

О научном статусе «проблемных исследований» в современном педагогическом знании: к 95-летию Е.А. Степашко

В этом номере журнала представлено одно из направлений современных историко-педагогических исследований, объектом которых является «история педагогической теории» и которые традиционно относят к «проблемным исследованиям». История нашей науки – богатейший источник, пополняющий и развивающий современные научные знания, включая и область педагогики. Публикуемая здесь работа Е.А. Степашко отражает научный статус исследований данного направления в современном педагогическом знании, аксиологические ориентации исследователей, специфику исследований педагогической мысли советского периода («парадигма советской педагогики» – в терминологии автора). Ведущим специалистом, признанным научным авторитетом в этой области являлась и по-прежнему является Елена Анатольевна Степашко – доктор педагогических наук, профессор, действительный член Академии педагогических и социальных наук.

Елена Анатольевна родилась 19 октября 1928 г. в деревне Федоровская Усть-Кубинского района Вологодской области. Окончила Московский государственный педагогический институт им. В.И. Ленина (1950), целевую аспирантуру в НИИ теории и истории педагогики АПН СССР (1967).

Профессиональную деятельность начинала учителем русского языка и литературы в сельской школе (с. Николаевка, Смидовичского района ЕАО), затем – в СШ № 57 и технологическом техникуме Хабаровска. С 1961 по 2005 г. работала в Хабаровском государственном педагогическом институте, где прошла все ступени карьерной лестницы педагога и исследователя: ассистент, доцент, заведующая кафедрой педагогики, проректор по научной работе, профессор. Кандидатскую диссертацию «Проблема активности и самостоятельности в советской дидактике (1917–1931)» защитила в 1967 г. Её диссертация «Развитие теории содержания общего образования (1917–1937)», утвержденная в 1982 г. в НИИ общей педагогики АПН СССР, стала первой на российском Дальнем Востоке докторской диссертацией по педагогике.

Е.А. Степашко – ученица выдающегося отечественного педагога-гуманиста XX в. М.А. Данилова, специалиста по дидактике и методологии. В течение всего периода своей научно-педагогической деятельности Елена Анатольевна оставалась верным и достойным последователем идей Учителя.

Впечатляют широта и глубина научных интересов дальневосточного ученого-педагога, Она – автор более 200 научных статей, трех монографий, четырех учебно-методических пособий. Основные направления научной работы: философия образования, история образования и педагогики, педагогика общеобразовательной школы, педагогика высшей профессиональной школы. Е.А. Степашко создала научную школу, разрабатывающую историко-педагогическую проблематику, реконструирующую педагогическую науку. Под ее руководством защищено семь докторских и 20 кандидатских диссертаций. Она награждена Знаком «Отличник народного просвещения» (1983), медалью «Ветеран труда» (1984), медалью К.Д. Ушинского (1989).

Елена Анатольевна была свидетелем и участницей многих ярких педагогических событий, происходивших в нашей стране. Принимала участие в работе первого Всесоюзного методологического семинара, состоявшегося в 1969 г. в Москве. В октябре 2000 г. делегация педагогов-исследователей Хабаровского педагогического университета во главе с Е.А. Степашко посетила Уссурийский государственный педагогический институт, где проводился межвузовский методологический семинар. В работе семинара принял участие академик РАО,

доктор педагогических наук, профессор В.В. Краевский. Эта рабочая встреча положила начало многолетнему плодотворному сотрудничеству ученых-педагогов двух педвузов, близких как по территории, так и общности научных задач. В результате общими усилиями было создано региональное ответвление Всероссийского методологического семинара. Неоценимую поддержку в этом оказала Елена Анатольевна, и 5–7 апреля 2007 г. в Хабаровске при ее активном участии состоялась первая сессия Дальневосточной секции Всероссийского методологического семинара. К огромному сожалению, по болезни она не смогла принять участие в третьей сессии Дальневосточного семинара, тематика которого напрямую отражала круг ее научных интересов. Е.А. Степашко не стало 18 октября 2009 г.

Публикуемый здесь материал – это дань глубокого уважения и знак светлой памяти, адресованные видному отечественному ученому-педагогу Елене Анатольевне Степашко.

*Н.Л. Коршунова,
зам. главного редактора журнала,
кандидат педагогических наук, доцент*

Репринт / Reprint

УДК 378

<https://doi.org/10.24866/2658-5855/2023-4/62-74>

Генезис педагогической мысли как объект историко-педагогического теоретического исследования¹

Елена Анатольевна Степашко

Научный интерес к историко-педагогическим теоретическим исследованиям («проблемным» исследованиям – по терминологии тех лет) актуализировался в советской педагогике в конце 60-х годов в связи с тем, что в научно-педагогическом сообществе возникает «понимание логики науки, охватывающее мысленный процесс в целом, когда во многом неизвестный, неопределенный предмет (проблема, гипотеза) постепенно определяется, вырастает в концептуальную идею, а затем и в логически безупречную и четко структурированную теорию» [1, с. 35]. В эти годы ведущими историками педагогики Ф.Ф. Королевым, З.И. Равкиным в качестве первоочередной для разработки теоретической педагогики была поставлена проблема специального изучения (исторической реконструкции) педагогической науки, обоснована методологическая значимость историко-педагогических теоретических («проблемных») исследований для решения актуальных проблем современной педагогической теории и практики.

