

Методология современного историко-педагогического исследования

Лекция

Богуславский М.В.

ПЛАН

- 1. Структура современного историко-педагогического знания
- 2. Основные методологические подходы к исследованию истории педагогики
- 3. Методы исследования конкретных историко-педагогических феноменов
- 4. Современные методологические подходы в историко - педагогических исследованиях
- 5. Потенциал историко - педагогической методологии в исследовании современного российского образования

Структура современного историко-педагогического знания и подходы к его продуцированию

- *1.1. Структура современного историко-педагогического знания*
- Модель современного историко-педагогического знания представляет собой многоуровневую структуру. В качестве наиболее общей макростраты можно выделить такую категорию как **общая методология**. Здесь возможны три трактовки: *детерминистская*, представляющая развитие образования как закономерный линейно-поступательный процесс; *синергетическая*, исходящая из нелинейного подхода к осмыслению генезиса образования; и *трансцендентальная*, где Божественному началу всемирного педагогического процесса придается основополагающая и ведущая роль.

• На следующем мезоуровне представляется возможным обозначить дефиницию «**методологические подходы**» и представить следующие их варианты: *формационный* - рассматривающий историко-образовательный процесс как опосредованный, в основном, социально-экономическими и политическими факторами; *цивилизационный*, где ведущими выступают социокультурные и геополитические доминанты; *антропологический*, трактующий историю образования как процесс развития человека, реализующийся в различной социальной и цивилизационной обстановке.

• На третьем уровне есть основания охарактеризовать **общие методы историко-педагогического исследования**. Здесь традиционно выделяются такие ведущие методы как *историко-структурный* — выделение проблем и вычленение внутри них составляющих компонентов; *конструктивно-генетический* — рассмотрение этих проблем во времени и пространстве (с определением определенных этапов в их генезисе); *историко-компаративистский*, предполагающий сравнение и сопоставление определенных ранее периодов, формулирование соответствующих выводов.

- И, наконец, на четвертом уровне в основании «методологической пирамиды» находятся **методы исследования конкретных историко-педагогических феноменов** (монографический, биографический, культурно - типологический, парадигмальный итп.)
- Специфика этих методов состоит в их адресной направленности на исследование определенного педагогического феномена прошлого. Разумеется, они могут быть использованы и для осмысления целого ряда других явлений, но все же наиболее адекватно — именно по отношению к данному феномену.

2. Подходы к исследованию историко-педагогического знания

- Предметно представим указанные подходы и методы, выбирая из каждой страты по одному подходу или методу, наиболее адекватно отвечающему потребностям современного историко-педагогического знания.
- *Синергетический подход*
- В первом из выделенных уровней структуры современного историко-педагогического знания подробнее охарактеризуем **синергетический подход**, получивший свое наиболее широкое развитие во второй половине 90 – X годов.

- В познании самоорганизуемого педагогического процесса ведущим вы-ступает принцип открытости системы неклассического научного знания, когда существующие методологии не отвергают, а дополняют друг друга. Благодаря этому появляется возможность органично использовать формационный и цивилизационный, модернизаторский и культурно-исторический подходы, не сочетаемые в рамках жестких конструкций.

- Наряду с благоприятными возможностями нового миропонимания структуры глобальной системы образования, синергетика способствует и продуктивному осмыслению ее динамики - генезиса всемирного историко-педагогического процесса.
- Синергетика исходит из того, что новые научные идеи, понятия, гипотезы порождаются не только новыми (в нашем случае педагогическими) фактами, но и многообразными нелинейными связями между теориями. «Родившись» на свет, концепции в соответствии с законами самоорганизации начинают затем собственный достаточно самостоятельный путь.

•Генезис педагогического мировоззрения имеет свою *внутреннюю логику, не совпадающую (но своеобразно резонирующую) с внешними детерминантами.* Примером подобной дисгармонии (причем трагичной) может стать развитие в сторону свободного воспитания педагогической системы В.А.Сухомлинского в конце 1960-х годов, когда он всей своей гуманистической направленностью разошелся с политическими установками того времени.

- Другой существенной чертой синергетического миропонимания является новая картина роста научно-педагогического знания. Особое внимание *уделяется полифоничности познаваемых процессов* (их альтернативности, вариативности), обнаружению в них нераскрытых или недостаточно раскрытых состояний, признанию большей роли случайности в их развитии. Действительно, **для современного отечественного образования наибольший интерес вызывает не внешний, видимый слой историко-педагогического процесса, а как раз «нестолбовые» пути развития российской педагогики XX века.**

- Синергетика подразумевает и иное толкование самой сущности развития историко-педагогического процесса, важнейшей роли выбора субъекта в определении его перспектив. Доминирование личностно-психологического подхода к изучению историко-педагогического процесса (по удачному выражению выдающегося историка Н.Я.Эйдельмана, «слом стены между объективным и субъективным») предполагает преодоление отчуждения индивидуальности исследователя от объективного процесса, возрождение его человеческого, нравственного содержания, т.е. возвращение к гуманистическим истокам исторического познания.

- Естественно, что при этом фокус внимания историка переносится с макро - на микропроцессы, на деятельность конкретного педагога («личностная история»), воспитательную систему данного учебного заведения, причем во всем разнообразии их связей с эпохой. На первый план выходит признание важнейшей роли в истории образования активно действующей личности с ее правом на выбор, с ее ответственностью перед будущей российской школой.

