходами, применимыми только к определенным феноменам прошлого. Таким образом, во главу угла им ставится не ответ на вопрос, что priori-

<sup>1</sup> *Богуславский, М. В.* История педагогики: методология, теория, персоналии: монография. М.: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ. 2012. 436 с.

тетно изучать в истории педагогики, а вопрос о том, как производить исследование в соответствии с поставленными задачами. Иначе говоря, подход М. В. Богуславского и Г. Б. Корнетова различается по возможно интуитивному предчувствию возможности ответить на вечные методологические вопросы исторической науки в педагогическом контексте: Михаил Викторович предчувствует невозможность такого ответа, Григорий Борисович верит в такую возможность.

Далее М. В. Богуславский в монографии подробно характеризует каждый из основных подходов современной истории педагогики.

**Синергетический подход**, по мнению М. В. Богуславского, дополняет, а не противостоит классическим подходам в историко-педагогической науке. Он применим как к образовательным институтам, так и к педагогическим теориям, которые начинают жить в истории собственной самостоятельной жизнью<sup>1</sup>. Особое значение в этом подходе приобретают случайность исторического выбора, вариативность и альтернативность исторического процесса, «нестолбовые пути» его развития. Особенно ярко заметны преимущества синергетического подхода в личной истории и истории отдельных учебных заведений. М. В. Богуславский заявляет о необходимости центрации истории педагогики на исследовании ключевых проблем, причем к таковым могут относиться не только макропроцессы, но и

микрофакторы. Нелинейность исторического времени, доказываемая в работах П. Савельева и И. Полетаевой, свидетельствует в пользу синергетики. М. В. Богуславский говорит о резонансе прошлого и современности в педагогике, о возвращении прошлого сразу всем «пакетом». Наконец, синергетический подход позволяет прогностически выстраивать стратегию развития образовательных систем, например, региональных, учитывая все возможные векторы (в том числе и в реальности не состоявшиеся), когда необязательно следовать единственной верной линии, идущей из прошлого. Это позволяет блокировать и имевшиеся в прошлом негативные сценарии развития, что придает истории педагогики значение урока для современности.

**Цивилизационный подход** отождествляется М. В. Богуславским с культурологическим, ментальным и социогенетическим. Это архетипическое выявление глубинных педагогических традиций — социогенома каждой цивилизации. Основанием цивилизационного подхода, по мнению М. В. Богуславского, выступает «природа Человека вне места и времени, антропологические детерминанты, имманентно присущие человеческой цивилизации. Общая логика человеческого саморазвития позволяла сущностно, но разнотипно повторять в различных цивилизациях идентичный путь воспитательно-образовательного развития»<sup>2</sup>. Педагогические

<sup>1</sup> *Богуславский, М. В.* История педагогики: методология, теория, персоналии: монография. М.: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ, 2012. – 436 с. С. 61.

<sup>2</sup> Там же. С. 67.

цивилизации подразделяются на цивилизации-стадии, которые включают базовые ценности и нормы, единые воспитательные механизмы (обряды, ритуалы, культы, каноны) и великие и локальные цивилизации — христианская западная, мусульманская ближневосточная, индуистская южноазиатская, китайская дальневосточная. Стадии, великие и локальные цивилизации также представляют иерархию: «Генезис формирования историко-педагогической памяти не представляет последовательно-эволюционного процесса... Мировой историко-педагогический процесс разворачивается во времени и пространстве в полифонии происходивших в нем надломов, накоплении позитивных и тупиковых решений... Он предстает открытой системой»<sup>1</sup>.

Цивилизационный подход дает возможность синхронистического и диахронного рассмотрения мирового историко-педагогического процесса.

М. В. Богуславский образно описывает механизм взаимодействия великих и локальных педагогических цивилизаций, которые пропускают инновационные и достаточно агрессивные педагогические влияния через защитный пояс (раковину), соответствующий ментальному ядру, социокоду, базовым ценностям этой цивилизации. В их историческом бытии периоды спокойствия сменяются периодами активности, которая имеет характер открытости или закрытости по отношению к внешним влияниям.

Россию М. В. Богуславский представляет великой цивилизацией, но построенной по принципу сочетания в ней осколков других великих цивилизаций (учитывая ее геополитическое положение). Государственный авторитаризм и православная этика представлены М. В. Богуславским как два наиболее значимых социокультурных фактора для России. В российском образовании и педагогике взаимодействуют западное (от государства идущее) светское начало обучения и воспитательная, морализирующая направленность, исходящая из православной традиции. Западные рациональность, технолизм, бездуховность, стройность и четкость соседствовали в России с педагогическим ориентализмом: приспособительный характер педагогических систем (адаптация к привносимым насильственно европейским педагогическим моделям), слабые возможности для реализации педагогических альтернатив, преобладание коллективистского начала над индивидуальным, акцентуация традиции, канона, ритуала в авторитарной педагогике, основанной на априорных заповедях. Это «отсутствие единого основания, центрирующего социум, опосредовало потерю устойчивости в кризисных ситуациях... когда привыкший к идейному иждивенчеству человек страстно ищет новых идолов или же упорно цепляется за старую систему»<sup>2</sup>.

