



# СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ



Г. Б. Корнетов

УДК 37(091)

## РАЗМЫШЛЕНИЯ ОБ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

Нуждается ли история педагогики в оправдании? Кому-то этот вопрос покажется странным: как же педагогика, педагогическое сознание, педагогическая культура могут обойтись без истории. В наш практичный век на фоне усиливающегося стремления к получению безусловно значимых здесь и сейчас результатов часто ощущается не востребованность историко-педагогических исследований как не способных принести немедленную пользу, отвлекающих от современных проблем теории и практики образования и усилия исследователей, и финансовые средства.

Среди историков педагогики в последнее время достаточно часто высказывается мнение, что история педагогики переживает кризис. Обычно эта точка зрения аргументируется тем, что исследовательская проблематика в истории педагогики во многом оказалась исчерпанной, большинство исследований, посвященных региональным и местным проблемам истории педагогики, исключительно примитивны, описательны и не представляют для науки сколько-нибудь значительного интереса.

Чем объясняется распространение такого взгляда?

С конца 1980-х гг. в нашей стране резко расширилось поле историко-педагогических исследований. Стали возможны теоретические изыскания, не только далеко выходящие за рамки единственно верной марксистско-ленинской методологии в ее достаточно вульгаризированной, упрощенно искаженной форме, которая была в свое время освящена «Кратким курсом истории ВКП(б)», нетленными трудами корифея всех наук и многочисленными партийными постановлениями, но и прямо



противостоящие классово-партийному подходу, догматам диалектического и исторического материализма. Открылись запретные темы, назрела переоценка ценностей, началось позитивное освоение западной литературы, стало возможным безбоязненно высказывать собственную точку зрения по поводу различных событий, персоналий, фактов. Были пересмотрены достижения советской школы и педагогики, подняты пласты русского педагогического зарубежья и православной педагогики, конструктивно проанализирована история зарубежной буржуазной теории и практики образования и т. д., и т. п.

К началу XXI столетия история педагогики в России изменила свои методологические установки, выстроила новые концептуальные основания, систему оценок и интерпретаций, резко расширила проблемное поле и тематику исследований. На фоне происшедшего за это сравнительно короткое время освоения нового, поистине необозримого теоретического и эмпирического историко-педагогического пространства у некоторых авторов стало складываться впечатление, что и экстенсивное, и интенсивное развитие истории педагогики оказывается все более и более затруднительным.

Одновременно с этим девальвировались попытки разобраться в том, каким было историко-педагогическое прошлое на самом деле, вызывавшие огромный интерес не только у педагогической, но и у самой широкой общественности со времени перестройки и призванные подкрепить современные искания политиков и реформаторов образования, теоретиков и практиков образования, воспитания и обучения.

С начала 2000-х гг. заметно возросли (и неуклонно продолжают возрастать) требования, предъявляемые к диссертационным исследованиям. На этом фоне оказалось, что осуществить полноценное историко-педагогическое исследование не так-то уж и легко, поскольку требуется не просто более или менее добросовестное описание фактов, но их серьезное теоретическое обобщение, осмысление, убедительная интерпретация, кон-

цептуализация. Следствием этого явилось заметное уменьшение количества диссертационных исследований историко-педагогической направленности, которые в глазах многих диссертационных советов, помимо прочего, не обладают выраженной актуальностью и страдают недостаточной практической значимостью.

На протяжении последних лет наблюдается устойчивая тенденция к сокращению часов, отводимых на изучение историко-педагогических курсов студентами педагогических специальностей. В результате перехода вузов на Федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения сворачивается наиболее осязаемый историко-педагогический компонент в структуре педагогического образования. Объясняется это, во-первых, стремлением сделать педагогическое образование практико ориентированным, полезным с точки зрения возможности применить полученные знания, умения и навыки в дальнейшей педагогической деятельности; во-вторых, расширением объема компонентов содержания педагогического образования, отражающих как многообразие современных достижений теории и практики воспитания и обучения, так и утилитарные запросы шквала реформ в непрерывно модернизируемой образовательной сфере общества; в-третьих, глобализацией достижений мировой педагогической науки и практики последних десятилетий. Все это воспринимается как достаточно далекое от традиционно понимаемой истории педагогики и приоритетное по сравнению с ней. В результате снижается интерес к истории педагогики не только как к учебной дисциплине, но и историко-педагогическому компоненту в содержании педагогического образования.

Однако при ближайшем рассмотрении оказывается, что историко-педагогическое знание значимо и само по себе, и необходимо как для развития педагогики, так и для решения современных проблем теории и практики образования, так и для профессиональной подготовки педагогов. Перефразируя известные слова профессора Преображенского из



«Собачьего сердца» М. А. Булгакова, можно сказать, что кризис истории педагогики переживает у нас в головах.

Говоря о достижениях истории педагогики в современной России, важно понимать, что эта отрасль знания испытывает большие трудности. Особенно наглядно они просматриваются на фоне историко-педагогической ситуации на Западе, где активно поддерживаются и проводятся самые различные историко-педагогические исследования, издаются не только книги, учебники, статьи, но и серийные и периодические издания, активно функционируют и развиваются сообщества историков педагогики, весьма авторитетные в научном и образовательном сообществах. Впрочем, на фоне достижений Запада слишком многое в нашей жизни, в нашем обществе, в нашем государстве, в нашей науке, в нашем образовании оставляет желать лучшего.

Сегодня одна из ключевых проблем заключается в том, что от всего хотят иметь практическую пользу, практически значимый результат. Отношение к историко-педагогической проблематике не просто настороженное, а резко негативное. И дело не только в низком уровне историко-педагогических исследований (в массе своей уровень действительно не высок, но в целом он не ниже общего уровня исследований в педагогике). Дело в непонимании нужности истории педагогики как таковой, ее огромного просветительского, познавательного, эвристического, прогностического, наконец, просто культурного потенциала. Слишком долго история педагогики в нашей стране обосновывала то, что нужно было обосновывать, потом, не разбирая правых и виноватых, крушила то, что обосновывала... При вечном дефиците средств и невиданном уровне коррупционности финансируется, как правило, то, что более конъюнктурно, за что легче отчитаться, что проще «распилить». Какая уж тут история педагогики...

Естественно, что дальнейшее развитие истории педагогики, ее подъем или угасание связаны с выбором направлений и тем историко-педагогических исследований. Конечно

же, нет тем плохих и хороших, а есть плохое или хорошее их исполнение. На самом деле интересны и методологические проблемы, и изучение глобальных процессов, и отдельные события. Нужны работы, посвященные и всемирному историко-педагогическому процессу, и событиям педагогической повседневности, связанные с действиями отдельных людей, деятельностью конкретных образовательных учреждений и т.п.

Развитие истории педагогики невозможно без осмысления ее теоретических основ и оснований, без решения тех общих вопросов, от ответа на которые зависят направленность, содержание, пути и способы осуществления историко-педагогического поиска. Со второй половины 1980-х гг. в нашей стране издан ряд книг, в которых предприняты серьезные попытки разработки широкого круга теоретических проблем истории педагогики в логике новейших тенденций развития научного знания, современных подходов к педагогике, образованию, историческому познанию.

История педагогики есть взгляд, обращенный из дня сегодняшнего в день вчерашний. История педагогики легитимна настолько, насколько признано существование педагогического прошлого, отличающегося от педагогического настоящего. Понятие «педагогическое прошлое» является основополагающим для истории педагогики, ибо само ее существование возможно и оправдано разделением педагогического прошлого (того, что было) и педагогического настоящего (того, что есть). Историко-педагогическое сознание, ориентирующееся на историзм, предполагает:

а) признание различий между педагогическим настоящим и педагогическим прошлым, современной педагогической эпохой и всеми предыдущими педагогическими эпохами;

б) изучение различных элементов и аспектов педагогического прошлого в неразрывном единстве с их окружением, задающим необходимый контекст их рассмотрения, вне которого предмет исследования не может быть определен, реконструирован, объяснен и понят;



в) понимание истории педагогики как процесса, как движения во времени связанных между собой событий, в конечном счете, дающего ответ на вопрос, как из прошлого вырастает настоящее, а следовательно, способствующего постижению настоящего и определению тенденций развития будущего.

Можно выделить педагогическое прошлое, которое присутствует в педагогическом настоящем, является его составной частью, используется им и при этом не воспринимается как прошлое. По сути, прошлым оказывается все, чем пользуются люди в настоящем. Например, педагогические идеи, принципы, нормы, правила, подходы, теории, технологии, методики; язык, используемый при воспитании и обучении; письменные тексты; здания, в которых осуществляется образовательный процесс; учебники, учебные пособия, а также другие средства организации педагогической деятельности и т. д. То есть практически все элементы педагогического настоящего были созданы в педагогическом прошлом. Во-вторых, можно выделить педагогическое прошлое, зафиксированное в продуктах человеческой деятельности, которые воспринимаются как созданные в прошлом, отождествляются с ним, но физически существуют в настоящем. Это могут быть объекты из предыдущего типа прошлого, которые в определенных контекстах и ситуациях, будучи используемыми в настоящем, противопоставляются ему. Также это могут быть объекты, в настоящем неиспользуемые и изначально воспринимаемые как относящиеся к прошлому. Например, изображения, отражающие процесс обучения и воспитания в давно ушедшие времена, тексты с описанием педагогической деятельности давних лет и т. п. В-третьих, можно выделить педагогическое прошлое, которое сконструировано педагогическим сознанием на основе осмысления зафиксированных остатков прошлого, выступающих в роли того, что именуется историческими источниками. Это педагогическое прошлое физически не присутствует и не может присутствовать в педагогическом настоящем. Оно является продуктом челове-

ческого воображения и существует только и исключительно в воображении людей, фиксированных (текстах). История педагогики стремится реконструировать, описать, объяснить, понять именно это педагогическое прошлое, обращаясь при этом ко второму типу педагогического прошлого как источнику для решения этой задачи.