- Центрация на узловых проблемах сочетается с учетом влияния малых педагогических процессов, которые воздействуют на макросистему, а, не наоборот, как в основном трактовалось ранее. Особое значение для историков педагогики приобретает выявление и показ влияния отдельных деятелей образования на систему, находящуюся в состоянии неустойчивости, что приводит в результате к макроизменениям

- Появление в альтернативных развилках «веера возможностей», имеющих вероятностный характер реализации, дает историку образования благоприятную возможность для сравнительно-сопоставительного изучения многовариантной ситуации, объяснения механизмов возникновения нового, выстраивания прогностичных путей развития.

- Синергетика исходит из постулата, что будущее развитие процесса не «ретросказуемо» и не предсказуемо в том плане, что недерминируется прошлым и настоящим. Более того, будущее существеннее влияет на настоящее, чем прошлое. С этим связаны известные гипотезы о нелинейности и многомерности исторического времени, в котором не исчезает, а существует в другом измерении прошлое и достаточно реально уже имеется будущее.
- Все это предполагает в осуществлении педагогической прогностики смену методологических подходов. Необходим перенос внимания с внешних факторов (потребности общества в тех или иных специалистах, количественные параметры образовательной инфраструктуры) на внутренние - собственно педагогические.

- Это предусматривает, прежде всего, целостный анализ тенденций развития педагогических процессов: что развивается «из глубины» и почему, что пока не реализуется из скрытых тенденций и когда произойдет их проявление. В частности, основой прогноза может стать следующая закономерность. В случае резонанса современности с какой-то прошлой исторической эпохой происходит ее возвращение (то, что называлось «повторяемостью явлений»), причем всем «пакетом». Рефлексируя «возвращающиеся» из прошлого явления и атрибутируя их с определенным историческим периодом, становится возможным не только предсказать, что скоро проявится и в какой форме, но и использовать полученное историко-прогностическое знание: стимулировать позитивные ретропроцессы и блокировать негативные. На этом может строиться научно обоснованное управление развитием российского просвещения.

Цивилизационный подход

- Из методологических подходов, реализуемых на втором уровне структуры современного историко-педагогического знания, наибольший интерес вызывает **цивилизационный подход**.
- Рассмотрим взаимоотношение данного феномена с мировым историко-педагогическим процессом,
 - 1. Его «всеобщим» основанием выступает природа Человека «вне места и времени» - антропологические детерминанты, имманентно присущие человеческой цивилизации и на протяжении последних сорока тысячелетий достаточно неизменные. Общая логика человеческого саморазвития позволяла сущностно, но разнотипно повторять в различных цивилизациях идентичный путь воспитательно-образовательного развития.

- 2. В качестве «общего» можно представить процессуальный блок, также интегрирующий мировой историко-педагогический процесс («цивилизация-ста-дия») и состоящий из двух основных компонентов:
 - базовые идеи, ценности, продуцированные в убеждения и нормы;
 - продуктивные воспитательные механизмы социального наследования (традиция, обряды, ритуалы, культы, каноны).
- Охарактеризованными выше антропологическими, процессуальными основаниями и обуславливается сущностное единство всемирного историко-педагогического процесса.

- 3. Сердцевиной трактуемого феномена выступает его «особенное» - великие цивилизации (Западная, Ближневосточная, Южноазиатская и Дальневосточная), где в достаточно широких рамках опредмечиваются антропологические и процессуальные факторы, специфично продуцируются педагогическая теория и практика.
- Педагогические системы (ценности, парадигмы, философии образования), накопленные в арсенале великих цивилизаций, вступают в резонансное состояние с ментальными основаниями (образом мира, социокодом, устойчивыми стере-отипами) локальных цивилизаций. Происходит притяжение (или отталкивание) определенных концепций, соответствующих как социокультурному ядру, так и, что всегда более существенно, его внешней («мягкой») конкретно-исторической оболочке.

- Этот защитный пояс получает «директивную» информацию, идущую из ядра культуры, и поглощает сигналы, поступающие от педагогических систем иных культур. В результате и осуществляется их восприятие - отторжение, носящее также ситуационный характер. Нарастание цивилизационной динамики, «сгущение инноваций» - рост и усложнение структуры и объема педагогических знаний - стимулирует потребность, как во все более тесном взаимодействии различных культур, так и усиливает необходимость обеспечения сохранения каждой педагогической культурой своей идентичности и самобытности.

- Взаимодействие великих и локальных цивилизаций, конечно, не представляет «улицу с односторонним движением». Педагогические культуры отдельных стран, народов формируют ту «историко-педагогическую память», которая представляет собой онтологию педагогической науки. Разумеется, творческий диалог осуществляется также и между великими цивилизациями, хотя и в более опосредованной форме.
- На взаимоотношение особенного и единичного, великих и локальных цивилизаций также оказывают значительное влияние социально-экономическая и политическая ситуации. При их стабильности это взаимоотношение может быть достаточно спокойным и минимальным. В случае же предельных (пороговых) кризисных ситуаций резко возрастает активность локальных цивилизаций. Их «раковина» или плотно закрывается, или, наоборот, распаивается предельно широко и воспринимает модернизаторские идеи. Это, в свою очередь, вызывает упрочение иммунных механизмов защитного культурного слоя, мобилизацию педагогического потенциала данной цивилизации, подвергающейся «инновационной агрессии».