В 90-е годы XX в., в условиях кризиса советского обществоведения (включая советскую педагогику), ревизии его идеологических и методологических основ, историко-педагогические теоретические исследования выполняют особую методологическую эвристическую роль. Выявляя тенденции и традиции, концепции и педагогические системы, которые сохра-

¹ Текст Е.А. Степашко представлен в авторской редакции.

няли «творческое конструктивное начало» (З.И. Равкин) на всех этапах мирового и отечественного историко-педагогического процесса, исследования такого плана становятся «плодотворным источником» сущностного пересмотра сложившихся в советские десятилетия концептуальных позиций научно-педагогического сообщества, оцениваются как научная база инновационного развития теоретико-методологических, теоретико-методических, процессуально-технологических основ современной отечественной педагогической науки. Тем не менее фундаментальность историко-педагогического теоретического опыта далеко не в должной мере учитывается современными исследователями-теоретиками. В диссертациях по педагогике попытки обращения к «истории теории» обычно ограничиваются цитированием «классиков».

То, насколько результаты исследований историков педагогики способны обеспечивать научные основания исследований современных актуальных проблем педагогической теории и практики, во многом определяется наличным уровнем исторической реконструкции педагогической мысли прошлого. Сегодня доминирующими остаются установки на «воспроизведение истории теории» на описательном, «фактографическом» уровне без использования современного познавательного инструментария («теоретических схем», «теоретических моделей», «идеальных объектов» и др.), а значит, и без возможностей органичной «состыковки» историко-научного знания с современным теоретическим. Очевидно, насущной задачей историков педагогики является разработка методологии и методики историко-педагогических теоретических исследований на базе многоаспектного осмысления (в контексте современной философии науки) соответствующей исследовательской практики.

1.1. О научном статусе историко-педагогических теоретических исследований

Обратимся вначале к вопросу о теоретико-методологическом обосновании исследований, объектом которых является генезис педагогической науки (категории педагогики, идеи, концепции, теории, педагогические системы, педагогические течения, педагогические традиции, педагогические парадигмы, научные подходы и т.д.).

В контексте современной философии науки в качестве исходной позиции в определении роли и места историко-педагогического теоретического знания в педагогических исследованиях есть основания принять актуальную ориентацию на понимание науки как традиции (Т. Кун). Тогда наличное состояние российской педагогической науки предстает как результат процесса развития отечественной педагогической традиции. При этом традиция, являясь трансляцией отечественного духовного опыта поколений в сфере воспитания и образования, выступает как глобальный надличностный процесс и как основной конституирующий фактор в развитии российской педагогической мысли.

В рамках данной метаметодологической ориентации выделим одну из современных концепций функционирования науки как традиции – концепцию «эстафетной модели науки», которая объясняет развитие научного знания как воспроизведение социально-культурных эстафет: коллекторных и исследовательских программ [2, с. 99–100]. Если коллекторные программы организуют, систематизируют – «производят» и «воспроизводят» само научное знание, то исследовательские программы связаны с процедурами получения знания. Таким образом, традиция выступает необходимым условием сравнительно быстрого накопления научных знаний, их внутридисциплинарной организации. В свою очередь, в личностном плане социально-культурные эстафеты, в которых осознанно или неявно для него работает исследователь, являются некой объективной реальностью. Обладая в исследовательской деятельности «свободой выбора», ученый вместе с тем в большей или меньшей степени, но ограничен рамками традиции в самом определении цели и задач работы, в формулировании ее концептуальных оснований,

в наличной «сетке категорий науки» и способах решения научных проблем.

Экстраполяция данных представлений в область педагогической науки способствует, с одной стороны, новому видению педагогами-теоретиками статуса историко-теоретического знания как фундаментального научного знания, стимулирует исследовательский интерес к его использованию. С другой стороны, у педагогов-историков науки актуализируются ценностные и целевые установки на выявление в изучаемых исторических объектах тех «образцов», «моделей», «программ», которые позволяют «выходить» на реализацию идеи о науке как традиции, обогащая тем самым предметно-содержательный и познавательный фонд современных педагогических исследований. Стоит подчеркнуть, что термин «традиция» используется в данном контексте в «широком смысле» слова: в отношении к педагогике как научной дисциплине и в трактовках «межнаучной» и «внутринаучной традиции».

Другой аспект понимания методологического и теоретического статуса историко-педагогического теоретического знания обосновываем синергетическим подходом: наука предстает как исторически развивающаяся, саморегулирующаяся открытая система [3, с. 181]. Принятием и реализацией этой идеи в научной метаметодологии утверждаются принципы эволюционизма и историзма. Объекты исследования, рассматриваемые как саморазвивающиеся, саморегулирующиеся системы, включаются в контекст исторического развития науки, выступают особым состоянием динамики исторического объекта, своеобразным срезом, устойчивой стадией его эволюции.

