

А. М. Лушников
**ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ:
ОСОБЕННОСТИ И ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ
ПОНЯТИЙНОГО АППАРАТА**

Понятийный аппарат науки — сложное методологическое явление. Его созданию присущи свои закономерности. В истории любой науки есть два этапа ее развития: этап зарождения науки (преднаука) и этап собственно науки. На том и другом происходит становление соответствующей терминологии, понятийной системы. Сначала понятия рождаются преимущественно стихийно, как результат осмысления неоднократного опыта, позже происходит их более осознанное оформление на основе постигнутых аналогий, переноса данных одного процесса на другие и т. д. Прибегая к сравнению, скажем, что на этапе преднауки определяется первоначальная “азбука” понятий. Однако для функционирования собственно науки уже недостаточно ни обыденного языка с его нечеткими и многозначными понятиями, ни созданной преднаукой “азбуки”. На втором этапе развития науки формируется ее собственный “язык” со специфическими для нее понятиями и терминами.

В анализе сложного процесса формирования понятийного аппарата науки мы исходим из основной посылки: понятия не есть чисто произвольные творения ума даже самых выдающихся мыслителей. Они представляют собой отражение действительности, объективного мира, практической деятельности людей во всей ее многосторонности. И это отражение обязано быть как можно более полным, содержательным и точным. Такова основная функция научного понятия, требующая, в свою очередь, выверенных ответов на вопросы о состоянии понятийного аппарата: его количественных и качественных характеристиках, “чистоте” и частоте толкования понятий, их сменяемости, конкретной области применения, систематизации и т. д.

Часто связь “реальность — понятие” просматривается не сразу. Здесь возможны варианты. Чаще всего явление реальной жизни возникает еще до рождения понятия. Так, “гуманистическая педагогика” как понятие берет отсчет с эпохи Возрождения, но как явление идет из глубины веков: истинные воспитание, педагогика всегда гуманистичны. Нередко рождение понятия происходит раньше, чем достаточно убедительно наблюдается само явление. Тогда фиксация понятия происходит по его первым проблескам, часто интуитивно. Скорее всего так возникло понятие “природосообразность”. У Демокрита еще не было требуемых полных данных для выведения этого принципа, идея

сначала носила гипотетический характер. Лишь дальнейшие наблюдения и исследования подтвердили правоту Демокрита и значимость важнейшего для воспитания принципа природосообразности. В свою очередь, понятия, введенные, например, Руссо (“естественное воспитание” и др.), исходили из ранее созданной им общей теории (“общественный договор” и т. п.), но требовали их подтверждения действительностью, практикой. Последняя внесла в воспитательные новации Руссо существенные коррективы, все же оставив главное.

Нередко связи “реальность — понятие” скрываются и за формулой “старые идеи порождают новые”, которая при определенных условиях, а точнее — истинной, а не ложной новизны, справедлива. Но, повторим: в конечном счете любые новые понятия, непосредственно или опосредованно уже существующие, исходят от реальной действительности и связаны с ней. Эта закономерность обеспечивает межнациональный характер понятийного аппарата науки и понимание друг друга учеными разных стран и времен.

Подобный процесс образования понятий присущ и педагогическим наукам, в том числе собственно педагогике и ее истории. Но вот вопрос: “Есть ли у истории педагогики свои понятия и понятийный аппарат, которые можно считать только историко-педагогическим?”

Вряд ли. Скорее следует согласиться с мнением, что история педагогики в целом оперирует теми же понятиями, категориями и терминами, что и сама педагогика. У них общий понятийный аппарат с едиными общенаучными, методологическими и собственно педагогическими понятиями. Очевидно, такова особенность истории любой науки, а не только педагогики. Конечно, размышляя над педагогическими понятиями, мы можем утверждать, что одни из них чаще используются собственно в педагогике, а другие в ее истории.

Найдутся и такие понятия, к которым современная педагогика уже не обращается или не обращалась. Наверняка есть и другие особенности, что может быть объяснено состоянием и развитостью этих родственных наук, уровнем их взаимодействия и даже их структурами, к чему мы еще вернемся.

Единство понятийного аппарата общей педагогики и ее истории обусловлено их историческими корнями, связями и взаимодействием. По своему возрасту педагогика неизмеримо старше истории педагогики, которая лишь к XVIII в. обрела статус самостоятельной науки, продолжая следовать в своем развитии за “alma mater”. Постепенно обозначились и ее функции, в том числе и в отношении понятийного аппарата.

