

ПОТЕНЦИАЛ ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

На основе анализа методологической ситуации в истории и теории образования и педагогики, в общей истории обосновывается возможность эффективного применения феноменологического подхода в современных историко-педагогических исследованиях и раскрывается его потенциал в изучении дореволюционного петербургского школьного образования как варианта историко-образовательной урбанистики.

Противоположность новому не старое, а вечное.
Конфуций

Самоочевидные данные терпеливы, они позволяют теориям ссориться по их поводу, оставаясь самими собою.
М. Филиппсон

Ситуацию в мировой культуре последних десятилетий XX века уже привычно характеризуют как постмодерн, а стремительно возникающие в ней новые методологические подходы в науке, литературе, искусстве, философии, религии — как «постмодернистский вызов неклассичности». Например, В. Бакиров заявляет о создании новой неклассической науки XX века¹. В XIX веке природа ставилась в зависимость от деятельности человека, но само общество изучалось как факт природы, то есть в границах естественнонаучной исследовательской парадигмы. Гносеологическая парадигма неклассического обществознания иная. Ей свойственны отрицание авторитета, канона и ереси, монизма; идеи множественности мира, относительность его познаваемости, процессуальной бесконечности такого познания; акцентирование деятельности исследователя не на изучении массовых процессов и явлений, а на изучении индивида; «феноменологический стиль» такого познания (интерес к проявлениям повседневности, локальных и уникальных примеров, к нестабильным пограничным

ситуациям). Происходит включение в измерение социальных наук человеческого фактора, не поддающегося формализации при одновременно происходящем сближении научных и ненаучных форм познания (например, проигрывание ролей, альтернативных сценариев).

Все это отражается на методологических тенденциях развития исторических и педагогических исследований, что влияет на развитие историко-педагогического знания как их методологического производного. Идеология постмодерна (плюрализм подходов, множественность истин, междисциплинарный синтез как результат стирания границ традиционных научных дисциплин) стимулируют как исследовательский поиск, так и определенную смысловую сумятицу в науках об обществе. Поэтому, обосновывая феноменологический подход в истории педагогики, необходимо рассмотреть гносеологические предпосылки его появления в смежных отраслях знания — в истории, педагогике, философии. В последней «феноменологическая традиция» является самой долговременной.

Феноменологический подход в философии

Распространен взгляд на феномен как на уникальное, особенное, своеобразное явление. *Феномен* буквально означает «явление чего-либо». Э. Гуссерль, основатель философской феноменологии, предшественниками которого в этой области можно с уверенностью считать И. Канта и Г. Гегеля, считал, что современность все более не способствует прояснению сознания и требуются особые способы постижения исследуемого. Но, в отличие от Г. Гегеля с его идеей развития человеческого духа в истории человечества, Э. Гуссерль, наоборот, усматривал зрелость духа на пути освобождения от все более противоречивой информации. «Задача феноменологии состоит в раскрытии смысла предметов, затемненного множеством слов, разноречивых мнений и оценок»².

Развивая эти идеи, Э. Гуссерль говорит об *интенциональности* (буквально: направленности) сознания. Если оно направлено только вовне, то это — первичный уровень чувственных впечатлений. Если же оно переориентировано на самое себя — это уровень рефлексии. Феноменология различает сознание и его собственника, того, кто это сознание направляет. Человеческое «Я» не сводимо только к сознанию.

Феноменологическая «нетождественность субъекта и его сознания» направлена на то, чтобы предотвратить возможность обмана и самообмана, «когда субъект принимает свое сознание за самого себя»³. Человеческое «Я» глубинное, в нем есть интенциональный полюс, когда «Я» осуществляет направление сознания на объекты. Познать внешний объект невозможно, он поддается только истолкованию, то есть переводу его на

язык другого «Я» или искусственный язык творчества.

Феноменологическая редукция (буквально: сведение, уменьшение) — это очищение сознания от предметного содержания, излишней конкретики. Концентрация сознания на них порождает пленение сознания иллюзиями (индивидуальными или массовыми). Посредством редукции все субъективное содержание сознания как бы выносится за скобки. Остается только «чистое сознание», то есть сознание об объекте, как бы свойственное не конкретному исследователю, а всем людям, сознание, становящееся *трансцендентальным субъектом* (производное интеллектуальной процедуры отождествления себя с таким сознанием).

