

## **ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ КАК НАУКОВЕДЧЕСКАЯ ДИСЦИПЛИНА**

*Обосновывается возможность выделения в дисциплинарной организации педагогики науковедческих дисциплин, к числу которых, по мнению автора, может быть отнесена история педагогики. Раскрываются характеристики основных подходов к пониманию предмета этой педагогической области знаний, аргументируются возможности ее разделения на две относительно самостоятельные педагогические дисциплины: историю образования и историю педагогики.*

*N. Vershinina*

## **HISTORY OF PEDAGOGY AS A DISCIPLINE**

*The identification of the research area of pedagogy in its disciplinary structure is presented. It is suggested that History of pedagogy can be regarded a discipline revealing the development of the science of pedagogy. The main approaches to understanding the object of this pedagogical area of knowledge are considered, it is claimed that there are two relatively independent pedagogical disciplines: the History of education and the History of Pedagogy.*

На современном этапе развития науки и науковедения следует четко подразделять две разные (а многие считают — и противоположные) области познания — собственно научную и метанаучную. Полагаем, что подобное разделение необходимо и возможно использовать и в педагогической науке. Собственно научное познание направлено на внешний относительно науки мир, а самопозна-

ние обращено внутрь самой науки. Их взаимодействие позволяет науке существовать и развиваться. Исходя из этого, науку можно представить как систему, включающую в себя две взаимодействующие подсистемы: собственно науку и метанауку.

Попытка применить такой подход и развести две области педагогического познания представлена в работах

В. В. Краевского. Автор трактует эти области как «специально-научное исследование» и «методологическое исследование»: «Необходимо отличать область методологии от специально-научной области педагогики: объекты методологического анализа от объектов специально-научного анализа, методологические проблемы педагогики от специально-научных проблем, исследование методологическое от специально-научного»<sup>1</sup>. В таблице представлен краткий перечень различий, существенных для педагогических исследований разного характера.

«Что касается логики и процедур их проведения, а также характера результа-

тов, — различий нет. Методологическое исследование должно быть именно исследованием, т. е. оно должно удовлетворять требованиям, предъявляемым к любому научному исследованию...»<sup>2</sup>. Соглашаясь в принципе с позицией В. В. Краевского, заметим, что область «неспециально-научных исследований» по педагогике объединяет несколько направлений исследований — и не только методологического характера, но и другие области знания, имеющие объектом исследования саму педагогику. Среди педагогов такой же позиции придерживается Е. В. Титова, которая считает: «Кроме методологии существуют и другие области знания, имеющие объектом саму науку,

**Сравнение специально-научного и методологического педагогического исследования  
(по В. В. Краевскому)**

Параметры исследований для сравнения	Специально-научное педагогическое исследование	Науковедческое педагогическое исследование
Объекты	Педагогическая деятельность — обучение, воспитание, управление школой и т. д.	Сам процесс исследования, процесс научного отображения действительности
Проблемы	Возникающие непосредственно в педагогической действительности	Возникающие в научной педагогической деятельности
Направленность	Направлено непосредственно на педагогическую действительность	Направлено на процесс научного отображения этой действительности
Задачи	Выявление закономерностей и тенденций развития педагогической деятельности, принципов повышения эффективности и качества образовательной практики	Выявление закономерностей и тенденций развития педагогической науки в ее связи с практикой, принципов повышения эффективности и качества педагогических исследований, анализ понятийного состава и методов познания в педагогике
Роль	Служит основой преобразования и совершенствования практической педагогической деятельности	Служит основой преобразования и совершенствования самой науки «педагогика»
Результаты	Знания о специфике педагогической действительности, о способах влияния на педагогическую действительность с целью ее преобразования и совершенствования	Знания о специфике педагогики, ее связях с другими науками, о педагогическом факте, об условиях формирования педагогической теории, о предмете и объекте педагогики в целом и отдельно взятого педагогического исследования. В таких исследованиях конкретизируются знания о методах науки применительно к сфере образования

например, история, логика, социология науки и др., которые, развиваясь применительно к педагогике, *должны будут занять свое место в педагогическом науковедении*<sup>3</sup>. Т. Г. Лешкевич подчеркивает, что «науковедению придается предельно широкий смысл, и весь комплекс наук о науке предстает как науковедение; тогда оно становится междисциплинарным исследованием, объединяющим конгломерат дисциплин»<sup>4</sup>. В качестве ведущих отношений функционирования и развития системы науковедческих дисциплин выделяются следующие: экономические, социальные, правовые, психологические, этические, информационные, гносеологические и логические.

