



Н. П. Юдина

ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЕТОДОЛОГИИ

УДК 37:001.8

ББК 74в.г

Моделируя историю педагогики как историю ее методологии, автор обращается к проблеме историко-педагогической методологии, выделяя в ее становлении четыре этапа: зарождение, стагнацию, прорыв, интеграцию. Представлена авторская характеристика каждого этапа, выделены их деструктивные признаки, определены особенности современного этапа развития методологии историко-педагогического знания.

Ключевые слова: история педагогики; методология истории педагогики; этапы становления историко-педагогической методологии; научные подходы в историко-педагогическом исследовании.

N. P. Yudina

STAGES OF FORMATION OF HISTORICAL-PEDAGOGICAL METHODOLOGY

Modeling the history of pedagogy as the history of its methodology, the author addresses the problem of historical and pedagogical methodology, highlighting its formation in four stages: origin, stagnation, breakthrough, integration. The author's characteristic of each stage is presented, their distinctive signs are allocated, features of a modern stage of development of methodology of historical and pedagogical knowledge are defined.

Key words: history of pedagogy; methodology of history of pedagogy; stages of formation of historical and pedagogical methodology; scientific approaches in historical and pedagogical research.

Отечественная история педагогики изучается со второй половины XIX в.; столько же лет формируется ее методология. Так как история педагогики как отрасль научного знания испытывает на себе влияние общенаучных и

научно-педагогических традиций, то изучение ее методологии невозможно без выхода в общенаучный контекст, с одной стороны, и учета специфики ее исторического развития — с другой. Мы будем опираться на положения,

выражающие детерминацию историко-педагогической методологии — со стороны общенаучных тенденций и со стороны собственных эпистемологических особенностей. Опираясь на них, мы попытаемся выстроить процесс становления историко-педагогической методологии.

Аксиома первая. История становления науки как формы общественного сознания стала интересной в середине XX в., когда научная мысль оказалась способной поставить вопрос: откуда я? Тогда появились работы, которые послужили источником и плодородной почвой для историко-методологической рефлексии частных наук. Эти процессы были разнесены во времени как причина и следствие. Частные науки, как науки-реципиенты, заимствовали общенаучные разработки и использовали их для изучения своих объектов. Это относится и к педагогике, и к ее истории.

Аксиома вторая. Показателями зрелости науки являются ее история и методология. Когда знания накапливаются в достаточном объеме, начинается их систематизация; рождается частнонаучное методологическое знание. Методология истории педагогики повторяет путь общенаучной и педагогической методологии, «снимает» полученные в рамках этих изысканий результаты. Однако путь ее исторического развития самобытен, что во многом определяется изначально прикладным характером педагогики в пору ее становления и атрибутивным

характером историко-педагогического знания, имеющего своим объектом становление педагогики.

Аксиома третья, вытекающая из второй. Обращение к методологии истории педагогики свидетельствует о зрелости науки так же, как и ее способность устанавливать и раскрывать собственные закономерные связи, широта теоретических обобщений, переход от эмпирических описаний к разработке абстрактных моделей. Сегодня, когда поводом для изысканий истории педагогики становится сама наука, но не реальность, ею отражаемая, а результатом научного исследования становятся конструкты и модели, можно говорить о переходе науки на теоретический уровень развития. Однако история педагогики не может существовать без эмпирических фактов, как не может существовать содержание вне формы.

Аксиома четвертая. Возможность вычленения методологической составляющей в историко-педагогическом знании нивелирует вопрос о статусе истории педагогики как самостоятельной науки. Это важно, так как историю педагогики часто отождествляют с историей образования, игнорируя нетождественность педагогики как науки об образовании и образования как ее объекта. Об их несводимости писала в свое время Л. А. Степашко¹. Однако вопрос о самостоятельности истории педагогики всплывает в другом ракурсе: каково сегодня соотношение фундаменталь-

¹ *Степашко Л. А.* Философия образования: онтологические, аксиологические, антропологические основания. Владивосток, 2008.