Редукция играет роль профилактики против самообмана. Редукция должна быть постоянной, потому что сознание постоянно наполняется предметным содержанием. «Чтобы редукция состоялась и была воспроизводимой, следует отказаться от суждений, не только от вынесения их вовне, но и для себя, что отрезвляет и мобилизует субъекта...

Эпохэ (греч. «отказ от суждения») — это важная часть редукции. Для феноменологии «эпохэ» не равнозначно молчанию или отказу от собственного мнения. Необходимо найти способ выразить его, не затемняя своего и чужого сознания. Для этого феноменолог стремится не судить, а повествовать, описывать, создавать образ изучаемого предмета»⁴.

Феноменология не есть агностика, она лишь переориентирует. «Познать сущее можно только через самопонимание, понимание самого человека. Углубление этого понимания достигается через понимание культуры, через изучение ее продуктов, то есть тех самых феноменов, которые трактует феноменоло-

гия. Смысловой анализ свидетельств культуры является с точки зрения феноменологического подхода самым продуктивным»⁵.

«Энциклопедия феноменологии» (США, 1997) так объясняет характерные черты феноменологического подхода:

- феноменолог скептически относится к умственному конструированию объектов, недоступных наблюдению (например, прошлого);
- феноменолог доверяет сознанию в очевидном (объект в его чистой, отчетливой и адекватной для его рода форме);
- не только природные и культурные, но и такие идеальные объекты, как прошлое, могут стать ясными для познания;
- предпочтение в феноменологии отдается описанию явления в универсальных или эйдетических (мыслеподобных, схватывающих системные свойства объекта) терминах, а не с помощью причинно-следственных связей⁶.

С рубежа 60–70-х годов прошедшего века на Западе существует и феноменологическая социология как социология обыденности (естественного хода жизни людей, здравого смысла). Описание феномена есть показ того, как он конституируется. Традиционная наука, используя принципы психологизма, историзма, социологизма, всегда пытается провести детерминацию, объяснить сущее с помощью генерализирующего фактора. А феноменология этого не допускает, считая, что надо изучать природу того, что мы исследуем, а не наши предвзятые мнения об этом. Поэтому феноменологическая социология требует учитывать соответствие метода исследования исследуемому феномену, примат описания над объяснением, самоценность субъективного видения феномена. «Все, что я в феномене обнаруживаю, что несомнен-

но для меня, осадок, который остается мне, ...заключает в себе то, что стремится описать феноменология»⁷. Отдельный опыт, его элементы обладают сущностью, доступной нашей интуиции. Они интенциональны, имеют значения, за которыми стоит сущность (*ноэма* — то, что я воспринимаю, *ноэзис* — то, как я это воспринимаю). Феномен интерсубъективен: если взгляд на это же явление другого сходен с моим, значит, мы близки к пониманию сущности этого феномена. Обыденное практическое мышление, принимающее данный феномен, верящее, что он существует как значимый, удостоверяет этот феномен.

Воздержание от суждений, вынесение за скобки не только научных, но и обыденных мнений, сомнение во всем делает целью поиск сущностного ядра объекта. Следует учитывать понимание процесса возникновения исследуемого феномена в науке и в обыденном сознании. Нельзя начинать феноменологическое исследование с абстрактных гипотез. Это можно делать, исходя из живого опыта.

Свое отражение феноменологическая философия уже находит в современной отечественной педагогике, где заявлено феноменологическое направление, представленное владимирской педагогической школой. Данная школа выделяет три подхода к достижению научной истины:

- экзистенциально-герменевтический (истинно то, что случается в жизни, в ее пограничных ситуациях, поэтому истина исторична);
- лингвистический, когда кризис привычных методов исследования, равноценность форм культуры приводит к необходимости совместить язык обыденности и науки, сконструировать новый научный язык;

- прагматический (истина контекстуальна, а не субстанциональна, это функция, проверяемая в ходе применения).

«Феноменология жизни» А. Т. Тименецки (США) является своеобразным идейным основанием отечественного варианта феноменологической педагогики, приобретающей в трактовках этой школы различные аспекты. Ее представитель, Е. Ю. Рогачева, например, призывает в истории вместо анализа и оценки переживать прошлое. В педагогике главное значение приобретает изучение внутреннего мира ученика (его нужды, желания, фантазии), его индивидуальное видение мира⁸.