Педагогическое прошлое, позволяя лучше понять педагогическое настоящее как его результат, отнюдь не обеспечивает возможность однозначного понимания поведения в этом настоящем. Но прошлое кроме понимания того, как и почему возникло существующее настоящее, дает также и ценностные ориентиры отношения к нему, основанные на осознании собственной педагогической позиции через самоидентификацию с различными педагогическими традициями. Это помогает определить цели субъектов педагогической деятельности, а также пути, способы и средства достижения этих целей.

История педагогики есть наука об изменении педагогической реальности (как продукта педагогической деятельности людей, рассматриваемой в контексте изменений всех сфер жизни общества) и об объяснении изменения этой реальности. Реконструировать, описать, объяснить, упорядочить, понять (осмыслить, интерпретировать) педагогическую реальность в ее изменениях, в ее историческом движении (динамике) – вот задача истории педагогики. Смыслом истории педагогики является упорядочение бесконечно многообразного и непрерывно изменяющегося разными темпами педагогического прошлого. Это упорядочивание обуславливается рядом обстоятельств:

а) пониманием того, что есть педагогическое прошлое и история педагогики; насколько, в каком смысле и каким образом они познаваемы; что есть историко-педагогическое знание, какими способами возможно его получать, обобщать, объяснять, интерпретировать, концептуализировать; что есть историко-педагогический источник, каковы методы работы с ним; для чего, с какой целью следует упорядочивать педагогическое прошлое;



б) педагогическим сознанием своего времени; существующей педагогической культурой (содержащей в себе педагогическое прошлое, настоящее и зародыши педагогического будущего);

в) достижениями, трудностями, значимыми проблемами теории и практики образования; общественной, прежде всего, социально-политической и духовной ситуацией своего времени;

г) мировоззренческой и методологической позицией историка педагогики, так или иначе выражающей перечисленные выше обстоятельства.

Жизнь педагогики и есть ее история. История педагогики есть способ бытия педагогики. Педагогика в ходе собственной истории проясняет свою природу. История педагогики раскрывает самое главное, что есть в педагогике. В этом ее главный смысл, ее важнейшая познавательная функция. История педагогики определяет смысл педагогических проблем и предлагает различные способы их решения. Смысл педагогических проблем задан исторически; в истории педагогики были предложены решения проблем, которые нужно знать, ибо без этого нельзя заниматься педагогикой. Развитие педагогики предполагает ее постоянный диалог с собственным прошлым – не только переосмысление истории педагогики в свете современного опыта, но и нахождение в ней идей, помогающих в осмыслении и решении тех вопросов, которые волнуют педагогику сегодня. История педагогики, представленная как история постановки и решения педагогических проблем, как история успехов и неудач в деле образования новых поколений, как опыт осмысления и проектирования воспитания и обучения, оказывается не просто историческим введением в теорию и практику современного образования. Она оказывается необходимым условием их адекватного понимания, эффективного функционирования и успешного развития. Исторический контекст раскрывает суть педагогических проблем, их движение, делает возможным их объяснение и понимание. Исторический взгляд позволяет

выявить стереотипы в постановке и решении педагогических проблем как на уровне педагогической практики, так и на уровне педагогического сознания, понять их влияние на теорию и практику современного образования. История педагогики делает возможным понять истоки, детерминанты, природу, характер и особенности динамики педагогических традиций, механизмы их трансформации и взаимодействия, а также соотношение традиции и новации.

История педагогики дает знание об истоках, содержании, направленности и взаимодействии тенденций педагогического развития. Перед педагогикой стоит задача не только обнаружить, восстановить, объяснить и осмыслить прошлое (чем, собственно, традиционно и занимается история педагогики), но сделать его собственным прошлым, т.е. частью настоящего, а также понять, как условие возможности будущего. Только обращение к прошлому как к истории позволяет понять изменчивость педагогической реальности, осмыслить, как и почему мы пришли к современному состоянию теории и практики образования, почему они настолько многообразны и так противоречивы, почему они являются такими, а не другими, а также какими бы они могли быть при определенных условиях, и что это за условия. Педагогическое прошлое обладает огромным эвристическим потенциалом для современной теории и практики образования, оно открывает новые смыслы в современных проблемах и ситуациях. Исторический взгляд позволяет определить, что же мы знаем в педагогике достоверно.

История педагогики дает историческое выражение и предмету педагогики, и самой педагогике как отрасли знания, центрируя свое внимание на развитии педагогической практики и педагогической мысли в пространстве эволюции общества, его культуры, экономической, социальной, политической, духовной сфер. При этом история педагогики и педагогика оказываются самым тесным и неразрывным образом связанными, в определенном смысле являя собой органическое



единство. История педагогики обеспечивает возможность соотнесения педагогического прошлого с современной теорией и практикой образования, с их достижениями и трудностями, с их традициями, тенденциями и перспективами развития. Педагогическое прошлое предстает и как то, что было, что уже состоялось, что осталось в ушедшем времени (собственно история), и как то, что существует сегодня, что воспринимается в качестве наследия, вплетенного в живую ткань современной педагогической культуры и являющегося ее органичной и неотъемлемой составляющей, что не только само обладает динамичным множеством значений и смыслов, но и способствует осознанию, осмыслению, объяснению и пониманию того, что называют современной теорией и практикой образования.

История педагогики может быть осмыслена как единственная истинная педагогика, т. е. педагогика, адекватная логике педагогического мышления. Логика педагогического мышления существует и развивается в логическом общении (диалоге), во-первых, между многими логически одновременными педагогическими взглядами, идеями, концепциями, теориями, системами и т. п., а во-вторых, между одновременно существующей педагогической мыслью и педагогической практикой во всем их конкретном многообразии. Именно в истории педагогики проявляется действительная соотнесенность не только различных педагогических представлений и подходов, но также педагогической мысли и педагогической практики во всех возможных формах и на всех возможных уровнях. Само существование и развитие педагогической логики происходит в точках их взаимовлияния, взаимопорождения, взаимообоснования, взаимоотрицания. И разнообразные феномены педагогической мысли, и разнообразные феномены педагогической практики, и разнообразные феномены их взаимосвязи возникают впервые исторически необходимо, будучи связанными с конкретными историческими обстоятельствами. Но, исторически возникнув, они неизбежно логически само-

обосновывают себя в точках их диалога с иными педагогическими феноменами, иными «педагогическими мирами». В таком логическом самообосновании педагогические феномены оказываются постоянно заново порождаемыми в пространстве непрерывно продолжающихся диалогов. В этих диалогах происходит постоянная актуализация ресурсов педагогических феноменов, их переосмысление, обнаружение новых аргументов, развитие, обогащение. Уже существующие педагогические идеи, концепции, теории, системы, технологии, практики развиваются не только за счет их ассимиляции вновь возникающими педагогическими феноменами, но и за счет развития своих потенциальных возможностей, актуализация которых имеет собственную логику и определяется множеством условий, факторов и обстоятельств. Логика педагогического мышления не снимает историю педагогики, не выпрямляет ее. Наоборот, она усиливает уникальность многообразных исторических форм педагогической мысли и педагогической практики, обосновывает бесконечную значимость каждой из них, делает их диалог необходимым условием развития педагогики как таковой. Таким образом, любое педагогическое понятие существует и целостно фиксируется только в истории педагогики, где оно выступает как система понятий, как нечто всеобщее и целостное. А единство исторического и логического рассмотрения обеспечивает взаимное обращение педагогики в историю педагогики, а историю педагогики в педагогику.

Трактовка взятых в неразрывном единстве прошлого, настоящего и будущего теории и практики образования может способствовать:

а) различению несущественных повседневных педагогических действий человека и тех редких моментов, когда люди трансформировали структуры теории и практики образования;

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



в) демонстрации того, как одни педагогические события делают возможным наступление позднейших педагогических событий.

Исследовательскую область истории педагогики в первом приближении можно определить как развивающуюся в историческом времени и пространстве *педагогическую целесообразность*, вычлениваемую из потока духовной и практической жизни людей и осмысливаемую историей педагогики как особую динамичную педагогическую реальность прошлого, которая органично вписана в эволюционирующее общество и связана со всеми сферами его жизнедеятельности. Иначе говоря, предметом истории педагогики является особая педагогическая реальность, развивающаяся в пространстве жизни общества и являющаяся атрибутивным признаком этого пространства на протяжении всего его существования. История педагогики, имея дело, прежде всего, с уже состоявшейся, прошедшей действительностью, *конструирует педагогическую реальность прошлого*, реконструируя, описывая, объясняя и интерпретируя ее. История педагогики рассматривает педагогическое прошлое на различных уровнях – от конкретных ментальных и предметно-практических педагогических действий до предельно обобщенных образов, концепций, моделей, схем, тенденций и традиций развития всемирного историко-педагогического процесса.

При определении предмета истории педагогики как прошедшей педагогической реальности следует включить в него и современную педагогическую реальность, явившуюся результатом прошлого развития с обязательным учетом существующих в ней тенденций, которые устремлены в будущее и представляют собой его своеобразные зародыши.