ного и прикладного знания в истории педагогики? Является ли история педагогики педагогической наукой или разделом истории?

Перечисленные выше положения позволяют обратиться к историко-педагогической методологии и моделировать историю педагогики как историю ее методологии. Считаем, что в своем становлении историко-педагогическая методология прошла четыре этапа. Появление методологической рефлексии в рамках истории педагогики совпало с начальным этапом разработки самой истории педагогики (последняя треть XIX в.). Однако на долгие десятилетия методологическая рефлексия оказалась ненужной: победивший классово-пролетарский подход к оценке педагогических и историко-педагогических явлений сделал невозможным поиск иных средств оценивания (1920–80-е). 1990-е годы ознаменованы активным обоснованием новых подходов и средств для изучения историко-педагогического наследия. Тогда были разработаны известные ныне подходы и систематизированы принципы историко-педагогического исследования. Актуальное состояние историко-педагогической методологии определяется меняющимся положением и статусом истории педагогики как науки и учебной дисциплины (2000-е).

Четыре этапа становления историко-педагогической методологии мы

условно назвали так: зарождение, стагнация, прорыв, интеграция.

Первый этап — зарождение историко-педагогической методологии. В рамках истории педагогики методологическая проблематика сформулирована, как мы сказали выше, в последней трети XIX в., когда педагогическая общественность определялась в отношении роли педагогики в образовательной практике и — шире — в общественном сознании. Естественно, что роль истории педагогики определялась в соотношении с педагогикой, а вопросы методологического плана включались в ткань исторических описаний.

История педагогики зарождалась как описательное знание: излагались факты и события, выбранные авторами исследований в соответствии с представлениями о значимости и ценности их для образования: проявления монаршей воли, государственные акты, авторский опыт, исторические формы образовательной практики. В работах такого плана историзм как принцип изучения педагогических явлений проявлялся в соблюдении хронологической последовательности описываемых объектов. Но появлялись и работы, в которых описание предвзяло суждения авторов о педагогике и ее истории, способах изучения и роли историко-педагогического знания в создании современного им образования¹. Историко-педагогическую

¹ Кантрев П. Ф. История русской педагогики. Пг., 1915; Модзалевский Л. Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших времен и до наших дней: для педагогов и родителей: в 2 ч. СПб., 1892–1899; Рубинштейн М. М. История педагогических идей в ее основных чертах. М., 1916.

основу в этом случае составляли педагогические идеи (М. М. Рубинштейн) или историко-культурный опыт, в котором важное место занимали педагогика и образование (П. Ф. Каптерев, Л. Н. Модзалевский). Историки начала XX в. признавали неоспоримой связь историко-педагогического процесса и «всемирной истории» (Л. Н. Модзалевский). Историко-педагогический процесс в качестве составляющей истории рассматривался как непрерывный поток формирующегося и обновляющегося исторического опыта. Целостность его, как считал М. М. Рубинштейн, определяется преемственной связью, возникающей как между историческими периодами, так и между современниками. Педагогика, по мнению П. Ф. Каптерева, проявляет «дух народа», культуру нации, поэтому в историко-педагогическом исследовании отражается процесс формирования национального самосознания, а назначение историко-педагогического исследования, соответственно, в том, чтобы показать путь духовного становления народа. Итак, история педагогики в пору своего зарождения самоопределялась в социально-культурном контексте как знание прикладное.

Второй этап мы назвали стагнацией. Таким названием мы хотели подчеркнуть относительную неподвижность методологической мысли тех десятилетий (20–80-е гг.