Именно с методологией «историчности» связываются новые возможности в получении объективно-истинных знаний о мире. Модель науки предстает как вписывающаяся в социально-культурный контекст, следовательно, обладающая не реализованными еще в конкретно исторических условиях прошлого интенциями, которые могут быть проявлены в современной (как «иной») культурно-исторической ситуации. Историк науки, выявляя такие «скрытые» возможности, оказывается и ее (науки) творцом. Отметим в этом плане огромный потенциал гуманистически ориентированного педагогического знания, реализация которого в образовании и воспитании детерминирована, пожалуй, как никакая другая, конкретно историческими социально-культурными условиями и возможностями.

Развертывание идеи науки как исторически саморазвивающейся и саморегулирующейся системы знаний со всей очевидностью подводит к вопросу о стадийности развития науки и ее атрибутов. В общенаучной схеме логики развития научного знания принято выделять следующие ступени: дотеоретическая, низшая теоретическая, высшая теоретическая. При экстраполяции представлений о структуре и динамике научного познания в историко-педагогическое познание следует принимать во внимание, что педагогическая наука органически связана с педагогической действительностью, ориентирована на совершенствование педагогической практики. Отсюда логика познания исторического бытия педагогического знания, совпадая с общенаучной схемой, вместе с тем нуждается в дополнении нормативной ступенью, содержащей конкретные предписания по реализации идеи (теории), и технологической ступенью, ориентированной на осуществление соответствующей педагогической деятельности [4, с. 12–17].

Теоретическая схема развития педагогического знания (по ступеням) является принципиальной методологической ориентацией в изучении любого объекта (см. выше) историко-педагогического теоретического исследования. В то же время каждый тип объектов требует использования соответствующих теоретических схем, создаваемых экстраполяцией современных эпистемологических представлений, опирающихся на методологический опыт педагогической мысли.

Так, на уровне систематизации результатов изучения определенного этапа исторического развития педагогической идеи в качестве необходимого инструмента выступает экстраполированная в методологию педагогики в разных вариантах общенаучная схема педагогической теории (от идеи – к теории). В нашем исследовательском опыте эвристически проверена и утвердилась четырехуровневая схема педагогической теории. Это исходные базовые концепции (анализируются социально-культурный, специально научно-педагогический контексты); понятийно-терминологический аппарат; известная иерархически структурированная целостность теоретических положений (концептуальное ядро); целокупность положений процессуально-технологического плана.

Выше обозначены только некоторые, полагаем, принципиально значимые аспекты теоретико-методологического обоснования научного статуса историко-педагогических теоретических исследований. Каждый из них нуждается в специальном изучении и развертывании на эпистемологическом уровне.

Итак, опираясь на философско-научные, науковедческие, общеметодологические, методолого-педагогические знания, мы попытались обосновать статус историко-педагогических теоретических исследований как ведущего направления современных историко-педагогических исследований, которое непосредственно ориентировано на повышение методологического и теоретического уровня отечественной постсоветской педагогической науки – путем изучения генезиса ее оснований и актуальных проблем. С разработкой данного исследовательского направления связывается как сущностное обогащение научного фонда современных методологических, теоретических, прикладных педагогических исследований, так и «укоренение» инновационных результатов современных теоретических и процессуально-технологических поисков в отечественной педагогической традиции и культуре.

1.2. Понятие «человекоразмерность» в историко-педагогических теоретических исследованиях

Далее будет предпринята попытка определить принципиальную аксиологическую установку исследовательской деятельности в области «истории педагогической теории». С этой целью нами используется философско-научное понятие «человекоразмерность» [5; 10].

Автор термина – известный отечественный философ В.С. Степин – обосновал научную значимость его введения в своей концепции современной науки как «постнеклассической» (стадии развития науки: классическая, неклассическая, постнеклассическая). По В.С. Степину, постнеклассической наукой осваиваются новые объекты исследования: «исторически развивающиеся системы с включенным в них человеком и человеческой деятельностью» [6, с. 9]. «Новые» с точки зрения того, что данные реальности на предшествующих стадиях научного развития еще не были осмыслены и определены как особые объекты научного исследования («особые предметности»). Между тем изучение объектов такого плана имеет свои специфические особенности. В том числе традиционный этос науки, связанный с объективностью и достоверностью (ценности науки) результатов исследования, явно недостаточен. В.С. Степин обосновывает необходимость определения дополнительных этических регулятивов – вненаучных гуманистических, социально-личностных ценностей. Наличие этических установок в современных научных исследованиях усматривается в том, что постнеклассическая наука характеризуется праксеологической направленностью: ориентируется на разработку проектов социальных, культурных, экологических и т.д., т.е. выходит непосредственно на человека, имеет дело с исторически развивающимися системами его жизнедеятельности. Важнейшим критерием разработки и условием реализации любого проекта в любой сфере социальной практики, очевидно, следует признавать то, насколько он «человекоразмерен».

Экстраполяция понятия «человекоразмерность» в методологию педагогических исследований является вполне обоснованной не только в плане «научного этоса», но и в качестве критериальной характеристики их (педагогических исследований) «предметностей». Социокультурный институт «образование», искусственно создаваемый с целью совершенствования объективных процессов социализации и инкультурации индивида, ориентируемый на человека как главную ценность культуры, органично несет в себе интенции «человекоразмерности». Любой проект в сфере образования имеет дело с «исторически развивающейся системой с включенным в нее человеком и человеческой деятельностью»: в качестве критерия оценки состояния «системы» и проекта ее изменения должна выступать прежде всего «человекоразмерность».