Конечно, основным источником пополнения и отработки понятийного аппарата всегда была и остается собственно педагогика в ее ведущих проявлениях и связях с реальным миром. Еще в XVII в. усилиями многих педагогов, и прежде всего Я. А. Коменского, она выходит из состояния преднауки и превращается в подлинную науку. Обращение педагогики к законам воспитания и обучения, их поиск и открытия интенсивно обогащают ее понятийный аппарат. Но все весомее сказывается и роль истории педагогики в накоплении, осмыслении, обобщении и систематизации большого педагогического наследия, а тем самым и закреплении в обращении многих важных понятий.

Отметим и своевременность становления истории педагогики как самостоятельной науки: с XVIII в. резко возросли темпы развития педагогики, как, впрочем, и других наук, и возникла острая потребность в тщательном осмыслении и обозначении точными понятиями произведенного “педагогического продукта”. Множество новых направлений, теорий, идей, появившихся в XVIII — XX вв., значительно дополнили и обновили понятийный аппарат педагогики. Вот лишь некоторые из них: “воспитание джентльмена” (Локк), “элементарное образование” (Песталоцци), “интересы в обучении” (Герbart), “дошкольное воспитание” (Фребель), “общечеловеческое воспитание”, “культуросообразность” (Дистервег), “воспитание в духе мира” (Монтессори), “народность воспитания” (Ушинский), “свободное воспитание” (Л. Толстой), “гражданское воспитание”, “трудова́я школа” (Кершенштейнер), “вальдорфская школа” (Штейнер), “педагогика детского сообщества” (Шацкий, Пистрак, Макаренко), “педагогика сотрудничества” (Сухомлинский и др.), “гуманистическая антиавторитарная педагогическая программа” (Маслоу, Комбс) и т. д.

Происшедшие изменения с педагогикой и историей педагогики были не единственным фактором, повлиявшим на формирование и развитие понятийного аппарата. Существенное влияние на эти процессы оказали их связи с другими науками и особенно с прародительницей педагогики — философией. Тот же XVIII в., названный веком Просвещения и обозначивший успехи педагогики, открыл и период классической философии, активно обратившейся к проблемам человека, личности. Во взаимодействии философии и педагогики возникали плодотворные идеи, теории, пополнился понятийный аппарат обеих наук. Во второй половине XX в. наблюдается новая волна их сотрудничества, что привело к осовремениванию традиционной педагогики и формированию новых педагогик и соответственно понятий (“прагматическая педагогика”, “педагогика экзистенциализма”, “фрейдизм”, “неотомизм” и др.).

Понятийный аппарат педагогики обогащается и в ее сближении с такими науками, как психология, физиология, анатомия, история, социология, экономика, математика, статистика и т. д. В педагогику вводятся новые идеи и понятия: “воспитание на основе детской психологии” (Спенсер), “социальная педагогика” (Наторп), “экспериментальная педагогика” (Мейман), “педагогика действия” (Лай), “педология” (Стенли) и др. Более того, результатом сотрудничества других наук с педагогикой стали самостоятельные или интегрированные научные направления: философия воспитания, философия образования, педагогическая психология, психология воспитания и образования, возрастная физиология, биологические основы воспитания, экономика образования, педагогическая этика, социология образования и т. д. Соответственно в научный оборот вводится множество понятий.

Для упорядочения и обогащения понятийного аппарата любой науки особенно важна систематизация накопленного наследия. Начавшись однажды, она происходит постоянно и под сильным влиянием истории науки, собственно и являясь одной из ее функций. Наиболее масштабно и эффективно систематизация педагогического наследия ведется со времени выделения истории педагогики в относительно самостоятельную отрасль знания. В поисках ответа на вопрос “Что нужно систематизировать?” происходит отбор особо значимого материала, начиная с истоков педагогики. Для систематизации используются различные критерии, позже одни из них сменяются другими. Некоторые критерии исходят от личности педагогов и их взглядов, другие — от содержания теорий, идей и от их социальной принадлежности, третьи — от предлагаемых путей и способов достижения целей и т. д. Результатом же систематизации стало утверждение в педагогике разнообразных понятий, среди которых немало и таких, что обозначили не только какие-то новые педагогические направления, но и целые педагогики: авторитарная и неавторитарная, официальная и неофициальная, буржуазно-демократическая, либеральная, радикальная, революционно-демократическая, буржуазная, социалистическая, советская и т. д.