XX в.), когда господствовал марксистский (пролетарский, классовый) подход в истории педагогики. Как отмечает Л. А. Степашко¹, методологических выводов в тот период было сделано немного, и в этом сказывается влияние идеологических установок времени, отрицавших позитивные элементы в реалиях немарксистского прошлого педагогики, которое предстояло «разрушить до основания». Общие вопросы о сущности и назначении истории педагогики перестали быть актуальными, поскольку ответы на них были заданы в работах философского и общеисторического характера. Показательно в этом аспекте исследование М. Н. Покровского, в котором раскрыты идеологические ориентиры исторических исследований². В полной мере классовый подход к исследованию историко-педагогических явлений проявился в работах Е. Н. Медынского³ и А. П. Пинкевича⁴. Исходя из тезиса о борьбе социальных групп как движущей силе истории, они рассматривали образование через призму идеологической борьбы. На этом основании любое педагогическое явление относилось к одному из двух возможных полюсов — революционному или антиреволюционному. Изменения в образовании и педагогике напрямую связывались с изменениями в экономическом укладе и политической ситуации, а движущей силой развития образования призна-

¹ Степашко Л. А. Парадигма советской педагогики // Гуманистические идеи в отечественном историко-педагогическом опыте. Хабаровск, 1999. Вып. 1. С. 46–52.

² Покровский М. Н. Русская история в самом сжатом очерке. М., 1923.

³ Медынский Е. Н. История русской педагогики. М., 1938.

⁴ Пинкевич А. П. Краткий очерк истории педагогики. Харьков, 1930.

валось столкновение оппозиций. Это свидетельствует о том, что внимание исследователей было обращено не к педагогической, а классовой сущности образовательных систем.

Постепенно в идеологизованную методологическую схему проникало новое содержание. Эти подвижки мы связываем прежде всего с именем Ф. Ф. Королева¹. Описывая дореволюционное наследие в области образования как фундамент для строительства советской школы, историк педагогики оценивает его по шкале, полюса которой определяла диалектика старого и нового. Так, по отношению к началу XX в. новое отождествлялось с попытками реформирования «школы учебы». На этом основании образовательно-педагогический опыт ученый дифференцировал на «прогрессивный» и «реакционный».

Итак, второй период — это время приспособления заданных методологических схем к задачам историко-педагогического исследования. Представления о надстроечном характере педагогики привели к тому, что вопросы о ее сущности и назначении отодвигались на второй план, а методологические изыскания историков педагогики сосредоточились на оценках историко-педагогических исследований на основе марксистской идеологии. Развитие методологии в тот период свелось к отработке идео-

логических принципов и алгоритмов их применения.

Начало 1990-х годов — период преодоления монометодологии. Начался третий этап, который мы назвали этапом прорыва, имея в виду, что в тот период произошли качественные изменения в историко-педагогической методологии.

Как считает С. И. Колташ², начиная с 1980-х гг. педагогика стремится к концептуальной оформленности и систематизации методологического знания. В первой половине 1990-х гг. в педагогическом метазнании наметился переход от описательной конструкции к объясняющей, способной вскрывать внутренние закономерности развития явлений в их связи с внешними социокультурными факторами и одновременно — с глубинными установками человеческой личности, ее смыслами и идеалами. Эти выводы можно отнести и к истории педагогики, в недрах которой активно разрабатывался богатейший инструментарий, открывавший новые перспективы.

В историко-педагогическом знании были разработаны подходы, отражающие включение истории педагогики в широкий контекст научного знания. Их изучение и систематизация — дело будущего. Здесь мы воспользуемся классификацией, предложенной А. Н. Шевелевым³. Исследователь считает, что сосуществующие науч-

¹ Королев Ф. Ф. Народное образование в России накануне февральской революции 1917 г. // Советская педагогика. 1951. № 12. С. 41–67.

² Колташ С. И. Методологические проблемы педагогики: история и современность // Гуманистические идеи в отечественном историко-педагогическом опыте. Хабаровск, 1999. Вып. 1. С. 31–33.

³ Шевелев А. Н. Потенциал феноменологического подхода в историко-педагогическом исследовании // Известия РГПУ. 2006. № 6 (14).

