

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ В СССР: СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ¹

История педагогики — одна из наиболее молодых отраслей педагогического знания, формирование и самоосмысление которой еще далеко не завершились. Она начала складываться лишь в конце XVIII в. и не в качестве истории науки о воспитании, поскольку последней в современном смысле слова еще не существовало, а как история практики воспитания и образования, с одной стороны, и как изложение взглядов на воспитание тех или иных мыслителей — с другой. Персонифицированный, чисто биографический подход к изучению истории научного сознания, столь характерный для истории науки в XIX — начале XX в., нашел яркое отражение в истории педагогики как науке и в истории педагогики как учебном предмете, изучение которого стало обязательной составной частью подготовки будущих учителей в стенах средних и высших педагогических учебных заведений. Другой отличительной особенностью истории педагогики было преимущественное внимание к изучению истории элитарных воспитательных систем и отдельных учебных заведений, особое пристрастие к рассмотрению взглядов мыслителей разных эпох на воспитание детей господствующих сословий.

Реальным наследием в области истории педагогики, полученным советской Россией от дореволюционной эпохи, явился ряд пособий для различных педагогических учебных заведений, как отечественных (В.В. Григорьева, М.И. Демкова, К.В. Ельницкого, С.А. Золотарева, П.Ф. Каптерева, А.П. Медведкова, Л.Н. Модзалевского, М.М. Рубинштейна, Н. Соколова и др.), так и зарубежных авторов (П. Монро, Т. Циглера, К. Шмидта и др.), переводы трудов классиков мировой педагогики (Я.А. Коменского, Д. Локка, Ж.-Ж. Руссо, И.-Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарта, Ф.-И.В. Дистервега и др. Помимо названных выше обзорных работ по истории просвещения и школы в России типа учебных пособий следует упомянуть в первую очередь исследования С.В. Рождественского по истории просвещения в XVIII—XIX вв., книгу И. Алешинцева по истории гимназического образования, Н.В. Чехова по истории начального образования, раздел по истории школы и образования из «Очерков по истории русской культуры» П.Н. Милюкова, а также отдельные издания трудов Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, В.Г. Белинского, Н.И. Пирогова, В.Я. Стоюнина и некоторых других педагогов. Говоря о собственно научной работе в области истории педагогики, нельзя не упомянуть о деятельности Музея военно-учебных заведений, который был центром изучения, в частности, педагогического наследия великого чешского мыслителя Я.А. Коменского

В первое послеоктябрьское десятилетие в сложном процессе пересмотра дореволюционного педагогического наследия важное место занимало и создание новой истории педагогики. В 20 — 40-е гг. появляются первые работы по истории педагогики учебного характера (*Г. Е. Жураковский* Очерки по истории педагогики в связи с историей классовой борьбы. Ч. I. Киев, 1926; *Е. Н. Медынский* История педагогики в связи с экономическим развитием общества, т. I—II. М., 1925—1926; *И. Ф. Сवादковский* Рабочая книга по истории педагогики. М., 1927; *Г. Г. Шахвердов* Воспитание народных масс.

¹ Советская педагогика. 1977. № 11. С. 57-66

Ростов - Краснодар, 1924; В. С. Иоф Хрестоматия по педагогике XVI—XVIII вв. М.—Л., 1926; Хрестоматия по истории педагогики. Под ред. С.А. Каменева, т. I, II, IV. М., 1935—1940; Ш.И. Ганелин, Е.Я. Голант История педагогики. М., 1940, и др.). Публикуются результаты новых изысканий в области истории как зарубежной, так и отечественной педагогики (А.Фортунатов). Теория трудовой школы в ее историческом развитии. Ч. I. От Томаса Мора до Карла Маркса. М., 1925; Трудовая школа в свете истории и современности. Л., 1924; Педагогические идеи Великой французской революции. Под ред. А.П. Пинкевича М., 1926, и др.), издаются сочинения классиков мировой педагогики.

Первые советские учебные пособия по истории педагогики, не смотря на известную дань социологизаторству и попытки устанавливать слишком прямолинейные связи между экономическим развитием общества, с одной стороны, и развитием школы и педагогической мысли, с другой, несомненно, явились достижением молодой социалистической педагогики. Одним из доказательств этого служит то, что первый учебник истории педагогики Е.Н. Медынского послужил основой его же учебника, изданного в 1947 г., и в значительной степени использован в позднейшем учебнике, соавтором которого он тоже был.