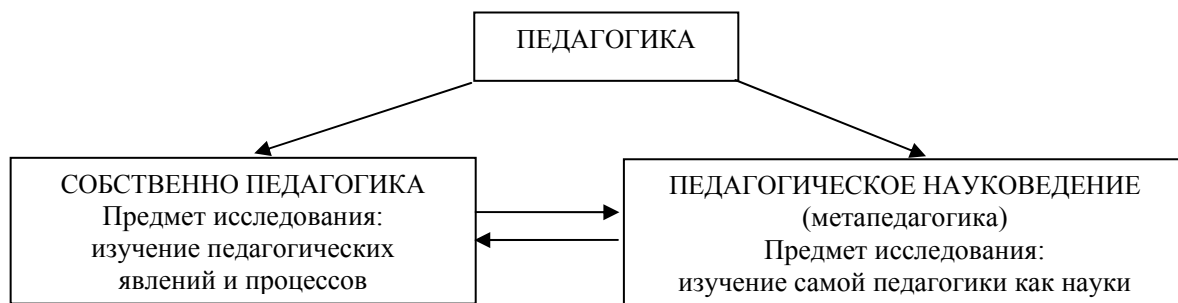
Развивая данный подход, выделим в структуре педагогики самостоятельные, но взаимосвязанные подсистемы: собственно педагогику и метапедагогику, которые, как и в любой другой науке, составляют единство противоположностей. Объект у них общий\*, но предметные области разные (см. схему).

Педагогическое науковедение и собственно педагогика образуют различные структурные подсистемы педагогической науки и поэтому их нельзя совмещать в одной классификационной таблице. Очевидно, что педагогическое науковедение — не просто «рядовая»

педагогическая наука, а ее самосознание. Его предмет принципиально отличается от предмета исследования остальных педагогических наук. Подобное положение не учтено ни в одной из существующих классификаций педагогики, что приводит к смешению собственно педагогических и метапедагогических дисциплин.

Стоит особо остановиться на названии предлагаемой области педагогического знания. Термины «метанаука», «наука о науке», «наукознание» «науковедение» и т. п. в рамках многих исследований рассматриваются как синонимы. Этимологический анализ термина «метанаука» показал, что он имеет два различных значения.

Первый связан с буквальным переводом древнегреческого термина «мета» как «за, после». Из этого вытекает понимание метанауки как более общей науки относительно какой либо дисциплины. Его появление и широкое распространение связано со следующим историческим фактом. В первом веке до н. э. греческий ученый Андроник из Родоса, приводя в порядок рукописи Аристотеля, после группы сочинений о физике (ta physika) поместил ряд рукописей о проблемах бытия и познания, объединив их под названием «То, что после физики» (ta meta ta physika). Термин «метафизика»



\* В самом общем виде будем понимать его как педагогическую действительность (педагогическую реальность).

---

прижился и получил множество трактовок, перешел на новый уровень общности. Одним из толкований метафизики, метанауки стало ее понимание как более общей науки.

В таком толковании компонент *мета-* используется в педагогике для названия развивающегося в последние годы метаметодического подхода. Приставка *мета-* используется в публикациях В. П. Извозчикова и группы ученых под руководством И. М. Титовой, занимающихся проблемами метаметодики. Для решения проблем межпредметной, межметодической интеграции авторы разрабатывают новый подход, который «назвали *метаметодическим* («*надметодическим*»), обеспечивающим продуктивный диалог предметных методик обучения»<sup>5</sup>. В одной из публикаций И. М. Титовой читаем: «метаметодический уровень предполагает разработку основ интеграции различных методик»<sup>6</sup>. В таком понимании *метаметодический* и *межметодический* подход в исследовании становятся синонимами.

Один из сборников в серии изданий данной научной группы ученых имеет подзаголовок «Метаметодика: продуктивный диалог предметных методик обучения». На такое толкование термина *мета* применительно к *метаметодике* указывает в своей статье и Г. Н. Ионин: «...компонент МЕТА обозначает системную логическую взаимосвязь метаметодики с теми дисциплинами, "после" которых она располагается, т. е. после дидактики и частных методик»<sup>7</sup>. В небольшой публикации М. Весны применяется термин *метапедагогика* в таком же значении: «...педагогическое знание имеет, как и любое другое гуманитарное

знание, а может быть, в большей степени, рефлексивную, *метатеоретическую природу*»<sup>8</sup>. Автор связывает это с необходимостью выхода педагога в решении проблем «за границы педагогического знания в область других дисциплин, в сферу культуры в широком смысле слова».