- При этом следует учитывать, что **российская цивилизация, несомненно, занимает уникальное место в мировой истории.** В отличие от других локальных цивилизаций она не детерминируется только Западными или Восточными социокультурными и геополитическими факторами. Россия сама представляет собой великую цивилизацию и в то же время «Микрокосм» - модель мировой цивилизации, где в рамках одной локальной цивилизации взаимодействуют «культурные осколки» великих цивилизаций - Западной, Восточно-ислам-ской и Дальневосточной. Это со всей остротой ставит вопрос как о взаимодействии и синтезе различных субкультур, так и о воспроизводстве собственно русской цивилизации.

- **В структуре цивилизации выделяют два блока факторов – геополитические и социокультурные.** К первым традиционно относят рельеф местности, отношение к морям, климат, урожайность почв. Однако на становление российской цивилизации среди *геополитических цивилизационных факторов* наибольшее влияние оказало ее срединное (между Западом и Востоком) положение и связанный с этим постоянный так и не разрешенный вопрос о выборе пути, своеобразной цивилизационной педагогической идентификации. Так же определенную роль играло и пограничное положение российской цивилизации, что порождало известный феномен периодического раскрытия - схлопывания отечественной педагогики по отношению к инокультурным влияниям. Среди *социокультурных факторов* на образование педагогического архетипа наибольшее воздействие оказали авторитарный тип государственной власти и постулаты православия как основной религии.

- **Специфика российской цивилизации определяется двумя главными обстоятельствами, находящимся в уникальном сочетании: евразийским расположением в аспекте геополитики и право-славием как социокультурным стержнем.**
- Охарактеризуем подробнее геополитические и социокультурные факторы развития российской цивилизации.
- 1. В качестве ведущего *геополитического фактора* выступает «*срединное*» *евразийское геополитическое положение России как пограничной цивилизации между Западом и Востоком.* Подобные цивилизации обладают специфическим историческим опытом конвергенции, культурного синтеза. Их особенностями в педагогическом ракурсе являются повышенная способность к восприятию, усвоению, творческой переработке, различных культур, потребность поделиться своим опытом.

- Явно выраженные *ориенталистические* черты российской цивилизации:
- приспособительный характер педагогических систем, их направленность не на преобразование окружающей действительности, а на адаптацию к ней;
- доминирование принципа авторитета в образовании и очень слабые возможности для проявления либеральных ценностей свободного воспитания;
- преобладание коллективизма в воспитании над развитием индивидуальности детской личности.

- Все это обусловило акцент на такие воспитательные механизмы как традиция, ритуалы, символы и атрибуты, каноны. В качестве базовой ценности выступал императив Долга. Воспроизводство культовой модели и обусловило центрацию на положительном и отрицательном авторитете, что ограничивало общепринятые нормы данным сообществом (коллективом). При этом преобладала авторитарная система воспитания, программирующая поведение через замкнутую систему априорных заповедей, исключающих рефлексии догматов, лежащих в основе воспитания (священный канон как конечный аргумент).

- Вместе с тем в русле российской цивилизации существовали и традиционные *западные ценности*:
- свобода;
- справедливость;
- идеалы гражданского общества;
- принцип разделения властей;
- приоритет естественных и неотъемлемых прав человека;
- возможность общественного и частного образования, относительно независимого от государства.

- 2. Наряду с геополитическими факторами важнейшей **социокультурной системообразующей доминантой развития российского образования и педагогики выступало православие**, чьи постулаты вносили в российский менталитет идеи коллективного движения к лучшему будущему, социальной справедливости, а не поощрения частной инициативы, достижения индивидуального личного успеха. В проекцию на систему отечественного образования это проявлялось как в отторжении попыток индивидуализации учебно-воспитательного процесса, его дифференциации, усиления внимания к развитию способностей и талантов, так и в негативном отношении к частной инициативе в сфере просвещения, к ярким педагогическим индивидуальностям. Это существенно сужало вариативность образовательного процесса, затрудняло разработку новых педагогических технологий.

- Вместе с тем нельзя не отметить и связанный с православием акцент на **духовно-нравственную направленность** образовательно-воспитательного процесса, неприятие утилитарно-прагматической направленности, как философии образования, так и педагогических технологий.
- В целом можно сказать, что Россия шла в русле западного субцивилизационного пути, время от времени, переживая ориенталистские периоды.