Либеральные ценности слабо воспроизводились в России. Добавить

<sup>1</sup> Там же. С. 71.

<sup>2</sup> Там же. С. 74–75.

можно отстраненность провинции от столиц, стойкое неверие в успех преобразований, комплекс либо мирового первенства, либо задворок цивилизации. Это, по мнению М. В. Богуславского, предопределило появление евразийства, в рамках которого Россия стала пониматься как особая цивилизация и особый путь исторического развития.

Православие привнесло в отечественную педагогику духовно-нравственную воспитательную направленность, отторжение индивидуализации образовательного процесса, неприятие его прагматических вариантов, мессианство (самая передовая педагогика).

«В целом можно сказать, что Россия шла в русле западного субцивилизационного пути, время от времени переживая ориенталистские периоды»<sup>1</sup>.

**Парадигмальный подход** М. В. Богуславский адресует только такому объекту историко-педагогического исследования, как история педагогической мысли. Парадигмальный подход противостоит социокультурным детерминантам в истории педагогики и относится к внутренним (автономным). Это макроподход, в нем происходит абстрагирование от деталей прошлого, происходит идеализация прошлого. В истории педагогической мысли (куда М. В. Богуславский частично относит и педагогов-практиков) им выделяются лидеры, теоретики, комментаторы и популяризаторы определенной педагогической парадигмы (в том числе и учителя-новаторы). Содержание

каждой парадигмы включает ее категории, ее теоретические концепции, ее технологический арсенал.

Большое значение М. В. Богуславский придает бинарным оппозициям в классификационной структуре педагогических парадигм: социально и индивидуально-ориентированная; авторитарная и педоцентристская; репродуктивная и развивающая; культуру- и биогенетическая; интравертная и экстравертная; тоталитарная и демократическая. Им представлены и созданные другими авторами педагогические парадигмы: школы учебы, школы труда и свободной школы (XX век); традиционно-консервативная, рационалистическая и феноменологическая.

М. В. Богуславский говорит о защитном слое в каждой парадигме, о фазах ее разворачивания: научное открытие, распространение принципов, технологизация, фазы неприятия парадигмы, ее борьбы с другими, кардинальной смены парадигм. Возможно одновременное сосуществование нескольких парадигм при доминировании одной из них. Наибольшую ценность для прогресса педагогического знания представляет идейное многообразие представленных парадигм<sup>2</sup>.

В русле парадигмального подхода им применяется к истории педагогики и теория циклов (среднесрочные в 10 лет, поколенческие до 25–30 лет, полувековые циклы Кондратьева как смена направлений, цивилизационные по несколько веков циклы). У каждой парадигмы в рамках этих циклов есть

<sup>1</sup> Там же. С. 80.

<sup>2</sup> Там же. С. 88.

латентная фаза («безумные идеи»), фаза кризиса господствующей теории и составление ядра оппонирующей парадигмы из идей-аутсайдеров, фаза «схватки парадигм», фаза равновесия, распространение новой парадигмы, ее зрелость и вступление в цикл нового кризиса. Например, эти циклы М. В. Богуславский видит в борьбе парадигм школы учебы и школы труда в период с 1864 по 1988 годы, хотя не совсем понятно в логике представленных им фаз, почему школа труда не побеждает, а все время проигрывает.

**Архетипический (ментальный) подход.** Архетип — первообраз, понятие К. Юнга, обозначающее коллективно наследуемое бессознательное, «универсальные модели бессознательной психической активности, спонтанно определяющие человеческое мышление и поведение»<sup>1</sup>. Архетипы — символические результаты коллективного бессознательного и индивидуального сознания. Архетипы включают неизменный инвариант и изменчивую исторически оболочку, которая имеется у всех культур (цивилизаций). На основе архетипов выстраиваются коллективные бессознательные представления о разных сферах общественного бытия, в том числе педагогические представления.

М. В. Богуславский выделяет общечеловеческие архетипы (архетипы первого уровня) и цивилизационные (ментальное ядро российской цивилизации): славянская народная педа-

гогика, православные детерминанты, инокультурные европейские влияния (шведско-австро-германское — государственная школа, англо-американская — педагогические технологии). Их одновременное присутствие в российской педагогической цивилизации: «Это идущее от славянского мира особое отношение к крестьянской сельской школе как хранительнице социокода российской цивилизации, традиционно противопоставляемой наднациональной городской школе»<sup>2</sup>.