Говоря об изучении историками педагогики 20—30-х гг. «белых пятен», следует подчеркнуть, что и здесь они отыскивали новые подходы: традиционные портретно-биографические исследования стали дополняться проблемно-педагогическими. И первой проблемой, рассмотрению которой были посвящены труды А.А. Фортунатова и Л.Д. Сеницкого, М.М. Рубинштейна и других авторов, явилась попытка проследить реализацию идеи трудовой школы. Что же касается изданий избранных сочинений отдельных педагогов в эти годы, то здесь отбирались в первую очередь авторы демократической ориентации (социалисты-утописты, представители революционно-демократической мысли, педагоги эпохи становления буржуазных отношений).

Конец 40-х и 50-е гг. характеризовались возрождением интереса к историко-педагогическим исследованиям, вынужденно прерванным Великой Отечественной войной. Работу по истории педагогики возглавила Академия педагогических наук РСФСР, где работали в то время такие крупные историки педагогики, как Е.Н. Медынский, Г.Е. Жураковский, Н.А. Константинов, В.Я. Струминский, В.З. Смирнов и другие. В центре внимания исследователей находились, прежде всего, проблемы истории отечественной школы и педагогики в широком смысле слова: во-первых, разностороннему и глубокому изучению были подвергнуты все аспекты становления и развития советской школы, в результате чего был издан ряд капитальных трудов, не утративших своего значения до настоящего времени (см.: Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский Очерки по истории советской школы РСФСР за 30 лет. М., 1948; Ф.Ф. Королев Очерки по истории советской школы и педагогики (1917—1920). М., 1958; Ф.Ф. Королев Советская школа в период социалистической индустриализации. М., 1959; З.И. Равкин Советская школа в период восстановления народного хозяйства 1921-1925 гг. М., 1959; Ф.Ф. Королев, Т.Д. Корнейчи, З.И. Равкин Очерки по истории советской школы и педагогики (1921-1931). М., 1961, и др.). Во-вторых, широким фронтом было продолжено изучение прогрессивной педагогики, в частности наследия К.Д. Ушинского и его последователей (работы В.Я. Струминского, Е.Н. Медынского, Д.О. Лордкипанидзе, В.З. Смирнова и др.), Л.Н. Толстого (работа В.А. Вейкшана), И.Н. Ульянова (работы Н.И. Алпатова, Д.А. Валики, А.Н. Кондакова и др.),

революционных демократов (работы Н.Ф. Познанского, Н.Н. Разумовского, В.З. Смирнова, М.Ф. Шабаевой и др.), а также труды Ш.И. Ганелина, Н.А. Константинова, В.Я. Струминского и В.З. Смирнова по истории русской школы (см. в кн.: *А.И. Пискунов. Советская историко-педагогическая литература (1917-1957)*. М., 1969). В-третьих, по существу впервые было начато изучение истории развития школы и просвещения народов СССР. В этой области была проделана поистине гигантская работа во всех союзных республиках. Монографии, статьи и диссертации Д.О. Лордкипанидзе, У.П. Оболадзе, Г.Я. Тавзишвили – по Грузии; М.М. Мехти-Заде, А.Ю. Сеидова — по Азербайджану; Г.Г. Карамяна, М.А. Сантросяна, С.К. Худояна – по Армении; Н. П. Архангельского, К.Е. Бендрикова, С.Р. Раджабова, М.А. Арипова, А.Э. Измайлова, А.А. Курбанова, И.О. Обидова, И.К. Кадырова, Ю.А. Абдулаева, А.И. Сембаева, Т.Т. Таджибаева — по Средней Азии и Казахстану; В.З. Смаля, А.Г. Дзеверина, Н. М. Грищенко — по Украине; А.Ю. Эланго, Л.А. Андресена, М.Ю. Карчаускене, М.С. Лукшене, С.А. Умрейко, Р.М. Микельсона — по Прибалтике и Белоруссии; Ф.Ф. Чиботаря и Т.А. Кравчун — по Молдавии и многих других авторов, перечислить которых не представляется возможным, заложили фундамент для целостного исследования процесса исторического развития школы, просвещения и педагогической мысли народов СССР, для создания обобщающих трудов.

