



В. Г. Безрогов

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ В ПОИСКАХ АУДИТОРИИ: КРЕСЛИЦА НА ГИГАНТАХ ИЛИ ДЛЯ ГИГАНТОВ¹

Историко-педагогические исследования, каких бы стран, страт и эпох они ни касались, все равно реконструируют в основе как бы одни и те же антропологически обусловленные процессы обучения и воспитания подрастающих поколений взрослыми наставниками, процессы, укорененные в присущих человеку способности и потребности быть обучаемым. Социально-антропологическое основание, педагогическое наследие и наследство, наряду с исторической изменчивостью и текучей трансформацией «вечного» во временное, выступают активными действующими факторами для любого историка педагогики.

Поэтому каждый раз при планировании педагогических исследований неизбежно встает вопрос: разве не важнее изучать инварианты, константы человеческого воспитания, исходя из характеристик и проблем современ-

ного момента, нежели отличия, переменные от эпохи к эпохе практики и факторы? То есть, применительно к прошлому, изучать степень связанности разных эпох через их похожесть друг на друга, находя преемственность и «богатый опыт», а не отличия и собственное лицо. Не историческое продвижение от одной эпохи к другой, а путь над временем, при этом созидание на основе исторических документов дороги поверх истории, убеждающей путников в том, что все истинные педагоги — братья по цеху, проблемам, ошибкам, достижениям и структуре опыта.

Такой исследователь прошлого, находя в историческом логическое, оказывается одновременно теоретиком-антропологом или философом образования. Его задача — показать исторические корни современности или сходные ситуации в прошлом, через анализ которых предложить рекомен-

¹ Цит. по: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-pedagogiki-v-poiskah-auditorii-kreslitsa-nagigantah-ili-dlya-gigantov>

дации своим современникам, показав, что они не столько изобретатели, сколько продолжатели — в новых условиях и с новыми надеждами¹.

Согласно данному подходу, учет прошлых аналогий дает ключ к будущему. Неучет аналогий, инновационные дефиниции закрывают возможности глубинного и более качественно осмысления предлагаемых практик, не укореняют их в соответствующих теоретико-педагогических подходах.

Однако историческое по своей внутренней природе все же не вмещается в логическое, противореча ему до такой степени, до какой позволяет автор той или иной реконструкции. Точно так же, как, скажем, в истории измерения времени меняются не только инструменты, но и сами концепции времени, концепции его причин, хода и скорости, принципы и единицы деления времени суток, сезонов года, подсчет числа этапов жизни человека и социума вообще, так и в педагогике исторически меняются представления о ребенке, о его возможностях, целях, задачах, содержании обучения, допустимых и желательных методах воспитания, каждый раз оказываясь с историческими событиями в отношениях, непредсказуемых и не вытекающих из предыдущих.

История педагогики потому принципиально неэкспериментальна. Она

изучает уникальное и неповторимое. Тем не менее, однако, некоторая «суженность» предмета историко-педагогического исследования, по сравнению, скажем, с социальной или культурной историей, определяет все же возможность до некоторой степени спрямленных отношений между современными представлениями о воспитании и обучении и — исторической реальностью развития этих представлений, конкретных способов их воплощения в практике и ответов «практики» на такое воплощение.

Соблюдению баланса между внешне-историческими вопросами к истории образования и историзацией историко-педагогических материалов посвящают свои усилия не только отечественные, но и многие зарубежные исследователи. Некоторые впрямую заявляют о задаче, прежде всего, реконструировать исторически конкретные варианты сочетания права, религии, языка, культурной подосновы и контекста, которые и дают конкретную картину постановки дела образования, интересную и уникальную в сочетании элементов, более нигде в таком соединении не встречающихся².

Иные исследователи делят всех авторов, так или иначе касающихся исторических тем в педагогике и образовании, на «академических историков», стремящихся к системной ре-

¹ Frith K. & D. Whitehouse. Designing learning space that work: a case for the importance of history // History of education review, 38:2, 2009. P. 94–108.

² Papaconstantinou A. Homo Bizantinus in the Making // Becoming Byzantine. Children and Childhood in Byzantium. Washington: HUP, 2009. P. 12–14.

конструкции прошлого, видящих тему истории образования как тему целостного понимания истории, и «педагогов (деятели образования)», интересующихся прошлым исходя из актуальных потребностей современности и планирования ближайшего будущего¹. В этом случае один из критериев деления не уровень профессиональной подготовки, но видение авторами особенностей аудитории для своих историко-педагогических работ, то или иное прочтение ее нужд, потребностей и ожиданий. Педагогические исследования в 1990–2000-е гг. несколько изменили свой статус и «топографию», в известной степени отдалившись от «классических» гуманитарных наук и войдя в более тесный контакт с науками социальными, особенно постклассической социологией, социальной и педагогической психологией².