ные подходы представляют собой иерархизированную систему, располагаясь по четырем уровням: подходы-уровни, подходы-дискурсы, подходы-методы, подходы-акценты. Подходы-уровни (исследование макро- и микроистории, паритетный и приоритетный, культурно-исторический и актуализирующий) раскрывают цель и область изучения прошлого. Подходы-дискурсы (социокультурный, автономно-педагогический) показывают, от каких факторов зависит развитие историко-педагогической реальности. Подходы-методы (системно-структурный и историко-генетический) позволяют зафиксировать значимые состояния и выявить константы развития историко-педагогической реальности на основе анализа большого фактографического материала. Подходы-акценты (аксиологический, цивилизационный, парадигмальный, регионалистский, урбанистический, феноменологический, антропологический и др.) позволяют восстановить историко-педагогическую реальность через призму многообразного инструментария, отбор и использование которого задается характеристиками понятий-схем.

Позволим себе назвать некоторые из них и дать характеристики, обнаруживающие эвристические возможности каждого¹.

Аксиологический подход позволяет рассматривать историко-педагогический процесс в связи с системой

социальных, культурных и прочих приоритетов (ценностей), которые находят выражение в педагогической реальности. Схема применения аксиологического подхода такова: выявление приоритетного ценностного ряда для исследуемой исторической действительности; определение условий (социальных, культурных, исторических) и путей реализации ценностей в педагогической практике; анализ авторского педагогического опыта в свете ценностной системы; формулировка прогностических выводов в отношении современного образования.

Парадигмальный подход. В рамках этого подхода описание и конструирование историко-педагогического процесса осуществляются через призму парадигмы, что позволяет увидеть внутреннюю логику педагогического процесса и учитывать как собственно логические, так и социально-научные и личностно-психологические факторы развития педагогического процесса. Последовательность исследовательских действий такова: выявление ведущих идей и ценностных представлений, общих для определенной (часто — условно организованной) группы педагогов, поиск теоретических обоснований идейно-ценностных представлений и способов реализации обоснованных идей и ценностей, оценка педагогического опыта в плане соответствия парадигме.

Цивилизационный подход. Цивилизационный подход в отноше-

¹ Более подробно см.: Юдина Н. П. Проблемы исследования историко-педагогического процесса в свете особенностей постнеклассической рациональности (конец XX в.). Хабаровск, 2016.

нии педагогических явлений оперирует понятием «цивилизация», что позволяет исследовать явление, включенное в широкий социально-культурный контекст¹. В рамках названного подхода цивилизация рассматривается как исторический тип культуры, «определенная» социокультурно-историческая целостность», которая фиксируется на каком-либо иерархическом уровне. Различается уровень всеобщего (человеческая цивилизация), общего (цивилизация-стадия), особенного (великая цивилизация), единичного (локальная цивилизация). Осмысление историко-педагогических явлений в логике цивилизационного подхода осуществляется как последовательная конкретизация способов постановки и решения педагогических задач, наполнение их «все более определенным социокультурным содержанием» и локализация педагогических феноменов в пределах иерархизированных цивилизаций.

Антропологический подход.

Его можно рассматривать как современную интерпретацию идеи К. Д. Ушинского о необходимости узнать ребенка «во всех отношениях». В основе антропологического подхода лежат идеи Б. М. Бим-Бада, обосновавшего дисциплинарное оформление педагогической антропологии². Возможность синтеза разнообразного

и разнонаправленного знания о человеке в единую систему он видит в существовании единой аксиоматики, представляющей иерархию посылок о природе индивида и личности, социальных групп и общества (базовый уровень), о природе познания и мышления (первый ряд), о природе образования и воспитания (второй ряд). Постулаты, исходные посылки, аксиомы, лежащие в основе педагогической теории, составляют объекты, реконструируемые в историко-педагогическом исследовании. В логике антропологического подхода в поле зрения исследователя может попасть как история становления конкретного человека, так и история становления человечества, в которой педагогическая деятельность предстает как сопутствующий фактор, а педагогическая наука — интегратор знаний о человеке.