Таким образом, феноменологическая парадигма обществознания постепенно утверждается в отечественной науке, в том числе и в педагогической.

Методологический кризис исторической науки в XX столетии

Иная ситуация складывается при рассмотрении состояния методологии современной исторической науки. Последняя четверть XX века стала временем ее методологического обновления. На Западе с 60-х годов методологические дискуссии шли по линиям нарративизма и историзма (история как описание, конкретное, не сводимое к теории знание) и логического неопозитивизма (междисциплинарные попытки поиска закономерностей прошлого). Главной тенденцией развития методологии истории стал вопрос о границах познаваемости прошлого. Другими тенденциями стали уход от истории личностей и элит к истории масс (социальная история), от подробного описания источников и фактов к истолкованию их связи (историческая реконструкция). Противоречием историографии XX века был вопрос о

том, насколько историк в состоянии «погасить» свое субъективное восприятие прошлого, объективируя его, и надо ли в принципе это делать. Уход от европоцентризма и создания глобальных всемирных историй привел к развитию исторической регионалистики, к «локализации» исследования на изучении истории отдельных поселений и даже семей⁹.

К концу XX столетия в исторической науке назрела необходимость синтеза этих тенденций в виде нескольких попыток его осуществления. История давно пыталась осуществить междисциплинарный синтез. Еще Э. Дюркгейм говорил о единой социальной науке, М. Блок и Л. Февр ставили историю в центр социального познания, Ж. Ле Гофф говорил о союзе истории с другими социальными дисциплинами. Советский исследователь М. А. Барг, сравнивая социологию и историю, представляя типические и особенные тенденции в истории для измерения одного и того же, видел на уровне особенностей (эпохи, региона, этноса, группы), что есть возможность выбора альтернатив, заявляя, что социология изучает универсальные, а история — несистематические черты¹⁰. Томская школа методологов истории весь XX век рассматривает как несколько кризисов классического историзма (рубеж XIX–XX веков, 50–70-е годы XX века, постмодернистская историографическая революция 70–90-х годов).

Выводами французской школы Анналов было осознание, что история пытается понимать прошлое, а не теоретизировать над ним, что она не повторяется, что в прошлом ищут системы оценки и классификации фактов, а не прямые ответы на современные вопросы. История есть современное представление о прошлом на нынешнем уровне знаний.

Попытки обрести синтез привели к рождению направления, названного «новая историческая наука». Ее кредо включало проблемную историю вместо повествования, когда исследовательская проблема возникает из современности как глубинного проявления культуры, а не как конъюнктура; понимание много-сложного состава исторической истины, включающей восстановленные фрагменты прошлого и неуловимую атмосферу эпохи как системообразующий принцип. Сюда же относимы необходимость расшифровки языка прошлого, сопоставление двух картин мира — историка и людей прошлого. Приоритетом оставался принцип первоочередного понимания людей прошлого, а лишь после этого попытки объяснения их поведения; человек всегда должен был оставаться в центре внимания исследователей. В «новой исторической науке» было представлено неизбежное единство социальной истории и истории культуры (социально и культурно детерминированное поведение, где культура — это объединяющее общество мировоззрение), ибо друг без друга эти подходы превращали картину прошлого либо в социологическую схему, либо в набор фактов по произволу историка.

Еще одним вариантом методологического синтеза стала социальная история. В диссертации Л. П. Репиной (М., 1998) это направление представлено максимально. Социальная история, претендуя на всеохватное знание прошлого (тогда как другие общественные дисциплины — на знание только отдельных областей социальной реальности), задала и новые предметные области изучения: историческая социология, историческая урбанистика, история социальных ролей и стратегий поведения, представлений, психологическая история.

Неудачи попыток синтеза породили бурную дискуссию о методологии современного исторического исследования: о соотношении микро- и макроистории; о совместимости понятий прошлого и настоящего; о возможности истории несостоявшихся альтернатив; о влиянии других общественных наук на историю; о соотношении в истории уникального и типического, событийного описания его или логического моделирования; о примате понимания или объяснения прошлого; о включении в историческое исследование субъективного, эмоционального отношения к прошлому; об антропологизации или социологизации истории, то есть об опосредовании прошлого человеком или социокультурными обстоятельствами.