Православие — примат веры над знанием (характерный для религии), воспитания над обучением, авторитаризм и коллективизм (соборность), мессианство. Германия — знаниевая школа, из которой не можем выйти и сегодня. «В целом архетипом российского образовательного учреждения выступает общедоступная, бесплатная, государственная школа учебы с классно-урочной системой, строгой дисциплиной, авторитарными педагогами, прочной базой общеобразовательных знаний»<sup>3</sup>.

Похоже, в идее педагогического архетипа важны не столько точность и непротиворечивость улавливания исследователем часто не совпадающих с исторической реальностью черт, а необъяснимая бессознательная массовая воспроизводимость определенного педагогического идеала, которая ощущается всеми аналитиками.

М. В. Богуславский противопоставляет архетипу педагогические

<sup>1</sup> Там же. С. 92.

<sup>2</sup> Там же. С. 94.

<sup>3</sup> Там же. С. 95.

инновации и объясняет влиянием российских педагогических архетипов сталинский и современный возвраты к школе учебы.

Православные архетипы М. В. Богуславский увязывает с коллективным профессиональным сознанием российского учительства: сакральность, акцент призвания, избранности и праведности (все три черты из православной агиографии в чистом виде. — *Ш. А.*), жертвенность, подвижничество, служение как особая миссия<sup>1</sup>. Минусы — консерватизм, отторжение нового, отрицание тех, кто профессионально успешен, патернализм и уравниловка.

«Сферой архетипа является массовая школа и поэтому она в принципе не реформируема. Ее архетип связан с социокодом и ментальным ядром российской цивилизации. Более ковкими (изменяемыми. — *Ш. А.*) являются архетипы в сфере педагогической мысли и городской, преимущественно элитной школы»<sup>2</sup>.

Здесь М. В. Богуславский противоречит сам себе многократно. Российская цивилизация представляет существование великих религиозных конфессий и соответствующих им архетипов. Российский город представляет окрестяненное в XX веке, но совершенно массовое явление, не имеющее ничего общего с элитной школой (элитность города — это крестьянский архетип). Идеал школы для всех россиян, вероятно, действи-

тельно таков, но это не значит, что он неизменный, иначе, никакого принципиального развития школы и педагогики в истории не происходило бы.

М. В. Богуславский называет «иновлияния» на российскую педагогику: греческое православие душевного строения, шведско-германский протестантизм и профессиональная школа, французское просвещение и немецкое школьное герbartianство, советско-американский педагогический прагматизм начала XX века. «Педагогическое сознание включает в себя сразу все исторически сложившиеся архетипические педагогические представления»<sup>3</sup>.

Иначе говоря, чтобы исторически с нами не происходило, все вбирается архетипом и далее создается микс, коктейль из этих влияний.

В отечественной педагогике на каждом этапе доминировало одно влияние, когда в категориях циклов Кондратьева можно рассматривать XVIII—XIX века. Автохтонности российской педагогики не наблюдалось (речь, вероятно, идет об элитной дворянской средней и высшей школе, но не о народной крестьянской). Смена доминаторов связана с пограничным характером российской цивилизации (образ раскрытого зонтика). «Защищалась не русская национальная педагогика от зарубежной, а доминирующая в данное время инокультурная или надкультурная система образования от другой или других»<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Там же. С. 96.

<sup>2</sup> Там же. С. 96.

<sup>3</sup> Там же. С. 97.

<sup>4</sup> Там же. С. 100.

Не надо воспринимать закрытость однозначно негативным фактором, это нормальная защитная реакция. Поле диалога — компенсация недостающего в отечественной педагогике, стимулирование развития. Например, если прекрасные идеи свободного воспитания не ложились на российские ментальные архетипы, то они никогда и не приживались.

М. В. Богуславский считает, что нужно обязательно выделить архетипический подход как разновидность цивилизационного, представив его и как диалог педагогических культур, противопоставив парадигмальному (равноправному сосуществованию и конкуренции в истории определенных базовых моделей). Говоря о стойкости педагогических архетипов, М. В. Богуславский вместе с тем констатирует огромное временное историческое преимущество школьной истории европейских стран и стремительно возросшие современные объемы информирования педагогического сообщества и социума о преимуществах той или иной педагогической модели, принципиально меняющие характер диалога педагогических цивилизаций сегодня<sup>1</sup>.

**Модернизаторский подход.** Область его применения — социально-политическая история образования, сфера образовательной политики и реформирования, управления образованием.

В этой области М. В. Богуславский остается на уровне взглядов Э. Д. Днепров. Дуализм ре-

форм и контрреформ, намеченный Э. Д. Днепровым, можно воспринимать как возврат к несколько осовремененным традиционным ориентирам образовательной реформы и реакции на нее социума. М. В. Богуславский говорит о либеральной и охранительной традициях восприятия отечественных образовательных реформ, о гибельности его реформирования в либеральном духе. Государственный централизм, сословность, воспитание в национальном духе и православие представлены им как своеобразные «общенациональные скрепы», которые работают и в сфере образования.