Феноменологический подход вошел в историю педагогики благодаря работам А. Н. Шевелева, который применил его для анализа городской системы образования как подсистемы более крупной системы³. Он предполагает перенос в историю педагогики идей интенциональности (возможности обнаружения и описания смыслообразующей — интенциональной — жизни сознания); неразрывности и несводимости сознания и бытия,

² См.: Корнетов Г. Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса М., 1994; Корнетов Г. Б. Развитие историко-педагогического процесса в контексте цивилизационного подхода: научный доклад. М., 1994.

² Бим-Бад Б. М. Антропологическое основание теории и практики современного образования: очерк проблем и методов их решения. М., 1994.

³ См. например: Шевелев А. Н. Петербургская дореволюционная школа как историко-образовательный феномен XIX – начала XX в.: дис. ... докт. пед. наук. СПб., 2007.

личности и предметного мира, общества и культуры. Такой посыл усиливает роль субъекта в историко-педагогическом исследовании, что проявляется в следующем. Выбор объекта исследования определен интересом и опытом исследователя. Если границы исследуемого объекта определяются в соответствии с законами научного познания, то границы контекста, в который «вписан» объект, зависят от широты ассоциативного поля исследователя. Таким образом, в процессе познания выявляются связи предмета реальности с другими. Результат историко-педагогической реконструкции в рамках феноменологического подхода не может быть однозначно объективен и относиться только к объекту реальности, поскольку он несет на себе «отпечаток» познающего субъекта. Результат познания заключен в координаты «так это было» и «так это видится», а искомая его достоверность обеспечивается многообразием описанных связей, о которых мы говорили выше, и сопоставлением реконструированного образа исследуемой реальности с другими, полученными при помощи других методологических схем.

Культурно-исторический подход. Если все перечисленные выше подходы, по классификации А. Н. Шевелева, являются подходами-акцентами, то культурно-исторический относится, скорее, к подходам-уровням и позволяет изучать историю педагогики в контексте макроистории. Разработанный на философском и общенаучном уровне, в истории педагогики он применяется осторожно.

Однако популярность культурно-исторического подхода в науках гуманитарного плана позволяет поставить вопрос о возможности применения его в историко-педагогических исследованиях. Сущность культурно-исторического подхода раскрывают следующие положения: рефлексия — обязательная процедура исследования; объект исследования должен рассматриваться в контексте и в континууме; исследование должно вскрывать феноменальность объекта и его историзм; исследователь — активный субъект, обнажающий в своей деятельности историзм исследования и свою принадлежность истории; исследователь обнаруживает исторические и культурные смыслы исследуемого объекта и сам становится выразителем истории. Эти положения требуют конкретизации путем построения алгоритмов и схем исследовательской деятельности, которые позволяют проанализировать историко-педагогическое явление как выражение порождающей его культуры, связи с которой обнаруживает, объясняет и представляет (интерпретирует) исследователь.

Традициологический подход. Этот подход назван нами по аналогии с направлением историко-педагогических исследований, которые М. В. Савин предлагает называть педагогической традициологией. По классификации А. Н. Шевелева, это подход-акцент. Он позволяет моделировать историко-педагогический процесс путем воссоздания (описания, реконструкции) конструкторов, сохраняющих свою относительную устойчивость на протяжении длительного времени — традиций.

Их возникновение и существование обусловлено природой педагогической реальности, ее стремлением и способностью к изменчивости и сохранению. Смысловый инвариант педагогической традиции раскрывают категории «преемственность» и «повторяемость», которые предполагают, что в процессе исторической динамики происходит снятие, передача и воспроизводство социально и культурно значимого педагогического опыта. Таким образом, педагогическая традиция выражает объективно существующую преемственную связь между элементами и этапами развития педагогической реальности, формируется на основе внешней (исторической и социально-культурной) детерминации и ценностного выбора элементов, значимых для определенной социокультурной общности (поколения, социальной группы), и обеспечивает устойчивое развитие педагогической реальности и общности.