Этому предшествовал довольно долгий период развития и расширения, начавшийся, например, в Англии с конца XIX века и достигший позитивной кульминации в 1960-е — начале 1970-х гг. Классическая схема учебного плана, сложившаяся еще в девятнадцатом столетии, включала историю системы образовательных

институтов (прежде всего, школ) и изучение работ педагогических мыслителей и реформаторов образования, начиная, в основном, с Платона.

В XX веке такая схема, равно как подходы и стандарты обучения истории педагогики в педагогических колледжах и институтах, подвергалась постоянной критике, хотя продолжала существовать вплоть до 1980-ых гг., несмотря ни на что. Спектр высказывавшихся претензий был широк. В него входила и недостаточно профессиональная историческая подготовка преподавателей данного предмета, и суженные тематические рамки, в том числе и методологически («простое нанизывание действий и фактов»). Вердикты также варьировались — от утверждений в недостаточной ответственности истории педагогики до заявлений о ее принципиальной ненужности. В 1980-е годы в Соединенном Королевстве побеждает функционалистский подход к подготовке учителя, прямо сформулировавший прагматические интересы, исключавшие историю педагогики из учебных планов. По выражению министра образования Кеннета Бейкера, «слишком много студентов тратят неоправданно много времени, осваивая теорию и историю педагогики, и совершенно недостаточ-

¹ Richardson W. Historians and educationalists: the history of education as a field of study in post-war England. Part I: 1945–1972 // History of education, 28:1, 1999. P. 1–30; Idem. Historians and educationalists: the history of education as a field of study in postwar England. Part II: 1972–1996 // History of education, 28:2, 1999. P.102–141; Finkelstein B. Educational historians as myth-makers // Grant G., ed. Review of research in education. Washington DC: American Educational Research Ass., 1992. P. 255–297.

² Aldrich R. History of education in initial teacher education in England and Wales // History of Education Society Bulletin, 45, 1990. P. 47–48.

ное время учатся, как держать класс в узде или как преподавать в классе свой предмет»¹.

Последние годы показывают не только искусственность такого противопоставления, но и возвращение истории образования в английскую высшую школу, сильно отставшую в этом от своих немецких коллег. Наблюдая данную ситуацию (настигшую в начале 2000-ых гг. и Францию, хотя и в меньшей степени), российские историки педагогики имеют шанс использовать английский «опыт потерь» и не повторить его, заранее предусмотрев меры по совершенствованию своей профессиональной среды, обогащению предметного поля мультидисциплинарным подходом и т. п.

Однако некоторые свидетельства говорят о том, что Россия также может рухнуть в пройденную англичанами и проходимую французами «яму» отвержения истории педагогики от общества, власти, системы образования. Например, до сих пор, насколько нам известно, ни в одном российском вузе не открыта магистерская программа по истории педагогики (или, скажем, по истории детства и образования). Профессиональная среда заполняется случайным образом и не имеет общепринятых стандартов компетентности. Такая ситуация, вполне аналогичная

британской, не может не вызывать, например, характерного ранее и для Альбиона противопоставления историков педагогики, работающих на кафедрах педагогики, и социальных историков образования, работающих на кафедрах истории, теории и истории культуры и пр.

Вместо содружества и взаимобообразующего диалога — нередко противопоставление и неприятие. Их профилактика и ослабление настоятельно требуются для сохранения самой истории педагогики в структуре высшего педагогического образования. В результате историки педагогики, в свою очередь, стали в меньшей степени ориентироваться на «чистых педагогов», а в большей степени, например, на университетских студентов-историков и «общеобразованную публику», интересующуюся прошлым². Соответственно, и «собственно педагоги» субъективно стали меньше испытывать потребность в общении и диалоге с историками образования, в отличие от 1950—1960-х гг., когда исторический аспект был настолько силен и распространен, что высказывались мнения о ненужности специальных историко-педагогических курсов, поскольку историей насыщена любая педагогическая дисциплина в структуре университет-

¹ Aldrich R. History of education in initial teacher education in England and Wales // History of Education Society Bulletin, 45, 1990.

² Richardson W/ History, education and audience // History of Education for the Twenty-First Century. Ed. D. Crook and R. Aldrich. L.: IoE, 2000. P. 18—19.

кого преподавания¹. Аналогично высокой была активность учителя, интересовавшегося и занимавшегося историко-педагогическими исследованиями.