Систематизацию педагогического наследия нельзя считать завершенной. Этот процесс постоянный, как и сам процесс накопления педагогических знаний. Не стоит идеализировать и результаты систематизации. Конечно же, она необходима, и здесь сделано много полезного и нужного для обеспечения дальнейшего развития педагогической науки и практики. Но немало еще и нерешенного. До сих пор не определены четкие признаки ряда педагогических понятий, без которых затруднительна и сама систематизация. Неоднозначно, например, толкование даже такого

главного понятия, как “педагогика”. Иногда оно выступает в самом обобщенном виде (“педагогика как наука”), иногда в более узком смысле (“гуманистическая педагогика”), а подчас и в личностном аспекте (“педагогика Песталоцци”). Возможно, такое положение объясняется отсутствием точных характеристик других важных понятий. Чем, скажем, “педагогическая система” отличается от “системы воспитания” или “системы образования”, а “педагогическое направление” от “течения”, “учения” или “концепции”? В чем различия между педагогическими “ведущими идеями”, “принципами”, “теориями” и “взглядами”? Часто названные понятия воспринимаются и используются как синонимы.

На развитии и обогащении понятийного аппарата педагогики, несомненно, сказалось влияние мирового педагогического сообщества. Оно складывается в XX в., когда создаются различные национальные и международные координационные учреждения. Для участников сообщества понятийный аппарат является одним из важнейших средств общения, обмена информацией, проведения конференций, дискуссий и т. п. Научная стоимость “языка понятий” неизмеримо возрастает. Но сразу же появились и проблемы. Одни из них связаны с заимствованием терминологии, исходящей от национальных педагогик. Такое взаимообогащение хотя и требовало значительных усилий организационного и информационного плана, несомненно, полезно как для сообщества в целом, так и для его отдельных участников. Оно дает возможность повысить уровень педагогической науки, особенно там, где по разным причинам есть ее отставание.

Труднее обстоит дело с проблемой различного и подчас существенно неоднозначного толкования содержания понятий. Речь идет не о сложностях общения, языковых и иных информационных барьерах или о разных подходах к их объяснению со стороны многочисленных научных школ; они в конечном счете преодолимы. Нередко содержательные оценки многих педагогических явлений и рождающихся на их основе понятий исходили не от ученых педагогов, а диктовались определенной идеологией, политическими режимами, что определяло и особенности некоторых региональных педагогик. Для истории педагогики это не редкость. Вспомним идеологическое влияние на школу, воспитание и образование религии и Реформации, эпохи Возрождения и буржуазных революций, авторитарных и демократических режимов. Уже по данному перечислению можно сделать вывод, что идеолого-политическое влияние не было однозначным. Оно влекло за собой и отрицательные, и положительные последствия, которые сказывались как на общем состоянии “здоровья” педаго-

гики, так и на ее отдельных понятиях, их содержании (например, “теория врожденных идей” и “tabula rasa”, “православие, самодержавие, народность” и др.).

Сильному идеологическому влиянию подверглась после 1917 г. и педагогика России. Официальная советская педагогика интенсивно наполняла “пролетарским содержанием” такие понятия, как “коллектив”, “цель воспитания”, “мировоззрение”, “стороны воспитания”, “религиозное воспитание”, “идейность обучения”, “личность” и другие. Вводились в оборот новые, вызывавшие недоумение и неприятие мирового педагогического сообщества: “пролетарский интернационализм”, “социалистический гуманизм”, “коммунистическая мораль”, “идейно-политическое воспитание” и т. п. Так засорялся понятийный аппарат педагогики, неоправданно, но сознательно вносились разночтения в толкование многих важных понятий.

Ныне последствия идеологической проработки нашей педагогики постепенно преодолеваются, вышеназванные и подобные им понятия исчезают из научного оборота, но в историко-педагогической памяти они непременно должны сохраниться как урок-напоминание о подчас трагической зависимости педагогической науки и практики от социальных условий и классово ограниченной идеологии. Конечно, в иных условиях формы и результаты такого влияния могли быть другими. В нашем же, советском, варианте последствия воздействия господствующей идеологии оказались весьма тяжкими. Был нанесен удар не только по понятийному аппарату, но вместе с ним и по всей педагогике, включая и ее историю, и тем продемонстрирована еще одна закономерность: успехи и неудачи самой науки и ее истории всегда взаимосвязаны и зависят от их общего состояния. Как верно утверждение, что история науки производна от самой науки, так неоспорим и другой тезис: без истории науки нет и самой науки. И педагогика здесь не исключение. У нее с историей педагогики множество общих проблем, решая которые они используют и единый понятийный аппарат.