Педагогическая деятельность направлена на производство педагогической реальности – идеальной и материальной, – в фокусе которой находятся:

- во-первых, изменяющий–изменяемый–изменяющийся человек;
- во-вторых, педагогическая ситуация этих изменений;
- в-третьих, самый широкий общественный контекст педагогической ситуации;

– в-четвертых, цели, пути, способы, средства и результаты этих изменений;

– в-пятых, способы их ментальной фиксации, оценивания, объяснения, осмысления, конструирования.

Педагогические действия, порождающие изменения, о которых идет речь, могут быть как прямыми, непосредственными, так и косвенными, опосредованными через создание необходимых условий и предпосылок, через организацию среды и формирование ресурсов развития человека.

Педагогическая деятельность складывается из педагогических действий, имеющих признаки воздействия и взаимодействия в различном соотношении в каждом конкретном случае. Предметно-практическое педагогическое действие всегда прямо или опосредованно обращено на человека (в котором должны произойти определенные изменения), оно всегда неизбежно оказывается воздействием–взаимодействием. Ментальное педагогическое действие всегда имеет рамку фиксации, осмысления или конструирования такого воздействия–взаимодействия. Педагогическое действие и порождаемая им педагогическая реальность всегда носят конкретно-исторический характер и детерминируются множеством условий, факторов и обстоятельств. Их можно условно разделить на внутренние и внешние. Внутренние детерминанты есть детерминанты по своей природе педагогические. Они создаются, существуют, функционируют и развиваются в самой педагогической сфере. Так, например, в результате рефлексии и обобщения практического педагогического опыта могут рождаться педагогические представления, идеи, концепции, теории, системы, технологии, методики; педагогическая практика может ставить перед педагогической мыслью проблемы, которые та осмысливает и более или менее успешно пытается найти их решение. Педагогические идеи, в свою очередь, могут влиять на то, каким образом реализуется предметно-практическая педагогическая деятельность. К числу внутренних детерминант относится также педагогическая традиция, которую можно охарактеризовать



следующим образом: это способ бытия и воспроизводства элементов педагогического наследия, фиксирующий устойчивость и преемственность опыта поколений, времен и эпох в сфере осуществления, осмысления и проектирования педагогической деятельности и педагогического общения. Традиция в педагогике есть механизм накопления, сохранения и трансляции педагогического опыта, специфических педагогических ценностей и норм, образцов постановки и решения педагогических проблем. В буквальном смысле слова педагогическая традиция – это любые педагогические практики, идеи, представления, знания, тексты, институты, артефакты, которые передаются от одного поколения к другому. Педагогической традицией называют и механизм преемственности педагогической культуры, и ту часть педагогической культуры, которую передают от поколения к поколению. Педагогическая традиция включает в себя весь комплекс обладающих какой-либо ценностью норм поведения субъектов педагогической деятельности и взаимодействия, участников педагогического процесса, форм педагогического сознания и институтов педагогического общения, характеризуя связь педагогического настоящего с педагогическим прошлым, точнее, форм зависимости педагогического настоящего от педагогического прошлого или приверженности к нему.

Внешние детерминанты, несмотря на самые тесные, неразрывные взаимосвязи, все же лежат вне рамок самой непосредственной педагогической реальности, более или менее радикально определяя ее функционирование и развитие. Такие детерминанты прослеживаются во всех областях общественной жизни. Например, *экономика* определяет требования к образованию человека как субъекта экономической деятельности, обеспечивает материальные возможности для формирования педагогической реальности. *Социальная структура общества* определяет направленность образования на ее воспроизводство в каждом новом поколении, детерминируя различия условий, целей, содержания, форм, методов, средств образования для различных социаль-

ных групп, часто задавая рамку их идеологического и теоретического обоснования. *Политическая сфера* жизни общества формирует образование человека, соответствующего интересам и потребностям различных социально-политических сил, определяет способы государственного вмешательства (или невмешательства) в организацию образования, его научно-идеологической поддержки и теоретико-педагогического обеспечения. Наличная *культура* общества является тем резервуаром, из которого наполняется содержание образования. Образовывающийся человек неизбежно становится человеком определенной культуры, воспроизводящим и преобразующим ее субъектом. *Философия, религия, идеология, антропология* влияют на формирование и развитие педагогических ценностей, идеалов и целей; понимание природы человека как субъекта (и объекта) педагогической деятельности; пути и способы организации его образования.

Таким образом, исторически развивающаяся педагогическая реальность погружена в многообразную жизнь общества, вплетена в нее, детерминирована ею. Более того, сама общественная жизнь, вся социокультурная реальность в определенном смысле в исторической ретроспективе (и перспективе) является порождением педагогической реальности, которая фокусируется на преднамеренном воспроизводстве человека как субъекта социального бытия. Ведь педагогическая деятельность направлена на воспроизводство всех других видов деятельности через воспроизводство человека как их субъекта, носителя и актора.

Кроме того, следует обратить внимание на то обстоятельство, что собственно педагогическая деятельность, осмысливающая, конструирующая и реализующая педагогический процесс, может быть адекватно понята лишь в логике всех тех обстоятельств жизни человека, которые влияют на его формирование и развитие. Сам факт возникновения, функционирования и трансформации тех или иных педагогических действий, их институционализация и легитимизация, успехи или не-





удачи педагогической деятельности оказываются прямо и непосредственно связанными со всем комплексом процессов социализации человека, с его потребностями, возможностями, достижениями, затруднениями.

В человеческой истории существуют сферы, которые, не являясь непосредственным выражением педагогического действия, неразрывно и органично с ним связаны. К числу таких сфер, например, относится образовательная политика. При этом не следует забывать, что образовательная политика в рамках своих специфических познавательных задач изучается не только историей педагогики, но также в не меньшей степени и политологией, и гражданской историей, оказываясь в рамках их предмета исследования.

Все указанные обстоятельства позволяют предположить, что *предметом истории педагогики* следует считать не просто возникающую, функционирующую и развивающуюся во времени и пространстве практическую и ментальную педагогическую реальность, а педагогическую реальность в системе порождающих ее и порождаемых ею контекстов общественной жизни, материальной и духовной, экономической, социальной, политической и культурной. При этом сама педагогическая деятельность (и соответственно порождаемая ею педагогическая реальность, составной и системообразующей частью которой она сама является) оказывается результатом и способом осмысления и разрешения противоречия между потребностями общества, его институтов, групп, отдельных людей, обладающих определенным набором качеств и свойств, и невозможностью обеспечить их сколько-нибудь гарантированное развитие средствами спонтанной (стихийной, неуправляемой) социализации.

Такое понимание предмета истории педагогики предполагает, что ее *объектом* являются все те исторически развивающиеся сферы общественной жизни, которые определяют контекст эволюционирующей педагогической деятельности и порождаемой ею педагогической реальности, а также весь жизненный уклад людей, соединяющий в

себе всю совокупность многообразных процессов их социализации и их ментальную фиксацию (познание, осмысление, проектирование).

*Особенностью соотношения предмета и объекта истории педагогики* (в их предложенной выше интерпретации) является то обстоятельство, что в историко-педагогических исследованиях граница между конкретным предметом изучения и соотносимой с ним объектной областью оказывается часто весьма нечеткой, размытой, неопределенной. Это обусловлено органической, во многих случаях взаимной связью педагогической реальности с другими формами социальной реальности, теснейшим переплетением всех процессов, социализирующих человека, местом того, что мы называем педагогической проблематикой во всех сферах общественного сознания на его обыденном и теоретическом уровнях, а также влиянием результатов педагогической деятельности на жизнь общества, его функционирование и развитие. Ведь перед историком педагогики стоит задача не просто познать педагогическую реальность прошлого, вычленив ее из многообразной социальной реальности, не просто реконструировать и описать ее. Историк педагогики сталкивается с необходимостью объяснить и понять ее, проблематизировать и актуализировать. А это невозможно без самого широкого социокультурного контекста, без охвата различных социализирующих процессов, без учета всего ментального богатства ушедших времен, без обращения к развитию экономической, социальной, политической, духовной сфер жизни общества. Именно поэтому те или иные элементы объекта истории педагогики постоянно имеют тенденцию в определенных исследовательских ситуациях оказываться в фокусе предмета ее изучения. При этом четкое понимание предмета истории педагогики как исторически развивающейся педагогической реальности, порождаемой духовной и предметно-практической педагогической деятельностью, позволяет удерживать исследовательскую рамку данной отрасли знания.



Это исключительно важно потому, что педагогическая реальность прошлого оказывается в пространстве изучения гражданской истории, истории культуры и философии, культурологии, социологии, политологии, экономики, этнологии, исторической психологии, религиоведения и т. п. Развитие самосознания истории педагогики (которая, в свою очередь, сама оказывается самосознанием педагогики) предполагает способность различать, когда одни и те же педагогические (и образовательные) феномены прошлого предстают в смысловом поле историко-педагогического познания, а когда – в смысловом поле других отраслей знания.

Исходя из того, что история педагогики – это, прежде всего, наука педагогическая, признаем, что взгляд историка педагогики есть взгляд педагога, обращенный в прошлое, сопрягаемое с настоящим, задающим исходную позицию исследователя, его мировоззренческие и ценностные ориентиры, методологический инструментарий, исходную рамку достижений и проблем теории и практики образования. Данное обстоятельство отнюдь не исключает необходимости понимания педагогических феноменов прошлого «изнутри» тех конкретно-исторических ситуаций, эпох, культур, цивилизаций, в рамках которых они возникали, развивались, трансформировались, исчезали.