Такая ситуация, как думается, особенно обострена в постсоветской России после отмены обязательного упоминания классиков марксизма-ленинизма и решений партийных съездов, хотя в других странах принадлежность профессиональных историков к «правящему классу» и их переход от политической к социальной истории и родственным ей историям образования и детства рассматривается как демократизация. Особенно ярко интерес историков педагогики к нетрадиционным историческим дисциплинам виден на включении в историко-педагогические исследования методов «устной истории», обращающей внимание на взгляд «снизу», «с другой стороны», поскольку в устных рассказах обнаруживаются сведения, оценки и отношения, никак не отраженные в письменных документах эпох, изучаемых с помощью устной истории.

Педагогика ушла от официальной «истории» и не вполне отдает себе отчет в том, зачем ей профессиональное понимание прошлого, каково его настоящее значение для интерпретации современности. Исследования последнего десятилетия показали, что рос-

сийскому учительству в массе своей чуждо историческое понимание своей профессии равно, как студенчеству и — пожалуй, в меньшей мере, преподавательскому корпусу многих вузов. Понимание педагогических наук как в принципе исторических пока не присутствует в современном русскоязычном педагогическом дискурсе. Лишенные исторического аспекта рассматриваемых современных тем, авторефераты диссертаций соискателей степени кандидата педагогических наук выступают вполне красноречивым доказательством данного тезиса.

Можно предполагать, что иное чуть более авторитетное и менее скомпрометированное место истории педагогики в обучении будущих учителей и иная ее структура в западных странах помогают историческим исследованиям в области образования и педагогической мысли лучше сохранять свое лицо и статус даже в странах бывших тоталитарных режимов. Однако проблемы нестыковки «практико-ориентированных педагогических исследований» и гуманитарных (исторических) дисциплин существуют, как нам представляется, далеко не только в России². Некоторые аспекты этой нестыковки и внеученого к ней отношения были намечены еще в 1960-ом году Б. Бейлином, заявившим, что неакадемические историки педагоги-

¹ *Armstrong W.* The place of the history of education in training courses for teachers // P. Gordon & R. Szreter, eds. *History of education: the making of a discipline.* L.: Woburn, 1989. P.47-54; Simon B. *The history of education* // *Ibid.* P. 55–72.

² *Richardson W.* Historians and educationalists: the history of education as a field of study in post-war England. Part II: 1972–1996 // *History of education*, 28:2, 1999. P. 113–114.

ки, то есть занимавшиеся историей образования педагоги, работавшие в первой половине XX века, идеализировали и льстили своей аудитории, не реконструируя, но «пропагандируя» прошлое в качестве основы и оправдания современности, воспитания гордости за собственные (нынешние) достижения. Б. Бейлин бездоказательно утверждал, что профессиональные историки от такого «греха» свободны и именно им следовало бы, согласно его мнению, вручить флаг истинной науки, но проблемное поле между «прошловиками» и «современниками» было обнаружено с его помощью¹. Пропагандистское начало в истории образования, связанное не только с властью, но с «потрафлением» самосознанию современных педагогов, после Бейлина подчеркивается и другими западными исследователями².

Однако их претензии на исключительное место «профессиональных историков» в процессе принятия современных решений таким же образом не оправдались, представляя собой, по сути, тот же механизм попыток воздействия «истории» на власть, только с другими участниками. Образовательная практика продолжа-

ет не воспринимать ни отличную от нее историю, ни похожую на нее. Первая слишком непонятна, она по-иному, чем сегодня, сложна и противоречива. Вторая, по сути, не нужна, поскольку, если история лишь подтверждает современность, то последнюю можно понять и так, без истории как дополнительной санкции происходящему.

Поэтому педагог-исследователь современных проблем образования в России редко, а в других странах нечасто воспринимает историю как помощницу и собеседницу, способную поместить методы, источники и результаты его работы в диахронический контекст многообразного развития практики и науки. Работы типа «История начального образования в ... крае в конце XIX — начале XX века» субъективно относятся им скорее к локальной истории и краеведению, чем к педагогике. Даже полагая их историко-педагогическими, исследователь и читатель подходят к ним как к антикварным³.

Соответственно, в профессиональной подготовке и при определении содержания магистерских и аспирантских работ такие темы, существуя сами по себе и представляясь вполне оправданными для развития профес-

¹ *Baily B.* Education and the formation of American society. Chapel Hill: North Carolina UP, 1960. P. 15–49, 73–114.

² *Lowe R.* History as propaganda: the strange uses of the history of education // P. Gordon & R. Szreter, eds. History of education: the making of a discipline. L.: Woburn, 1989. P.225–240; Cohen S. The history of the history of education, 1900–1976: uses of the past // Harvard Educational Review, 46:6, 1976. P. 298–330.