Но какими педагогически ценностными смыслами наполнить это философско-научное понятие? Философами, учеными природа человека и его бытие постигались веками – накоплен огромный массив претендующих на универсальность представлений, идей, концепций, теорий. В классической западной и отечественной педагогике, имевшей гуманистическую антропологическую направленность, в качестве универсальной цели педагогической деятельности обосновано развитие природных сущностных сил человека (понимание этой категории как педагогической не имело единых смыслов) с акцентуацией развития духовно-нравственных начал. В современной педагогике, отличающейся широчайшим смысловым пространством, понятие «человекоразмерность» «расплывается», «растекается». Следовательно, без «собирания» в известную целостность затруднительно его использование в качестве аксиологической установки-регулятива педагогической теоретической и проектировочной деятельности.

Полагаем возможным в понимании термина «человекоразмерность» исходить из «аксиомы» классической педагогики: «воспитание есть целенаправленное развитие природных сущностных сил», а в определении того, что есть «природные сущностные силы», обратиться к тем современным историософским концепциям, которые ориентированы на идею: человек творит историю и в этом процессе творит себя («сущность проявляется в существовании»). Одна из концепций такого плана – историка С.Б. Крымского – рассматривает исторические эпохи под углом зрения манифестации-развития природных сущностных сил – «первоначал» бытия человека: *активности* (инициативности, деятельностного начала), *социальности, творчества, нравственного, духовного* начал [7, с. 32–41]. Тогда философско-научный пласт воззрений на природу человека и его бытие предстает как развертывание смыслов «первоначал». Понятие «человекоразмерность» в аспекте «природные сущностные силы» человека наполняется определенностью (единство «первоначал»), что позволяет соотносить с ним, с точки зрения критериальности, любую педагогическую систему, решение любой из педагогических проблем, реализацию любого из образовательных проектов.

Другой аспект экстраполяции в педагогику понятия «человекоразмерность» усматривается в том, что результативность процессов развития-становления человека в образовании («педагогический процесс») обусловлена их соразмерностью (сообразностью) с естественными процессами развития-становления человека. «Почвенными» для педагогического процесса являются естественные процессы социализации и инкультурации индивида в его взаимодействии с социокультурной средой. Соответственно критерий «человекоразмерность» ориентирован на «культивирование» этих естественных процессов становления человека в образовании, чем определяются уровень и качество педагогического процесса, акцентируются идеи педагогизации среды, образовательного пространства как «поля» развития природных сущностных сил индивида, образования как становления внутреннего субъективного мира личности, ее самореализации, самоопределения, самоактуализации [5, с. 27–51].

Еще один аспект экстраполяции понятия «человекоразмерность» возвращает нас к вопросу об этических регулятивах исследовательской деятельности. Педагог-исследователь,

усматривающий в понятии «человекоразмерность» педагогическую «сверхценность», естественно нацелен на аксиологическую установку научного поиска (этический регулятив) как, безусловно, гуманистическую. В смыслах данной ценностной ориентации черпает «аксиологический инструментарий» («человекоразмерность» цели, условий, содержания, средств, методов, форм педагогического процесса).

Обосновывая эвристическую и аксиологическую значимость введения философско-научного понятия «человекоразмерность» в научный оборот педагогики, мы стремились выделить то «общее», что относится к исследованиям в любой из педагогических наук. Обратимся теперь, опираясь на собственный исследовательский и научно-педагогический опыт, к «особенному» – историко-педагогическим теоретическим исследованиям.

Обобщение 1. В имеющихся типологиях историко-педагогических исследований насчитывается до двадцати и более их разновидностей. Исторически реконструируя разные «предметности», тем не менее каждый из исследователей всегда работает с многочисленными источниками-текстами, создающими широкое, сложное, далеко неоднородное смысловое «поле» не только прошлого педагогического опыта, но и современности. Аксиологическая установка на «человекоразмерность» (человек как высшая социальная и культурная ценность, педагогический процесс как становление-развитие в образовании личности-индивидуальности и т.д.) независимо от разновидности изучаемой «предметности», выступая как «сверхрегулятив» исследовательской деятельности, в конечном итоге обуславливает «человекоразмерность» теоретических и процессуально-технологических результатов исследования, их «включение» в контекст развития гуманистической педагогической традиции, их научно-практическое использование в антропоориентированном педагогическом проектировании. При этом «прошлое» приобретает «соизмеримость» с «настоящим» и с «возможным будущим» педагогической науки и практики.

Обобщение 2. Контекстуальный подход в современных историко-педагогических теоретических исследованиях вряд ли возможно полноценно осуществлять без использования понятия «человекоразмерность» в качестве критерия анализа и оценки изучаемых объектов.

Так, имея дело с определенным социальным контекстом («фоновая среда» познания), историк педагогики анализирует и оценивает, насколько социум в его разнообразных формах был ориентирован и реализовывал ценностное отношение к человеку, выявляет позитивные в этом плане тенденции и альтернативы социального сознания, выясняет «человекоразмерность» образовательной политики государства и общества и т.д. Объект исследования не просто «вписывается» в процессы социального развития, но и соотносится с его (развития) гуманистическим вектором.