Постмодернистская эпоха делает ставку на микроистории, на истории повседневности, казусов как ухода от социальной потребности в обобщении (генерализации), как изживании массовости и отражения перехода человечества к цивилизации микрогрупп. От истории уже не требуется предвидения, но историки еще держатся за обобщения, видя в этом свою значимость, хотя им давно пора стать «свободными художниками». Россия в такой интерпретации представляет «рефрижератор традиционного историзма»¹¹. А нужны не новые критерии концептуализации прошлого, а новые исследовательские технологии, новый, понятный публике язык исторических исследований. Дальнейшие попытки синтеза в истории будут, но они мало заметны.

Постмодернистская история характеризуется равноценностью разных подходов, «кавычками как главным орудием и смыслом», необходимостью постоянного во всем сомнения. Она не отрицает традиционную историю, но принимает ее «как одну из», предполагает ан-

тропологизацию истории, переход от истории идей к истории смыслов, уравнение уникального и типического, сравнение эпох и регионов, возвращение в историю повествования и событийности, а самой истории — к промежуточному положению между наукой и жанром литературы, когда диалог и понимание вытесняют монолог и объяснение¹².

Аргументы оппонентов постмодернистской трактовки развития исторического познания предусматривают сохранение общественной потребности в обобщенном знании о прошлом. Если обобщать откажутся профессионалы, то «генерализировать» прошлое станут журналисты и философы. Участники дискуссий сходятся в невозможности ограничиваться только сбором фактов, в разграничении прошлого на изучаемые пласты (тоннельная история), в необходимости избегать мелкотемья, находить ясный язык, давать множество объяснений причин исторического явления, анализировать дух эпохи. «Проблема в том, могут ли эти обобщающие картины прошлого быть истинными не только для одного их автора. Существует ли надежная методология исторических обобщений, которая позволит приходить хотя бы к гипотезам, имеющим относительно общую ценность?»¹³.

Все это позволило провозгласить кризис исторической науки на рубеже XX–XXI веков. Переход от изучения общества к человеку в обществе, от групп к индивиду, от монизма к многофакторности прошлого неизбежно привел к дроблению предмета истории, к выделению множества «историй». Современная зарубежная историческая наука характеризуется плюрализмом подходов и отказом от поиска окончательной истины. В

90-е годы XX века речь идет не только о невозможности, но и о бессмысленности синтеза методологических направлений в истории.

Таким образом, в XX веке традиционный историзм как поиск «закономерной и объясняемой» истории первой половины столетия стал сосуществовать с попытками создания «новой исторической науки» (школа «Анналов», социальная история). Неудачи этих попыток привели сегодня к кризису исторического познания и к появлению постмодернистского измерения истории.

Современная методологическая ситуация в отечественной исторической науке оказалась специфичной. Она характеризуется стойкой приверженностью к марксистско-позитивистским интерпретациям прошлого как закономерного и познаваемого (при утрате самой идеологии), прочностью традиционного историзма (источники, факты), долгим отрывом от методологических поисков историков Запада. Кризис доверия общества к советской историографии в момент крушения социализма совпал с общим кризисом познаваемости прошлого и с попытками сформировать новую гносеологическую парадигму. Переход к новым методологическим подходам в отечественной исторической науке затруднен, в ней только зарождается своя «новая историческая наука» как методологическая традиция.

***Феноменологический подход
и методология современной
педагогики и истории педагогики***

Констатация стихийности методологического выбора в современной отечественной педагогике и необходимость его упорядочивания констатируется ря-

дом авторов¹⁴. Подробнее необходимо остановиться на методологических взглядах А. В. Коржуева и И. И. Сулима, которые представляют своеобразные полюса в отношении к методологическому обновлению педагогических исследований вообще и к правомерности феноменологического подхода в частности.

Первый автор, заявляя сущностный подход в педагогическом исследовании, строит его на противопоставлении с подходом феноменологическим: «имеет смысл говорить о феноменологическом подходе к научному исследованию и, в противовес ему, — о сущностном подходе к процессу научного исследования. Феноменологический подход обычно трактуется как описательный, фактологический, ориентированный на непосредственно наблюдаемые особенности и свойства изучаемого объекта, явления или процесса. Сущностный же подход ориентируется на внутренние, сущностные особенности изучаемых объектов и их связи»¹⁵. Сущностный подход (критико-рефлексивный, объективистский, наследующий предыдущие научные достижения, системный, с точной гипотезой) противопоставляется автором статьи феноменологическому (описательному, субъективистскому, конкретизирующему индивидуальный опыт, отрицающему научные достижения прошлого).