Вторым пониманием термина «метанаука» является его трактовка как *науки о науке*. Оно также связано с переводом греческого термина «мета». Но история его появления другая. В рамках немецкой философии XVIII–XIX веков были очень распространены дискуссии. Часто в таких дискуссиях философы отвечали критикой на позитивные взгляды ученого, а также давали критику его критики. Так появился термин *метакритика*, под которым понимался ответ на критику, критика критики\*. Термин «метакритика» стал переходным к пониманию метанауки как науки о науке. Сначала появилась *метаматематика* и *металогика*. Затем термин переняли ученые других специальностей.

Понимание *метанауки* как «*науки о науке*» закрепилось к шестидесятым годам двадцатого века. В настоящее время термин «метанаука» используется для обозначения области познания, связанной с исследованием самой науки. Опыт применения такого толкования представлен в частных метанауках. Большое внимание этому вопросу уделяют болгарские социологи и философы. Стало азбучным утверждение о необходимости разделения собственно социологических и *метасоциологических* областей. Эта мысль проводится, например, в работах С. Михайлова, И. Иорданова, Н. Яхиела. Термин *метакартография* впервые

---

\* Определенную роль в становлении этого термина сыграли работы И. Гамана, например, его «Метакритика пуризма чистого разума», направленная против «Критики чистого разума» И. Канта. Термин употреблялся также И. Гердером, Ф. Т. Ринком и другими.

---

применил шведский географ Торстен Хегерстранд, а развил Вильям Бунге. *Метагеография* как особая подсистема географических наук изучается чешским географом Яном Пауловым, П. Клавалем, эстонскими географами У. Мересте и Х. Яласто, российскими В. М. Гохманом, Д. В. Николаенко, Ю. Г. Саушкиным. Главной задачей метатеоретических исследований выступает обоснование определенного фрагмента знания. Через 25 лет после появления своей книги основатель науковедения английский исследователь Дж. Бернал утверждал: «Наука о науке, или ... самосознание науки, является великим начинанием второй половины XX века»<sup>9</sup>.

В педагогике термин *метапедагогика* в значении *наука о педагогике* был использован в 1973 году на Первой научной конференции ученых-педагогов социалистических стран в докладе М. А. Данилова. В своем докладе он, показывая неудовлетворительное состояние методологии педагогики, противопоставил две позиции, присущие ее пониманию. С одной стороны, присутствует представление о ней как о «преломлении», «конкретизации» марксистской диалектики (М. Н. Алексеев), с другой — «методологию педагогики можно рассматривать как теоретический уровень ее развития, по своему содержанию она близка *метапедагогике*» (Л. А. Левшин, В. В. Краевский)<sup>10</sup>.

Упоминание о метапедагогике нам удалось найти и в работе, вышедшей в 1980 году. Речь идет о книге И. М. Кантора «Понятийно-терминологическая система педагогики: логико-методологические проблемы». Рассматривая структуру педагогической науки и говоря, в частности, о таком ее разделе, как общая педагогика, предмет которой обозначен еще недостаточно четко, он дал анализ

позиции В. Е. Гмурмана, относящего к компетенции общей педагогики ряд проблем, которые, по мнению И. М. Кантора, являются проблемами «не собственно педагогической, а *метапедагогической дисциплины*»<sup>11</sup>.

Необходимость изучения педагогики как науки сегодня признается большинством ученых-педагогов. При этом данная задача обычно включается в круг проблем методологии педагогики, истории педагогики, философии образования, считается одной из основных в разделе «Общие основы педагогики». Б. С. Гершунский в статье о педагогическом науковедении задает вопрос: «если методологии науки органически присущи функции рефлексии и самопознания, то имеет ли смысл специально вводить в обиход еще и понятие «науковедение»?»<sup>12</sup>. Автор отвечает на него утвердительно и одним из первых в педагогике использует термин *педагогическое науковедение*.

Таким образом, уточнение терминологии убедило, что в педагогике используются обе трактовки термина «метанаука» и обе они имеют право на существование. *Метапедагогика* и *метаметодика* — как исследовательские подходы, выходящие за пределы конкретных педагогических дисциплин, и *метапедагогика* и *педагогическое науковедение* — как наука о науке «педагогика». Их следует четко различать в связи с принципиально различным содержанием. В данной работе термин используется только в смысле *науки о науке*. Мы вслед за Б. С. Гершунским для обозначения области познания, связанной с исследованием самой педагогики, будем использовать термин «*педагогическое науковедение*». Термины «метапедагогика», «наука о педагогике», «педагогическое наукознание» и т. п. мы рассматри-

---

ваем как синонимы в тех случаях, когда есть необходимость избежать стилистических повторений. Никакой разницы между ними не проводится.