³ *Batho G.* The current situation in the teaching of the history of education in diplomas, masters taught courses and research degrees // Lowe R., ed. Trends in the study and teaching of the history of education. Leicester: History of Education Society, 1983. P. 48–60.

сионального самосознания и культуры сообщества учителей, слабо отражаются в работах, посвященных современности и опирающихся на дидактику, педагогическую (социальную) психологию и т. п. Современные темы исследований как будто появляются ниоткуда и, по сути, обращены в никуда, не будучи сознательно закреплены в историческом контексте развития собственной дисциплины.

Для преодоления подобной ситуации среди современных зарубежных исследований в области истории педагогики характерно стремление не рассматривать педагогическую мысль в отрыве от практики и от «реальности жизни» детей и педагогов. Предполагается, что именно показ в конкретном историческом времени и месте сложных, противоречивых отношений «мысли» и «жизни», нередко абсолютно «перпендикулярных» или полностью друг друга игнорирующих позиций теоретиков образования, практиков, «обычных людей» и детей с их повседневной действительностью, наиболее адекватно и эвристически демонстрирует обучение и воспитание детей прошлых эпох, формирование и передачу опыта и педагогических традиций в целом, а потому представляет

особенную ценность для современной педагогики¹.

Признавая ценность таких работ, как, например, монографии Р. Зеллека, авторы начала 2000-х гг. указывают на недостаточность «сугубой концентрации на ведущих педагогах и их теориях» и оставление «в стороне вопросов о том, как подобные теории передавались в профессию и как они воплощались практически в школьную жизнь».

Изучение проникновения различных педагогических теорий и концепций в процесс подготовки учителей и впоследствии с ними в школы, изучение различия между тем, что учитель полагает желательным по окончании своего обучения и что он рассматривает возможным для применения в классе — такие вопросы, поднятые Р. Зеллеком, до сих пор рассматриваются как важные и необходимые для обучения учителей, демонстрации их актуальности новых, «более творческих, гибких и междисциплинарных» подходов к истории образования».

Соединение изучения «концепций и реальностей жизни» становится в наше время ведущей исследовательской методологией ряда направлений в истории педагогики, образования, детства². В таком случае, как пишет

¹ *Robinson W. Finding our professional niche: reinventing ourselves as twenty-first century historians of education // Crook D. & R. Aldrich, eds. History of Education for the Twenty-First Century. L.: IoE, 2000. P. 58; см. также: Selleck R. Th2000. P. 58; см. также: Selleck R. The new education, 1870–1914. L.: Pitman, 1968; Idem. English primary education and the progressives. L.: Routledge, 1971.*

² *Horn C. B., Martens J. W. 'Let the Little Children Come to Me': Childhood and Children in Early Christianity. Washington: The Catholic University of America Press, 2009.*

К. Хорн, вопросы семьи и брака, школьной дисциплины и образовательного процесса, игры и работы, образовательной политики и представлений о роли и месте ребенка в настоящем и будущем обществе — оказываются не столь далеки друг от друга, как можно было предполагать, и поддаются исследованиям с применением междисциплинарного подхода и широкого набора методов, взятых из различных научных дисциплин¹. Исследовательница полагает, что такие работы, выполненные на основе широкого междисциплинарного поля, имеют больше шансов стать востребованными.

В учебных курсах зарубежных коллег педагогическая мысль рассматривается в становлении и изменении как процесс даже, если это процесс передачи канона. К ее изучению привлекаются методологии так называемой «интеллектуальной истории», «истории понятий», «школьной этнографии» и других подходов помимо и в дополнение к обычной историко-научной парадигме. Исследуются пути, условия, контекст, происхождение тех или иных теоретических положений, принципов, идей относительно природы ребенка, возможностей, целей, задач и способов его воспитания и

обучения, влияние на них предыдущих и текущих интеллектуальных, вероучительных, ментальных традиций классификации и понимания педагогических явлений и программ деятельности².

Важной стороной вопроса становится «контекстуализация текстов» «великих педагогов», ликвидация модернизирования их идей, то есть ситуации, когда Коменский, Песталоцци или Ломоносов начинают говорить не о своей, а о нашей эпохе, то есть об эпохе и обществе, в котором живет исследователь их творчества. Такая «концентрация на канонических текстах великих мыслителей» вместе с «прожектированием» из прошлого в современность (а на самом деле — наоборот) считается в современной западной истории педагогики «поверхностным и недостаточным» подходом, требующим «качественного обновления»³.

Рассмотрение «смены педагогических проблем», «ключевых поворотов в истории образования», наследия того или иного педагога перестает в настоящее время быть в центре внимания, как наблюдалось в публикациях 1950-х — начала 1980-х гг. Актуализация полезности историко-педагогических исследований заявляется возможной

¹ Horn C. B., J.W. Martens. 'Let the Little Children Come to Me': Childhood and Children in Early Christianity. Washington: The Catholic University of America Press, 2009.