Историк педагогики поставлен перед необходимостью иметь представление об особенностях культурного развития – культурного контекста – изучаемого периода. Его интересуют такие составляющие культурного развития, как философия, мораль, наука (в соответствии с предметом исследования – искусство, религия, право и др.). В историко-педагогических теоретических исследованиях культурный контекст изучаемого периода – это всегда и состояние «смежных» с педагогикой наук, это эпистемологические знания и их влияние на методологию педагогики.

Обобщение 3. В создании представлений о социально-культурном контексте историк педагогики опирается на литературные источники в области гражданской истории, истории культурологии, истории философии, истории антропологических наук. Обращение к анализу текстов такого плана, как правило, связано со знаковыми событиями социальной и культурной жизни рассматриваемого периода, особенно с теми, которые имеют непосредственное отношение к теме исследования. В теоретическом анализе литературных источников, в изучении и анализе первоисточников – текстов, позволяющих исследователю самому исторически ре-

конструировать социальные и культурные факты изучаемого периода, критерий «человеко-размерность» отнюдь не утрачивает своей инструментальности.

Обобщение 4. Собственно педагогический контекст («понятийная среда» познания) изучаемого периода возможно реконструировать на нескольких «уровнях». Это персонификация педагогической науки и практики – в лице их известных представителей. Это знаковые события педагогической истории тех лет (по А.М. Панченко, «событийная культура»). Это аксиоматика идей, характеризовавшая как педагогическое сознание в целом, так и альтернативных направлений, течений, ведущих научных коллективов, новаторов-практиков. Это образовательная практика в ее особенностях, условиях, факторах, тенденциях развития и т.д. Понятие «человеко-размерность» (и его педагогические смыслы) на любом из «уровней» имеет все основания выступать в качестве аксиологического регулятива исследовательской деятельности.

Обычно тема историко-педагогического теоретического исследования ориентирована на определенную дисциплинарную область (раздел) в современной структуре педагогических наук, что необходимо предполагает акцентуацию в педагогическом контексте рассматриваемого периода состояния соответствующей области (раздела) научно-педагогического знания и его аксиологическую критериальную оценку. В конечном счете тема исследования оказывается непосредственно включенной в исторический контекст развития педагогической науки.

Обобщение 5. Определенный и существенный этап исследования – изучение историографии темы – вплотную подводит к проблеме понимания аксиологических и мировоззренчески-теоретических позиций авторов историографических трудов и соответственно их «опробования» на «человеко-размерность», что позволяет исследователю внести принципиальный аксиологический аспект в анализ «степени изученности» темы, возможно, уточнить методологические характеристики исследования («задачи», «научная новизна» и «теоретическая значимость»).

Обобщение 6. В аспекте общенаучных и педагогических смыслов понятия «человеко-размерность», по сути, развертывается весь ход гуманистически ориентированного историко-педагогического теоретического исследования. В изучении первоисточников выявляются и оцениваются с точки зрения «человеко-размерности» социо-культурно-педагогические позиции авторов. На первый план естественно выдвигаются антрополого-педагогические основания (понимание специфики природных процессов становления человека в образовании, идея «развития природных сущностных сил» в формулировании целей, разработке теории содержания и педагогического процесса и т.п.). Критерий «человеко-размерность» позволяет отнести автора текста к той или иной культурной, научной, педагогической традиции (направлению, течению, парадигме, научной школе). Далек не каждый изучаемый текст обладает педагогическими смыслами широкого диапазона, однако каждый несет в себе «улавливаемые» историком педагогики (под углом зрения «человеко-размерности») аксиологические установки автора, которые предопределяют его трактовки педагогических вопросов. Результаты анализа первоисточников выявляют неоднородный процесс развертывания гуманистической парадигмы, подготавливают конкретную эмпирическую основу для теоретических обобщений.

На ступени теоретических обобщений критериальное значение понятия «человеко-размерность» проявляется в ценностных установках исследователя. Последовательное их проведение обеспечивает реализацию концептуальной идеи, ориентированной на педагогические смыслы данного этического регулятива, способствует структурированию результатов исследования в известную целостность как ценностное педагогическое знание, включению их (результатов) в гуманистическую традицию.

Нашим дискурсом далеко не исчерпывается аксиологическая и критериальная значимость понятия «человеко-размерность» для историко-педагогических теоретических исследо-

ваний. Мы лишь пытались найти некоторые, полагаем, существенные основания для введения данного философско-научного понятия в методологический обиход исследований в области истории педагогической науки.

1.3. Отечественная педагогика советского периода как объект историко-педагогических теоретических исследований

XX век российской педагогической мысли представлен в мировом историко-педагогическом процессе главным образом феноменом советской педагогики, органично связанной с уникальным, массовым педагогическим экспериментом социализации личности – «коммунистическим воспитанием». И уже тем интересен для историков педагогики. Аспект же историко-педагогического теоретического исследования актуализирует «критически-творческое» (З.И. Равкин) изучение накопленного за семь советских десятилетий педагогического наследия: теоретический опыт предшественников предстает как научный потенциал развития современного педагогического знания. Ниже рассмотрен ряд теоретико-методологических оснований исторической реконструкции советского периода отечественной педагогической мысли, в которых автор обобщает собственный опыт исследовательских поисков последних полутора десятилетий [8].