Их главная задача состоит в том, чтобы поддерживать и укреплять состояние педагогической науки, работать на успех, предупреждать возможные застои и спады. Совместно осуществляя функцию общественно-педагогического контроля, они должны полнее и содержательнее отражать и оценивать реальный процесс воспитания в его связях с действительностью и богатым историческим опытом. Без обращения к последнему невозможно познание сложных законов развития науки, эффективный творческий поиск, открытия. Сочетание и взаимоконтроль настоящего и прошлого создают надежную основу и для совершенствования понятийного аппарата, процесса, имеющего

две стороны: уточнение с дальнейшим развертыванием уже “работающих” понятий и введение новых.

Еще одна из общих функций педагогики и ее истории обращения к процессу овладения знаниями. Один из самых его рациональных путей — исторический, через историю науки. Реализуя его, каждый педагог, учитель, учащийся проходит дорогой историка: осваивает то, что создано до него, оценивает полученные результаты, чтобы успешнее двигаться дальше, передавая со временем накопленное наследие, в том числе и понятия, категории, новому поколению.

Таковыми всегда были и остаются функции истории педагогики. Их выполнение, соединенное со способностью противостоять натиску антинаучных и чуждых идеологических сил, повышало авторитет истории педагогики, а вместе с ней и всей педагогики. На наш взгляд, престиж истории педагогики прямо пропорционален потребности педагогов, учителей, а еще и родителей с юношеством в общении с ней, знании ее, понимании, что она помогает успешно решать сегодняшние педагогические проблемы, находить ответы на важнейшие общественные и даже личные “вопросы жизни”. И что незнание истории педагогики оборачивается значительными издержками, ущербно для специалиста.

Какой смысл вкладывается в ключевые слова — “знать историю педагогики”? Овладеть важнейшими педагогическими понятиями, в которых фиксируются сущности различных идей, теорий, взглядов? Понятийный аппарат, конечно же, должен присутствовать на каждом шаге познания. И все же он не главное звено в этом процессе, а лишь его необходимый инструмент, более или менее надежный и эффективный в зависимости и от его собственного состояния, и от того, в чьих руках он находится. С его помощью достигается знание уже на уровне не “арифметики”, а “алгебры”: познание закономерностей развития воспитания и педагогики в их соотношениях с общественными; критический подход к изучаемому с умением постичь его “плюсы” и “минусы”, причины и следствия, значение; способность проследить важнейшие “сквозные” проблемы во всем их временном развитии и в связях друг с другом; привлечение междисциплинарных, особенно философских, знаний к анализу историко-педагогических явлений и процессов. Таков путь к главному — формированию историко-педагогического сознания и культуры, столь нужных приобретений и для понимания связей прошлого с настоящим, и для общего уровня педагогической деятельности.

Вернемся к престижу истории педагогики. Сопоставив его столь желаемый нами уровень с реально существующим, мы, к

сожалению, убеждаемся в их несомненной отдаленности друг от друга. Причины здесь разные, но главную, похоже, следует искать там же — в сложном для педагогики ее советском прошлом, последствия которого сохраняются еще и сегодня. Рассмотрим некоторые тенденции развития отечественной истории педагогики за последние 50 — 60 лет, предварительно сделав две оговорки.

Заметим, во-первых, что в те времена в сложном положении оказалась, конечно же, не только история педагогики, а все общественные науки, включая и педагогику. Другое дело, что из бывшего кризисного состояния они выходят по-разному, с большим или меньшим успехом. К сожалению, история педагогики, на наш взгляд, пока явно не в лидерах. Во-вторых, мы далеки от очернительства советского периода развития истории педагогики. И тогда немало ученых “держали” науку, вели активный поиск и добивались значительных результатов, а в педвузах усилиями педагогов поддерживался интерес студентов к истории своей науки. Дело в другом: хотя официально историю педагогики определяли “как целостную теорию воспитания человека” (1, с. 298), до такого уровня она никогда не поднималась. Вообще и сама оценка истории педагогики в приведенном определении весьма спорна. На подобную роль она в лучшем случае могла бы когда-нибудь претендовать, но не в одиночку, а лишь совместно с общей педагогикой, да еще взяв в союзники философию, психологию и ряд других наук. И трудно определить, кто в таком содружестве был бы ведущим, а кто ведомым. Но ничего подобного, конечно, не произошло. Если и были какие-либо “порывы” со стороны властных в политике и науке структур, то лишь в обратном направлении: превращении истории педагогики в разряд “прочих” наук.