Большинство конкретных метанаук находится на этапе перехода от историко-методологического этапа к этапу системных исследований (Д. В. Николаенко), попробуем определить, каково в общих чертах современное состояние педагогических науковедческих дисциплин.

В процессе развития научной области знания, дифференциации этой области на отдельные дисциплины возникает необходимость в познании прошлого науки. Одновременно ставится вопрос об осознании метода научного познания и начинает развиваться методология науки. Появляются проекты выделения *истории науки* и *методологии* в самостоятельные области. Наука четко осознает свое Я. Самосознание науки идет только в историческом и методологическом аспектах. Собственно наука и метанаука в структуре науки не различаются. Это создает определенные сложности как в развитии самой науки, так и в развитии науковедческих дисциплин, поскольку методология и история науки рассматриваются как однопорядковые дисциплины с собственно научными областями познания. Покажем, какие сложности возникают, исходя из этого положения, в истории педагогики.

Как заметил С. Л. Пештич, «история науки появляется тогда, когда наука достигает определенной степени зрелости, когда практические потребности развития науки требуют знания ее истории»<sup>13</sup>.

В становлении и развитии истории педагогики остро стояли два вопроса, ответ на которые определял подход к пониманию предмета этой педагогической области знаний, ее места в системе

педагогических дисциплин. Первый вопрос можно сформулировать как противопоставление: *история науки или биография «человека науки»?*

Представим некоторые вехи в решении этой проблемы. Первый этап связан с появлением в 1923 году публикации А. Б. Залкинда, в которой автор предостерегал от чрезмерного и «бесконтрольного розыска корней истории педагогики в головах педагогических авторитетов»<sup>14</sup>. Заметим, что на этом этапе опасность излишней персонификации исследований еще не была вполне явной. Она стала проявляться ярко в середине 30-х годов. На данном этапе эта опасность была своевременно подмечена в 1936 году при обсуждении «Истории педагогики» Е. Н. Медынского. В рецензии на книгу указывалось, что «в учебнике лучше или хуже дана история отдельных педагогов, но не история педагогики»<sup>15</sup>.

В конце 40-х — начале 50-х годов аналогичное замечание было сделано в связи с выходом в свет в 1955 году нового учебника по истории педагогики. «Существенным недостатком изложения педагогических идей и теорий, — отмечалось в рецензии на этот учебник, — является преобладание в ряде случаев биографического, очеркового материала при раскрытии роли и значения того или иного педагогического деятеля в истории педагогики... Такой метод использования историко-педагогического материала очень обедняет книгу... Вся история педагогики сводится к разрозненным очеркам педагогических взглядов отдельных педагогов прошлого. ... Это не только затрудняет усвоение учебного материала студентам, но и превращает «Пособие» из систематического курса истории педагогики в хрестоматию»<sup>16</sup>.

Через год Ш. И. Ганелин и Е. Я. Голант опять привлекли внимание педаго-

---

гического сообщества к увлечению персонификацией в историко-педагогических трудах в ущерб изучению развития основных педагогических категорий. В рецензии на макет нового учебника по истории педагогики они писали: «Пора отказаться от «медальонной» истории педагогики, т. е. от изолированного изучения отдельных педагогических систем без показа того, что нового они внесли в понимание тех или других вопросов. Только изложение основных педагогических категорий в развитии может раскрыть их общественную обусловленность и значение для современной педагогики»<sup>17</sup>.

Столь строгий подход к учебникам по истории педагогики вполне оправдан, потому что именно учебники наиболее четко фиксируют тенденции, преобладающие в науке. Известный советский психолог Б. М. Теплов в подобных тенденциях усматривал некоторые «пережитки культа личности в исторических исследованиях»<sup>18</sup>. Персоналия в такого рода работах неизбежно выступала в качестве «заместителя» всей длительной истории науки. В пылу полемики А. И. Пискунов подчеркнул, что «работы такого рода... в большинстве случаев не являются собственно историко-педагогическими исследованиями», что при всей своей важности «для истории науки о воспитании» они представляют собой «вторичные источники»<sup>19</sup>.