Отметим, прежде всего, идущий в отечественной педагогической мысли с конца 80-х годов пересмотр методологических, теоретических, идейно-ценностных основ исследований в области истории советской педагогики [9]. В условиях крушения тоталитарной советской системы с ее моноидеологией в общественном и научном сознании возникли и существуют неопределенность, широкий разброс мнений и оценок в отношении к отечественной и советской истории, культуре, образованию, к советской педагогике – от крайне негативных до откровенно апологетических. Очевидно, исследователю истории советской педагогики важно определить свою позицию в продолжающемся болезненном процессе «переоценки ценностей».

В представляемой авторской концепции советская педагогика рассматривается как, безусловно, уникальное явление мировой педагогической мысли и вместе с тем феномен отечественного историко-педагогического процесса, который сохраняет преемственность с предшествующим развитием российской педагогической мысли, с ее гуманистической демократической традицией. Основания данного обобщения:

- *цивилизационный* (вместо формационного) подход к анализу отечественного историко-педагогического процесса, который позволяет включить советскую педагогику в общий контекст социокультурного развития России;

- *аксиологический* подход к истории педагогической мысли советского периода, ориентированный (вместо «коммунистических ценностей») на ценности гуманистической педагогики, которым устанавливается преемственность советской педагогики с российской педагогической мыслью, прежде всего с ее гуманистическими и демократическими, национальными и общечеловеческими ценностями, гуманистической традицией;

- *парадигмальный* подход к наследию советских педагогов, характеризующий «единый стиль педагогического мышления» (см. ниже), конкретизирует идею новаторства советской педагогики и ее преемственности с отечественным и зарубежным историческим и современным педагогическим опытом.

Методологическая продуктивность означенных подходов (в их совокупности), прежде всего *цивилизационного*, усматривается в том, без чего невозможно представить воссоздание подлинной истории педагогической мысли советского периода: ее «освобождении» от «мифологии», которая сформировалась и укоренилась в тоталитарном обществе под мощным социально-политическим, идеологическим воздействием «сверху».

Выделим в этом плане главные тезисы *официальной* историко-педагогической *концепции*. Советская педагогика, рожденная в период «новой, высшей общественно экономической формации», является «принципиально новым и высшим этапом в развитии науки о воспитании», имеет «всемирно-историческое значение», вносит «значительный вклад в сокровищницу мирового опыта строительства социализма». Советская педагогика является результатом «последовательной политики КПСС в области культуры и образования» «на путях к коммунизму». Советская педагогика отображает «поступательное движение» советской школы и педагогической мысли к «неуклонному совершенствованию» «коммунистического воспитания». Подчеркнем также *стереотипы* сознания советского общества, включая педагогическое сообщество, связанные с представлениями об идентичности общественных и государственных интересов; о приоритете государственных интересов по отношению к личности и ее развитию; о ценности, «нужности» личности, определяемых с точки зрения выполняемых ею социальных функций и др. Обратим внимание и на «*клише*» советского историко-педагогического мышления: «историческое значение» постановлений ЦК КПСС, «партийность педагогической науки», «историческая ограниченность» буржуазных педагогических теорий и т.п.).

Эвристическая значимость *аксиологического* подхода – преодоление мифологем советского педагогического сознания, с одной стороны, акцентуация в советской педагогике ценностей гуманистической и демократической педагогической традиции, с другой стороны, – отчетливо проявится в «ином» видении и «иных» оценках накопленного в советские десятилетия теоретического и практического педагогического опыта, известных педагогических систем. Процесс воссоздания объективной картины развития школы и педагогической мысли станет временем открытия новых имен, идей, технологий развития личности творческой, нравственно автономной, социально ответственной, разносторонне образованной.

Отечественная педагогическая мысль глубже и полновеснее осознает себя в истории. Сила парадигмального подхода, понимаемого как «единый стиль мышления» советского научно-педагогического сообщества, заключается в его многоаспектной «исследовательской инструментальности» (в анализе и обобщении на уровне контекста, концепции и т.д., особенно в изучении первоисточников). Выявление и исследование процесса становления и функционирования в научно-педагогическом сообществе «единого стиля мышления» позволило выделить «блоки» базисных ценностных ориентации – «парадигмальных идей» [10].

Так, «*идеологический блок*» «**советской педагогической парадигмы**» (Л.А. Степашко) включает идеи: марксизм-ленинизм – мировоззрение и методология советской педагогики; классовый и партийный характер воспитания и педагогической науки; связь воспитания и науки о воспитании с текущими задачами социалистического строительства; негативное отношение к «буржуазной педагогике» (как «непримиримость к буржуазной идеологии»),

«*Теоретико-методологический блок*» связан с генезисом «идеалов коммунистической педагогики» (А.В. Луначарский): всестороннее развитие личности коммунистического типа; трудовое воспитание и политехническое образование на базе соединения обучения с производительным трудом; воспитание в коллективе. Определяя эти идеалы воспитания «нового человека», основоположники советской педагогики Н.К. Крупская и А.В. Луначарский стремились к «синтезу идеологии марксизма с идеями гуманистической и демократической педагогики», социоцентрированных установок в воспитании с гуманистическими антропологическими ориентациями. Пытаясь «преодолеть» изначальную антиномичность «идеалов коммунистической педагогики», теоретики выходили на философские проблемы «личность и общество», «индивидуальное и социальное (коллективное) начала» в целостной личности, «свобода и ответственность личности», что было созвучно гуманистически и демократически ориентированной отечественной педагогической мысли.