² История понятий, история дискурса, история метафор / Под ред. Х. Э. Бёдекера. М.: НЛО, 2010. С. 9–10.

³ Бёдекер Х. Э. Отражение исторической семантики в исторической культурологии // История понятий, история дискурса, история метафор / Под ред. Х. Э. Бёдекера. М.: НЛО, 2010. С. 6.

не напрямую, но через пробуждение интереса профессиональных педагогов к прошлому как таковому и к сложности, сложности и противоречивости практик воспитания и обучения иных времен, их обусловленности сложной палитрой педагогических теорий и политики, сознания и менталитета, обычаев и канонов.

Взгляды и деятельность педагогов пытаются показать не только через историю школ, науки, содержания обучения, наполнения учебных предметов и учебников, но и через истории повседневности, детства, семьи, социальной и культурной памяти, словаря применявшихся понятий, их соотношения с практикой обучения и воспитания, антропологию детства и школы¹. История обучения и воспитания встраивается в социальную историю детства от рождения до перехода во взрослое состояние и в интеллектуальную историю формирования представлений об этом периоде жизни и о задачах взрослых членов общества по отношению к детям и подросткам. Особым направлением стала история «открытия/создания» тех или иных возрастов в периодизации человеческой жизни, например, более позднего возникновения подросткового возраста по сравнению с детством и юностью.

К данному направлению примыкают исследования образов детства,

понятий «идеальный», «хороший», «плохой» ребенок. Подчеркнуто, например, что в тех или иных условиях ребенок должен иметь определенный набор качеств, чтобы привлечь внимание взрослых — педагогов. Парадоксально, что в некоторых случаях он должен был становиться «плохим», чтобы привлечь к себе это внимание. Детская субкультура вырабатывала свои стратегии «исчезновения» из «пределов взгляда /горизонта обзора» релевантных взрослых. Подобные исследования, проводимые историками-этнологами, позиционируют себя как особенно важные для педагогов.

Здесь возникают другие проблемы — соотношения истории педагогики и социологии образования, а для более отдаленных эпох и иных культур — еще и соотношения истории и антропологии (социальной, культурной, исторической).

Остановимся в данной статье на первой из них. Социология определяет многое в исследованиях и преподавании различных педагогических дисциплин, и ее пока еще (или уже) слабая проникаемость для истории сказывается на отсутствии исторического фона у многих современных направлений в педагогике. Социологический подход, к примеру, не учитывает укорененность принятия решений (педагогом, властью, роди-

¹ «Вся история наполнена детством»: наследие Ф. Арьеса и новые подходы к истории детства. М.: РГГУ, 2012; Baldzuhn M. Schulbücher im Trivium des Mittelalters und der Frühen Neuzeit. 2 Bde. B.: Walter de Gruyter, 2009.

телями) в исторически сформировавшемся менталитете того или иного социума. Действующие лица, ситуации, отношения, процессы изучаются без прослеживания их связи с прошлыми аналогами, с представлениями, живущими, скажем, в семантике используемого естественного и искусственного языков образования и педагогического дискурса, доставшегося от предшествующих поколений. П. Госден писал о том, насколько утверждения министерства образования, детективные журналистские методы, опросы и подсчеты социологов, утверждения противоречащих друг другу групп давления в профессиональной сфере недостаточны даже для изучения образовательной политики и администрирования — без исторического подхода и развития исторического мышления у будущих (нынешних) педагогов и деятелей образования¹.

Однако социологические подходы и методы (равно, как и психологические) становятся и продолжают сейчас быть в междисциплинарном полилоге наиболее близкими для исследователей-педагогов. Если попытаться выстроить аксиологическую иерархию смежных по отношению к педагогике областей, то социология (включая политологию), психология, философия

(включая этику) оказываются в глазах студентов, аспирантов, учителей и преподавателей вузов, занимающихся педагогическими исследованиями, более им близкими, нежели история в целом и даже история собственной науки, ее практик, методологий и методов. «Практическая подготовка» к профессии, «повышение квалификации», профессиональное развитие педагога не увязывается с пониманием сугубой необходимости изучения истории образования, истории педагогической мысли и практики. В 1980-ом году в Англии преподаватели, участвовавшие в обучении студентов — будущих педагогов и повышении квалификации учителей, назвали историю педагогики гораздо менее ценной для профессионального развития и для стимулирования интереса к исследовательской работе, чем психология и социология².