Этот процесс достаточно четко обозначается с 30-х гг. Внешне пока все благополучно. Продолжаются научные изыскания, публикуются труды, защищаются диссертации, в педвузах читаются соответствующие учебные курсы, но общий объем историко-педагогических исследований и изданий неуклонно сокращается, особенно по проблемам зарубежной школы и педагогики после 1917 г. Затем следует более ощутимый удар: в истории педагогики, как и в других общественных науках, устанавливается монополия одной научной школы с обязательной для всех идеологической концепцией. Существенно искажаются методологические и общие научные подходы к основам истории педагогики, ее сущности как науки и учебного предмета. Меняются ее содержание и структура.

Прежде всего из истории педагогики изымается принцип синхронности, происходит отторжение отечественной

педагогике от мировой, что особенно проявилось в учебной литературе. “Очерки по истории педагогики”, изданные в 1952 г. под редакцией Н. Константинова для преподавателей педагогики и истории педагогики педвузов и педучилищ, учителей и студентов, стали одной из последних учебных книг, где еще относительно сохранялся синхронный принцип построения истории педагогики (2). С тех пор он надолго исчезает ради, как нетрудно догадаться, идеологического понятия “советская педагогика — высший этап в развитии отечественной и мировой педагогики” и не восстановлен полностью до сих пор. Несколько десятилетий авторы, отдав примерно третью часть учебника истории зарубежной педагогики от глубокой древности до второй половины XX в., затем на вдвое больших страничных объемах вновь возвращают нас к первым векам нашей эры, древним славянам, средневековью и далее — к российской и советской школе и педагогике, т. е. снова к современности (3). Похоже, что в XVIII — XIX вв. западноевропейские и российские столицы и крупные города, а соответственно и их ученые-педагоги, современники при жизни — Руссо, Дидро, Ломоносов, Бецкой, Янкович, Герцен, Оуэн, Пирогов, Ушинский, Дистерверг и Герbart (а некоторые из них обменивались трудами и общались лично), были куда ближе друг к другу, чем в высокотехничном XX в. До сих пор в учебнике они разделены доброй сотней страниц, а на учебных занятиях — неделями. Ради чего? Да просто не нашлось другого способа показать “особость и высшую правоту” советской педагогики. Ведь открытые дискуссии между советскими и зарубежными педагогами были, как и во многих других науках, опасными, а потому и невозможными. Вместе с советской от мировой педагогики отделялась и вся отечественная.

Так утверждалась идея, что нашей педагогике присущ какой-то исключительный путь развития, несовместимый с путями зарубежной педагогики, что “там” и “у нас”, как на разных “педагогических планетах”, есть не столько общие, сколько различные друг от друга законы воспитания и иные понятия.

Разумеется, у нашей отечественной педагогики есть свои особенности развития. Но у какой национальной педагогики их нет? Однако похоже, кроме нас никто и нигде не додумался изолировать себя по этой причине от мирового педагогического процесса. Да и в России вряд ли найдется еще история какой-либо науки, кроме педагогики, где используется подобная структура построения учебного курса.

Будем справедливы и отметим, что диалог отечественной и зарубежной педагогики в прошлом нарушался не только нами. Западноевропейская историко-педагогическая литература конца XIX — начала XX в. (4, 5, 6, 7) также нередко обходила своим

вниманием педагогику некоторых стран, в том числе российскую. Правда, немногие педагоги России все же были “на слуху”. Чаще других упоминался Л. Толстой (“русский Руссо”) с его теорией свободного воспитания. Причиной тому, возможно, была слабая информированность зарубежных ученых о достижениях отечественной педагогики из-за цензурной замкнутости России или, что вероятнее, их мнение о невысоком уровне развития нашей педагогики. Начиная с XVII — XVIII вв. и до XX в. “великими педагогическими державами” считались Германия, Англия, Франция, Италия, Швейцария. Даже США в те времена не могли претендовать на место среди них.