М. В. Богуславский разделяет отечественные реформы в образовании на догоняющие и защитные реформы (по сути, контрреформы в терминологии Э. Д. Днепров, но с положительным знаком оценки). Вокруг ядра педагогической цивилизации России выстраивается защита от зарубежных педагогических влияний в духе вестернизации. М. В. Богуславский справедливо констатирует: «В историко-педагогических работах преобладает конкретный подход к трактовке каждой из реформ»<sup>2</sup>. Реформу С. С. Уварова он считает первой защитной реформой.

Российский историко-педагогический процесс последних двух столетий он в целом воспринимает как борьбу либеральной и консервативной парадигм реформирования отечественного образования, над которыми всегда стоит государственная власть в качестве третьей силы, от позиции

<sup>1</sup> Там же. С. 103.

<sup>2</sup> Там же. С. 105.

которой зависит и развитие российского образования. Это борьба национальной (православной) и светской европейской (либеральной) парадигм, когда последующие защитные реформы Н. П. Боголепова, Н. С. Хрущева М. В. Богуславский представляет как неизбежную стабилизацию российского образования после полосы педагогических экспериментов, как реакцию на попытку смены главенствующей педагогической парадигмы.

Выводы М. В. Богуславского о том, что догоняющие западно-ориентированные образовательные модернизации неэффективны и в России не приживаются, что в образовательных реформах самое важное — соответствие ценностей реформирования и базовых педагогических архетипов реформируемой образовательной системы, что темп реформирования должен соответствовать освоению инноваций, совершенно справедливы<sup>1</sup>.

Но необходимо отметить, что М. В. Богуславский не говорит о других вариантах развития социально-политической истории отечественного образования. Во-первых, о необходимости разведения категорий «модернизация образования» и «реформа образования». Во-вторых, о возможности разведения кардинальной образовательной реформы и реформы усовершенствования. Тогда снимается оценочное отношение к реформе со стороны историка, а оно неизбежно присутствовало по отношению к контрреформам Э. Д. Днепровы и защитным рефор-

мам М. В. Богуславского. В-третьих, деление образовательных реформ можно проводить на отечественном историко-педагогическом материале не только по линии верховной власти как единственного источника образовательного реформирования, но и по линии отношения в социуме и педагогическом сообществе к проводимой реформе (реформы демократизации и административной модернизации).

Говоря об истории отечественной педагогической мысли XX века и научных подходах к ее историко-педагогическому изучению, М. В. Богуславский даже не обозначает применительно к этому объекту какой-либо единственный наиболее эффективный подход. Но представляемые им в монографии идеи необычайно плодотворны.

М. В. Богуславский отмечает, что любой период педагогической истории XX века дискусионен и дискретен, то есть начинается с «чистого листа». По мнению М. В. Богуславского, советскую педагогику можно понять, только воспринимая ее непрерывно, в связке с дореволюционной историей педагогики. Необходимы «сквозные линии», связывающие дореволюционный и советский периоды в развитии отечественной педагогической мысли и пронизывающие весь XX век. Таких линий он предлагает пять:

— когнитивное направление (П. Ф. Каптерев, Н. К. Гончаров, Ф. Ф. Королев, И. Я. Лернер, Л. И. Новикова, В. В. Краевский, В. И. Загвязинский);

<sup>1</sup> Там же. С. 131–132.

— гуманистическое направление (Л. Н. Толстой, К. Н. Вентцель, М. М. Рубинштейн, С. И. Гессен, В. А. Сухомлинский, Ш. А. Амонашвили, Н. В. Бондаревская, В. В. Сериков, Е. А. Ямбург);

— социально-педагогическое направление (Н. К. Крупская, С. Т. Шацкий, П. П. Блонский, А. С. Макаренко, А. В. Луначарский, И. П. Иванов, Э. И. Монозон, Г. Н. Филонов);

— культурно-антропологическое направление (А. Ф. Лазурский, А. П. Нечаев, Л. С. Выготский, Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Н. П. Зинченко, Б. М. Бим-Бад);

— религиозно-педагогическое направление (А. Анастасиев, М. И. Демков, И. Кронштадтский, В. В. Зеньковский, С. Ильин, А. Мень, А. А. Корольков). Советский период М. В. Богуславский представляет через примат социальной педагогики как цели и когнитивной (обучающей) педагогики как средства, остальные три направления (парадигмы) были отодвинуты в тень. При этом М. В. Богуславский говорит о четырех парадигмальных «сдвигах» советского периода — 1920-х, 1930-х, 1950-х, 1960-х годов.