- ***1.2.3. Парадигмальный подход***

- На четвертом уровне структуры историко – педагогического знания охарактеризуем **парадигмальный подход**.
- В основе данного подхода лежит понятие «парадигма», изначально связанное с именами немецкого философа позитивиста Г. Бергмана (1840-1904 гг.) и американского философа и историка науки Т. Куна (1922-1996 гг.). В философии Г. Бергмана оно было предложено для характеристики нормативной методологии; Т. Куном – введено в научный оборот в современной интерпретации и определено как совокупность научных достижений, убеждений, ценностей, признаваемых всем научным сообществом в течение определенного периода времени и дающих этому сообществу модель постановки проблем и примеры их решений. По мнению Куна, смена парадигм, собственно, и представляет собой научную революцию

- Однако в современной педагогической науке термин «парадигма», не смотря на достаточно широкое распространение, не имеет однозначной дефиниции.
- Большинство позиций по поводу определения данного термина можно объединить в две группы:
 - - во-первых, в узком смысле, в традициях философии позитивизма как *модель научной деятельности, совокупность теоретических стандартов, методологических норм и ценностных критериев*, которые определяют структуру и логику педагогического исследования;
 - - во-вторых, в широком смысле, в контексте решения проблем не только педагогической науки, но и практики образования, понимая под *научной педагогической парадигмой «опирающийся на ту или иную педагогическую теорию (теории) канон образования и воспитания, предлагающий науке и практике определенную точку зрения на модель педагогического процесса, это совокупность принципов и установок, согласованный стандарт, образец в решении разнотипных образовательных и исследовательских задач»*

- Исходя из приведенного определения, структурно научно-педагогические парадигмы можно рассматривать в единстве трех компонентов:
 - - категориального (понятия, термины, дефиниции, проблемы, объяснительные принципы);
 - - теоретического (воспитательно-образовательные концепции);
 - - технологическо-практического (методологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса в образовательных институтах общества)
- **Под научно-педагогическими парадигмами** понимаются теоретические положения, позволяющие сформировать и внедрить в практику целостные модели образования, принципиальные для научно-педагогического сообщества ученых-теоретиков и учителей, их создающих, развивающих и воплощающих в жизнь.

- Важной теоретико-методологической проблемой историко-педагогических исследований является систематизация и типологизация многообразного эмпирического материала, накопленного педагогической наукой. Одним из перспективных способов решения этой задачи является использование парадигмального подхода для осмысления генезиса научно-педагогического знания.
- Концепция парадигмального подхода трактует историю науки как чередование эпизодов конкурентной борьбы между различными научными сообществами. Основой формирования и функцией существования таких сообществ является принятие их членами определенной модели научной деятельности парадигмы, как совокупности теоретических стандартов, методологических норм, ценностных критериев, мировоззренческих установок.

- *Парадигмальный подход к его изучению предполагает рассмотрение внутренней логики развития педагогической теории с точки зрения возникновения, трансформации, взаимодействия различных парадигм. Причем, если при цивилизационном или формационном подходах, акцент делается на социокультурные детерминанты историко-педагогической динамики, то при парадигмальном - в основу типологии кладутся собственно научно-педагогические основания.*
- В аспекте историко-теоретического исследования, реально действовавшие в педагогическом процессе ученые, организаторы образования, учителя экспериментальных учебных заведений абстрагируются и предстают в идеализированной форме как члены определенного научно-педагогического сообщества.

- Его модель предусматривает следующую условную иерархию:
- *лидеры* - формулирующие в педагогической интерпретации социальный заказ, контролирующие его адекватное воплощение в теоретической модели и в педагогической практике, а также осуществляющие связь властных структур и научно-педагогического сообщества;
- *теоретики* - разрабатывающие фундаментальные проблемы воспитательно-образовательных концепций в единстве целей, содержания, форм и методов педагогической деятельности и подготавливающие программные материалы, объяснительные записки

- *комментаторы* - создатели инструктивно методических рекомендаций и учебно-методических пособий;
- *популяризаторы* - авторы конкретно-рецептурных методических разработок воспитательных мероприятий, поурочных планов, а также публицисты, пишущие на педагогические темы, пропагандирующие деятельность учителей-новаторов, учебных заведений.
- Важную роль в сообществе играют учителя-новаторы, работники различных инновационных, экспериментальных, опытно-показательных, авторских образовательных учреждений, а также творчески мыслящие организаторы образования разных рангов, методические органы на местах, инспектора, администраторы, руководители массовых школ завучи и учителя.

- Важным направлением генезиса педагогического знания также является квантирование, разворот фаз каждой парадигмы. Идеальную модель развития научно-педагогической парадигмы можно представить таким образом:
- 1. *Открытие мировоззренческого значения*, перестраивающее цели и принципы педагогической теории и выходящее за рамки собственно педагогики как науки. На данной концептуальной основе создается новая философия образования. Она выполняет затем регулятивную функцию, задавая направленность и границы научного поиска.
- 2. *Распространение основополагающих принципов* («растягивание идей») в сферу дидактики и теории воспитания, создание на их базе воспитательно-образовательных концепций. Происходит определение содержания общего среднего образования, организационных форм, общей методики обучения и воспитания, создаются программы, формируются вариативные направления и течения в рамках парадигмы.

- 3. *Технологизация частных научных построений*, разработка при-кладного педагогического инструментария, конкретных методик и методических пособий; их опытно-экспериментальное распространение в практике с перспективой проникновения в массовую педагогическую деятельность.
- Только на уровне массовой практики первоначальная идея, развившаяся до своих логических пределов, обобщенная, насколько возможно, становится фактом общественной жизни и обнажает свою подлинную природу. Раскрываются действительные, а не декларируемые педагогические идеалы, характер организации педагогического процесса и место воспитанника в нем, реальный базовый компонент содержания образования.