Однако схожесть ситуации в нарушении диалога с той и другой стороны чисто внешняя. “Великие педагогические державы” делали это по информационно-педагогическим причинам, официальная советская педагогика же — по чисто идеологическим. Напомним, что на крупные успехи советской педагогики в 20-е гг. Запад откликнулся множеством статей и книг. В 30-е гг., с началом политических репрессий в СССР, а также в послевоенный период “холодной войны” число этих публикаций существенно сокращается, а их тональность резко меняется. Добавим, что “забывая” о России, США и ряде других стран, ни одна из “великих педагогических держав” тем не менее не имела учебных книг со структурой изложения истории педагогики подобно нашей: сначала зарубежной, а затем своей — английской, немецкой или французской. Что, конечно же, не исключает самостоятельного курса истории школы и педагогики любой из названных или неназванных стран с соответствующей учебной литературой. Так, впрочем, было и в России до 1917 г., когда, например, П. Каптерев опубликовал “Историю русской педагогики” (8).

Почти одновременно советская педагогика подвергается и другому структурному изменению, связанному, как мы увидим ниже, с первым. Учебный материал начинает излагаться преимущественно по персоналиям, что превращает историю педагогики в историю взглядов и деятельности крупных педагогов. Последние отбирались и оценивались по тому же “классовому подходу” с его критериями “наш — не наш”.

Поразмышляем о причинах такого “революционного переворота”. Почему и кем он был совершен? Может быть, дело в незрелости самой истории педагогики или в лености ума ее специалистов? Но как согласиться с подобным предположением, если с 30-х гг. в течение шести десятилетий официальная педагогика и ее научная школа — монополист в истории педагогики ни разу не предложили какого-либо другого варианта структуры курса. Случайно ли это?

Далее. Казалось бы, персонализации истории педагогики не должна была допустить господствующая идеология, поскольку

именно от нее исходил тезис о “решающей роли народных масс”, а не личностей в истории. Однако случившееся далеко не единственный случай расхождения марксистской теории с практикой. Как обычно, здесь на первый план выступала не общая идея, а сегодняшняя идеологическая потребность. Нужно было решить задачу: сохранить уже возведенную стену отчуждения между “лучшей в мире советской педагогикой” и ее зарубежным “загнивающим” антиподом и избежать серьезного научного разговора, дискуссий с буржуазными педагогами об общих законах развития воспитания и педагогики, общечеловеческом характере и гуманистической сущности замечательного педагогического наследия, об единых глобальных задачах в сфере образования и воспитания, стоящих перед всем человечеством. Решение нашлось в персонализации истории педагогики, в том редком случае, когда творцом истории, пусть не всей, а лишь педагогики, разрешили быть отдельным личностям. На второй план и далее отступают проблемные вопросы взаимодействия общества и педагогики, влияния социально-экономических условий и достижений мировой культуры на теорию и практику воспитания, исчезают сравнительные характеристики различных педагогических концепций, их соотнесение с современностью. Все это становилось как бы личным делом, инициативой отдельных преподавателей. Из научного оборота советской педагогики надолго исчезают понятия группы общечеловеческих ценностей и глобальных проблем мировой педагогики. А если они когда-либо и употребляются, то, как правило, с негативными характеристиками (“безликий гуманизм”, “вредный альтруизм”, “гнилой либерализм” и т. п.), а понятия типа “буржуазная школа” и “буржуазная педагогика” стали синонимами “плохой” школы и педагогики.

Учебный курс истории педагогики и сегодня строится преимущественно по персоналиям. А каково будущее подобной структуры? Оно далеко не безоблачно, и не только по вышеизложенным причинам. Уже сейчас в истории педагогики зафиксировано множество имен крупных педагогов, причем десятки их “выпали” из учебной литературы, им просто не хватило места на ее страницах. А что же будет с этим учебным курсом через 10, 20, 30 лет? Ведь на подходе все новые и новые имена. Неужели кого-то из педагогов прошлого придется “репрессировать”, убирая их из учебников, а кого-то “миловать”, оставляя до очередной ревизии? И кто это будет решать? Конечно, учебники по истории других наук также сохраняют не все имена своих ученых, в конце концов сохранить все невозможно. Но выход здесь есть, он известен, хотя, к сожалению, не востребован историей педагогики.

Суть в том, что в истории педагогики отсутствуют понятия-критерии, которые помогли бы при систематизации огромного педагогического наследия отобрать из него то лучшее, что в других науках, культуре уже давно носит титул “классики”, “классического”. А истории же таких наук являются историями своего классического наследия: создания каких-либо стратегических направлений в науке или выдающихся открытий на этих направлениях, что-то весьма существенно, подчас качественно, меняющих в них. Наиболее значительные и емкие научные понятия и категории исходят от классики и часто связываются с именами их творцов (вспомним законы Ньютона, геометрию Лобачевского, теорию эволюции Дарвина и др.).