Представляется, что доминирует в предлагаемом М. В. Богуславским варианте изучения истории отечественной педагогической мысли XX века все же историко-генетический подход. Упомянутые «парадигмальные сдвиги» точно совпадают по времени с

образовательными реформами страны (как с реформами, так и контрреформами). Отнесение того или иного педагога к одному из направлений вызывает увеличение сомнений по мере их приближения к современности и создает некоторое психологическое ощущение от «наклеиваемых ярлыков». Конечно, применение типологического подхода, выработка классификаций неизбежны, учитывая огромное исследуемое поле истории педагогики и образования. И все же вклад того или иного педагога в развитие отечественной педагогики и образования вряд ли может быть исчерпан отнесением его «к одному из направлений».

**Персоналистский подход** (педагогическая персоналистика). М. В. Богуславский «эшелонирует» деятелей отечественной педагогики (деятели первого и второго, третьего эшелонов), то есть признает принципиальную возможность обосновать критерии, по которым можно определить то, что в советский период обозначалось словосочетанием «историческое значение деятельности...»<sup>1</sup>. Им ставится интереснейший методологический вопрос: историко-педагогическая персоналистика есть наука или почти художественная научно-популярная биография, спорность научных оснований которой начинается уже с выбора своего «героя». Что для этого подхода (направления в истории педагогики) важнее: анализ системы педагогических воззрений или биографических условий жизни и деятельности, контекст эпохи (например,

<sup>1</sup> Там же. С. 158

сам М. В. Богуславский вписывает М. В. Ломоносова-педагога в контекст парадигмального перехода от протестантской сциентистской рациональной педагогики петровско-елизаветинского периода к элитарной сословной педагогике Просвещения екатерининского периода).

Завершая характеристику историко-педагогических подходов, представленную в монографии М. В. Богуславского, можно еще раз отметить ее бинарность. Синергетическому подходу в историческом развитии отечественной педагогики явно противостоят цивилизационный, архетипический и модернизационный подходы, а также лишь упомянутый вскользь социокультурный (формационный). Все они внешние по отношению к педагогическим явлениям прошлого, каждый из исследуемых в рамках этих подходов объектов является самостоятельным фактором, способным изменить течение отечественного историко-педагогического процесса.

Вторым важным моментом представляется эффектное разделение М. В. Богуславским горизонтальных классифицирующих историко-педагогические подходы матриц: структурный, генетический и сравнительный подходы микроуровня; биографический, типологический и парадигмальный на наноуровне. Каждый из этих подходов связан с последующим, который развивает его возможности, то есть эти подходы не просто равноположены, они включены друг в друга. В-третьих, важно констатировать значение, которое придается

антропологическому подходу как самостоятельной дефиниции в пособии Г. Б. Корнетова и практическое отсутствие (лишь упоминание как об одном из макроподходов) информации о нем в монографии М. В. Богуславского. Вероятно, перед нами проявление двух полюсов, обозначающих распространенные тенденции современного отечественного историко-педагогического познания: к типологизации педагогических явлений и к их феноменологизации.

Представим понимание сложившейся в истории педагогики и образования ситуации с применяемыми и перспективными методологическими подходами в трактовке монографии С. В. Бобрышова.

Содержание монографии сосредоточено вокруг характеристики наиболее активно представленных в современной российской истории педагогики научных подходов (системного, структурного и функционального, логического и исторического, синергетического, парадигмально-педагогического, и полипарадигмального, антропологического, социально-стратификационного, культурологического, аксиологического, цивилизационного и стадийно-формационного). Наряду с ними, но называя их не подходами, а методологическими средствами, С. В. Бобрышов конституирует также онтологический и феноменологический аналитические «подходы», что можно понимать как аналитику типичных и уникальных для педагогического прошлого фактов и процессов.

Ранее уже указывалось, что позиция С. В. Бобрышова связана со

стремлением ограничить предмет истории педагогики областью истории педагогической мысли (педагогических теорий, концепций, взглядов и соответствующих им научных направлений, школ и организованных научных институтов). Поэтому следует все время помнить, что разговор С. В. Бобрышовым ведется о применении методологических подходов именно к таким исследуемым объектам.

С. В. Бобрышов совершенно справедливо начинает с конституирования понимания самой категории научного подхода, который несправедливо отождествляется либо с комплексом научных принципов, либо с набором исследовательских методов. Сам С. В. Бобрышов придерживается широкого понимания научного подхода, представляя его как «платформу, на базе которой выстраиваются и методы исследования, и его принципы». Это исследовательская установка по отношению к объекту, стратегия исследования. Поэтому он обозначает три функции методологических подходов — мировоззренческую, парадигмальную (разграничивающую) и инструментальную. Подход нужен исследователю для методологического самоопределения, для определения объекта исследования (границ его содержания) и отбора исследовательских средств.

Далее С. В. Бобрышов констатирует принятую в науковедении классификацию подходов в виде бинарных оппозиций. По его мнению, методо-

логический подход должен быть адекватен объекту исследования и принят соответствующим научной дисциплине сообществом ученых.

Далее С. В. Бобрышов характеризует основные, по его мнению, подходы, свойственные современной отечественной истории педагогики.