В «*процессуально-технологическом* блоке» советской парадигмы выделены идеи, общим основанием которых является подход к педагогическому процессу как организации жизнедеятельности-взаимодействия его субъектов. Это идеи педагогизации среды (акцент на ее стимулирующий и развивающий потенциал); разносторонне развивающей и воспитывающей деятельности (акцент на соединение обучения с производительным трудом); отношений человечности, сотрудничества, взаимопомощи (акцент на коллективные формы общения); идеи активной личности, субъекта созидания и постоянного совершенствования системы коллективной жизнедеятельности, а в этом творчески-преобразовательном процессе и собственного непрерывного самовоспитания и самоусовершенствования. Органичность связей теоретико-методологического блока идей с процессуально-технологическим, их гуманистический жизнеутверждающий характер и педагогическая эффективность «проверены» в уникальных экспериментах С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, в опыте осуществления целостного педагогического процесса в «авторских школах» 70-х-80-х гг.

В исходных основаниях предлагаемой концепции исследования советской педагогической мысли выделим специально *понимание* ее развития в *контексте* истории советского общества. Советская педагогика формировалась и функционировала в условиях тоталитарной системы, следовательно, испытывала ее мощнейшее идеологическое, политическое, организационное воздействие. Тем не менее фактор самодетерминации, внутренняя логика развития научного знания обеспечивали хотя и неравномерное, противоречивое, но в целом такое движение советской педагогической мысли, которое начиная с 60-х гг. все более соответствовало ведущей тенденции мирового историко-педагогического процесса XX века – формирования в педагогике *гуманистической парадигмы*.

Проявления гуманистических ценностей в отечественной педагогике советского периода детерминировались идеологическими и политическими установками тоталитарной власти, осуществлявшей «руководство советской наукой». Так, педагогический опыт Шацкого и Макаренко как советских педагогов складывался в его гуманистических основах в первой половине 20-х гг., с еще сохранявшимися романтически-утопической устремленностью в будущее и известной свободой от директивного руководства «соцвоспитанием» ЦК партии большевиков. Педагогическая система Сухомлинского могла сформироваться, стать достоянием педагогов, советских и зарубежных читателей его мудрых и человеческих книг благодаря общественно-политической «оттепели» середины 50-х – середины 60-х гг. «Педагогика сотрудничества» получила широкое признание общественности во время «горбачевской перестройки» 80-х гг. В педагогической практике советского периода гуманистическая традиция не прерывалась и не могла прерваться, ибо никогда не «переводились» и не «переведутся» учителя, любящие ученика и свое дело. В гуманистической традиции торжествует сама гуманистическая природа педагогического процесса.

Методологический смысл данного выше концептуального основания заключается в установлении и акцентуации соотношения внешних социальных факторов и внутренних онтологических факторов, в выявлении логики развития системы образования и логики развития педагогической мысли, их согласованности и рассогласования. Вместе с тем актуализируются гуманистические ценностно-мировоззренческие аспекты теоретического и практического опыта советского периода, что обуславливает его теоретико-методологическую и праксеологическую значимость для развития современного теоретического и процессуально-технологического педагогического знания. Принципиальным в представляемой концепции советской педагогики является определение отношения автора к исследованиям истории советской школы и педагогической мысли 20-х – 80-х гг., выполненным в советское время. Пересмотр их методологических, теоретических, идейно-ценностных оснований отнюдь не ведет к недооценке, тем более отказу от того позитивного, что удалось сделать в рамках советской исто-

рико-педагогической школы. Был собран, изучен, обобщен богатейший материал первоисточников, воссоздающий широкую, многоаспектную картину уникального, масштабного «педагогического эксперимента» не только отечественного, но и мирового значения [11].

Вместе с тем «картина» эта была написана с позиций мировоззрения, краеугольный камень которого – тезис о том, что история советской школы «неотделима от социалистических преобразований в нашей стране, от революционных и трудовых свершений народов Советского Союза» [12, с. 5]. Данный тезис, объективно отразив включенность исследуемых процессов в контекст исторического развития страны после 1917 г., влияние на них идеологии и политики КПСС, в то же время нес в себе апологетику официальной идеологии и политики в «школьном деле», пафос и «избирательность» в отображении истории советской системы образования и педагогической мысли.

В период общественно-политической «оттепели» вопрос о следствиях идеологизации и «партизации» историко-педагогического мышления был поставлен Ф.Ф. Королевым [13, с. 3–18]. Ведущий историк советской педагогики и школы мужественно критиковал сложившуюся в годы культа личности Сталина исследовательскую практику за догматизм и начетничество в отношении к партийно-государственным документам и директивам, указывал на неправильное освещение фактов по политическим, конъюнктурным соображениям, «лакировку» педагогической действительности, изображение «фасада», «парадной стороны»; истории образовательной системы. В эти годы был переосмыслен целый ряд необъективных суждений и оценок принципиального плана, особенно связанных с наследием 20-х годов. (Ф.Ф. Королев, З.И. Равкин, Е.И. Руднева). Все более отчетливо осознавалось, что в условиях культа личности Сталина в научно-педагогическом мышлении произошла «подмена» первоначальных исходных позиций, идеалов марксистской педагогики (М.А. Данилов, М.Н. Скаткин), а «единая трудовая школа» переродилась в «словесную школу учебы» (Н.К. Гончаров, А.Г. Калашников). Для авторов суждений такого плана, ведущих историков педагогики, известных педагогов-теоретиков, история советской педагогики являлась «текущей историей», ими творимой, тем большую историографическую ценность представляют их мнения и оценки для современных исследователей.