С 60-х гг. в разработке проблем истории педагогики наступает принципиально новый этап. Сам ход ее развития, накопление большого фактического материала поставили перед историками педагогики задачу серьезного обобщения и научного осмысления всего накопленного, известной его систематизации и инвентаризации. Именно поэтому в начале 60-х гг. началась подготовка многотомного издания «Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР» как обобщающего труда, в котором подводятся итоги всем основным исследованиям по истории отечественной педагогики, выполненным за годы Советской власти (см.: *Очерки истории школы и педагогической мысли на родов СССР, XVIII — вторая половина XIX в.* Отв. ред. М.Ф. Шабаева. М., 1973; *Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в.* Отв. ред. А.И. Пискунов. М., 1976). В эти же годы начался перелом в самом характере историко-педагогических исследований, которые становятся в основном проблемными. В частности, в эти годы был завершён ряд исследований по истории зарубежной педагогики, являвшихся в известной степени продолжением работы Н.К. Крупской и А.А. Фортунатова по истории трудовой школы (см. *Пискунов А. И. Очерки по истории прогрессивной немецкой педагогики XVIII — начала XIX в.* М., 1960; *Пискунов А. И. Теория и практика трудовой школы в Германии*, М., 1963; *Салимова К. И. История трудового обучения в Англии*. М., 1967). Если же рассматривать историко-педагогические труды последнего десятилетия с точки зрения охватываемых ими хронологических рамок, то можно заметить, что интересы исследователей находятся в сфере ближайшего прошлого и посвящены XIX—XX вв. (см. *С. А. Фрумов Французская школа и борьба за ее демократизацию. 1850—1870*. М., 1960; *Л.Н. Гончаров Школа и педагогика США до второй мировой войны*. М., 1972, и др.).

Как весьма положительный сдвиг в разработке истории педагогики следует отметить особое внимание исследователей к проблемам становления и развития советской педагогической науки. За последние годы появились книги Н.К. Гончарова

«Очерки по истории советской педагогики» (Киев, 1970), Ф. Ф. Королева «Ленин и педагогика» (М., 1971), О. Д. Кинкладзе «История советской педагогики» (Тбилиси, 1972), специально посвященные этой проблематике, которые являются, вне всякого сомнения, лишь первым шагом в этом направлении. Сейчас АПН СССР приступила к систематическому изучению путей становления и развития педагогической науки с конца XIX в. до настоящего времени, уделяя особое внимание развитию марксистско-ленинской педагогики. Наконец, также весьма положительным явлением в истории педагогики последних 10—15 лет является обращение к прошлому не только общеобразовательной, но и специальной школы — низшей, средней и высшей (см.: А. Н. Веселов Профессионально-техническое образование в СССР. М., 1961; Н. Н. Кузьмин Низшее и среднее специальное образование в дореволюционной России. Челябинск, 1971, и др.).

Оценивая общее развитие истории педагогики в СССР за 60 лет, можно сказать, что оно шло в едином русле с педагогической наукой в целом, и фактически история педагогики как самостоятельная отрасль педагогического знания оформилась именно в этот период. Мы можем законно гордиться достижениями в этой области, но в то же время, правда, обычно в завуалированной форме, исторические исследования нередко относятся к категории «недостаточно актуальных», а ученым, ведущим такого рода исследовательскую работу, делается упрек в том, что они якобы уходят от современных научных проблем в прошлое. Это своего рода недоразумение проистекает, по-видимому, из понимания истории вообще как описания каких-то отдельных фактов прошлого или жизни и деятельности «великих людей». Действительно, в XIX столетии история науки, как уже неоднократно отмечалось, практически сводилась к биографическим очеркам об отдельных ученых, к изложению их воззрений и описанию их деятельности. Однако уже в начале XX в. стало очевидным, что такой подход к ней малопродуктивен, он не позволяет воссоздать подлинный путь развития науки. Место «портретной» истории науки постепенно начинают занимать исследования, посвященные истории возникновения и поисков решения отдельных научных проблем, выясняющие пути развития содержательной стороны науки.