**Системный подход.** «Источник преобразований системы лежит обычно в самой системе... в ее способности к самоорганизации»<sup>1</sup>.

Этот тезис С. В. Бобрышова можно оспаривать, ссылаясь на Р. Абдева с его идеей примата внешних воздействий, вызывающих дестабилизацию любой системы, что вызывает ответную самоорганизацию любой системы для достижения стабильного ее состояния. Дополнением системного подхода в современном науковедении традиционно выступают системно-структурный и системно-функциональный подходы, которые позволяют анализировать систему в ее статичном и динамичном состояниях.

Поиск системообразующего фактора развития педагогических систем прошлого внутри или во вне их сочетаются в трактовке С. В. Бобрышова с привычным структурным или функциональным системным препарированием.

**Синергетический подход.** С. В. Бобрышов отмечает «нелинейность истории и иррациональность педагогики». У каждого народа (цивилизации, социальной группы, исторической эпохи) педагогика имеет

<sup>1</sup> Бобрышов С. В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория: монография. Ставрополь : Изд-во СКСИ, 2006. 300 с. С. 34.

свою специфику, внутреннюю логику, что вместе и составляет полифонию всемирного историко-педагогического процесса, его многообразную субъектность и альтернативность. Поэтому педагогическое будущее не ретросказуемо (в этом тезисе С. В. Бобрышов не согласен с М. В. Богуславским и Г. Б. Корнетовым) и не предсказуемо.

В синергетике важен детерминант развития с внешних на внутренние факторы, на саморазвитие систем. Поэтому в трактовке С. В. Бобрышова синергетический подход рассматривается как альтернатива **социо-культурному подходу**, где педагогика и образование развиваются за счет влияния внешних по отношению к ним факторов. Но в каком отношении находятся синергетический и классический системный подходы, можно только догадываться. Либо синергетический подход является разновидностью системного, либо противостоит ему за счет примата внутренних факторов развития систем. В последнем случае системный подход становится тождественным социо-культурному, опираясь на примат внешних по отношению к педагогическим системам факторов развития.

**Логический и исторический подходы.** Это другая, представляемая С. В. Бобрышовым, бинарная пара методологических подходов в современной истории педагогики. Логический подход, по его мнению, фиксирует состоявшиеся результаты историко-педагогического процесса,

исторический подход описывает сам процесс развития педагогики.

С. В. Бобрышов здесь еще раз делает упор на то, что исторический подход как описание процесса развития может фокусироваться и на внешних факторах, влиявших на развитие. Для логического подхода характерно сосредоточение именно на внутренних факторах развития историко-педагогического процесса, выраженных в его состоявшихся результатах.

При этом он указывает и на взаимодополняющий характер логического и исторического подходов, на оптимальность их сочетания в виде логико-исторического (историко-логического) подхода: «Далеко не все явления в структуре историко-педагогического процесса, выступающие в качестве факторов генезиса изучаемой системы, входят в состав необходимых условий ее воспроизводства и развития. Поэтому, чтобы исключить „затемнение“ главных, многие из них упускаются, что в определенной степени „стерилизует“ ход исторического процесса. В силу этого логический подход логично дополняется историческим»<sup>1</sup>.

Таким образом, в такой трактовке С. В. Бобрышова исторический подход выполняет по отношению к логическому вспомогательную обслуживающую функцию. Он позволяет описать (лишь описать) максимально полно педагогическое прошлое, но вот объяснить его по-настоящему научно можно только средствами логического

<sup>1</sup> Там же. С. 38.

подхода, то есть, анализируя результаты, к которым привел историко-педагогический процесс. Но сама по себе оценка релевантности (значимости) этих результатов — вещь необычайно коварная (эшелонирование значения классиков педагогики или иерархия значения каждой из образовательных систем). Попытки оценивать прошлое «с высоты» современности искажают историческую реальность, но они практически неизбежны. Перефразируя В. О. Ключевского, можно сказать, что история как наука — это зеркало, через которое современность смотрит на себя (а не на прошлое). А зеркала бывают кривыми. Задача истории — не оценивать, а понимать прошлое. В том числе и результаты историко-педагогического процесса должны быть поняты нами сегодня на уровне имеющейся у нас информации, логическими средствами. Но это не означает преимущества логического подхода перед историческим, если не понимать последний только как набор фактов и описание прошлого.

Далее С. В. Бобрышов говорит о недопустимости искажения истории в интересах современности («командования историей»), о пользе историзма, особенно в варианте историко-генетического исследования, позволяющего вскрывать не только ближайшие, но и долгосрочные последствия педагогического прошлого.

И все же логико-исторический и конкретно-исторический подход, минимизирующий логические и теоретические интерпретации прошлого, в его понимании противопоставляются.