Второй автор обосновывает обновленную методологию «понимающего образования», видя в ней совершенно иные преимущества: «осознание относительности истины; отказ от объяснения, от знания частного в пользу понимания целого; эмоциональное объединение познающего и познаваемого; полилог с «живой» классикой, а не ее

реставрация; метафоричность и многообразие языка понимания; восхождение от предпонимания через объяснение к пониманию»¹⁶.

Все упомянутые выше точки зрения, имеющие отношение и к историко-педагогическому исследованию, демонстрируют в современной отечественной педагогике необходимость методологического синтеза и вызревающее противоречие традиционных и постмодернистских парадигмальных трактовок педагогического познания.

История педагогики как часть теоретико-педагогического и общеисторического знания за последние десятилетия претерпела существенные изменения. Это расширение ее предмета и выделение в нем содержательных уровней (история теории и практики образования, социокультурного окружения системы образования, история детства); отказ от политической идеологии и расширение возможностей междисциплинарных исследований; поиск иных ракурсов рассмотрения образовательного прошлого; необходимость учитывать особенности восприятия прошлого педагогическим сообществом, вести популяризацию результатов исследований.

Анализ применяемых в современной отечественной истории педагогики подходов позволяет констатировать не только их разнообразие и плюрализм, но и недостаточно четкое различие их границ. Эти подходы зачастую взаимно перекрывают друг друга, акцентируя внимание либо на изменении предмета исследования, либо на изменении его методов¹⁷.

Многообразное поле этих подходов нуждается в иерархизации уровней содержания, авторская попытка которой представлена в таблице.

Виды подходов	Содержание подходов
Подходы-дискурсы	1. Социокультурный (социально-исторический, культурологический) подход, когда используемые абстрактные категории (государство, общество, педагогическая теория и практика, субкультуры учащихся и учащихся, общественно-педагогическое движение, педагогическая культура) показывают воздействие на образование соответствующих социальных институтов. 2. Педагогический (традиционный, автономный), когда звенья системы образования (практики и теории ее) рассматриваются как бы вне социального окружения и его воздействия, когда система развивается за счет внутренних ресурсов. 3. Паритетный (многофакторный) и приоритетный (генерализирующий) подходы
Подходы-методы	1. Системно-структурный (условная остановка исторического времени, анализ ситуации, поиск системообразующего фактора). 2. Историко-генетический (поиск констант и изменений на материале длительного хронологического периода)
Подходы-уровни и акценты	1. Макроисторический: а) проблемно-актуализирующий (значимое сегодня); б) аксиологический (моделирование ценностей в образовании); в) цивилизационный и парадигмальный (моделирование долговременных характеристик историко-педагогического процесса); г) релевантный (значимые явления прошлого, определявшие будущее развитие образования). 2. Микроисторический: а) антропологический (образовывающийся и образовывающий человек); б) регионалистский (уникальные территориально-этнические черты); в) школьносредовой (дух, уклад учебного заведения, неуловимый через традиционные источники); г) феноменологический (феномен творчества педагога, его системы взглядов, образовательного учреждения, территории и эпохи, любого педагогического явления в целом)

Сегодня историки педагогики, часто употребляя категорию «педагогический (образовательный) феномен», не рассматривают ее отдельно от содержания исследуемого. В ряде историко-педагогических и историко-культурных исследований термин «феномен» используется без объяснения черт, определяющих принадлежность исторических явлений к данному разряду. Создается ощущение, что историко-педагогическим феноменом можно считать любое явление прошлого, а добавляемые прилагательные показывают только, на какую грань этого явления будет обращено внимание исследователя¹⁸⁻¹⁹.

Стихийное обновление новыми методологическими подходами истории и

теории педагогики сменяется необходимостью их структуризации, своеобразного «размежевания», демонстрации принадлежности определенной (традиционной или постмодернистской) научной парадигме. Также можно сделать вывод о необходимости дальнейшего обоснования феноменологического подхода в историко-педагогических исследованиях.