Было бы, конечно, ошибочно полагать, что этот новый подход сразу восторжествовал и вытеснил старый. Отголоски традиционного для прошлого столетия подхода нет-нет проявляются и сейчас, преимущественно в виде статей, а иногда и книг и диссертаций, названия которых строятся по формуле «такой-то о том-то». Однако можно утверждать, что за последние 10—15 лет абсолютное большинство ученых, занимающихся изучением истории отдельных наук, пришли к убеждению, что их задача состоит в выявлении центральных проблем науки для каждого исторического периода, в прослеживании их эволюции. Генезис, развитие и трансформация феноменов науки — вот что подлежит изучению в первую очередь.

История науки не может быть представлена в форме рафинированного хронологического изложения положительных результатов деятельности ученых. Она должна раскрывать подлинный процесс развития науки со всеми заблуждениями и недостатками, с анализом как достижений, так и ошибок. Такая история оказывает неоценимую помощь современности, предохраняя от повторения ложных шагов, побуждая к более критическому отношению к псевдоноваторству. Вообще говоря, история науки служит фундаментом науки современной и создает благоприятные

возможности для выполнения ею прогностических функций. Прогресс научного знания предполагает единство трех процессов: ретроспективного осмысления достигнутого с выделением закономерностей; интроспекции, т.е. объективной оценки современного состояния науки; прогнозирования тенденций ее развития. Именно в науке с особенной четкостью выступает неразрывная связь между историей, современностью и будущим.

И еще одно важное соображение относительно истории любой науки, высказанное известным русским ученым В. И. Вернадским: «История науки должна критически составляться каждым научным поколением, и не только потому, что меняются запасы наших знаний о прошлом, открываются новые приемы восстановления былого. Нет! Необходимо вновь научно перерабатывать историю науки, вновь уходить в прошлое, потому что благодаря развитию современного знания в прошлом получает значение одно и теряет другое. Каждое поколение научных исследователей находит в истории науки отражение научных течений своего времени. Двигаясь вперед, наука не только создает новое, но и неизбежно переоценивает старое, пережитое». (Очерки и речи, вып. 2, ч. II, 1922, с. 112). В общем, можно принять за аксиому, что регулярный возврат к рассмотрению предыдущего развития науки является закономерным следствием двух основных тенденций, которые в большей или меньшей степени могут быть обнаружены на каждом этапе эволюции научного знания: это, во-первых, стремление отыскать в прошлом зародыши и истоки ведущих научных идей современности и, во-вторых, необходимость пересмотра и переоценки в свете данных современной науки тех концепций и теорий, которые ранее отвергались и признавались ошибочными.

Из всего сказанного следует принципиальный вывод, имеющий значение как для организации исследовательской работы, так и для подготовки любого высококвалифицированного специалиста: не зная существа и содержания конкретной науки, нельзя правильно понять и ее историю; не зная истории науки, невозможно с полным пониманием дела оценить ее современное состояние и прогнозировать ее развитие. Все общие соображения, высказываемые о подходах к истории науки, о ее задачах и ее взаимоотношениях с самой наукой, в полной мере относятся и к истории педагогики, имея, так сказать, методологический характер.

Что касается собственно историко-педагогических исследований, то следует указать на несколько расширительное понимание самого предмета истории педагогики, которое выработалось под влиянием традиций XIX в. Строго говоря, если педагогика является наукой о воспитании, то предметом истории педагогики должно было бы быть становление и развитие этой науки, ее основных концепций, методов, понятийного аппарата и т. п. Однако история педагогики зародилась во второй половине XVIII столетия скорее как отрасль истории культуры, изучающая практику воспитательной деятельности, к чему добавлялось освещение идей о воспитании отдельных выдающихся людей. И, пожалуй, до последнего времени именно этот аспект изучения прошлого в истории педагогики, т.е. область практики воспитания и взгляды на воспитание отдельных лиц, оказывался доминирующим, затеняющим собственно историю науки о воспитании. Стоит упомянуть и о том, что в конце XIX — начале XX в. в русском языке бытовали термины: «педагогика» и «педагогия». Первым обозначалась наука о воспитании, а вторым — сама практика воспитания и обучения. Однако это различие понятий, к сожалению, в то время не установилось. Более того, один из наиболее видных русских

педагогов предреволюционной России П.Ф. Каптерев назвал свои широко известные книги «История русской педагогики» и «Новая русская педагогика», хотя той и в другой главное внимание уделялось не практике, а теоретическим концепциям воспитания.