К сожалению, история педагогики, как впрочем и педагогика в целом, не имеет общенаучной и общекультурной традиции. Возможно, в прошлом она была или во всяком случае ее искали. В уже названной книге П. Каптерева история педагогики излагается не по личностям, а по ведущим, с его точки зрения, проблемам — периодам в развитии педагогики: церковно-религиозный, государственный, общественный (8). Ныне же имена педагогов-классиков известны, хотя вряд ли педагогическое наследие каждого из них в полном объеме можно считать классическим. А то, что признано действительно классическим, чаще всего находится в научном обращении без имени своего создателя. Но главное в том, что на основе педагогической классики не определены ведущие направления истории педагогики как науки и учебного предмета и связанные с ним узловые понятия. Они по-прежнему или персонифицированы (“великий русский педагог К. Д. Ушинский”) или весьма условны (“педагогическая мысль в конце XIX и начале XX в. в Западной Европе и США”). Пласты же классики педагогики остаются малоизвестными и не востребованными даже педагогами-энтузиастами в их творческом поиске.

Изменилась и учебная литература по истории педагогики. Хрестоматии конца 30-х и начала 40-х гг. еще были объемными и разными, содержали большее число трудов выдающихся педагогов, а сверх того — интереснейшие документы (декреты римского сената, папские буллы, законы светских властей, уставы учебных заведений), небольшие статьи историков по отдельным проблемам и периодам развития педагогики, а еще пояснения и примечания к каждому разделу книги, где обращалось внимание на отдельные понятия, категории, факты (9, 10, 11). Конечно, и тогда учебная литература уже имела соответствующую идеологическую окраску, проявлявшуюся в структуре книг, названиях разделов и глав, оценках и т. п., но, очевидно, еще сохраняла некоторые традиции ис-

торико-педагогической мысли “серебряного века” российской педагогики. Постепенно исчезает разнообразие хрестоматий и других изданий по истории педагогики. Все большее место в них отводится трудам основоположников марксизма-ленинизма, лидеров КПСС, партийно-правительственным документам. Об учебнике, бывшем долгие годы единственным для педвузов огромной страны, и принципах его построения мы уже говорили.

Другим становится и отношение к истории педагогики как учебному предмету. Если в 50—60-е гг. он изучался в течение учебного года в объеме до 80 и более часов и являлся одним из основных педагогических курсов, то ныне он стал преимущественно лишь семестровым курсом, обозначенным в расписании занятий двумя часами в неделю (всего 30 — 34 часа). Значительная часть материала отдается на так называемое “самостоятельное изучение”. Старая учебная программа курса уже давно не изучается в полном объеме, а новой все еще нет. Она подменяется “рабочими программами”, которые в общем-то нужны и порой интересны, если бы не их функция постоянного уменьшения содержания курса, чтобы он “соответствовал” сокращающемуся для него учебному времени. Все чаще от студента требуется простое знание фактов, которые не будучи объединены верной концепцией не становятся научным знанием. Встает вопрос о судьбе истории педагогики: быть ли ей основным или специальным курсом и даже вообще о ее нужности в педвузе. Нынешнее состояние истории педагогики, похоже, дает право на такие рассуждения.

Рассмотренные характеристики истории педагогики оказывают соответствующее влияние на ее понятийный аппарат, его развитие и применение. Качество понятийного аппарата науки есть производное от состояния самой науки. Истории педагогики нужны серьезнейшие изменения. Их востребованность диктуется и причинами, о которых речь шла выше, и накоплением огромного педагогического наследия, уже давно нуждающегося в ином качественном подходе. Нужна широкая, открытая научная дискуссия о прошлом, настоящем и будущем истории педагогики и, убежден, она состоится. Ее необходимость обусловлена переходом к многоуровневому педагогическому образованию и общим состоянием последнего.