- Представленная логика развертывания структуры парадигмы, разумеется, является классической и выступает только в виде идеализированного объекта. В реальном историко-педагогическом процессе указанные компоненты квантируются в любом порядке. Разворачивание парадигмы, например, может начинаться и с инноваций учителей-новаторов, стимулирующих создание частных-дидактических концепций. Затем на их основе индуктивным путем теоретиками разрабатываются интегративные концепции. Возможны и иные варианты.

- В русле парадигмального подхода развивается и **теория циклов**, которая оперирует представлением о *прогрессивном развитии* науки. Прогресс включает в себя непрерывное накопление знаний и периодическое отрицание устаревших взглядов, теорий, учений. Периоды «отрицания» и представляют собой *научные революции*, приводящие к смене парадигмы. Их место в научном прогрессе определяют относительно историко-культурных циклов. Ученые предложили дифференцировать циклы *по продолжительности* и *по содержанию текущих изменений* в науке и обществе в целом. По продолжительности выделяются:

- *среднесрочные* (около 10 лет, что связано с инновациями в техни-ке);
- циклы до *25-30 лет* (связаны с активной жизнью поколения, имеющего свою систему знаний);
- *полувековые циклы*, представ-ляющие собой смену научно-технических направлений (циклы Кондратьева);
- *цивилизационные циклы*, захватывающие несколько столетий и начинающиеся в период общенаучного кризиса и научных революций, служащих толчком для появления нового фундаментального знания.

- По содержанию изменений авторы называют *циклы-типы*:
- *цикл I* становления и распространения новой теории как обще-признанной (кумулятивное существование), в недрах которой на-зревают кризисные явления;
- *цикл II*, в рамках которого формируются новые направления за счет внутренней трансформации науки;
- *цикл III*, ведущий к массовому обновлению прикладного знания;
- *цикл IV*, когда новые идеи экстраполируются на все научные отрасли.
- Смена парадигм и научной революции происходит в *период полувековых циклов* (Кондратьева), совпадающих с *циклами I-II*. Процесс этот достаточно сложен и содержит *восемь фаз*.

1. *Латентная* фаза, когда на фоне господствующей парадигмы возникают «безумные идеи», не укладывающиеся в привычную схему факты.
2. *Вторая* фаза, совпадающая с кризисом господствующей теории, когда увеличивается число идей-аутсайдеров, на их основе формируются новые теории, могущие составить ядро будущей парадигмы.
3. На *третьей* фазе происходит схватка парадигм.
4. Далее следует *фаза депрессии, равновесия* противоположных сторон и *победа* новой парадигмы. Это составляет суть научной революции.

1. На *пятой* фазе стремительно распространяется новая парадигма.
2. В *фазе зрелости* утвердившееся мировоззрение становится общепризнанным сводом доказанных теорий и само собой понимающихся аксиом.
3. Накопление новых фактов, не укладывающихся в схему, готовит *фазу кризиса*, в том числе и кризиса духовной сферы.
4. Снова *появляются идеи-аутсайдеры*, формирующие ядро новой парадигмы.

- Исходные точки циклов связаны с началом индустриализации, ее нового витка с развитием научно-технической революции. Фазы же внутри циклов также опосредуются этапами развития науки и техники, порождающими реформы и скачки в образовании. Поскольку на Западе инновационные циклы начались раньше, то и современный большой цикл стартовал там, на рубеже 50-х - 60-х годов во многом под влиянием «спутникового шока». Он последовательно вобрал в себя две глобальные информационные революции: создание электронных средств и компьютерной техники, кардинально сказавшиеся на процессах в сфере образования.

3. Методы исследования конкретных историко-педагогических феноменов

(монографический, биографический, культурно - типологический, парадигмальный итп.)

-
- **4. Современные методологические подходы в историко - педагогических исследованиях**
 - На современном постнеклассическом этапе развития научного познания педагогическому и, в частности, историко-педагогическому знанию, свойственно внимание к человеку и наукам, изучающим человека. В методологии это означает отход от жестких рационально-логических, формализованных схем, потребность в разработке гуманитарных аспектов методологии с учетом к позиции педагога-исследователя.

- Эпоха постмодерна детерминировала **социализацию предмета истории педагогики, составляющую в настоящий момент доминантную особенность её концептуального развития.** На этой основе, со второй половины XX в. происходит формирование целостных неклассических и постклассических историко-педагогических концепций. Их фундаментальная теоретическая обоснованность происходила в начале XXI века.
- В свою очередь, социализация определяет интенсивное развитие историко-гендерного, историко-политического, историко-легитимного, историко-элитарного, историко-критического и историко-культурного, историко-социологического и др. направлений научного поиска на современном этапе.

- В начале XXI века большинство представителей неклассической западной истории педагогики, отмечая теоретическую и практическую значимость экстраполяции в методологию гносеологических принципов смежных социальных наук (культурологии, политологии, социологии, виталистики и др.), декларируют не междисциплинарный, а полидисциплинарный характер своих научных изысканий.
- Историко-культурная направленность обусловила формирование другой значимой современной западной *историко-педагогической концепции новой культурной истории образования* (Р. Ватс, Р.Дж. Альтенбах, Р.Н. Баргер, Ф.Р. Маккена, К. Сандерс-Кассел, А.У. Рэндольф, Ю. Хербст), научно-онтологическая сущностью которой является совокупность культурологических подходов к изучению историко-педагогической действительности.