Педагогическая деятельность – неотъемлемый элемент системы социального наследования, восполняющий недостаточность механизмов спонтанной социализации представителя биологического вида *homo sapiens*, поведение которого является результатом прижизненного научения, а не продуктом врожденных поведенческих программ, и во многом зависит от культурно-исторических обстоятельств жизни человека.

Поэтому история педагогики имеет перед собой всю необозримую панораму человеческой истории, выявляя и рассматривая в ней все то, что так или иначе связано с тем, как люди осваивают культуру, как овладевают способами и моделями поведения, знаковы-

ми и коммуникативными системами, как встраиваются в пространство общественных отношений и взаимодействий, как овладевают социальными ролями, как развивают свой собственный потенциал, как изменяются и преобразуются, как приобретают новые свойства и качества. Все эти процессы пронизаны педагогическими усилиями, все они могут быть рассмотрены с точки зрения наличия в них педагогической целесообразности, а также их значимости для понимания образования, особенностей его осмысления и проектирования, понимания его природы, механизмов, целей, путей, способов, средств организации, успехов и неудач воспитания и обучения. Педагогические усилия иногда оказываются во многом спонтанными, трудноуловимыми, как бы растворенными в многообразии жизненных потоков. Иногда – вполне определенными, но все же самым тесным образом переплетенными с другими потоками социализации, хотя и явственно просматриваемыми в их стихии. Иногда – подчеркнута обособленными, зримо очерченными в пространстве человеческой жизни и бытия общества. Так же и ментальный аспект педагогической деятельности. Он, будучи связанным с практикой образования, с воспитанием и обучением, пронизывает практические педагогические усилия, отражает и обобщает педагогический опыт, проистекает из идеальных религиозных, философских и идеологических построений, порождается экстраполяцией достижений различных отраслей знания (антропологии, психологии, социологии, политологии и др.) на постановку и решение проблем образования, воплощается в проектировании и конструировании целей, способов и средств педагогических действий, в осмыслении результатов образования, воспитания и обучения.

В центре внимания истории педагогики оказывается педагогическая целесообразность всех сторон человеческой жизни, всех общественных процессов и институций, всех событий экономической, социальной, политической и духовной истории, всех аспектов производства, бытия и преобразования культуры во всех ее формах и проявлениях, всех



потоков социализации, осуществляющихся во времени и пространстве динамичного человеческого бытия.

Наряду с изучением педагогической практики, образовательных институтов общества, отдельных учебных и воспитательных учреждений, образовательной политики государства, а также жизни и деятельности теоретиков и практиков образования, как правило, изучается история педагогической мысли, педагогических учений, педагогической науки. В этом контексте возникает проблема: правомерно ли ставить вопрос о разработке в рамках истории педагогики истории педагогических идей как особой области историко-педагогических исследований?

*Идея* как некий идеальный конструкт является средством осмысления человеком действительности. Идея есть не только установление адекватных описаний действительности, но и соответствие конкретным целям социальной деятельности, возможности ее реализации. С этой точки зрения идея предстает как синтез знания истины, должного и возможного. Так, идея свободного воспитания есть и конкретное теоретическое представление о педагогической реальности, и представление об образовательном идеале, и представление о педагогических путях, способах и средствах его достижения. В идее мир и отражается, и конструируется субъектом, который воплощает в ней свои интенции, являющиеся сложным продуктом внутренних и внешних обстоятельств человеческого бытия.

*Педагогические идеи*, во-первых, фиксируют существующую педагогическую реальность человека и его отношение к этой реальности. Во-вторых, они фиксируют ту педагогическую реальность, к которой человек стремится и которую надо создать. В-третьих, педагогические идеи фиксируют пути, способы, механизмы, средства движения от существующей к желаемой педагогической реальности. Причем все педагогические идеи неизбежно наполняются ценностным отношением к презентуемой в них педагогической реальности. Смысловая структура педагогической идеи предстает как синтез описаний, целей и предписаний.

*История педагогических идей* представляет собой предметное поле современного историко-педагогического знания, связанное с изучением становления, распространения, взаимодействия и трансформации различных продуктов мыслительного труда в интеллектуально-педагогической культуре человечества с древнейших времен до наших дней.

История педагогических идей неизбежно сосредоточивает свое внимание на выявлении и эволюции тех *элементарных педагогических идей*, которые, возникнув в прошлом, живут динамичной, изменчивой жизнью, входят в различные педагогические доктрины и концептуальные построения, наполняясь при этом различными смыслами и обнажая различные грани в различных историко-культурных, собственно педагогических и личностных контекстах. Каждая такая педагогическая идея, с одной стороны, имеет свою собственную историю, свою собственную «биографию», а с другой – оказывается значимым элементом более широких педагогических конструктов, влияя на характер и особенности включившей ее в себя целостности, и, в свою очередь, испытывая на себе влияние той системы, в которую она оказалась включенной.

При изучении истории педагогических идей особое значение приобретает проблема начала истории каждой конкретной идеи. Понять ее характер и особенности, осмыслить ее первоначальный смысл и значение, постичь ее исходную сущность можно только ответив на вопросы: что началось? когда началось? Почему началось?

В центре внимания истории педагогических идей находятся именно конкретные отдельные идеи, развивающиеся во времени и пространстве. Только исследовав их, можно сделать следующий шаг в изучении истории педагогических идей: познать *комплексы педагогических идей*, т. е. те совокупности (системы) идей, которые составляют различные педагогические концепции, теории, учения, направления, системы. При этом оказывается, что педагогические учения, представляя собой комплексы тех или иных педагогических идей, часто различаются не столько сво-



ими элементами, сколько их сочетаниями. Иначе говоря, одна и та же педагогическая идея, включенная в различные комплексы идей, наполняется различными смыслами, приобретает иное значение. Идея, таким образом, по сути, становится иной.

Педагогические идеи составляют содержание интерпретационных моделей в истории педагогической мысли, которые являются важнейшим фактором ориентации личностной и групповой интеллектуальной и квазиинтеллектуальной деятельности в историко-педагогическом процессе.

Творцы и носители конкретных педагогических идей, обстоятельства их жизни и их внутренний мир, бессознательные ментальные привычки, способы мышления, интеллектуальные предпочтения, религиозные воззрения, идеологические представления, методологии познания, а также контексты, в которых идеи создаются и в которые включаются, связи и отношения, в которых идеи эволюционируют, оказываются значимыми для выявления самих идей, их реконструкции, описания, объяснения и понимания, для постижения их исторической динамики.

Ни в коем случае нельзя допустить, чтобы история педагогических идей свелась к исследованию чистого интеллектуального и абстрактного бытия этих идей, вырванного из целостного потока общественной жизни и оторванного от судеб их творцов – людей, пребывающих в конкретных жизненных обстоятельствах конкретных эпох и культур, а также от практической педагогической деятельности, во многих случаях выступающей источником и сферой приложения педагогических идей, проверкой их действительности и жизнеспособности.

История педагогических идей должна изучаться вне зависимости от институциональных и дискурсивных границ; их генезис и трансформация постигаются посредством обращения к данным и методам различных научных дисциплин, в том числе философии, а также религии, идеологических доктрин, искусства, литературы, обыденных представлений людей – всего того, что содержит в

себе педагогические идеи как формы мыслительного постижения и конструирования педагогической реальности, постижения и конструирования, которые осуществляются не только педагогикой, но и другими отраслями знания, различными формами общественного сознания как на теоретическом, так и на обыденном уровне.

При исследовании истории педагогических идей важно выявлять порождаемый мыслительными привычками логический лейтмотив, привычный ход рассуждения, характерные логические приемы, методологические допущения, доминирующие в мышлении как отдельных индивидов, так и педагогических направлений, культурных эпох.

Для истории педагогических идей несомненный интерес представляют не только логически выверенные конструкты, но также и мыслительные привычки, дорефлексивные допущения, псевдологические и аффективные ингредиенты идей. Такой подход позволяет, во-первых, выходить за пределы исследования «великих мыслителей образования» и «великих педагогических текстов», обращает как к широкой проблематике исторических форм педагогического мышления больших групп людей, так и к конкретным, частным педагогическим идеям, пронизывающим педагогическое сознание общества, а также рассматривать ментальные структуры педагогической повседневности. Во-вторых, делает возможным исследовать педагогические идеи безотносительно к их истинности или ложности, т. е. в подлинно исторической перспективе, захватывающей не только высокие достижения духа, но и заблуждения, стереотипы, предрассудки, интеллектуальные мифы, идеологии, механизмы интеллектуальной моды и тому подобные феномены.

История педагогических идей может и должна показать, каким образом субъективные представления, мысли, интенции индивидов действуют в пространстве социальных и культурных возможностей, создавая те или иные ментальные педагогические конструкты, а также как эти конструкты увязываются с педагогическим опытом, педагогическими традициями, педагогической практикой.



История педагогических идей стремится, с одной стороны, познать самобытное своеобразие идей в каждый конкретный исторический момент их жизни. Поэтому она обращается к историческим условиям создания педагогических идей, ситуациям, их порождающим, к их авторам, обстоятельствам жизни авторов идей и особенностям их внутреннего мира, институциям, в рамках которых педагогические идеи создавались, прагматике их производства и механизмам воспроизводства, заимствованиям, искажениям и т. п. То есть история педагогических идей стремится постичь случайное в биографии идей, уловить уникальные нюансы их неповторимой истории. С другой стороны, история педагогических идей стремится выявить общие тенденции в развитии педагогических идей, раскрыть универсальные механизмы их генезиса, уловить, наряду с единичными чертами отдельных педагогических идей и их эволюции, общие и особенные характеристики.