Исторический подход ассоциируется с прослеживанием длительных тенденций развития и идентификацией учительства внутри определенной образовательной традиции с ее героями и юбилеями в то время, как способность критически относиться к имеющимся текущим данным и тонкое ощущение контекста в образовании не считаются результатами именно исторического

¹ *Gosden P.* Twentieth century archives of education as sources for the study of education policy and administration // *Archives*, 15 (66), 1981. P. 86–95. **Цит. по:** *Richardson W* History, education and audience // *History of Education for the Twenty-First Century*. Ed. D. Crook and R. Aldrich. L.: IoE, 2000. P. 26.

² *Patrick H., G. Birnbaum, K. Reid.* The structure and process of initial teacher education within universities in England and Wales. Leicester: University of Leicester School of Education, 1982. См. также: *Dent K.* The relevance of the rear-view mirror in initial training // *Lowe R., eds.* Trends... P. 29–47.

обучения, но вполне достижимыми компетенциями также и (если не лучше) в процессе социологической или социально-психологической подготовки и переподготовки.

Ситуация в России отягощается амбивалентным отношением социума к профессиональным историкам и отсутствием локальных объединений историков педагогики, чья деятельность демонстрировала бы важность данных исследований и распространения историко-педагогических знаний на местном уровне. Но даже и наличие таких объединений не дает еще автоматической гарантии успеха для истории педагогики, как показало в 1980 и 1990-е гг. наступление на историко-педагогические курсы в американских и английских университетских учебных планах подготовки будущих педагогов. История педагогики была тогда заменена, в основном, курсами, ориентирующимися на различные варианты «социальных наук»¹. Даже идеал — «профессиональный историк в структуре педагогического факультета» — и тот в эти годы ушел в прошлое. Преподаватель историко-педагогических курсов оказался персоной нон грата. Сохранили свои позиции преимущественно те, кто смог скомбинировать историю с

ориентированными на социальные науки либо политологию проектами, что вызвало сокращение исторической глубины преподаваемого материала. Другие историки педагогики перешли на исторические факультеты и стали вести там ориентированные на историю образования курсы, номинируемые как курсы по истории культуры или истории детства².

Сокращение истории педагогики было напрямую связано с тем, что профессиональная аудитория педагогических вузов и институтов повышения квалификации в англоязычных странах развернулась (или была развернута) в сторону совсем иной дисциплинарной традиции (в отличие от сохранивших понимание значимости историко-педагогических исследований немецкоязычных стран и франкоязычного региона, балансирующего между указанными двумя и опирающегося на прочные позиции историко-этнолого-антропологического подхода к образованию).

Судьбы русскоязычной истории педагогики тоже в известной степени связаны с ожиданиями и ориентациями аудитории. Ее «воспитание», умная работа с нею может создать более благоприятные условия для укрепления и учебного предмета, и в целом всей

¹ *Silver H.* History in a policy field: a British chef in Paris? // *History of Education Review*, 14:1, 1985. P. 1–11; *Idem.* Is there a future in the past? // *Idem.*, ed. *Education, change and a policy process*. L.: Falmer, 1990. P. 5–18.

² *Gosden P.* Recent developments in the study of the history of education in teacher-education courses // *Lowe R.*, ed. *Trends...* P. 14–19; *Aldrich R.* Discipline, policy and practice: a personal view of the history of education // *Salimova K. & E. Johannmeier*, eds. *Why should we teach the history of education?* Moscow: Rusanov Publishing House, 1993.

науки. Такая работа не может быть прямой «актуализацией» историко-педагогического материала, поскольку отход от историчности приводит к неизбежному выводу о ненужности истории, раз она просто подтверждает «правильность современности» и содержит лишь «провозвестия» актуальных идей. «Современное звучание» и «модернизация» представляются нам отнюдь не синонимичными понятиями. Если вторая для истории педагогики смерти подобна, то первое — спасительно.

Проблема за малым — найти адекватные пути, методы и подходы для придания историко-педагогическим исследованиям популярного, но не пропагандирующего звучания. И здесь, как нам кажется, не поможет ни отбрасывание прошлого, ни, наоборот, «максимально бережное отношение к отечественным педагогическим традициям». Оценки прошлого как «дней ужаса» или «дней расцвета» равно представляются чрезмерным упрощением. И та, и другая ведут к неизбежному падению интереса к истории педагогики. Наоборот, показ для каждой исторической эпохи той или иной версии баланса между негативными и позитивными тенденциями может стать интересным и даже необходимым для современной аудитории¹.