- Концептуальные основы *критической истории педагогики* (Г. Маккулоч, Р. Уоттс, Д. Ридер, В. Ричардсон, Е.К. Лагеманн) характеризуются междисциплинарным подходом к изучению педагогики и системы образования как историко-социальной институции в широком социальном контексте исторического развития политико-идеологических и социально-культурных детерминант.
- Концепция *легитимной истории педагогики* (В. Урбан, М. Вик, Т. Фицджеральд) представляет собой целостное учение об историческом развитии юридических норм и законодательного базиса в сфере образования.

- *«История детства»* (Л. де Маус, Н. Саммонд, Л. Полок, Э. Плек) представляет собой самостоятельную историко-педагогическую концепцию, научно-онтологическая сущность которой определяется устремлением к обоснованию и исследованию феноменологии детства и юности как историко-педагогической реальности. История детства является и «культурным конструктом», который воспроизводит убеждения, чаяния, воззрения общества определенной эпохи по отношению к детям, и «конструктом повседневности», отражающим жизнь ребенка в семье, в школе, на улице, включенность в среду, группу, детский коллектив, которые определяют статус, направляют, поддерживают или бросают индивиду вызов.

- *Политическая история педагогики* (И. Ильич, С. Мондэйл, И. Гросвенор, К. Майерс) ориентирована на исследование сущности политологических процессов в историческом развитии педагогики и образования.
- Целостная концепция *истории педагогического лидерства* (Л. Кюбан, Д. Тиак), явилась в свою очередь теоретически-конкретизированной разработкой историко-элитарного подхода. Данная концепция характеризуется персонифицированным теоретическим обобщением наиболее значимой практической и теоретической деятельности конкретных исторических фигур в сфере образования.

- На основе *историко-гендерного направления*, сложилось несколько самостоятельных историко-педагогических концепций, основными из которых являются концепции феминистики (Д. Равич, Э.Ш. Муленфельд, Н. Сюзерленда, Дж. Барман, Л. Хэйл), сущность которой сводится к всестороннему освещению тематики истории гендерных процессов в истории образования в аспекте полоролевого взаимодействия, а также «критическая феминистика» (К. Дихаус, Дж. Гудман), рассматривающая гендерные процессы во взаимосвязи с апологетикой феминистически-центрированных интерпретаций историко-педагогических явлений.

- **Вторая методологическая революция.** В настоящее время происходит «Вторая методологическая революция» в сфере историко-педагогических исследований, обновление методологии на современной цивилизационно-парадигмальной основе и новых подходах. Это предполагает осуществление историко-педагогических исследований **центрированных** на **полипарадигмальных**, **полисубъектных** и **стадиально-цикловых** подходах к характеристике процесса развития всемирного историко-педагогического процесса.

- *Выдвигаются следующие доминанты историко - педагогических исследований:* кластерная междисциплинарность; многомерная предметность; выделение новых методологических областей, оказывающих существенное влияние на способы восприятия, изучения и реконструкции педагогической реальности прошлого: институциональность, дискурс, канон, практики.

5. Потенциал историко -педагогической методологии в исследовании современного российского образования

- **Модернизационный подход.** В противовес господствующей одномерной интерпретации модернизационных процессов в современной методологии истории педагогики предлагается многомерная модель трактовки процессов модернизации российского образования как непрерывных, где как реформам, так и «контрреформам» изначально придается прогрессивный характер. Они рассматриваются как модернизационные процессы, осуществляемые на традиционно-консервативной основе, имманентно присущей историческому дискурсу отечественной педагогики.

- **Ретроинновационный подход.** Только за последние четверть века в современном российском образовании прошли (или проходят) три ретроинновационные волны. Все это самым непосредственным образом влияет на перспективы развития историко-педагогического знания, на прогнозирование проблематики исследований в этой приоритетной сфере научно - педагогической деятельности. В связи с этим происходит актуализация соответствующего потенциала историко-педагогического знания *для анализа современных образовательных процессов и феноменов*, усиление его востребованности современным российским образованием и повышение действенности влияния на образовательную политику государства, на обоснование стратегических перспектив развития образования.

- В современном образовании реализуются различные виды инноваций. Наряду с проективными инновациями, на протяжении последних уже почти 30 лет в российском образовании, все более проявлялись, так называемые, ретроинновации. При этом подчеркнем, что само понятие «ретроинновация» не несет в себе негативного оттенка, а только научно фиксирует такой тип инноваций, когда в современное образования «возвращаются», после определенного исторического перерыва, уже ранее присутствовавшие в нем феномены. Природа и сущность ретроинноваций охарактеризована нами в цикле публикаций. В них мы обращали внимание на природу ретроинноваций: прошлое возвращается «всем пакетом». Если в современное образование начинают проникать из прошлого какие то феномены, значит, постепенно, вернутся все фантомы, входящие в ретроинновационную обойму.

- Природа рисков в современной системе российского образования, особенность и сложность современной образовательной ситуации в РФ заключается в одновременном существовании и реализации двух позитивных образовательных стратегий, причем построенных на разных идеологических и педагогических основаниях.
- С начала 1990 – х годов руководством Министерства образования РФ по нарастающей был взят курс на вестернизацию и либерализацию отечественного общего образования, полный перенос в российскую высшую школу западной модели образования, преимущественно, его американской модели деятельности университетов. Стратегической целью образовательной политики с начала XXI века, которой были подчинены все остальные являлась максимальная интеграция системы российского образования в глобальную западную систему образования.