Обращение к истории педагогических идей предполагает их выявление и осмысление в единой логике имманентных законов развития идей и внешних влияний, детерминирующих их динамику и трансформацию, а также самых широких историко-культурных контекстов, обуславливающих их восприятие и трактовку в конкретных исторических обстоятельствах конкретными людьми, их взаимосвязь с другими педагогическими идеями, а также с педагогической практикой. Изучение взаимодействия между историей педагогических идей и их институционализацией в процессе образования составляет важнейшую исследовательскую проблему.

Особо следует подчеркнуть, что важнейшей чертой истории педагогических идей является ее широкий *контекстуализм* – обязательное изучение педагогических идей в культурном и социальном контексте, в котором они возникали, развивались, транслировались, взаимодействовали, видоизменялись или прерывались. Причем речь идет как о широком контексте духовной жизни, так и о самом широком контексте социальных практик, не сводимых только и исключительно к практи-

кам социализации подрастающих поколений (включающим в себя и собственно образовательные практики). Например, в истории педагогических идей огромную роль играют антропологический контекст, задающий понимание роли и места образования в онтогенезе человека; религиозный контекст, влияющий на образовательные идеалы различных эпох и культур; политический контекст, задающий понимание педагогической функции государства; экономический контекст, задающий рассмотрение образования как производительной силы общества, как важнейшего механизма воспроизводства рабочей силы и т. д. При этом контекстуализм не должен препятствовать полномасштабному учету внутренней логики развития педагогических идей в их истории, разворачиванию имманентно присущих им интенций эволюции. Однако ни в коем случае не следует сводить историю развития идей к их филиации, к бесконечному порождению одних идей другими.

История педагогических идей сегодня уходит от интерпретации рассматриваемых идей в логике дихотомий бинарных оппозиций к их более сложным и многогранным трактовкам, что позволяет исследовать идеи в их истинной целостности.

Изучение педагогической идеи в ее историческом развитии предполагает, во-первых, погружение в ее смысловую структуру, прослеживание внутренней логики ее развития, во-вторых, – реконструкцию смысловой структуры из «внешней» позиции и, наконец, в-третьих, – прослеживание связей смысловых структур, в том числе «своей» и «иной».

Новое осмысление идеи часто оказывается не просто нарушением привычного смыслового ряда, а его разрушением, принципиальным пересозданием, порождением оригинальной педагогической позиции, формированием новой педагогической концепции (теории, учения) со специфическими целевыми и нормативными установками, задающими новые рамки для педагогических практик.

История педагогических идей не может быть сведена к определению педагогических идей в социальных терминах: к социальному



положению индивидуумов, к производящей идее среды, к социальной сфере восприятия идей и т. п. Хотя история педагогических идей и не может не учитывать эти аспекты в своих исследовательских стратегиях. Не уходя от поиска детерминирующих причин, следует стремиться обнаружить те функции, которые были присущи педагогической идее в момент ее возникновения, а в дальнейшем рассмотреть то, как эти функции менялись вместе с новыми смысловыми интерпретациями идеи в новых исторических условиях.

Педагогическая идея изначально всегда является продуктом индивидуального человеческого сознания, степень ориентации которого на социальные образцы весьма различна в разных ситуациях, да и образцы эти, как правило, множественны и вариативны.

В любой педагогической идее важно попытаться выделить ее индивидуальный и надиндивидуальный слои. Если индивидуальный слой важен для ее смыслового наполнения, то с надиндивидуальным слоем связана социальная значимость идеи, ее преемственность по отношению к культурному опыту.

История педагогических идей – это одновременно и история применения этих идей как в интеллектуальной сфере, так и в сфере практической деятельности. Высказанная педагогическая идея начинает жить своей собственной жизнью, влияя на другие педагогические идеи, на поступки и поведение людей, на их педагогическую деятельность. Педагогические идеи институализируются, особенно если получают развернутое изложение и обоснование, если вызывают интерес у субъектов историко-педагогического процесса. Происходит их легитимизация в общественной жизни. Они становятся значимыми факторами педагогической (да и всей культурной) истории человечества.

История педагогических идей должна стремиться к диахронному и синхронному рассмотрению каждой идеи, стремясь вписать ее, с одной стороны, в вертикальный ряд, в контекст ее предшествующих и последующих состояний, а с другой – в горизонтальный ряд, в контекст современных ей объек-

тов. При этом важно помнить, что каждая эпоха, каждая культура и даже каждая конкретная ситуация может наполнять педагогическую идею своими уникальными смыслами, часто не концептуализируемыми в универсальных понятиях. Причем и внутри эпохи, культуры, ситуации может существовать множество смысловых наполнений одной и той же педагогической идеи.

История идей не сводима к описанию конкретных объектов, иллюстрирующих якобы универсальную категорию. В реальной истории развивающиеся педагогические идеи оказываются не только динамичными, но также и прерывистыми, их конфигурация меняется, они соотносятся с различными интеллектуальными схемами и специфическими практиками, включаются в них, насыщаются множеством подчас взаимоисключающих друг друга смыслов.

Важнейшими проблемами истории педагогических идей являются вопросы:

- как и почему возникла та или иная педагогическая идея, где ее источник?
- что определяло конкретное содержание педагогической идеи, какова ее структура?
- какие обстоятельства влияли на то, как она воспринималась и распространялась?
- как педагогические идеи взаимодействовали, взаимообогащая, взаимодополняя, взаимоисключая друг друга?
- чем определялась историческая жизнеспособность или, наоборот, нежизнеспособность идеи?
- какова была направленность ее исторической динамики, и какие причины ее породили?
- что представляли собой ее смысловые модификации в конкретных культурно-исторических ситуациях и что их порождало?
- какие педагогические идеи оказывались знаковыми в определенных культурно-исторических условиях и чем это обуславливалось?
- в чем заключается значение педагогической идеи для истории педагогики в целом, а также для истории конкретных педагогических учений, направлений, практик, институций?



– каково бытие педагогической идеи в пространстве современной педагогики и каковы перспективы ее дальнейшей эволюции в контексте существующих тенденций развития теории и практики образования?

Исследуя возникновение и историческую динамику той или иной педагогической идеи, важно выявить ее *ядро*, то, что составляет ее основу, ее стержень, характеризует ее качественную определенность и позволяет говорить о движении данной исторической идеи во времени и пространстве, несмотря на все ее исторические трансформации и разные смысловые интерпретации в различных культурных контекстах. Выявив ядро педагогической идеи, важно определить *рамки ее исторической вариантности*, в которых она, изменяясь в своем историческом движении, сохраняет свою качественную определенность, будет оставаться именно этой идеей.

Развитие педагогических идей изучается, как правило, сквозь призму развития *педагогических учений*. Это объясняется тем, что различные идеи получают в педагогических учениях целостное, системное выражение, сопрягаясь с другими идеями. Таким образом, они значительно более полно и глубоко отражают как существующую, так и желаемую педагогическую реальность, а также пути и способы перехода от первой ко второй.

Обращаясь к поистине необъятному предметному полю своих возможных исследований, история педагогики прежде всего неизбежно должна искать ответы на вопросы: что было? как и почему происходило? какие последствия имело? Эти основные вопросы любого исследования исторической направленности независимо от конкретного предмета рассмотрения прошлого. Ответ на обозначенные вопросы направлен на реконструкцию и описание прошлого, на объяснение событий, его составляющих, на установление причинно-следственных связей, на выявление движущих сил, детерминант, закономерностей и направленности процессов, имевших место в прошлом. Без ответа на них невозможны различные интерпретации историко-педагогического прошлого как такового и его отдельных

фрагментов; осмысление его либо в логике уроков прошлого, либо в логике понимания сегодняшнего дня, либо в логике прогнозирования, либо в логике легитимизации неких универсальных или современных концептов, либо в логике самоопределения, либо в иной логике. При этом возникает целый ряд базовых методологических проблем, без предварительного решения которых искомые ответы не могут быть удовлетворительными.

*Первая* методологическая проблема связана с определением самой возможности познания прошлого (в нашем случае – педагогического прошлого). Возможно ли познать педагогическое прошлое, получить необходимые знания о событиях и процессах, которые недоступны непосредственному восприятию? В какой степени будет достоверно полученное знание и какое историческое знание можно в принципе признать достоверным? Что это знание будет выражать? На какие источники должно опираться историко-педагогическое познание? Что отражают эти источники? Какими должны быть познавательные процедуры работы с ними? Как влияет позиция создателей источников как текстов культуры на их содержание? Как влияют субъективные установки исследователя на процесс и результат исследования педагогического прошлого? Во многом смысл рассматриваемой методологической проблемы сводится к необходимости понимания того, *способен ли историк педагогики воссоздать педагогическую реальность прошлого, более или менее адекватную прошедшей действительности, и разобраться в ней*. Или он заведомо только и способен конструировать некую свою реальность на основе доступных ему данных о педагогическом прошлом, а поэтому в истории педагогики (и в истории вообще) изначально возможно бесконечное множество конструкторов, порождаемых познавательными усилиями многих исследователей.

*Вторая* методологическая проблема связана с определением возможных границ того, что исследователь будет искать, выявлять, реконструировать, описывать, осмысливать, объяснять и интерпретировать в прошлом.