Это далеко не полный ряд подходов к исследованию историко-педагогического процесса, которые начали разрабатываться в 90-е гг. XX в. и сегодня используются и исследуются историками педагогики. Как мы заметили выше, их изучение и систематизация — дело будущего.

Представленные выше описания обнаруживают, что каждый из подходов обладает своими возможностями, но все, независимо от того, что лежит в основе: ценности, парадигмы, цивилизации, — показывают многомерность педагогической реальности. Любая выбранная для исследования конструкция дает возможность

выявить синхронные и диахронные изменения в педагогике, создать целостный образ реальности, адекватно выражающий ее сущность, и поэтому может выступать основанием для моделирования историко-педагогического процесса.

Разработанные подходы далеко не полный инструментарий, которым пользуется историк педагогики. Они помогают исследователю определить научную позицию, стратегию исследования, но тактическое их применение предполагает поиск инструмента, при помощи которого можно препарировать объект, делать его доступным для понимания, а массив познанных историко-педагогических фактов представить в форме научной информации, имеющей теоретическое и прикладное значение.

Достижения историко-педагогической методологии этого периода обобщены в монографии Л. А. Степашко «Историко-педагогическое теоретическое исследование: научный аппарат» (Хабаровск, 2005). В контексте общенаучных открытий последней трети XX в. с учетом специфики истории педагогики ею был определен статус этой науки, охарактеризован объект и проанализирован научный аппарат фундаментальных историко-педагогических исследований. В отношении истории педагогики как отрасли научного знания, разрабатывающей собственную проблематику, были сделаны принципиальные выводы: история педагогики — та область научного знания, которая в полной мере реализует механизм развития любой социальной систе-

мы, в том числе науки. Это преемственность, проявляющаяся в форме социально-культурных эстафет и научных традиций. Для актуального состояния истории педагогики (рубеж XX—XXI вв.) свойственно внимание к сложным объектам, изучение которых требует разработки соответствующих теоретических схем, которые в совокупности и позволяют ей выйти на уровень фундаментальных обобщений, обогащающих «предметно-содержательный и познавательный фонд современных педагогических исследований», становясь, таким образом, наукой теоретической.

Возвращаясь к историко-педагогической методологии, заметим, что ее прорыв определен во многом тем, что в совокупном научном знании накоплен опыт объяснения исторической динамики науки; общенаучная методология сделала открытия в области эпистемологии, которые были экстраполированы в пространство истории педагогики и адаптированы к задачам исследования историко-педагогического объекта. В то же время история педагогики испытывала недостаток инструментария и разрабатывала собственные схемы и модели, адекватные объекту конкретного исследования.

Четвертый этап становления историко-педагогической методологии мы назвали этапом интеграции, имея в виду диффузное проникновение истории педагогики в педагогическую теорию и расширение ряда ее функций. Сегодня это можно рассматривать как условие и возможность «выживания» истории педагогики в меняющемся

научном пространстве, в обстоятельствах государственного регулирования науки. Интеграцию истории педагогики мы рассматриваем как ее качественное состояние, достигнутое к данному периоду; оно проявляется в двух аспектах.