Профессиональная история педагогики призывает к целостной реконструкции и внеоценочному

пониманию любых эпох в развитии практики и теории воспитания и обучения. Консервация или уничтожение прошлого не прибавят популярности истории педагогики в глазах учительского и студенческого сообществ. Опыт отечественного и зарубежного образования не виден пока в профессиональном горизонте современного педагога, далек от его ума и сердца. Если мы правильно ответим на вопрос, какой историк педагогики ему нужен в качестве собеседника, мы сможем вернуть историю в профессию, исторический взгляд на образование в картину мира педагога — как практика, так и исследователя.

Ситуация может быть облегчена тем, что, в отличие от западных стран, в российской исторической науке как таковой только возникает интерес к истории детства, практикам и философии воспитания, к истории образовательных систем, права, школ и в целом образовательной политики государства. Запаздывание интереса к данным темам, с одной стороны, служит на руку отечественным историкам педагогики, способствуя зарождению в публике внимания к подобной тематике, хотя, с другой стороны, вызывает дополнительные трудности отсутствием информационной, источниковедческой, методологической и библиографической опоры. Составляя учебные курсы, историк педагогики владеет весьма ограниченной «библиотекой» исторических

¹ Рыжаков М. В. Академический школьный учебник: вопросы методологии // Проблемы школьного учебника / Под ред. А. А. Кузнецова и др. М.: ИСМО РАО, 2005. 356 с. С. 8.

работ — в отличие от своего западного коллеги. Однако новизна создаваемой буквально на его глазах серии исторических публикаций по смежным темам вызывает внимание общеобразовательной публики. Такое внимание сможет оказать хотя бы некоторое влияние на интерес студентов и учителей к историко-педагогическим сюжетам и научным изысканиям.

Среди новых книг, авторы которых не позиционируют себя историками педагогики, но работы которых объективно могут послужить и уже служат на благо историзации сознания современников, можно назвать, к примеру, публикации Е. В. Балашова, А. В. Беловой, С. Б. Борисова, М. С. Костюхиной, А. А. Сальниковой, О. Ю. Солодянкиной, А. В. Чудинова и ряда других исследователей. Нехватка историко-педагогических работ, ослабление интереса к историко-педагогическим исследованиям среди педагогов восполняются коллегами из смежных цехов. Сформировавшееся в их среде — впервые в истории отечественной науки — такое направление, как «история детства» представляется нам наиболее близкой к истории педагогики субдисциплиной (наряду с историей детской литературы).

Объединение усилий может дать хороший старт новому этапу развития исследований истории педагогической практики, политики, теории, способствовать переозначиванию статуса истории педагогики как среди учебных курсов для собственно историков, так и среди дисциплин и наук, «отвечаю-

щих» за подготовку профессионалов в сфере образования. Укрепляющийся авторитет и расширяющееся распространение идей непрерывного образования, обучения вне школы, вовлеченности родителей в педагогику также могут повлечь за собой неизбежный рост интереса к неизведанным еще областям истории педагогических традиций и алгоритмов обучения, что потребует расширения границ самой истории образования и горизонта профессионализма у ее исследователей и преподавателей, поставит новые вопросы и обусловит новые вызовы по отношению к истории педагогики как учебного предмета и как сферы научной деятельности.

Однако неопределенность и проблематичность отношения будущих профессионалов педагогики к ее истории, вероятно, пока будет сохраняться на фоне расширения интереса к истории обучения и воспитания у авторов и читателей собственно исторических исследований. Ситуация кардинально поменяется лишь тогда, когда авторы педагогических исследований современной тематики в массе своей увидят в собственных поисках исторических аналогий/отличий прошлого и своего опыта важный и, если не вполне прогностический, то, несомненно, эвристический для своих работ смысл.

Осовременивание истории авторами исследований по современной тематике даст механизм, не требующий отмены дистанцирования и контекстуализации в собственно историко-педагогических исследованиях. Диалог

с собратьями по цеху и с вступающими в него студентами-учениками обогатится тогда заинтересованным взаимным обсуждением исторических тем, пониманием предшественников, приобретением глубины и широты профессионального мировоззрения. И тогда «невыносимая легкость улыб-

ки» исчезающей истории педагогики сменится обновленным и прекрасным обликом ее неизменно грациозной фигуры, которая станет не лыстящей, но правдивой Музой для претендентов на самостоятельные места в рощах, портиках и школах педагогического Олимпа.