Речь идет об объекте и предмете истории педагогики. Следует признать, что как минимум с середины XIX в. сосуществуют две ведущие традиции в их интерпретации. Одна фокусирует внимание на истории собственно образовательных институций и педагогической мысли, порождающей педагогические концепты на уровне теоретического сознания и в идеале стремящейся к их целостному научному осмыслению. Вторая традиция устремлена к реализации более широкого взгляда на поиск педагогически целесообразных усилий в истории человечества, которые, естественно, включают в себя как составной элемент все то, что исследует первая традиция. Кроме того, она существенно расширяет пространство поиска педагогически значимых идей, представлений, знаний, включая в него все сферы человеческого сознания и на бытовом, и на теоретическом уровне. Первая традиция явно преобладала в истории педагогики двух первых третей XX в., вторая неуклонно нарастает с 1960-х гг. и, кажется, имеет потенциал для дальнейшего усиления.

Третья методологическая проблема связана с пониманием процедуры историко-педагогической интерпретации прошлого. Эта проблема имеет два аспекта. Первый связан с тем, что в фокусе историко-педагогического познания находится история образования и представлений о нем. Однако образование является объектом междисциплинарного исследования. Его в логике решения своих познавательных проблем изучает не только педагогика (а история педагогики есть взгляд педагога, обращенный в прошлое), но и социология, культурология, этнология, политология, экономика, гражданская история, психология и др.<sup>1</sup> Именно поэтому процедура исто-

рико-педагогической интерпретации требует четкого понимания этого педагогического ракурса. А он может трактоваться по-разному: и в зависимости от того, какого определения предмета педагогики придерживается исследователь, и в зависимости от того, как он решает предыдущую (вторую) методологическую проблему историко-педагогического познания. Другой значимый аспект проблемы историко-педагогической интерпретации связан с определением круга объектов прошлого, подходящих для этой познавательной процедуры и способов их интерпретации, исходя из тех вопросов, на которые исследователь пытается найти ответ, обращаясь к наследию прошлого. Одно дело прочесть и проинтерпретировать письменный текст, в котором прямо и непосредственно сообщается о неких педагогических событиях прошлого, другое дело – исследование письменного текста, где нет прямой педагогической информации и ее надо извлекать из косвенных данных. Еще более сложно обстоит дело с историко-педагогической интерпретацией многочисленных и весьма разнообразных неписанных источников – различных культурных объектов (обычаев и ритуалов, устных преданий, зданий, одежды, игрушек, орудий труда и т.п.). Например, каменные орудия труда ископаемых людей позволяют строить гипотезы о том, как мог из поколения в поколение передаваться опыт по их изготовлению (для этого необходимо реконструировать процесс изготовления орудий, учесть сложность производственных операций, возможную доступность самостоятельного освоения этих операций, существовавшие в сообществах способы коммуникации и т.п.).

Четвертая методологическая проблема связана с определением направленности исследования преимущественно либо на выявления типичного, устойчивого, повторяющегося в историко-педагогическом процессе, либо на выявление единичного, уникального. Сци-

<sup>1</sup> Именно поэтому со второй половины 1980-х гг. в нашей стране ряд исследователей доказывает необходимость создания некой общей теории образования. Некоторые авторы предлагают назвать такую общую теорию образования, охватывающую все его грани и аспекты, эдыкологией (от *ang.* education). Педагогика же, по их мнению, не может быть такой общей теорией образования, так как изучает лишь его отдельные аспекты, центрирующиеся на организации педагогического взаимодействия субъек-

тов образовательного процесса, поэтому она должна вливаться в эту общую теорию образования. По мнению некоторых других авторов, функцию общей теории образования может взять на себя философия образования.





ентистские познавательные установки акцентируют внимание исследователя на общем и закономерном, гуманитарные познавательные установки, наоборот, привлекают внимание к индивидуальному. Соответственно акцентируется внимание на событиях и процессах макро- или микроистории. История педагогики, развиваясь в логике эволюции исторического познания и гуманитарного знания, проявляет все более заметный интерес к микропроцессам, к уникальным единичным случаям. Стремление к типизации и обобщениям, как правило, в большей степени способствует разработке и реализации различных схем концептуализации рассматриваемого материала, построения матриц глобального развития, например, цивилизационного или формационного. Стремление к рассмотрению микропроцессов в большей степени способствует обращению к обыденной жизни людей, к изучению педагогической повседневности прошлого, что в настоящее время находит свое выражение в развитии «истории повседневности» и проникновении ее установок и методов в историко-педагогические исследования.

Познавая историко-педагогическое прошлое<sup>2</sup>, отвечая на обозначенные вопросы, сталкиваясь с перечисленными выше методологическими проблемами, исследователь может также (а иногда и прежде всего) привносить в контекст изучения историко-педагогического прошлого: а) задачу объяснения, прояснения и понимания современной ситуации, сложившейся в теории и практике образования; б) задачу извлечения уроков, значимых для дня сегодняшнего; в) задачу прогнозирования развития педагогической науки и педагогической практики. Это порождает *еще один ряд не менее значимых методологических проблем*.

*Первая методологическая проблема связана с осмыслением принципа историзма<sup>3</sup>,*

его познавательного потенциала и способов реализации в историко-педагогических исследованиях. При ориентации на этот принцип особое значение приобретает установка на выявление закономерностей, традиций и тенденций развития, т. е. всего того, что наиболее явно презентует преемственность и повторяемость в эволюции историко-педагогического процесса, а также инноваций как механизмов его обновления в логике сохранения преемственных связей. Историзм позволяет трактовать настоящее как нечто произрастающее из прошлого, которое несет в себе его зародыши, потенциально обладая множеством вариантов эволюции. Перед историей педагогики ставится задача не только обнаружить эти зародыши и разобраться в причинах и механизмах их возникновения, но также определить факторы и условия именно того пути развития, в рамках которого они были актуализированы в историко-педагогическом процессе, обрели статус действительности. При этом оказывается, что прошлое через настоящее влияет и на будущее, являясь одним из оснований прогностических исследований в педагогике.

Вторая методологическая проблема связана с *определением возможности признания того, что главная задача истории педагогики – не познание историко-педагогического прошлого как такового, а помощь через это познание в решении современных проблем теории и практики образования* посредством обращения к историческому материалу, вплоть до прямого извлечения из прошедших времен уроков ко дню сегодняшнему, а возможно, и представлений о дне завтрашнем. Естественно, что признание данной установки не отрицает необходимость реконструкции, описания, объяснения, интерпретации, понимания педагогического прошлого в самых различных его проявлениях. Однако при этом задается рамка его познания не ради получения нового знания как такового, а ради получения знания, которое актуально сегодня, «здесь и сейчас», имеет не только научную

оно возникло, какие этапы в своем развитии прошло и чем с этой точки зрения стало теперь.

<sup>2</sup> Это познание может осуществляться разными, часто взаимосвязанными способами, такими как реконструкция, описание, объяснение, понимание, интерпретация.

<sup>3</sup> Традиционная формула историзма гласит, что любое явление может быть понято только исходя из того, как



новизну, но также теоретическую и практическую значимость<sup>4</sup>. Примером реализации подобного взгляда может служить требование раскрытия в каждой историко-педагогической диссертации не только новизны полученных результатов исследования, но и их актуальности, теоретической и практической значимости.

*Третья* методологическая проблема связана с осмыслением познавательного, эвристического и прогностического потенциала истории педагогики, даже если обозначенная выше задача не заявлена как главная для историко-педагогического исследования. Ведь вопрос о том, что дает изучение дня вчерашнего дню сегодняшнему кроме знаний о нем, неизбежно в той или иной форме возникает перед исследователями и требует адекватного ответа.

Таким образом, ясно обозначились две грани историко-педагогических исследований: первая, связанная с познанием историко-педагогического прошлого как такового, и вторая, связанная с приложением получаемого знания ко дню сегодняшнему и даже завтрашнему. Эта вторая грань приобретает еще одно весьма специфическое измерение. Данное измерение задает рамки общения с историко-педагогическим прошлым как с живым элементом современности, как с наследием прямо и непосредственно присутствующим «здесь и сейчас» и, по сути, являющимся фрагментом современной педагогики. При таком взгляде обращение к педагогическим событиям прошлого является способом расширения, углубления и обогащения понимания современных проблем теории и практики образования, является уже не только, да и не столько рассмотрением того, из каких исторических предпосылок они возникли, какие традиции и тенденции развития историко-педагогического процесса нашли в них свое воплощение. Расширение, углубление и обогащение понимания современных проблем теории и практики образования начинает осуществляться на основе диалогического общения с

теми элементами педагогической культуры, которые содержат в себе потенциальные возможности для этого. Фокус рассмотрения смещается с историко-педагогической динамики на значимые «здесь и сейчас» для решения задач исследования феномены, события, ситуации, процессы. Они как бы выстраиваются в один синхронный ряд, позволяющий самоопределяться, проводить аналогии, извлекать уроки, находить образцы, осмысливать причины, последствия и значение успехов и неудач. Такой взгляд порождает *новый ряд методологических проблем*.

*Первая* методологическая проблема связана с необходимостью переноса внимания исследователей при таком подходе на собственно педагогические аспекты историко-педагогических явлений. Возникает задача осуществить переход от рассмотрения историко-педагогического процесса в «логике наукоучения» как непрерывного, пусть и не вульгарно линейного прогресса, не только открывающего новые знания, не только преодолевающего заблуждения, но и снимающего, сохраняющего и как бы достраивающего достижения прошлого на каждом новом витке своего развития, к его интерпретации в «логике культуры», где каждая точка, каждое фиксируемое событие может иметь свое собственное непреходящее значение, служить образцом, примером и уроком будущему, а вершины прошлого остаются непревзойденными на все последующие времена. Методология организации такого познавательного диалога педагогического настоящего с педагогическим прошлым требует особого осмысления и разработки. Исследователю необходимо понять, принять и решить данную познавательную задачу. При этом он должен учитывать, что неизбежно меняется отношение к тому историческому контексту, в котором произошло рассматриваемое событие. Этот контекст приобретает первостепенное значение в качестве условия современного понимания события, а не в качестве источника проявления его исторического смыслового содержания.