Небезынтересно отметить, что эта двойственность и в известной мере неопределенность истории педагогики находят отражение в званиях, которые в разных странах даются данной отрасли педагогической науки: в странах немецкого языка, Польше, Чехословакии и ряде других стран существуют термины «история воспитания» и «история педагогики»; в странах английского и французского языка практически употребляется только название «история воспитания».

Чтобы закончить рассмотрение вопроса о терминологии, надо помнить, что многозначность термина «педагогика», употребление параллель к нему термина «педагогика» наблюдались уже с середины прошлого столетия. И, например, в трудах К.Д. Ушинского мы можем обнаружить употребление термина «педагогика» (и «педагогика») в трех разных значениях: наука о воспитании, практика воспитательной деятельности, методика воспитания. А словом «педагог» К.Д. Ушинский обозначал как любого практика в области воспитательной деятельности, так и ученого, специалиста в области теории воспитания. Кстати, употребление слова «педагог» в этих двух значениях характерно и для наших дней, что приводит в ряде случаев к трудностям. Что же касается современного толкования термина «педагогика», то им сейчас обозначается наука о воспитании в широком смысле слова, но иногда еще, преимущественно в непедagogической прессе и выступлениях неспециалистов, проскальзывает употребление и в старом, расширительном значении.

Следование традиции, различный подход к назначению и задачам истории педагогики, наконец, неточность, в трактовке самого понятия «педагогика» привели к тому, что в тематике и содержании проводимых и проведенных историко-педагогических исследований представляется возможным выделить несколько их разновидностей. Наиболее многочисленными до последнего десятилетия были исследования, освещающие жизнь и педагогические воззрения отдельных лиц: собственно педагогов, философов, писателей, государственных деятелей, ученых. Проведение такого рода исследований до некоторой степени было полезно, ибо они позволили выявить широкий круг исторических деятелей, уделявших значительное внимание вопросам воспитания. Но вместе тем в ходе таких исследований происходило, с одной стороны, преувеличение роли в истории педагогики той или иной личности, а с другой — превращение различного рода мыслителей в якобы педагогов, тогда как в действительности в большинстве случаев следовало выяснить место проблем воспитания в системе их социально-политических или философских воззрений. При этом, как правило, не производилось выделение новых, оригинальных педагогических идей, принадлежавших именно данному мыслителю. Схема построения такого рода работ предельно проста: краткая характеристика эпохи, подробная биография, практическая деятельность (если это педагог), педагогические взгляды. Исследователи тщательно выбирали из трудов избранного ими ученого (общественного деятеля) все, что он говорил о школе, воспитании, об учебниках и методах обучения и т. п., не делая даже попытки отделить новое от старого.

Вследствие такого совершенно некритического и по существу внеисторического

подхода все педагоги и непедагоги, писавшие о воспитании, выглядели уныло одинаковыми. Сейчас число таких работ резко сократилось, хотя они еще и появляются не только в местных, но и в центральных издательствах.

Вторую группу историко-педагогических исследований составляют работы по истории народного образования в целом или по истории общеобразовательной школы отдельной страны, союзной или автономной республики, даже области или крупного города. На первых порах, пока история педагогики нуждалась в накоплении сведений фактического характера, эти работы были в общем полезны. Но когда перед историей педагогики как наукой встала задача выявления закономерностей, выделения общего и частного, исследования, построенные на локальном материале, скованные территориальными рамками, перестали давать что-либо новое. И здесь, если говорить, например, об истории советской школы, выработались определенные схемы: характеристика состояния народного образования в условиях дореволюционной России, показ успехов в развитии просвещения по определенным историческим периодам (по образцу гражданской истории), причем внутри этих периодов для рассмотрения выделялись одни и те же вопросы — сеть школ и их материальная база, контингент учащихся, учебные планы и программы, организация учебно-воспитательной работы, учебники, подготовка учителей.

Кроме того, в связи с тем что развитие советской школы в общем определялось одними и теми же партийно-правительственными актами, протекало в условиях социалистического строя, в истории школы и народного образования в отдельных республиках и областях было гораздо больше общего, чем специфического. Вследствие этого и историко-педагогические исследования такого типа отличались друг от друга большей частью только статистическими данными. Подобного рода работы потеряли смысл после появления капитальных исследований Ф. Ф. Королева, З.И. Равкина по истории советской школы с 1917 по 1931 г., где вскрыты основные закономерности и специфические для отдельных периодов особенности строительства школы и развития содержания и методов учебно-воспитательной работы.