Феноменологический подход и история петербургской школы

Понимание потенциала феноменологического подхода для истории педагогики возможно при использовании достижений философской феноменологии

и анализа методологической ситуации в историко-педагогической науке. Феноменология с ее поиском общезначимого, сущностного ноумена среди множества проявлений-феноменов (трансцендентальность), с ее направленностью с внешнего объекта исследования на восприятие познающего субъекта (интенциональность, ноэма — ноэзис), с очищением от малозначимой конкретики, оценочных суждений и мыслительных конструкций (редукция, эпохе) может стать базой для качественного обновления как общеисторического, так и историко-педагогического познания. Представляется, что феноменологический подход в современной истории педагогики может возникнуть только в комплексе с другими подходами макро- и микроуровней. Для первых — характерно историческое моделирование, реконструкция прошлого, что оставляет за скобками авторского субъективизма многие не вписывающиеся в данную модель явления. Вторые — способны сделать образовательное прошлое хаотичным набором интересных, но не поддающихся какой-либо научной рефлексии автономных исторических фактов. Феноменологический подход отрывает историка педагогики от привычных рассуждений о значимости предметной области исследования, приводя к осмыслению самой его методологии, комплекса принципов, позволяющих понять (но не объяснить окончательно) через исследуемый феномен его сущность. В этом смысле феноменологический подход — такой же генерализирующий, как и другие макроподходы (цивилизационный, парадигмальный, релевантный, проблемно-генетический, системный, аксиологический), то есть он направлен на поиск сущностного. Но процедура исследования примиряет его с микроподходами, так как она — конкретно-

историческая, антропологическая, средовая, когда через индивидуальное, особенное проявляется общее, значимое, универсальное. Феноменологический подход воспринимается автором как возможная попытка синтеза, снятия противоречия традиционной и постмодернистской парадигм в историко-педагогическом контексте. Поэтому говорить об использовании этого подхода в чистом виде вряд ли будет делом эффективным, как не будет эффективным заниматься только описанием отдельных фактов истории петербургской (оренбургской, костромской, российской, советской, сельской) школы без попыток их осмысления и интерпретации.

Актуальность изучения историко-образовательного феномена петербургской дореволюционной школы определяется рядом противоречий. Современные призывы к возрождению ее традиций наталкиваются на научную необоснованность черт, ей исторически присущих. Огромному комплексу разнообразных источников по данной теме противостоит отсутствие обобщающей работы, где петербургская школа выступала бы как целостность. Специфика исторического развития систем образования крупных городов (образовательная урбанистика) вступает в противоречие с унифицированными и идеологизированными оценками отечественного историко-образовательного процесса дореволюционной эпохи в целом.

Традиционное изучение истории петербургской школы связано потенциально с возможностью применения разнообразных ракурсов исторического рассмотрения и презентации предметного поля исследования: хронологическая цепь более или менее значимых фактов ее истории; система структур управления ею и ее окружением; нормативы,

условий обеспечения ее развития; реализация социального заказа семьи и иных микрогрупп городского социума; совокупность действия паритетных по значимости факторов, влиявших на ее развитие; воспроизводство свойственных только ей традиций как воспроизводство роли города в истории страны, роли этой школы в развитии отечественного образования; проблемы, противоречия и конфликты, способы их решения; ситуации и роли, отношения в этой школе разных ее субъектов, их типологизация; макроизменения системы и отражение их в биографиях учителей и учащихся; история ее лидеров (деятелей), педагогических коллективов.

Автор представляет исследовательский проект изучения такого историко-педагогического феномена, как *дореволюционная петербургская школа*. Ее феноменологическое рассмотрение не может не использовать три неперенных категории традиционного историзма — пространство (городская школа), время (эпоха XIX — начала XX веков), развитие (генезис). Более сложным является ответ на вопрос об антропологизации этого феномена, о возможности его превращения в вариант истории повседневности, ментальности, микроистории.