- Целецеленностные основы либерально – вестернизаторской парадигмы, как мировоззренческой базы развития отечественного высшего образования, формировались на протяжении двадцати лет – в 1990 – е годы - и в первое десятилетие XXI века. Несущими основами выступали:

1. признание реализации прав и потребностей субъектов образовательного процесса как доминирующей цели образовательного процесса;
2. предельная вариативность типов, видов и форм организации образовательных учреждений и образовательного процесса;
3. отсутствие у субъектов образовательной деятельности какой то ответственности перед государством, выражающейся, в частности, в вопросах трудоустройства;
4. почти абсолютная свобода в осуществлении своей деятельности учреждений и организаций высшего образования при минимальной контрольной роли со стороны государства.

- Парадигма, носящая либерально - вестернизаторский и перспективно инновационный характер и сейчас определяет процессы, происходящие в российском высшем образовании (двухуровневая система высшего образования, компетентностный подход, Закон «Об образовании в РФ», Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования)[1].

- Вместе с тем отметим, что, наряду с инновационными волнами, за рассматриваемый период 1991-2018 гг. **через российскую систему образования уже прошли две ретроинновационные волны и мы находимся сейчас в начале третьей ретроинновационной волны.**
- *1.Первая ретроинновационная волна произошла в 1990 – е годы и заключалась в возвращении в отечественное образование утраченных после 1917 г. образовательных феноменов дореволюционной России.* Так в российское образование после более чем 70 летнего перерыва вернулись лицеи, гимназии, в том числе и классические, прогимназии, воскресные и церковно – приходские школы, кадетские корпуса, институты благородных девиц и пансионы.

- Но дело заключалось не только в возвращении видовой вариативности. Намного более существенным выступали сущностные, системные и структурные ретроизменения: российская система образования вновь становилась многоукладной. Вернулось частное негосударственное образование. Поощрялись благотворительность и меценатство. Был отстроен кластер религиозного образования: от воскресных школ и православных детских садов до православных университетов, а, позднее и защиты диссертаций по теологии.
- Обратим внимание, что содержание этой ретроинновационной деятельности, в основном, сводилась к возвращению названий и отчасти форм и содержания деятельности образовательных феноменов прошлого, в незначительной степени воспроизводя их целецеленностную основу[].

- Однако, первая ретроинновационная волна нанесла существенный удар по предшествующей ей советской системе образования. Были смыты такие ее скрепы как единое образовательное пространство, государственное патриотическое воспитание, трудовое обучение. Прекратились допризывная подготовка и деятельность физкультурных обществ. Всего по нашим подсчетам к середине 1990 – х гг. из отечественного образования было «смыто» 26 образовательных и социально – образовательных феноменов, существовавших до 1991 г.

- *2. Вторая ретроинновационная волна разворачивалась на в течение 2013- 2018 гг. и осуществлялась уже не на дореволюционной базе, а на советской, точнее, позднесоветской образовательной традиции.* «Золотой век» продуцируемой в это время неоконсервативной парадигмы относится к историческому времени второй половины 70 - х – первой половины 80 – гг. XX века.
- На протяжении 5 лет происходил ретроинновационный процесс возвращения в современное российское образование тех феноменов, которые существовали в советской системе образования до 1991 г., а затем в начале 90 – х гг. были из нее исключены.
- Всего в первой половине было 90 – х гг. в вынуто 26 таких феноменов, в настоящее возвращены 25, то есть все кроме черчения. Речь идет о таких советских феноменах, как возвращение ГТО, ДОСААФ, школ Олимпийского резерва, школьной формы, обязательного исполнения гимна и флага по торжественным событиям, выпускного сочинения, зеленых патрулей, юнармейского движения, преподавания астрономии, трудовых бригад, профориентационной деятельности, общественно полезного труда, уроков труда, курса семействования итп.

- В проекции на современное развитие российского образования, осуществляемая на протяжении второй половины 2013–2018 гг. *возвратная модернизация*, воплощается в следующих неоднозначных направлениях реализации государственной политики в сфере образования:
 1. значительное усиление законодательной, нормативной и регулятивной роли государства;
 2. регламентация профессиональной деятельности и поведения участников образовательного процесса;
 3. сужение пространства вариативности;
 4. усложнение квалификационных процедур;
 5. усиление акцента на то, что поведение всех субъектов образовательной деятельности должно соответствовать социальным нормам[4].

- На протяжении 2013–2018 гг. ретроинновации выражаются в последовательном возвращении (или движении к возвращению) в российское образование большинства продуктивных форм и способов педагогической деятельности советской системы образования именно периода второй половины 70 - х – первой половины 80 – гг. XX века.
 - В этом процессе можно выделить два этапа
 - **1.2013 – июль 2016 гг. - стратегический**
 - На его протяжении происходило:
 1. обоснование необходимости осуществления систематичной и целенаправленной внеурочной воспитательной деятельности гражданско-патриотической и военно-патриотической направленности (Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 гг. принята Правительством РФ 30 декабря 2015 г.);