**Парадигмальный подход.** С. В. Бобрышов подчеркивает дуализм парадигмально-педагогического и полипарадигмального подходов в истории педагогики. Если парадигмально-педагогический подход назван так, вероятно, чтобы подчеркнуть, что речь идет именно о педагогических парадигмах, то полипарадигмальный подход затрагивает начатое М. В. Богуславским рассуждение о сосуществовании и взаимодействии в истории педагогики разных педагогических парадигм. Речь идет об их сосуществовании и главенстве одной из них в рамках одной исторической эпохи, периода. Но для С. В. Бобрышова история педагогики — это история педагогической науки. В этом особом предмете изучения понимание категории «педагогическая парадигма» может меняться.

Полипарадигмальный подход противоположен парадигмальному, это вопрос сосуществования разных педагогических парадигм. Парадигма перестает иметь отношение только к педагогической науке в куновском ее понимании и экстраполируется на педагогическое бытие (практику), рассматриваемую в историческом контексте. Парадигмальный подход может рассматриваться также как часть аксиологического (нормы исследования, его задаваемые ценностями идеалы, относительно удобно группируемые в логически стройное для исследователя и для восприятия читателя ценностно-смысловое единство).

Сегодня очевидно, что разные авторы понимают под педагогической

парадигмой удобный мыслительный прием, позволяющий обобщить (типологизировать, классифицировать, «периодизировать») группы явлений педагогического прошлого (теоретического и практического). Это лишь упрощенное, укрупненное, лишенное деталей, идеализированное, но необычайно удобное деление прошлого. Причем оригинальность такого деления состоит в возможности отрешиться от линейно-хронологического восприятия исторического времени, остановить его, создавая диалог между эпохами.

Для М. В. Богуславского равноправное сосуществование педагогических парадигм невозможно, они ведут постоянную борьбу, одна парадигма главенствует, остальные временно оттесняются на периферию.

В основание классификаций действовавших в прошлом и представленных сегодня педагогических парадигм разные авторы закладывают разные критерии парадигмальной дифференциации. Как правило, парадигмы рассматривают парами или триадами (И. А. Колесникова). Например, О. Г. Прикот выделил пять парадигм на основе критерия педагогической коммуникации (монолог, диалог, полилог), добавив естественно-научную, эзотерическую и полифоническую (переходную).

Педагогическая парадигма — это и техники, приемы, используемые в педагогике и допустимые в данной парадигме (парадигма — набор образцов, круг решаемых педагогических проблем и способы их решения).

Представляется, что для образовательной практики в истории человечества парадигм было всего три — народная педагогика, религиозная педагогика, школьная педагогика. Внутри последней можно выделить четыре подпарадигмы (направления): школа учебы, подготовки к жизни, индивидуального развития личности, воспитания гражданственности.

И. А. Колесникова дает принципы межпарадигмальной рефлексии: внеоценочность, рефлексия или парадигмальное отстранение, соотношенность множества описаний (то есть принимаются любые источники по данной парадигме как равноправные).

Таким образом, парадигмальный подход — наиболее развитый среди теоретических подходов в современной истории педагогики. Но большинство «авторов парадигм» — не историки педагогики, поэтому неясно, насколько точно они осмысливают весь историко-педагогический процесс, насколько это не результат их восприятия педагогической современности, а вовсе не педагогического прошлого.

С. В. Бобрышов ссылается на классифицирующие трактовки методологических подходов Н. С. Розова и Г. Б. Корнетова, о трех измерениях педагогического прошлого, по Г. Б. Корнетову (педагогическом, антропологическом и социокультурном). Только социокультурное измерение дает право на методологическое существование культурологического, аксиологического, цивилизационного, социально-стратификационного и стадийно-формационного подходов.

Представляется, что речь идет о единой сфере общественного сознания (идеология, религия, наука, литература, искусство, мораль, право). В нем вопросы педагогические воспринимаются социумом коллективно, с позиции общих разделяемых ценностей. Поэтому разделение на культурологический, аксиологический и цивилизационный подходы Г. Б. Корнетова условно, в каждом из них речь неизбежно идет о педагогических ценностях. По сути, это всего лишь разновидности общего аксиологического подхода. Эти ценности идут в связке с представляющей их социальной группой (культурой, нацией, этносом, классом, субкультурой, сообществом, эпохой). Поэтому социально-стратификационный и стадийно-формационный подходы также «завязаны» на ценности как практически единственный результат, на основании которого можно выстраивать подобную классификацию.

Попробуем подвести итог по вопросу о перспективных для современного историко-педагогического исследования методологических подходах. Во-первых, попытаемся суммировать все упомянутые в работах указанных

трех авторов подходы в виде таблицы, в которой сперва указаны сгруппированные авторами подходы, а затем их суммарный равноправный комплекс.