Применительно к истории петербургской школы феноменологическое ее рассмотрение может проводиться как создание по возможности полного и образного описания проявлений исследуемого (петербургской школы как городской системы школьного образования XIX — начала XX веков) на основе изучения истории ведущих школ города, но без вынесения суждений о нем. Другим вариантом выступает необходимость выявления общезначимых для всех образовательных учреждений города черт и достижений при соответствующем абстрагировании от конкретного опыта

отдельных школ. Возможно объяснение причин возникновения в общественном сознании особенного восприятия (мифа) петербургской школы в прошлом и современности. Кроме того, феноменологический подход в изучении петербургской школы может включать особенные черты исследуемого в сравнении с однородными объектами (школами других регионов — московской, одесской, провинциальной школой) либо описание факторов, способствовавших проявлению исследуемого феномена (уникальная образовательная среда города — природная, архитектурная, социокультурная, полиэтническая, аккумулируемая расхожим выражением «феномен Петербурга»). Это может быть также выяснение роли, значения этого феномена для отечественного историко-педагогического процесса.

Границами исследуемого объекта выступает имеющийся в распоряжении исследователя комплекс источников, возможности и историко-культурные особенности такого крупного города, как Петербург, в процессе социализации молодежи; хронологический период XIX — начала XX веков, когда в основных чертах сложилась городская система школьного образования, методологические возможности феноменологического подхода применительно к петербургской школе.

Среди общезначимых свойств петербургской дореволюционной школы был ее столичный характер с усиленным контролем МНП и руководства учебного округа в лице попечителей и развитость в городе общественно-педагогического движения во всех его формах. Другой чертой является усиленное взаимодействие в городе педагогической теории и школьной практики, большее число педагогических новаций, наличие для учащихся большего числа «маршрутов»

для продолжения образования при взаимодействии с петербургскими вузами. Иной была для выпускников петербургской школы ценность высшего образования. Петербургская школа аккумулировала педагогическую элиту страны, вырабатывала особую субкультуру учащихся, имела некоторые особенности в содержании и методах обучения, в организации воспитания. Но отличной чертой для лучших школ города стала выработка особой школьной среды (атмосферы, духа, уклада), которая определяла эффективность их работы.

Говоря об изучении истории петербургской школы как феномена отечественного педагогического прошлого, нужно обращать внимание не столько на поиск петербургского своеобразия, особенных черт городской системы образования, сколько на сущностные черты, присущие ей. То есть через описание многообразных проявлений (феноменов) истории петербургской школы необходимо попытаться раскрыть ее долговременную историческую сущность (ноумен «петербургская школа»).

Разные школы города по-разному оценивались в разных источниках в различные исторические периоды. Приходится констатировать, что школы города бывали различными — хорошими, посредственными и просто никуда не годными. Такая же ситуация существовала и в других регионах, это наблюдается и сегодня, когда нельзя распространить оценку, суждение относительно одного образовательного учреждения на следующий уровень системы образования (района, города, региона). Можно говорить либо о некоторых общих чертах, присущих всем школам (этой местности, этого периода), либо о мифе, сформированном в общественном сознании. Историкам часто приходится сталкиваться со стереотипным восприятием какого-либо аспекта прошлого. Но говорить о феноменологических чертах петербургской школы можно только при соблюдении определенной репрезентативности (достаточного их числа, школ разных типов, разнообразия «линий описания» их внутренней жизни).

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Бакиров В. Социальное познание на пороге постиндустриального мира // *Общественные науки и современность*. 1993. № 1. С. 74.

² Гуссерль Э. Собрание сочинений. М., 2001. С. 280.

³ Очерки феноменологической философии / Под ред. Я. А. Слинина. СПб., 1997. С. 60.

⁴ Там же. С. 61–63.

⁵ Там же. С. 62.

⁶ Там же. С. 57.

⁷ Филиппсон М. Современная западная социология. М., 1972. С. 244.

⁸ См., например: Феноменологические исследования // Обзор основных философских идей и тенденций: Российско-американский ежегодник. Изд-е Русского центра феноменологического образования и эстетики. Владимир, 1997; Философия духовного // Межвузовский сборник научных трудов. Владимир, 1995; Феноменология образования: вопросы теории и практики (опыт сотрудничества) // Сборник методических трудов / Под ред. Р. А. Куренкова. Владимир, 1999; *Звенигородская Г. П.* Теория и практика рефлексивного образования на основе феноменологического подхода: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Хабаровск, 2002.

⁹ Ретина Л. П. «Новая историческая наука» и социальная история. М., 1998. С. 128.

¹⁰ Споры о главном: дискуссии о настоящем и будущем исторической науки вокруг французской школы «Анналов». М., 1993. С. 84–99.