Прежде всего следует определиться с сущностью истории педагогики как науки. О чем она? В свое время английский историк и философ Т. Карлейль (1795 — 1881) определял историю как совокупность биографий великих людей. До сих пор в истории педагогики мы во многом следовали этой

формулировке. Если же считать ее наукой о законах становления и развития воспитания и педагогики, то необходимо всерьез обратиться именно к этим законам, связям педагогических процессов с обществом в целом и в его отдельные эпохи с их экономическими, социальными, политическими и общекультурными данностями, к выявлению и изучению ведущих направлений, научных школ, проблем истории педагогики. Только так можно определить основу ее структурных и содержательных изменений. Совершенно необходимым представляется обращение к смежным наукам и особенно философии, восстановление на новом уровне прежнего взаимодействия с ними. Есть смысл проследить, как подобные задачи решаются историями других наук, в том числе и точных.

В дискуссии следует обсудить также вопрос о том, нужна ли история педагогики как самостоятельный учебный курс, и если да, то в каком виде и объеме его выводить на первый и последующий уровни педагогического образования? Или более вероятен вариант интеграции истории педагогики с каким-либо другим педагогическим, а возможно и философским, курсом? Кстати, последняя идея не нова и для отечественной педагогики: она блестяще раскрыта С. И. Гессеном в его книге «Основы педагогики. Введение в прикладную философию», которая была издана им в эмиграции в 1923 г. (12).

Разумеется, могут быть и другие варианты относительно будущего истории педагогики как учебного курса, но главное очевидно: историко-педагогические знания должны оставаться важной составной частью педагогического образования.

Новому уровню истории педагогики необходима и новая учебная литература: разнообразная, конкурирующая между собой, свободная от прежних недостатков. Прежде всего учебники, отечественные и переводные, с новыми структурными построениями и содержанием, в основе которого — мировая педагогическая классика. Автор статьи попытался в своем учебном пособии реализовать идею нового построения курса истории педагогики, понимая необходимость большой дальнейшей работы над ним (см.: 13).

Нужны хрестоматии, справочная литература, книги о выдающихся педагогах-мыслителях, а также издания их трудов, документов о школе, воспитании, образовании и др. Изучающие историю педагогики должны знакомиться с оригиналами первоисточников в их точных переводах, а не узнавать о них в пересказе из вторых и третьих рук. Еще лучше, если они получат возможность узнать мнение по какой-либо проблеме не одного автора, а нескольких, сравнить их взгляды и по возможности самим поучаствовать в дискуссиях мыслителей. Такие подходы к

учебной литературе сделают постижение истории педагогики более интересным и эффективным, помогут студенту лучше овладевать понятийным аппаратом, успешнее переходить от репродуктивного мышления к творческому.

В современной России открылись новые возможности и перспективы для развития общественных, в том числе и педагогических, наук. Хочется верить, что в XXI век и история педагогики вступит окрепшей, престижной, плодотворно влияющей на уровень историко-педагогического сознания, общей и профессиональной культуры учителей, педагогов, всех, занимающихся делом воспитания и социальной помощи.

Литература

1. *Большая советская энциклопедия*: В 30 т. Т. 19. М., 1975.
2. *Очерки по истории педагогики*: Сб. ст. / Под ред. Н. А. Константинова. М., 1952.
3. *Константинов Н. А. и др. История педагогики: Учеб. для студентов пед. ин-тов. 5-е изд., доп. и перераб.* М., 1982.
4. *Ге Ф. История образования и воспитания* / Пер. с фр. М., 1912.
5. *Кей Э. Век дитяти* / Пер. со швед. М., 1906.
6. *Мюнх В. Будущая школа. Утопии, идеалы, возможности* / Пер. с нем. М., 1906.
7. *Циглер Т. Руководство по истории педагогики* / Пер с нем. Петроград; Киев, 1915.
8. *Каптерев П. Ф. История русской педагогики. 2-е изд.* Пг., 1915.
9. *Хрестоматия по истории педагогики* / Под общ. ред. С. А. Каменева. Т. 4. История русской педагогики с древнейших времен до Великой пролетарской революции. Ч. 1 / Сост. Н. А. Желваков. М., 1936.
10. *Хрестоматия по истории педагогики. Т. 1. Античный мир. Средние века* / Сост. И. Ф. Сवादковский. 3-е изд. М., 1938.
11. *Хрестоматия по истории педагогики. Т. 2. Ч. 1. История педагогической мысли в период от Французской буржуазной революции 1789 года до Парижской Коммуны* / Сост. Г. П. Вейсберг и др. М., 1940.
12. *Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию* / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. М., 1995.
13. *Лушников А. М. История педагогики: Учеб. пособие для студентов пед. высш. учеб. заведений. 2-е изд., перераб., доп.* Екатеринбург, 1995.

© Лушников А. М., 1997