Уже в 80-е годы, анализируя сложившуюся с персонифицированными работами ситуацию, М. Г. Ярошевский отметил, что «отрицание важности и значимости персонифицированных работ было характерно не только для историков педагогики, многие из которых были серьезно и не без основания озабочены состоянием своей науки. Через это отрицание прошли представители и дру-

гих областей знания. И не только в нашей стране, но и за рубежом. Стремление переписать историю науки, «очистив ее от имен», было в 60-х годах достаточно распространенным»<sup>20</sup>.

И все же тенденция к излишней персонификации исследований в ущерб изучению истории самой науки оказалась настолько живучей, что побудила ученых задуматься о причинах ее столь сильной устойчивости. С поиска этих причин начинается следующий этап (последняя четверть XX века) в решении данного вопроса. Он связан с именами ведущих историков педагогики А. И. Пискунова и Э. Д. Днепровы, которые называли разные обстоятельства. Еще в начале 70-х годов А. И. Пискунов справедливо заметил, что таким работам свойственно «расчленение системы педагогических воззрений выдающихся педагогов», что «имеет своим следствием гипертрофию то одной, то другой ее стороны и фактически слабо обогащает педагогическую науку»<sup>21</sup>.

В 1977 году А. И. Пискунов одной из причин преобладания персонифицированных работ по истории педагогики назвал *влияние традиций XIX века*. Он, в частности, отмечал: «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...оказывался доминирующим, зате-

---

няющим собственно историю науки о воспитании»<sup>22</sup>.

Соглашаясь с данной причиной, Э. Д. Днепров подчеркивает, что это «не только очевидно, но и исторически закономерно. Потребность в создании истории педагогической науки была осознана сравнительно недавно, когда сама педагогическая наука вступила в стадию зрелости. Пока же эта потребность не была осознана, доминирующими, естественно, оставались традиционные виды историко-педагогических исследований»<sup>23</sup>. Вместе с тем автор называет еще несколько причин, и среди них наиболее значимые:

– *низкий научный уровень этих работ*, «многие из которых, по существу, даже и не являлись исследованиями. Это были скорее компиляции. Одни и те же факты, наблюдения и оценки кочевали из работы в работу, источниковая база их была крайне скудна, описательный характер очевиден» (С. 16);

– *интерес историков педагогики сосредоточен вокруг немногих педагогов и общественных деятелей*, что не позволяет целостно представить историю науки через историю ее представителей, хотя концентрация интереса вокруг наследия наиболее крупных представителей отечественной педагогической мысли вполне естественна.

Подводя итог в данном вопросе, приведем вывод, к которому приходит Э. Д. Днепров: «Не само направление этих работ должно было бы стать объектом критики, а излишнее увлечение персоналиями. И, кроме того, — способы, средства и уровень разработки персонализированных тем, во многом дискредитировавшие данное направление исследований» (С. 15).

Мы полагаем, что вывод может быть и другим. Рассмотренные выше сложно-

сти связаны, на наш взгляд, именно с тем, что история педагогики рассматривается как рядовая педагогическая дисциплина, а не как дисциплина науковедческая. Если признавать за ней такой статус, то основным требованием к персонализированным работам станет акцент на том вкладе в развитие педагогики как науки, который присущ деятельности конкретного ученого-педагога.

Еще ярче эта проблемы высвечиваются в связи со вторым аспектом определения предметной области исследования истории педагогики. Проблема может быть обозначена так: *история образования или история педагогики?* Эта проблема стала особенно острой в связи с появлением и быстрым развитием так называемых проблемных исследований по истории русской педагогической мысли. В исследовании Л. А. Степашко подчеркивается, что «научный интерес к историко-педагогическим теоретическим исследованиям актуализировался в советской педагогике в конце 60-х годов»<sup>24</sup>. В эти годы ведущими историками педагогики Ф. Ф. Королевым, З. И. Равкиным была поставлена в качестве первоочередной для разработки теоретической педагогики проблема специального изучения (исторической реконструкции) педагогической науки, обоснована методологическая значимость историко-педагогических теоретических («проблемных») исследований для решения актуальных проблем современной педагогической теории и практики.

На необходимость проведения таких исследований еще в 1956 году было указано Ш. И. Ганелиным и Е. Я. Голантом: «Чтобы поднять изучение истории педагогики на новую ступень, надо, наконец, решительно стать на путь рассмотрения педагогических идей в их развитии и применении»<sup>25</sup>. На совещании истори-



---

ков педагогики (1960 г.) об этом говорил и Ф. Ф. Королев. Подчеркивая практическое значение проблемных исследований для школьной практики, он отметил, что «именно эти исследования открывают наибольшие возможности для генетического анализа развития педагогической теории»<sup>26</sup>. Опустим оценку научного уровня подобного рода историко-педагогических исследований, хотя, по мнению многих историков педагогики (Э. Д. Днепров, Ф. Ф. Королев, Е. Г. Осовский и др.), он был гораздо выше уровня персонифицированных работ. Для нас важно выяснить, какую роль эти исследования сыграли в понимании учеными предмета исследования истории педагогики.