¹¹ Гуревич А. Я. О кризисе современной исторической науки. // Вопросы истории, 1991. № 2–3. Также: Коломийцев В. Ф. Методология истории (от источника к исследованию). М., 2001. Журналы THESIS (1993. № 1; 1994, № 4, 5, 6); Одиссей. Ежегодник исторических исследований за 1989–2003 годы; Казус: индивидуальное и уникальное в истории. Ежегодник РГГУ. 1997–2003; Барз М. А. Категории и методы исторической науки. М., 1984.

¹² Могильницкий Б. Г. Введение в методологию истории. М., 1989. Также: К новому пониманию человека в истории: очерки развития современной западной исторической мысли. Томск, 1994.

¹³ Ретина Л. П. «Новая историческая наука» и социальная история. М., 1998.

¹⁴ Колесникова И. А., Подобед В. И. Профессионально-педагогическая подготовка ученых-исследователей: Контуры проекта // Педагогика. 2000. № 10. С. 54–57; Терезулов Ф. Ш. Феномен социогенума // Педагогика. 2001. № 8. С. 83–103; Крупник С. А. Методологические подходы к предмету педагогики // Педагогика. 2000. № 4. С. 21–26; Белозерцев Е. П. Онтологическая реальность современного образования // Педагогика. 2003. № 2. С. 81–88; Кузьмина С. Л. Философия и педагогика: методологические аспекты истории взаимосвязи // Педагогика. 2001. № 5. С. 8–12.

¹⁵ Коржуев А. В. Сущностный подход в педагогических исследованиях // Педагогика. 1998. № 2. С. 22–28.

¹⁶ Сулима И. И. Философская герменевтика и образование // Педагогика. 1999. № 1. С. 36–43.

¹⁷ История педагогики на пороге XXI века: историография, методология, теория. Ч. 2. Теоретические проблемы истории педагогики / Под ред. Г. Б. Корнетова, В. Г. Безрогова. М., 2001. С. 377; Помелов В. Б. Региональные особенности развития народного образования в российской провинции второй половины XIX века по октябрь 1917 года (на материалах Вятской губернии и сравнительном анализе в соседних с ней регионах). М., 1999; Козлова Г. Н. Воспитание в отечественной общеобразовательной средней школе: цели, сфера действия, результаты (с начала XIX в. до середины XX в.) Н. Новгород, 1999; Богуславский М. В. Испытание историей // Педагогика. 2000. № 8. С. 92–97; Джурицкий А. Н. Размышления над историей педагогики // Педагогика. 2001. № 6. С. 72–79; Беляев В. И. Современные подходы в историко-педагогических исследованиях // Педагогика. 1999. № 6. С. 19–25; Овчинников А. В. О научных подходах к изучению истории просвещения // Педагогика. 2001. № 2. С. 66–70; Шкабара И. Е. Проблемно-генетический анализ как метод историко-педагогического исследования // Педагогика. 2003. № 7. С. 21–25.

¹⁸ Степанко А. А. Феномен советской педагогики // Педагогика. 03/6. С. 72–76; Гурьянова М. П. Российская сельская школа как социокультурный феномен // Педагогика. 1999. № 7. С. 23–27; Туев В. В. Феномен клуба: историко-педагогический анализ. М., 1998; Шмаков С. А. Игра учащихся как педагогический феномен культуры. М., 1997; Цырлина Т. В. Гуманистическая авторская школа как социокультурный феномен XX века. М., 1999; Александрова Н. С. Русские народные игрушки как этнопедагогический феномен (на материале дошкольного образования). М., 2000; Михайлова Л. Б. Царскосельский лицей как литературно-культурный феномен первой трети XIX века. Иваново, 2000; Романюк Л. В. Гуманистическая традиция как феномен отечественного педагогического наследия второй половины XIX века. М., 2002.

¹⁹ Феномены истории. Сборник статей / Под ред. В. М. Козьменко. М., 1996.

A. Shevelev

THE POTENTIAL OF THE PHENOMENOLOGICAL APPROACH TO THE RESEARCH OF HISTORY OF EDUCATION

The phenomenological method in modern historical and pedagogical research is substantiated. An analysis of methodology of the historical and educational theory research and general history research is made. The potential of the research in history of Saint-Petersburg pre-revolutionary school education is shown as an example of historical and scientific urban studies.