*Вторая* методологическая проблема связана с *выработкой критериев и инструмен-*

<sup>4</sup> Имеется в виду не только практика образования, но практика научно-педагогических исследований.



тария отбора наиболее репрезентативных событий педагогического прошлого с точки зрения их современного звучания и возможности обогащения понимания современных проблем теории и практики образования, а также самоопределения исследователя в них. Естественно, что здесь особое место и роль принадлежит классическому педагогическому наследию (на то оно и классическое). Важно иметь в виду, что «участниками» конструктивного диалога могут и должны быть не только тексты, содержание которых составляют продуктивные педагогические идеи (то, что условно можно назвать памятниками педагогической мысли). Огромный диалогический потенциал содержится в знании о практической образовательной деятельности, воплощающем опыт успехов и неудач в деле воспитания и обучения подрастающих поколений. Такой опыт дает материал к размышлению о путях и способах реализации построенной педагогической теории, о средствах реального достижения или недостижения поставленных педагогических целей.

*Третья* методологическая проблема связана с необходимостью вовлечения в диалог не только классических образцов прошлого, но и всего многообразия педагогического наследия. Это требует особых познавательных методик, позволяющих в событиях, кажущихся на первый взгляд частными, мелкими, незначительными, несущественными, случайными, усматривать то, что проясняет важные и актуальные вопросы современности.

При обращении к историко-педагогическому прошлому исследователь неизбежно сталкивается с необходимостью идентификации и оценки изучаемых феноменов. Это еще одна важнейшая грань историко-педагогического познания. Причем этот аспект, как правило, явно или неявно присутствует в любом историко-педагогическом исследовании. Потребность идентифицировать и оценивать события и процессы историко-педагогического прошлого также порождает ряд методологических проблем.

*Первая* методологическая проблема связана с необходимостью определения оснований идентификации педагогических феноме-

нов прошлого. Во-первых, требуется идентифицировать их по формальному признаку: что относится к области педагогической мысли, что – к области педагогической практики, что вообще относится к педагогической сфере; что относится к педагогическим направлениям, что – к педагогическим системам; что относится к педагогическим системам, что – к педагогическим концепциям, что – к педагогическим теориям, что – к педагогическим технологиям, что – к педагогическим методикам и т. д. Во-вторых, необходима идентификация по содержательному признаку: отнесение к определенной педагогической традиции, к определенному педагогическому направлению, к определенному педагогическому течению, к определенной педагогической системе, к определенной педагогической концепции, к определенной педагогической технологии, к определенному типу (виду) образовательного учреждения и т. д. В-третьих, возникает потребность в идентификации по направленности педагогических феноменов в рамках их социокультурных определенностей (цивилизационной, формационной, социально-классовой, этнической, идеологической, религиозной, философской, психологической, методологической и т. п. принадлежности) и антропологической направленности, которая определяется тем или иным пониманием природы и сущности человека, а также пониманием места и роли педагогических механизмов в процессе его формирования и развития.

*Вторая* методологическая проблема связана с необходимостью поиска критериев и инструментов оценки педагогических феноменов прошлого по различным основаниям: по их новизне, по прогрессивности и регрессивности; по успешности решения определенных проблем образования человека, связанных с обеспечением его развития, формирования у него определенных качеств и свойств и т. п.; по реализации педагогических целей; по обеспечению решения посредством образования проблем общественного развития (подготовка кадров для экономики, формирование граждан государства, приобщение к религиозным конфессиям или национальным традициям и т. п.).



Третья методологическая проблема связана с поиском адекватных способов и критериев идентификации педагогических событий прошлого с современной ситуацией в теории и практике образования, с педагогическими феноменами сегодняшнего дня. Эта проблема имеет два аспекта. Один связан с необходимостью установления преемственности, например, через соотнесение феноменов прошлого и настоящего с определенной педагогической традицией и системой, с привязкой к определенному педагогическому направлению или течению, к однотипным идеологическим, религиозным, философским, психологическим основаниям или к определенной формации или цивилизации, исторической эпохе или культуре. Другой аспект возникает при диалогическом общении с педагогическим наследием прошлого как составной частью современной педагогики. В этом случае идентификация может осуществляться по сходству осмысливаемых проблем, по совпадению ценностных оснований педагогических позиций, по однотипности педагогических целей, путей, способов, средств их достижения, по идентичности ситуации и т. д.

При осмыслении роли и места историко-педагогического знания в современном педагогическом познании важно помнить, что его значимость для сегодняшней теории и практики образования прямо и непосредственно производна от способности усмотреть в историко-педагогическом прошлом весь набор доступного сегодня многообразия.

При концептуализации педагогического знания существует возможность включения в единое теоретическое пространство как знания о феноменах педагогического прошлого, так и знания о феноменах педагогического настоящего. При таком подходе критерием отбора педагогического знания оказывается не его пространственно-временная определенность, а определенная содержательная наполненность, выстраивающаяся вокруг сходных педагогических феноменов, однотипных педагогических проблем, способов их постановки, осмысления и решения, вокруг единых ценностных оснований и ориентиров.

Это позволяет не только представить педагогическое настоящее как продукт педагогического прошлого, тысячами нитей связанного как с современной педагогической реальностью, так и с ее будущим состоянием, но также:

– идентифицировать в рамках обозначенной системы координат бесконечное множество феноменов педагогического прошлого и настоящего; классифицировать, типологизировать и систематизировать их, делать их узнаваемыми, постигать их значения и смыслы, обосновывать свое отношение к ним, использовать в самых различных контекстах при решении различных познавательных задач;

– обеспечивать включение получаемого историко-педагогического знания в пространство равноправного диалога с теоретико-педагогическим знанием, используя совокупный познавательный, эвристический, прогностический потенциал феноменов педагогического прошлого и настоящего как для постановки и осмысления различных проблем теории и практики образования, так и для их решения;

– осуществлять отбор наиболее репрезентативных педагогических идей и практик, существовавших и существующих в рамках избранного концептуализирующего дискурса, презентовать их как его эталонные образцы, выделять те из них, которые наиболее значимы для современного педагогического сознания;

– определять нормы теоретической и практической педагогической деятельности, соотносить их с историческим опытом постановки и решения педагогических проблем, с успехами и неудачами в деле концептуализации педагогического знания, в деле образования подрастающих поколений.

*Проблема нормы* в педагогической деятельности является одной из важнейших и в теоретическом, и в практическом плане. Речь идет и о нормировании познавательных процедур в педагогических исследованиях, и о нормировании самой педагогической деятельности, и, наконец, о норме, как некоем эталоне того, к чему устремляет педагогика свои усилия. Ибо в основе этих усилий, направленных



на создание условий для изменения человека, его формирование и развитие, всегда лежит некая норма, к которой педагог и должен в идеале воспитуемого человека привести. В определенном смысле вся история педагогики есть история возникновения педагогических норм и более или менее успешных попыток их реализации. Ведь во все исторические эпохи педагогика оказывалась способом приведения человека к принятой норме посредством нормирования его поведения. Это обстоятельство порождает несколько методологических проблем.

*Первая* методологическая проблема связана с необходимостью определения педагогической нормы во всех ее ипостасях – и как нормы педагогического познания, и как нормы педагогической деятельности, и как нормы эталона того, к чему направлены педагогические усилия. При этом надо учитывать возможность различных трактовок и интерпретаций нормы, необходимость разработки процедур, позволяющих органично синтезировать различные подходы в логике решения многообразных исследовательских задач. Важно принимать во внимание историческую изменчивость понимания нормы педагогической деятельности, обусловленную и множеством культур и интересов, и общими социокультурными сдвигами, и накоплением педагогического опыта, и изменяющимися требованиями к целям, способам, средствам, результатам, субъектам педагогической деятельности.

*Вторая* методологическая проблема связана с необходимостью разработки и обоснования различных систем координат для определения норм педагогической деятельности и прослеживания их в исторической перспективе. Эти системы координат могут определяться нормами структурирования педагогической деятельности и педагогического процесса; нормами отношений в социальном (и уже – в педагогическом) взаимодействии; нормами принятых процедур управления (в том числе процедур управления развитием человека); нормами требований к тому, каким должен быть человек и т. д.

*Третья* методологическая проблема связана с необходимостью разработки критериев оценки различных педагогических норм и способов оценивания применительно к различным историческим эпохам, педагогическим подходам, ценностным основаниям, направленности и т. д. При этом следует стремиться к последовательному плюралистическому взгляду на различные способы обоснования педагогических норм, что должно исключить безусловную абсолютизацию какой-либо нормы (или группы норм) как безусловно правильной, единственно верной, приемлемой и возможной.

Очерченный круг методологических проблем истории педагогики, конечно же, не является исчерпывающим. Однако осмысление обозначенных проблем будет способствовать развитию познавательного потенциала историко-педагогических исследований, разнообразию получаемых исследовательских результатов, а также росту возможностей по их использованию при решении самого широкого круга проблем теории и практики образования. Многие из обозначенных проблем успешно решаются, некоторые требуют серьезной разработки. Поэтому возникает потребность в специальном обобщении опыта их постановки и решения, что позволит значительно более продуктивно использовать накопленный потенциал историко-педагогических исследований.