Сторонник этого типа историко-педагогических исследований Ф. Ф. Королев писал: «...До сих пор не создана история развития социалистической педагогики как науки. Она, эта история, растворяется в фактологических исследованиях по истории школы... Предмет истории педагогики — это исторический и закономерный процесс поступательного движения и обогащения педагогического знания»<sup>27</sup>, тем самым за скобки выводилось изучение в рамках истории педагогики развития, становления самой образовательной практики. Чуть позже, в 1973 году, в докладе на Первой научной конференции ученых-педагогов социалистических стран эта мысль была представлена более обстоятельно и, на наш взгляд, вполне убедительно. Докладчики (А. М. Арсеньев и Ф. Ф. Королев) в своем сообщении четко развели эти две ветви историко-педагогических исследований: «В настоящее время история педагогики объединяет двоякую проблематику — историю просвещения, воспитания и образования, с одной стороны, и историю педагогических учений

о воспитании — с другой. Эти проблемы не всегда достаточно ясно различают. В частности, должным образом не учитывается, что наука развивается не только в связи с историей предмета изучения, но и в соответствии с внутренней логикой движения научного знания. Ничем не оправданное в научном, методологическом отношении смешение, «сращивание», отождествление истории просвещения, воспитания и образования и истории педагогических учений или теорий о воспитании и образовании начинается с механического их объединения в вузовском учебном курсе. ...При этом они теряют из виду, что эти разделы имеют разные предметы изучения.

История воспитания и образования имеет задачу показать развитие самого объекта, историю тех учреждений и организаций, которые осуществляли воспитание и образование на различных этапах исторического развития, вскрыть исторические закономерности развития самого объекта, т. е. воспитания и образования. История педагогических учений имеет совершенно другой предмет — она исследует развитие педагогической мысли по проблемам воспитания и образования». Свою позицию авторы выразили в призыве: «Пора выделить в самостоятельные отрасли знания историю объекта и историю учения об объекте»<sup>28</sup>.

Против такого подхода в 1981 году резко выступил Э. Д. Днепров. Указывая на ошибочность критикуемой позиции, автор назвал и некоторые причины ее существования, среди них: отсутствие необходимых работ по истории педагогической науки и, вместе с тем, фактографичность и описательность значительной части исследований по истории школы, их эмпиризм, невысокий теоретический уровень и т. д. Эти причины, по мнению автора, — лишь временные

трудности на пути развития историко-педагогического знания, которые нельзя абсолютизировать и на этой основе возводить методологический принцип, требующий отсечения исследований по истории школы от предмета истории педагогики. Э. Д. Днепров подчеркивал, что «история развития педагогики как науки в целом еще не создана. И самым слабым местом историко-педагогических работ продолжает оставаться отсутствие серьезных исследований, посвященных развитию педагогической теории... Этот справедливый упрек может быть адресован лишь историкам педагогики и направлению их исследовательских интересов, но не самой истории педагогики. Предмет истории педагогики неприсоединен к этим интересам, независим от них. Он как был, так и остается двуединым. И оторвать историю педагогических учений от истории школы невозможно»<sup>29</sup>. Эта же позиция в понимании предмета истории педагогики представлена в работах еще одного крупного историка педагогики А. И. Пискунова, считающего, что история педагогики изучает «развитие теории и практики воспитания, образования и обучения в различные исторические эпохи»<sup>30</sup>.

Понимание такого двуединого характера предмета истории педагогики иллюстрирует и экскурс в историю педагогической терминологии. В русской дореволюционной педагогической историографии существовало два термина: «педагогика — как наука о воспитании» и «педагогия, включающая педагогическую теорию и практику, вместе взятые»<sup>31</sup>. И хотя названные термины не привились, терминологические поиски свидетельствовали о наличии в истории педагогики двух ведущих направлений исследований — история школы (практика воспитания и воспитательных уч-

реждений) и история педагогической мысли, самой педагогической науки.