Третий вид историко-педагогических исследований составляют работы, в которых прослеживается история становления и развития отдельных типов образования (общее и специальное), отраслей специального образования (медицинское, педагогическое, сельскохозяйственное и т. п.), с учетом его уровней (низшее, среднее, высшее). К этой же категории можно отнести работы о становлении и эволюции отдельных типов учебных заведений (гимназия, университет, народная школа и т. п.). Подобных работ значительно меньше по сравнению с упоминавшимися выше, однако они могут дать педагогической науке интересный и конкретный материал по многим вопросам (организация учебного процесса, методы обучения и воспитания, структура учебного плана, построение учебников и т. п.).

Наконец, в четвертую категорию следует выделить проблемные историко-педагогические исследования, связанные с основным содержанием самой науки о воспитании. В этих исследованиях предметом изучения является становление и развитие отдельных педагогических теорий и концепций, возникновение и трансформация отдельных педагогических проблем, поисков путей их решения. Исследования такого рода занимают сейчас ведущее место. За последние годы выполнены десятки историко-

педагогических работ, посвященных наиболее актуальным проблемам теории и практики воспитания в широком смысле слова (содержание и методы интернационального воспитания, политехнического образования, проблемы воспитывающего обучения, взаимоотношений учителей и учащихся, формирование коллектива, вопросы школьного краеведения и т.д.).

Рассматривая выделенные четыре категории историко-педагогических исследований с точки зрения их специфики и научной значимости можно сказать, что в первых трех, как правило, преобладает элемент описательности и слаба аналитическая сторона; в исследованиях четвертой категории наблюдается усиление анализа и место описания начинает занимать объяснение, которое, собственно говоря, и является важнейшей функцией науки, в том числе и истории педагогики.

Проблемные историко-педагогические исследования имеют особо важное значение благодаря тому, что они очень тесно смыкаются теоретическими работами, создавая для них прочный фундамент наряду с методологическими установками и экспериментальными данными. И вообще, между теоретическими и историческими исследованиями в области собственно педагогической науки различия не столь велики, как это может показаться на первый взгляд, и противопоставлять их нельзя. В действительности абсолютное большинство проблем воспитания и обучения может исследоваться в трех аспектах: историко-педагогическом, теоретико-педагогическом и методическом. Кроме того, нужно иметь в виду, что любое серьезное и теоретическое, и методическое исследование планируются и проводятся с опорой на ранее достигнутые результаты, в них обязательно присутствует элемент историзма, а точнее говоря, они проводятся в соответствии с методологическим принципом историзма.

Из сказанного ранее не следует делать вывод, что историко-педагогические исследования, посвященные истории школьного дела и народного образования в целом, а также всякое изучение педагогических воззрений отдельных лиц полностью отвергаются. Нет, они нужны, без них обойтись нельзя, но, приступая к ним, необходимо очень четко формулировать исследовательские задачи с тем, чтобы в итоге проведенной работы были получены новые результаты, а что касается так называемых биографических, портретных исследований, то надо иметь в виду, что они под силу научным работникам очень высокой квалификации, обладающим широкими педагогическими, историческими, философскими, психологическими знаниями. Отсутствие опыта критического анализа источников, недостаточная эрудиция и ложный взгляд на историю педагогики толкают начинающего научного работника на пересказ высказываний изучаемого автора и приводят к ошибкам в оценке его заслуг. В итоге выполненное в традиционном духе портретное исследование очень мало способствует научному росту молодого исследователя и столь же мало обогащает педагогическую науку.

Какого бы типа историко-педагогическое исследование ни проводилось, его успех, его научная ценность в конечном счете всецело зависят от методологической правильности всех его процедур и методик. Как и в других науках — главное требование к любому исследователю, занимающемуся проблемами педагогики и ее истории — соблюдение историзма и системности. Как бы это ни звучало парадоксально, но очень часто наиболее существенным дефектом историко-педагогических работ является

нарушение именно принципа историзма.