Из представленной таблицы очевидны три момента:

- наибольшей повторяемостью обладают типологический, цивилизационный, парадигмальный, социокультурный, антропологический, системный (структурный и генетический), синергетический, исторический, логический, культурологический подходы;

- редко представлены и потому выглядят новаторски архетипический (ментальный, психоисторический), семиотический, дискурсивно-феноменологический, модернизаторский, онтологический подходы;

- название каждого подхода достаточно условно. Оно допускает разные его понимания, как с точки зрения исследуемой области, так и с позиций используемых источников и методов изучения. Более важным представляется то, как авторы группируют подходы, выражая тем самым стремление к упорядочиванию их в методологическую систему.

Г. Б. Корнетов, В. Г. Безрогов	М. В. Богуславский	С. В. Бобрышов
Типологический и диалогический подходы. Онтологический и нормативный подходы. Цивилизационный и парадигмальный подходы. Семиотический и герменевтический подходы. Социокультурный, синергетический, системный подходы. Логический (объясняющий прошлое) и исторический (описывающий прошлое) подходы	Детерминистский и синергетический подходы. Формационный (социокультурный), цивилизационный и антропологический подходы. Структурный, генетический и компаративистский подходы. Биографический, типологический и парадигмальный подходы	Системный (структурный и функциональный) и синергетический подходы. Парадигмальный и полипарадигмальный подходы. Онтологический и феноменологический подходы. Логический и исторический подходы
Фактологический подход. Структурный подход. Генетический подход. Персоналистский подход. Антропологический подход. Культурологический подход. Дискурсионный (феноменологический) подход. Психонисторический (ментальный) подход.	Архетипический (ментальный, психонисторический) подход. Модернизаторский (социально-политический) подход. Историко-теоретический подход. Персоналистский подход	Антропологический подход. Социально-стратификационный подход. Культурологический подход. Акснологический подход. Цивилизационный подход. Формационный подход

Очевидно также, что сегодня само понимание дефиниции «методологический подход в истории педагогики» предусматривает возможность разных вариантов, среди которых:

— есть реальная ситуация с многообразием применяемых в современных историко-педагогических исследованиях подходов, которую можно охарактеризовать, как «методологический беспредел». Он связан с низким уровнем методологической рефлексии, стремлением следовать определенной «методологической

моде», отсутствием конвенционального понимания самим сообществом историков педагогики четких границ между применяемыми подходами. Эту ситуацию можно представить и как историко-педагогическое «сущее», как данность, поэтому, осмысляя ее причины, не стоит думать о ее принципиальном изменении;

— есть авторитетные историки педагогики, которые выстраивают более или менее стройные матрицы и классификации известных методологических подходов, вводя в новые подходы

или меняя названия привычных. Менее удачны попытки переноса таких классификаций из науковедения и методологии современной теоретической педагогики, которая находится в таком же состоянии. Но любая из таких классификаций представляет «должное», которое учитывается остальными исследователями как руководство по применению указанных подходов;

— назревшая потребность в «проявляющемся упрощении» системы подходов в историко-педагогическом исследовании выражается сегодня либо иерархией уровней применения того или иного подхода, либо опорой на содержательную область его применения. Исторические источники и соответствующие им методы исследования в группировке подходов применяются реже (когда надо использовать тот или иной подход как эффективный исследовательский инструмент). К тому же объект историко-педагогического исследования во многом определяет его источники и методы их изучения. Таким образом, макро-, мезо-, микро- и наноуровни применения историко-педагогических подходов указывают

на то, что исследуется — частный случай педагогического прошлого или глобальная историко-педагогическая перспектива. Однако, исходя из трех функций научных подходов, обозначенных С. В. Бобрышовым, можно констатировать, что наиболее болезненным для историка педагогики сегодня является момент не столько методологического (в узком смысле — что исследую, как буду исследовать), сколько парадигмально-педагогического самоопределения. Это самоопределение аксиологическое — какие педагогические ценности будет утверждать будущее исследование. И в этом вопросе методология историко-педагогического исследования как исследования педагогического вступит в жесткое противоречие с методологией традиционной исторической науки (претендующей на объективность познания прошлого и не приемлющей оценочных суждений). Выход из этой методологической коллизии видится только в принципиально иной стратегии самоопределения, которую представляет постнеклассическая философия науки эпохи постмодерна.

### Список литературы

1. Бобрышов, С. В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория: монография / С. В. Бобрышов. — Ставрополь: Изд-во СКСИ, 2006. — 300 с.
2. Богуславский, М. В. История педагогики: методология, теория, персоналии: монография / М. В. Богуславский. — М.: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ. — 2012. — 436 с.
3. Днепров, Э. Д. Источниковедение истории образования и педагогики дореволюционной России: учебное пособие / Э. Д. Днепров. — М.: АСОУ, 2014. — 187 с.
4. Корнетов, Г. Б. История педагогики. Теоретическое введение: учебное пособие Г. Б. Корнетов, М. А. Лукацкий. — М.: АСОУ, 2015. — 492 с. (Сер. «Историко-педагогическое знание». Вып.87).