В XXI столетии актуализируется необходимость изучения всемирной истории педагогики. Говоря об актуальности изучения всемирной истории педагогики, прежде всего, следует иметь в виду следующие обстоятельства. Во-первых, этому способствуют процессы глобализации, все более охватывающие самые различные стороны общественной жизни и явственно проявляющиеся в педагогической сфере. Во-вторых, в условиях нарастающего, с одной стороны, взаимодействия, диалога, взаимопроникновения, а с другой – противостояния и борьбы педагогических мировоззрений, традиций, подходов, присущих различным государствам, культурам, этносам, религиям, цивилизациям, ощущается



необходимость в целостном, обобщенном, системном восприятии и осмыслении этих процессов с учетом их исторических истоков и пониманием путей и механизмов накопления самобытного педагогического опыта. В-третьих, потребность в осмыслении собственной педагогической истории, в понимании ее самобытности, степени оригинальности, места и роли во всемирном историко-педагогическом процессе, в выявлении и осознании педагогических заимствований и влияний также усиливает потребность в изучении всемирной истории педагогики. В-четвертых, невиданное доселе и все усиливающееся ускорение социального развития как никогда ранее требует выявления и уточнения условий, движущих сил, закономерностей, механизмов, традиций, тенденций, направленности эволюции всех сфер жизни общества, в том числе и сферы образования, играющей особенно значительную роль в обществе знаний, которое с начала XXI века все более и более определяет облик человеческой цивилизации. А это возможно лишь в контексте самого широкого исторического взгляда на развитие человечества в целом. Наконец, в-пятых, еще раз подтверждается очевидность того, что познание всеобщего, общего, особенного, единичного и отдельного в историко-педагогическом процессе возможно только и исключительно посредством разработки проблем всемирной истории педагогики.

В XXI столетии, как, впрочем, и ранее, в нашей стране всемирная история педагогики главным образом презентуется в учебных пособиях по истории образования и педагогики, коим с учетом изданий конкретных вузов поистине нет числа. Новые оригинальные схемы осмысления всемирной истории педагогики в них не предлагаются. Изложение материала, который традиционно посвящен рассмотрению западной и отечественной педагогических традиций, как правило, осуществляется по историческим эпохам и периодам, иногда с выделением персоналий и проблем, признаваемых авторами наиболее значимыми. Ощущается острая потребность в концептуализации всемирной истории педагогики

как способе целостного понимания характера и особенностей развития педагогической теории и педагогической практики на протяжении эволюции человеческого общества.

В начале XXI века в мире продолжают нарастать разительные перемены, породившие трансформацию информационного общества в общество знаний, обусловившие переход от эпохи постмодерна к эпохе «после постмодерна», усиливающие противостояние тенденций обновления и фундаментализма. Стремительно меняется сфера образования: образовательные потребности населения, государственная политика в области образования, образовательные институты, практики, теории, а также само понимание образования, его целей и способов. Распространяется педагогический плюрализм. Глобализация в сфере образования, как, впрочем, и в других областях жизни общества, сочетается со стремлением последовательно учитывать локальные контексты, культурные, национальные, религиозные традиции, индивидуальные и групповые запросы и интересы. На этом фоне обостряется интерес к собственной истории, возрастает интерес к историко-педагогическим исследованиям.

#### **АННОТАЦИЯ**

История педагогики есть наука об изменении педагогической реальности и об объяснении изменения этой реальности. Реконструировать, описать, объяснить, упорядочить, понять педагогическую реальность в ее изменениях, в ее историческом движении – вот задача истории педагогики. Смыслом истории педагогики является упорядочение бесконечно многообразного и непрерывно изменяющегося разными темпами педагогического прошлого. История педагогики дает знание об истоках, содержании, направленности и взаимодействии тенденций педагогического развития. Перед педагогикой стоит задача не только обнаружить, восстановить, объяснить и осмыслить прошлое, но сделать его собственным прошлым, т. е. частью настоящего, а также понять как условие возможности будущего. Только обращение к прошлому как к истории позволяет понять изменчивость педагогической реальности, осмыслить, как и



почему мы пришли к современному состоянию теории и практики образования, почему они настолько многообразны и так противоречивы, почему они являются такими, а не другими, а также какими бы они могли быть при определенных условиях и что это за условия.

**Ключевые слова:** история педагогики; педагогическое прошлое; историко-педагогический процесс; предмет истории педагогики; методология историко-педагогических исследований.

#### SUMMARY

The history of pedagogy is the science of changing pedagogical reality and explaining the change in this reality. To reconstruct, describe, explain, order, understand pedagogical reality in its changes, in its historical movement is the task of the history of pedagogy. The meaning of the history of pedagogy is the ordering of the infinitely diverse and pedagogical past that is constantly changing at different rates. The history of pedagogy gives knowledge about the origins, content, orientation and interaction of pedagogical development tendencies. The task of pedagogy is not only to discover, restore, explain and comprehend the past, but to make it our own past, the part of the present, and also to understand as a condition for the possibility of the future. Only turning to the past as history allows us to understand the variability of pedagogical reality, to understand how and why we came to the present state of the theory and practice of education, why they are so diverse and so contradictory, why they are such, and not others, and also what they could be under certain conditions and what kind of conditions.

**Key words:** history of pedagogy; pedagogical past; historical and pedagogical process; the subject of the history of pedagogy; methodology of historical and pedagogical research.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Корнетов Г. Б. История педагогических идей как область научно-педагогических исследований // *Academia. Педагогический журнал Подмосковья*. – 2017. – № 2. – С. 49–56.

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

3. Корнетов Г. Б. История педагогики как наука и компонент содержания педагогического образования: монография. – М.: АСОУ, 2012. – 172 с.

4. Корнетов Г. Б. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования: монография. – М.: АСОУ, 2016. – 172 с.

5. Корнетов Г. Б. Историческое и теоретическое осмысление педагогических феноменов: монография. – М.: АСОУ, 2012. – 220 с.

6. Корнетов Г. Б. История педагогических идей // *Психолого-педагогический поиск*. – 2015. – № 1. – С. 197–203.

7. Корнетов Г. Б. Междисциплинарное измерение интерпретаций всемирного историко-педагогического процесса // *Известия АСОУ: научный ежегодник*. – 2016 (4). – М.: АСОУ, 2017. – С. 101–110.

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

9. Корнетов Г. Б. Образование человека в истории и теории педагогики. – М.: АСОУ; Золотая буква, 2006. – 148 с.

10. Корнетов Г. Б. Основной вопрос педагогики как проблема концептуализации педагогического знания // *Историко-педагогический журнал*. – 2016. – № 3. – С. 28–37.

11. Корнетов Г. Б. Педагогика: теория и история: учеб. пособие. – 3-е изд., перераб., доп. – М.: АСОУ, 2016. – 472 с.

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

13. Корнетов Г. Б. Понимание педагогики как истории педагогики // *Психолого-педагогический поиск*. – 2013. – № 4 (28). – С. 123–134.

14. Корнетов Г. Б. Постигание истории педагогики. – М.: АСОУ, 2014. – 152 с.

15. Корнетов Г. Б. Происхождение воспитания как общественного явления // *Извес-*



тия АСОУ. Научный ежегодник. – 2015. – Т. 1. – С. 142–155.

16. Корнетов Г. Б. Ранние формы педагогической деятельности // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 3 (19). – С. 115–134.

17. Корнетов Г. Б. Теоретическое и историческое осмысление институтов образования и педагогических институций. Статья 1 // Историко-педагогический журнал. – 2017. – № 2. – С. 51–81.

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

19. Корнетов Г. Б. Теория истории педагогики. – М.: АСОУ, 2013. – 460 с.

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

21. Корнетов Г. Б. Содержание и смысл основного вопроса педагогики // Известия Российской академии образования. – 2016. – № 3 (39). – С. 120–128.

22. Корнетов Г. Б. Что такое образование // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. – 2016. – № 3. – С. 48–54.

23. Корнетов Г. Б. Эвристический подход к изучению историко-педагогических феноменов Средневековья и Нового времени. – М.: Издательский Центр ИЭТ, 2012. – 388 с.



**Н. А. Глузман**

УДК 371.13:378

## **МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

В конце XX – начале XXI века стартовал необратимый процесс информационных и технологических преобразований во всех областях общественной жизни. Стремительные глобализационные процессы стали своеобразным катализатором перехода к инновационным научно-информационным технологиям и изменению образовательной парадигмы. Серьезные вызовы современной цивилизации, в частности, глобализация, переход к информационно-технологическому обществу, утверждение приоритетов устойчивого развития детерминируют развитие и модернизацию образования Российской Федерации. Государство и общество должны обеспечить приоритетность образования и научных исследований.

Как справедливо замечают ученые Ю.А. Карпова и В.М. Нурков, термин «модернизация», который является «центральным в актуальном социально-политическом дискурсе, многозначен и по существу представляет собой смысловую ловушку. Использовать его интуитивно, без фиксации заложенных в нем смыслов методологически опасно» [5, с. 64]. Поэтому без выяснения философской, социальной, психолого-педагогической сущности понятия «модернизация» невозможно глубокое понимание многих понятий и понятийных конструктов современного педагогического знания, которые исследователь может содержательно определить и измерить с помощью определенного количества индикаторов и концептов – общих положений, образованных с использованием конструктов.

В научных исследованиях по педагогике, социологии, философии, экономике вместе с