Дело в том, что многие исследователи, стремясь «актуализировать» свою работу, пытаются устанавливать непосредственные связи между явлениями, фактами, взглядами отдаленных от нас эпох и современностью, проводят неправомерные исторические параллели, тратят огромные усилия для того, чтобы найти у выдающихся и не выдающихся педагогов прошлого такие высказывания, которые обосновывали бы современные идеи; столь же часто встречается совершенно ошибочное оперирование ссылками на понятия и факты из прошлого, лишь по внешнему виду сходные с современными. Совершенно упускается из виду то, что многие термины и понятия, которые встречаются в литературе прошлых столетий, при всей их внешней схожести на современные имели совершенно иную трактовку и в ходе исторического развития существенно изменили свое содержание.

Для того чтобы такие погрешности в исследованиях не допускались, автор должен постоянно иметь в виду ряд моментов, которые в совокупности и составляют сущность исторического подхода, а именно: социально-экономические особенности эпохи, детерминирующие содержание, методы и организацию учебно-воспитательного процесса, а также направление путей поисков их изменения, а отсюда — возникновение тех или иных педагогических теорий и концепций (особое внимание при этом должно уделяться специфике политической обстановки и идеологической борьбы данной эпохи); влияние в каждую эпоху успехов общенаучного прогресса на концепции воспитания и педагогические теории; эволюцию исторически обусловленной практики воспитания и обучения; эволюцию и трансформацию идей, концепций, теорий, понятий и терминов, относящихся к педагогике, психологии и философии в первую очередь; в центре внимания должно быть выделение тенденций.

С требованием историзма неразрывно связано требование строжайшего соблюдения системного подхода. В историко-педагогическом исследовании соблюдение системного подхода необходимо при изучении любого явления или факта, связанного с теоретическими взглядами на воспитание или с его практикой. В случае изолированного рассмотрения какого-либо педагогического вопроса современности, когда анализ и объяснение подменяются описанием, мы более или менее легко можем соотнести между собой различные факты и явления, установить между ними связи и зависимости — иначе говоря, можем привести их в систему. С историко-педагогическими трудами положение значительно сложнее. Автор-исследователь, не сумевший подняться до анализа и объяснения изучаемых явлений и фактов прошлого, не в состоянии дать и достоверного их описания, поскольку он не имел возможности наблюдать их в реальности. Читатель, пользующийся такими трудами, в большинстве случаев не знает в достаточной степени всей специфики соответствующей исторической эпохи и не может прокорректировать не только выводы, но даже и простое описание фактов в поверхностно проведенном историко-педагогическом исследовании.

Принцип системности требует от историка педагогики руководствоваться, по крайней мере, четырьмя важнейшими правилами: а) рассматривать факты и явления практики воспитания и обучения в рамках всей школьной системы и школьных традиций соответствующей эпохи; б) анализировать идеи, высказывания, теории и предложения (проекты) педагогов прошлого в рамках их целостных концепций воспитания; в) мысли о

воспитании философов, политиков, общественных деятелей и других непедагогов прошлого должны рассматриваться в рамках их философских или социальных концепций; г) сами педагогические системы прошлого должны изучаться лишь в системе конкретных социальных отношений, политического строя общественных и господствовавших в нем идеологических воззрений с учетом борьбы между отдельными их направлениями.

Из всего сказанного логически следует вывод о необходимости строго объективного рассмотрения всех фактов и явлений теории и практики воспитания прошлых эпох. Особое внимание следует уделять выявлению в педагогических идеях и концепциях прошлого отражения классовых, политических интересов отдельных социальных групп. Иначе говоря, нужно строго соблюдать принцип партийности, без переноса в прошлое современных взглядов и оценок. Такой подход к теории и практике воспитания прошлого позволяет выделить в каждой исторической эпохе, с одной стороны, прогрессивное, перспективное, а с другой — консервативное, отживающее.

Единство историзма, системности и партийности обеспечивает историко-педагогическому исследованию успех, делает его ценным в научном отношении. Проблемный подход, осуществляемый с таких методологических позиций, превращает историю педагогики в историческую педагогику и служит обогащению теоретической педагогики. Таковы некоторые перспективы и направления дальнейшего развития истории педагогики, вытекающие из анализа ее успехов и достижений за 60 лет.