Анализ учебников педагогики показывает, что вопрос о предмете истории педагогики до настоящего времени еще не решен и остается дискуссионным. В разных учебниках приводится разное понимание предмета истории педагогики. Вот лишь несколько примеров современного его толкования:

– история педагогики — это отрасль педагогических знаний, исследующая вопросы развития воспитания как общественного явления и историю педагогических учений (Т. А. Ильина, И. П. Подласый)<sup>32, 33</sup>;

– история педагогики известна как наука о закономерностях функционирования и развития воспитания, образования, обучения в прошлом (В. И. Журавлев)<sup>34</sup>;

– история образования и педагогики известна как наука о закономерностях функционирования и развития воспитания, образования, обучения в прошлом, ... оценки образовательных парадигм, ... системы образования, современного состояния образования и науки о нем (В. В. Краевский)<sup>35</sup>.

Мы полагаем, что в ходе развития данного вопроса налицо действие двух тенденций, которые на протяжении всего хода развития науки требуют поочередного обособления новых областей научных знаний (дифференциации) и их слияния (интеграции) для решения исследовательских задач на более высоком уровне сложности. Выявленные разногласия характеризуют определенный этап развития педагогики — историко-методологический этап развития педагогического метазнания. До него чрезвычайно важным было вычленить собственно историко-педагогическое знание из области педагогических знаний; ре-

---

зультатом стало появление разных видов историко-педагогических исследований (персонифицированные; так называемые проблемные; региональные; работы, посвященные отдельным звеньям системы образования). Такая дифференциация была оправдана, так как полученные результаты являлись исходной базой для накопления необходимого материала следующего этапа, на котором действует закон интеграции наук и проводятся комплексные исследования по истории педагогики. Многие историко-педагогические работы сегодняшнего дня можно охарактеризовать как такие комплексные исследования, которые рассматривают, например, отдельно взятый регион России в совокупности развития в нем и практики образовательного процесса и развития научных педагогических школ. В 1981 году Э. Д. Днепров так охарактеризовал переход от первого этапа ко второму: «Движение от анализа (который дали и дают монопроблемные исследования) к синтезу нового уровня (который должны дать полипроблемные, интегрированные работы) — такова сегодня, на наш взгляд, ведущая линия в развитии истории педагогики. Ибо только синтез обнажает в конечном итоге вектор развития науки»<sup>36</sup>.

Однако на современном этапе развития педагогики, когда с полной очевидностью встает задача необходимости целостного изучения педагогики как науки с целью ее рациональной организации, совершенствования всей системы

отношений, складывающейся в процессе научной педагогической деятельности, история педагогики не может более являться рядовой педагогической дисциплиной, даже носящей интегрированный, комплексный характер. Необходимость глубокой саморефлексии, в том числе и истории развития педагогики как науки (выделения тенденций такого развития науки, ее основных концепций, методов, понятийного аппарата, этапов становления ее дисциплинарного статуса, педагогического сообщества и т. п.), требует нового витка в развитии историко-педагогических исследований. Совершенно очевидно, что та тенденция в определении предмета истории педагогики, которая явно обозначилась в ходе развития самой истории педагогики, о которой говорили А. М. Арсеньев и Ф. Ф. Королев, приводит сегодня к возможности ее разделения на две относительно самостоятельные педагогические дисциплины: *историю образования* и *историю педагогики* (новый процесс дифференциации). При этом вторая составляющая войдет в систему науковедческих педагогических дисциплин, и это вхождение будет примером нового процесса интеграции. Отметим в заключение факт, подтверждающий начало процесса институализации этих дисциплин: в новых стандартах и учебных планах вместо прежнего названия учебной дисциплины «История педагогики» введено название «История образования и педагогической мысли».

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Краевский В. В. Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя. Самара, 1994.

<sup>2</sup> Краевский В. В. Общие основы педагогики: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М., 2005.

<sup>3</sup> Лешкевич Т. Г. Философия науки: Учебное пособие. М., 2005.

<sup>4</sup> Титова Е. В. Педагогическая методология: анализ отечественных научных подходов // Герценовские чтения «Актуальные проблемы развития педагогической науки». СПб., 2003. С. 82–91.