Список литературы

1. Frith K. & D. Whitehouse. Designing learning space that work: a case for the importance of history // *History of education review*, 38:2, 2009. P. 94–108.
2. Papaconstantinou A. Homo Bizantinus in the Making // *Becoming Byzantine. Children and Childhood in Byzantium*. Washington: HUP, 2009.
3. Richardson W. Historians and educationalists: the history of education as a field of study in postwar England. Part I: 1945–1972 // *History of education*, 28:1, 1999. P. 1–30; Idem. Historians and educationalists: the history of education as a field of study in postwar England. Part II: 1972–1996 // *History of education*, 28:2, 1999. P.102–141; Finkelstein B. Educational historians as mythmakers // Grant G., ed. *Review of research in education*. Washington DC: American Educational Research Ass., 1992. P. 255–297.
4. Aldrich R. History of education in initial teacher education in England and Wales // *History of Education Society Bulletin*, 45, 1990.
5. Richardson W/ History, education and audience // *History of Education for the Twenty-First Century*. Ed. D. Crook and R. Aldrich. L.: IoE, 2000.
6. Armytage W. The place of the history of education in training courses for teachers // P. Gordon & R. Szepter, eds. *History of education: the making of a discipline*. L.: Woburn, 1989. P.47–54; Simon B. *The history of education* // *Ibid*. P. 55–72.
7. Richardson W. Historians and educationalists: the history of education as a field of study in postwar England. Part II: 1972–1996 // *History of education*, 28:2, 1999. P. 113–114.
8. Bailyn B. *Education and the formation of American society*. Chapel Hill: North Carolina UP, 1960. P. 15–49, 73–114.
9. Lowe R. History as propaganda: the strange uses of the history of education // P. Gordon & R. Szepter, eds. *History of education: the making of a discipline*. L.: Woburn, 1989. P.225–240; Cohen S. *The history of the history of education, 1900–1976: uses of the past* // *Harvard Educational Review*, 46:6, 1976. P. 298–330.
10. Batho G. The current situation in the teaching of the history of education in diplomas, masters taught courses and research degrees // Lowe R., ed. *Trends in the study and teaching of the history of education*. Leicester: History of Education Society, 1983. P. 48–60.
11. Robinson W. Finding our professional niche: reinventing ourselves as twenty-first century historians of edu-

cation // Crook D. & R. Aldrich, eds. *History of Education for the Twenty-First Century*. L.: IoE, 2000. P. 58; см. также: Selleck R. *Th2000*. P. 58; см. также: Selleck R. *The new education, 1870–1914*. L.: Pitman, 1968; Idem. *English primary education and the progressives*. L.: Routledge, 1971.

12. Horn C. B., Martens J. W. 'Let the Little Children Come to Me': *Childhood and Children in Early Christianity*. Washington: The Catholic University of America Press, 2009.

13. Horn C. B., J.W. Martens. 'Let the Little Children Come to Me': *Childhood and Children in Early Christianity*. Washington: The Catholic University of America Press, 2009.

14. **История понятий, история дискурса, история метафор / Под ред. Х. Э. Бёдекера. – М. : НЛЮ, 2010.**

15. Бёдекер Х. Э. Отражение исторической семантики в исторической культурологии // *История понятий, история дискурса, история метафор / Х. Э. Бёдекер ; под ред. Х. Э. Бёдекера. – М. : НЛЮ, 2010.*

16. «*Вся история наполнена детством*»: наследие Ф. Арьеса и новые подходы к истории детства. – М. : РГГУ, 2012; **Baldzuhn M. *Schulbücher im Trivium des Mittelalters und der Frühen Neuzeit*. 2 Bde. B.: Walter de Gruyter, 2009.**

17. Gosden P. *Twentieth century archives of education as sources for the study of education policy and admin-*

istration // *Archives*, 15 (66), 1981. P. 86–95. Цит.по: **Richardson W** *History, education and audience* // *History of Education for the Twenty-First Century*. Ed. D. Crook and R. Aldrich. L.: IoE, 2000.

18. Patrick H., G. Birnbaum, K. Reid. *The structure and process of initial teacher education within universities in England and Wales*. Leicester: University of Leicester School of Education, 1982. См. также: **Dent K. The relevance of the rear-view mirror in initial training** // Lowe R., eds. *Trends...* P. 29–47.

19. Silver H. *History in a policy field: a British chef in Paris?* // *History of Education Review*, 14:1, 1985. P. 1–11; Idem. *Is there a future in the past?* // Idem., ed. *Education, change and a policy process*. L.: Falmer, 1990. P. 5–18.

20. Gosden P. *Recent developments in the study of the history of education in teacher-education courses* // Lowe R., ed. *Trends...* P. 14–19; Aldrich R. *Discipline, policy and practice: a personal view of the history of education* // Salimova K. & E. Johanningmeier, eds. *Why should we teach the history of education?* Moscow: Rusanov Publishing House, 1993. P. 141–154.

21. Рыжаков М. В. *Академический школьный учебник: вопросы методологии / М. В. Рыжаков // Проблемы школьного учебника / Под ред. А. А. Кузнецова и др. – М. : ИСМО РАО, 2005. – 356 с.*