Прежде всего, в условиях жесткой ориентации педагогики на результативность (продуктивность) и рентабельность научных исследований история педагогики вытесняется на периферию проблемного поля педагогической науки. Причины этого кроются в самой истории педагогики: она не содержит рецептурного знания о способах решения злободневных задач образования, а перенос исторического опыта в современные условия требует соответствующего теоретического и методического обоснования. Это, в свою очередь, предполагает наличие педагогической эрудиции и аналитических способностей у потребителя историко-педагогического знания. Выживание истории педагогики зависит от ее способности к аккомодации: она должна приспосабливаться к запросам «сервисного» образования и интегрироваться в педагогическую теорию, обогащая ее креативным опытом прошлого. Встает сугубо методологическая задача — выработать способы структурирования и презентации историко-педагогического знания. Так, фундаментальный для этой науки принцип историзма, как правило, проявляется в соблюдении исторической хронологии. Верный правилам последовательного изложения событий, историк педагогики, как правило, остается в обоснованных им временных

рамках существования изучаемого феномена, часто формально говорит об актуальности своих разработок. Думается, пришло время разработки сквозных для педагогики проблем, имеющих «выход» в актуальную историю и питающих инновационный поиск педагогов-практиков.

Второй аспект связан с изменяющимся статусом историко-педагогической науки, становящейся сегодня наукой-интегратором, что обусловлено быстроменяющимися социальными условиями, но в большей степени — состоянием педагогической науки. В период своего зарождения история педагогики взяла на себя решение двух задач: описание педагогических явлений и объяснение их связи с порождающей культурой. Сегодня, когда время фундаментальных теорий, полных и всеобъемлющих, прошло, педагогическая наука существует в формате авторских концепций, сосуществующих в едином пространстве в режиме «онлайн». Синтезировать их в теорию, «примирить» между собой может только история педагогики, имеющая опыт анализа теоретико-практических феноменов большого масштаба.

Что же свойственно современному этапу развития методологии историко-педагогического знания? Мы увидели черты, дальнейшая разработка которых еще впереди.

В XXI в. возник и успешно освоен новый формат научного взаимодействия как обязательного условия научного поиска — история педагогики освоила способы *сетевое взаимодействие*. И дело совсем не в

том, что историки педагогики освоили информационно-коммуникационные технологии — они выработали принципы взаимодействия, которые были невозможны на предшествующих этапах. В современных условиях трансформируется значение понятия «научный центр». Если раньше оно обозначало вполне определенное место, имеющее свои географические координаты, то сегодня научным центром становится место работы исследователя, способного генерировать научные идеи, объединяющие их сторонников. Понятие наполняется антропным содержанием. Научное пространство благодаря множеству центров уподобляется сети, сплетенной из относительно самостоятельных фрагментов. Координация научных усилий, сверка позиций и направлений научного поиска осуществляется также в формах социального взаимодействия — на семинарах, форумах, проблемных советах и др. Такую же роль начинают играть научные журналы. Они утрачивают функцию средств распространения научного знания — появились другие ресурсы, выполняющие ее более успешно. Научные журналы становятся средством, координирующим научные усилия и объединяющим их. Подтверждение тому — в относительно постоянных авторских коллективах.

Вторую особенность мы усматриваем в *изменении акцентов в разработке традиционных вопросов методологического характера*. Как мы показали выше, в момент своего зарождения методология истории педагогики сформулировала вопрос о

своем назначении как сфере знания, оперирующей большими объемами фактографической информации. Последовательно раскрывались ее описательная и объяснительная функции. Сегодня внимание историков педагогики привлекают систематизирующая и прогностическая функции. Осуществляемая разными способами и путями методологическая рефлексия позволяет в полном объеме решать задачи, свойственные теоретическому знанию.

Третья особенность связана с осуществлением *нормативной функции методологического знания*. Нам представляется, что сегодня внимание методологов привлекает проблема историко-педагогического исследования как интегративного. Обращенное к педагогической реальности, оно устанавливает связи этой реальности с различными контекстами, полнота и глубина которых зависят от возможностей исследователя, и пользуется как собственными средствами (подходами, методами, приемами и т. д.), так и заимствованными из других областей гуманитарного знания.