- 
- <sup>5</sup> Сборник научных трудов по непрерывному образованию. «Метаметодика: продуктивный диалог предметных методик обучения». Вып 4. / Науч. ред. В. И. Криличевский. СПб., 2004.
- <sup>6</sup> *Титова И. М.* Об основных направлениях рабочей программы Научно-исследовательского института общего образования РГПУ им. А. И. Герцена // Основные итоги становления предметных методик в XX веке и перспективы их развития: Сб. научных трудов «Непрерывное профессиональное образование. Опыт и проблемы». Вып 2 / Под науч. ред. И. М. Титовой. СПб., 2002. С. 5–17.
- <sup>7</sup> *Ионин Г. Н.* Проблемы и перспективы развития метаметодики образования в современной российской школе // *Метаметодика: продуктивный диалог предметных методик обучения: Сборник научных трудов по непрерывному образованию.* Вып 4 / Науч. ред. В. И. Криличевский. СПб., 2004. С. 17–28.
- <sup>8</sup> *Весна М.* Педагогика и метапедагогика // *Высшее образование России.* 2004. № 4. С. 149–151.
- <sup>9</sup> *Бернал Дж.* Двадцать лет спустя // *Наука о науке / Под ред. В. Н. Столетова.* М., 1966. С. 255–280.
- <sup>10</sup> *Данилов М. А.* Взаимоотношение всеобщей методологии науки и специальной методологии педагогики // *Проблемы социалистической педагогики.* М., 1973. С. 73.
- <sup>11</sup> *Кантор И. М.* Понятийно-терминологическая система педагогики: Логико-методологические проблемы. М., 1980. С. 65.
- <sup>12</sup> *Гершунский Б. С.* Педагогическое науковедение // *Советская педагогика.* 1989. № 10. С. 68–74.
- <sup>13</sup> *Пешич С. Л.* Русская историография XVIII в. Л., 1961. Ч. 1. С. 3–4.
- <sup>14</sup> *Работник просвещения.* 1923. № 9. С. 15.
- <sup>15</sup> *Педагогическое образование.* 1936. № 3. С. 74.
- <sup>16</sup> *Лис В. И., Плотников П. И., Титков П. В.* О крупных недостатках пособия // *Советская педагогика.* 1956. № 8. С. 98.
- <sup>17</sup> *Ганелин Ш. И., Голант Е. Я.* О новом учебнике по истории педагогики для педвузов // *Советская педагогика.* 1957. № 12. С. 126.
- <sup>18</sup> *Теплов Б. М.* О культуре научного исследования // *Вопросы психологии.* 1957. № 2. С. 174.
- <sup>19</sup> *Пискунов А. И.* Задачи марксистской истории педагогики на современном этапе // *Советская педагогика.* 1968. № 11. С. 103–104.
- <sup>20</sup> *Ярошевский М. Г.* Биография ученого как науковедческая проблема // *Человек науки.* М., 1974. С. 53.
- <sup>21</sup> *Пискунов А. И.* О проблематике историко-педагогических исследований на современном этапе // *Советская педагогика.* 1964. № 5. С. 101–102.
- <sup>22</sup> *Пискунов А. И.* История марксистской педагогики: некоторые итоги и перспективы // *Советская педагогика.* 1977. № 11. С. 62.
- <sup>23</sup> *Днепров Э. Д.* Советская историография дореволюционной отечественной школы и педагогики 1918–1977. Проблемы, тенденции, перспективы. М., 1981. С. 29.
- <sup>24</sup> *Степашко Л. А.* Историко-педагогическое теоретическое исследование: Научный аппарат. Хабаровск, 2005. С. 4.
- <sup>25</sup> *Ганелин Ш. И., Голант Е. Я.* О новом учебнике по истории педагогики для педвузов // *Советская педагогика.* 1957. № 12. С. 126.
- <sup>26</sup> *Научный семинар историков педагогики // Советская педагогика.* 1960. № 10. С. 153.
- <sup>27</sup> *Королев Ф. Ф.* Ленин и педагогика. М., 1971. С. 380–381.
- <sup>28</sup> *Арсеньев А. М., Королев Ф. Ф.* Методологические проблемы социалистической педагогики // *Проблемы социалистической педагогики.* М., 1973. С. 46.
- <sup>29</sup> *Днепров Э. Д.* Указ. изд. С. 28.
- <sup>30</sup> *Пискунов А. И.* История марксистской педагогики. Указ. изд. С. 62.
- <sup>31</sup> *См., например: Кантерев П. Ф.* История русской педагогики. Пг., 1915.
- <sup>32</sup> *Педагогика: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. Ю. К. Бабанского.* М., 1983. С. 22.
- <sup>33</sup> *Подласый И. П.* Педагогика. Новый курс: Учебник для студентов пед. вузов. М., 1999. С. 38.

---

<sup>34</sup> Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. М., 1998. С. 25.

<sup>35</sup> Краевский В. В. Общие основы педагогики. Указ. изд. С. 20.

<sup>36</sup> Пискунов А. И. История марксистской педагогики. Указ. изд. С. 34.