В заключение отметим, что происходящие ныне в отечественной истории педагогики поиски новых исследовательских ориентиров в изучении мирового и отечественного историко-педагогического процесса, несомненно, способствуют осмыслению теоретико-методологических подходов к объективному, всестороннему анализу генезиса советской педагогической мысли. Тем не менее исследователь теоретических проблем советской педагогики поставлен перед собственным выбором исходных концептуальных оснований и определением собственной ценностно-мировоззренческой позиции.

Выводы

В контексте современного развития философско-научного знания изучение генезиса концептуально-теоретических оснований педагогической науки представляется ведущим направлением историко-педагогических исследований. Исследования такого плана по своему статусу в движении научного знания от «развивающейся науки» к «развитой науке» характеризуются как *теоретические*, формирующие фундаментальные основы науки.

Аксиологическая ориентация историко-педагогических теоретических исследований на общенаучное понятие *человекоразмерность* детерминирует их органичную «включенность» в общий контекст современного социокультурного развития, в гуманистическую традицию философско-педагогической мысли, в гуманистическую парадигму современной педагогики.

В отечественной педагогике конца 90-х годов XX-начала XXI веков теоретический опыт предшествующих советских десятилетий оценивается далеко неоднозначно. Предлагаемая

концепция *советской парадигмы*, трактуемой как «единый стиль педагогического мышления», ориентирует исследователя феномена советской педагогики как на понимание-объяснение влияния официальных ценностно-мировоззренческих установок на «принципиально новую педагогическую науку» – о «коммунистическом воспитании», так, и в этом главная ценность историко-педагогического теоретического исследования, на выявление в новаторстве педагогической мысли советского периода преемственности с гуманистической педагогической традицией, развертывания ее (традиции) содержательно-смыслового содержания.

Акцентуация в данной главе понятия «человекоразмерность» как *ценности*, концепции «советской педагогической парадигмы» обусловлена тем, что в современной модели исследовательской деятельности понимание ее результативности непосредственно связывается с ценностно-мировоззренческой позицией субъекта исследования.

Список литературы

1. Колташ СИ. Философский и общеметодологический контекст разработки методологии отечественной педагогики в период 60–80-х годов XX века // Педагогическая наука и ее методология в контексте современности. М., 2001.
2. Степин В.С., Горохов В.Г., Розов М.А. Философия науки и техники. М., 1995.
3. Степин В.С. Философская антропология и философия науки. М., 1992.
4. Коршунова Н.Л. Социопрактические аспекты инновационной педагогической идеи // Педагогика. 2000. № 10.
5. Степашко Л.А. Философия образования: онтологический аспект. Хабаровск, 2000.
6. «Круглый стол» журналов «Вопросы философии» и «Науковедение», посвященный обсуждению книги В.С. Степина «Теоретическое знание» // Вопросы философии. 2001. № 1.
7. Крымский С.Б. Метаисторические ракурсы философии истории // Вопросы философии. 2001. № 6.
8. Степашко Л.А. Революция – педагогика – социализм (1917–1930-е гг.). Хабаровск, 1993; Степашко Л.А. Философия и история образования: Гуманистическая традиция в советской педагогической мысли. М., 1999. С.184–263; Степашко Л.А. Учитель и реформирование современной школы: ценностно-мировоззренческий и генетический аспекты профессионального педагогического мышления: Теория и практика советской школы в аспекте концептуальных идей обновления современного общего образования. Хабаровск, 2003. С. 60–108.
9. Степашко Л.А. Насущные вопросы пересмотра ряда исходных позиций в исследовании истории советской школы и педагогики // Актуальные проблемы современной педагогики в историческом освещении. Тезисы. М., 1989; Степашко Л.А. К концепции истории советской педагогической мысли // Проблемы истории педагогики и современность. Тезисы. Горно-Алтайск, 1991; Современные проблемы историко-педагогических исследований. Тезисы. М., 1992.
10. Степашко Л.А. Феномен советской педагогики // Педагогика. 1998. № 6;
11. Половцева М.А., Степашко Л.А. Парадигмально-аксиологический аспект гуманистической направленности педагогики советского периода // Проблемы образования и воспитания в контексте гуманистической парадигмы педагогики (конец XIX в. – 90-е годы XX в.). Т. 1. М., 2000. С. 154–197. N.L. Korshunova. On the scientific status of «problem research»
12. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР, 1917–1941 гг. М., 1980; Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР, 1941–1961 гг. М., 1988; Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР, 1961–1986 гг. М., 1987; и др.
13. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР, 1961–1986. М., 1987.
14. Советская педагогика. 1956. № 11.