Итак, мы описали четыре этапа становления историко-педагогической методологии. Каждый из них имел свою доминанту. Первый этап

— зарождение — определяется статус истории педагогики в контексте культурного становления народа. Второй этап — стагнация — осваиваются идеологические схемы, которые выступают в качестве метода историко-педагогической реконструкции; рождаются новые нормы историко-педагогического исследования. Третий этап — прорыв — обогащается инструментарий историко-педагогического исследования за счет экстраполяции общенаучных открытий. Четвертый этап — интеграция — обосновываются новые функции истории педагогики. Как видим, есть определенная ритмичность в изменении доминант историко-педагогической методологии. Считаем, что ритмическая смена ее состояний выражает закономерные связи, о которых мы говорили в начале: связь историко-педагогической методологии с порождающими ее детерминантами. Динамика методологического историко-педагогического знания позволяет говорить и о его перспективе. В цитируемых выше работах отмечалось, что историко-педагогическая методология существует как сегмент историко-педагогического знания. Представляется, что в своем развитии она стремится к дисциплинарному оформлению.

Список литературы

1. Бим-Бад, Б. М. Антропологическое основание теории и практики современного образования: очерк проблем и методов их решения / Б. М. Бим-Бад. — М. : Изд-во Рос. открытого ун-та, 1994. — 35 с.
2. Каптерев, П. Ф. История русской педагогики / П. Ф. Каптерев. — Пг. : «Земля», 1915. — 746 с.
3. Модзалевский, Л. Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших времен и до наших дней: для педагогов и родителей: в 2 ч. / Л. Н. Модзалевский. — СПб. Н. Г. Мартынов, 1892—1899. — 335 с.
4. Рубинштейн, М. М. История педагогических идей в ее основных чертах / М. М. Рубинштейн. — М., 1916. — 310 с.
5. Колташ, С. И. Методологические проблемы педагогики: история и современность / С. И. Колташ // Гуманистические идеи в отечественном историко-педагогическом опыте. — Хабаровск, 1999. — Вып. 1. — С. 31—33.
6. Корнетов, Г. Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса / Г. Б. Корнетов. — М. : ИТПИМИО, 1994. — 265 с.
7. Корнетов, Г. Б. Развитие историко-педагогического процесса в контексте цивилизационного подхода: научный доклад / Г. Б. Корнетов. — М., 1994. — 64 с.
8. Королев, Ф. Ф. Народное образование в России накануне февральской революции 1917 г. / Ф. Ф. Королев // Советская педагогика. — 1951. — № 12. — С. 41—67.
9. Медынский, Е. Н. История русской педагогики до Великой Октябрьской социалистической революции / Е. Н. Медынский. — М. : Учпедгиз, 1938. — 512 с.
10. Пинкевич, А. П. Краткий очерк истории педагогики / А. П. Пинкевич. — Харьков: Пролетарий, 1930. — 348 с.
11. Покровский, М. Н. Русская история в самом сжатом очерке / М. Н. Покровский. — М. : Гос. издательство, 1923.
12. Степашко, Л. А. Философия образования: онтологические, аксиологические, антропологические основания / Л. А. Степашко. — Владивосток: Изд-во ДВГУ, 2008. — 248 с.
13. Степашко, Л. А. Парадигма советской педагогики / Л. А. Степашко // Гуманистические идеи в отечественном историко-педагогическом опыте. — Хабаровск, 1999. — Вып. 1. — С. 46—52.
14. Шевелев, А. Н. Петербургская до-революционная школа как историко-образовательный феномен XIX — начала XX в. : дис. ... докт. пед. наук / А. Н. Шевелев. — СПб., 2007.
15. Шевелев, А. Н. Потенциал феноменологического подхода в историко-педагогическом исследовании / А. Н. Шевелев // Известия РГПУ. — 2006. — № 6 (14).
16. Юдина, Н. П. Проблемы исследования историко-педагогического процесса в свете особенностей постнеклассической рациональности (конец XX в.) / Н. П. Юдина. — Хабаровск : Изд-во ТОГУ, 2016. — 125 с.