1. возрождение ритуала исполнения государственного гимна и подъема флага РФ в День знаний 1 сентября;
2. возрождение физкультурно-допризывной деятельности, предусматривающей сдачу норм ГТО;
3. восстановление системы спортивных школ, школ Олимпийского резерва;
4. восстановление добровольных физкультурно-спортивных обществ;
5. воссоздание юнармейского движения;
6. создание единого комплекса учебников отечественной истории;
7. формирование «Российского движения школьников»;
8. введение единой региональной школьной формы;
9. возвращение выпускного сочинения;
10. учет социально значимых показателей («золотой значок» ГТО, участие в волонтерской деятельности, туристско-краеведческая работа и т.п. дает по 1 дополнительному баллу за показатель, учитываемый, наряду с результатами ЕГЭ, при поступлении в вуз);
11. использование потенциала Дворцов пионеров, Станций юных техников при осуществлении дополнительного образования;
12. воссоздание образовательных комплексов (детский сад–школа)[5].

- Как видно такая ретроинновационная направленность образовательной политики, безусловно, подразумевает последовательное и полное восстановление всего позитивного, что было в советской системе образования второй половины 70-х–первой половины 80-х гг. XX века, но оказалось последовательно исключенным из системы российского образования в 1990-е годы. Главное в этих мерах их явно выраженный ретроинновационный залог. Все мероприятия семантически начинаются со слов «возвращение», «воссоздание», «восстановление» итп.
- Обратим внимание и на то, что речь идет о дословном возвращении феноменов прошлого. Экстраполируются из прошлого в настоящее не только ценности и смыслы, формы и сущности ретрофеноменов переносятся дословно все определения: «Готов к труду и обороне», «Золотой значок» ГТО, юнармейское движение, добровольные физкультурно-спортивные общества, школы Олимпийского резерва итп.

- Существенен и еще один аспект. Дело даже не в том, что за рассматриваемый период было предложено порядка 15 ретроинновационных мероприятий, их могло быть несколько больше или меньше, главное в том, что этот период не предлагалось никаких шагов с сфере образования, кроме ретроинновационных, что убедительно свидетельствует о центрации руководства страны именно на возвратной модернизации образования, осуществляемой на традиционно – консервативной основе.

- Вместе с тем это красноречиво свидетельствует об определенном идеологическом вакууме, в это время, когда в современной политической и образовательной ситуации отсутствовали актуальные позитивные ценности и можно было опереться только на наше « славное прошлое».
- **2.Второй этап начинается с 19 августа 2016 г.**, когда новым министром образования и науки РФ была назначена О.Ю.Васильева и продолжался **до середины октября 2016 г.** Этот этап можно назвать **организационно – тактическим.** В плане образовательной политики, несомненно провозглашена смена стратегических приоритетов. **Прежний курс Министерства образования и науки РФ при Д.В.Ливанове ориентировался на системно – институциональные доминанты.**

- Мейнстримом этой деятельности являлось последовательное и очень жесткое сокращение количества образовательных учреждений, преимущественно, в сфере высшего образования, а на региональном уровне и общего. Эта деятельность на каком то этапе приобрела для Министерства самоценный характер «объединения только ради объединения», когда объединялись несвязанные между собой структуры, что приводило зачастую, не к оптимизации деятельности образовательных учреждений, а на определенный период к их дестабилизации и дезорганизации.
- По отношению к системе педагогического образования, которая явно была в «падчерицах» у Министерства эта ликвидационная деятельность привела к критическим результатам, когда в результате ликвидации, интеграции и перепрофилирования из 135 педагогических вузов в РФ сохранилось 29.
- Симпатично, что став министром образования и науки РФ О.Ю.Васильева одним из первых своих решений «заморозила» процессы объединения учреждений высшего образования, в том числе и те, которые уже были предрешены.

- Провозглашенный О.Ю.Васильевой **новый курс принципиально предусматривал иные доминанты: произошел сдвиг с системно – институциональных на субъектные приоритеты личности учителя и ученика и с сугубо образовательных целей на воспитательные.**

- На протяжении августа – октября 2016 г. О.Ю.Васильевой были заявлены следующие ретроинновационные меры:

1. трактовка деятельности учителя не как образовательной услуги, а как служения;
2. усиление духовно – нравственного воспитания;
3. запрет педагогам во внеурочное время «натаски на ЕГЭ», а осуществление в это время воспитательной деятельности;
4. пересмотр идеологии ФГОС, введение предметных стандартов по отдельным дисциплинам;
5. установление по каждому предмету только трех учебников на основном, базовом и профильном уровнях;
6. возвращение в учебный план астрономии;
7. восстановление общественно – полезной деятельности школьников;
8. воссоздание трудовых бригад в сельских школах.

Третий этап – конфронтационный - начинается с середины октября 2016 г. и продолжался до апреля 2017 г..

3. Его начало можно связать с совещанием по педагогическому образованию в Министерстве образования и науки РФ 12 октября 2016 г., на котором О.Ю.Васильева выдвинула такие ретроприоритеты в развитии педагогического образования как возвращение специалитета и придание вновь аспирантуре научного, а не образовательного статуса. Так же в противовес прежнему курсу на то, что в магистратуру педагогических вузов должны в основном поступать лица, не имеющие высшего педагогического образования была определена линия на поступление в магистратуру только выпускников педагогических вузов и педагогических институтов в университетах. Так же министром был поставлен вопрос о возвращении к советской системе обязательного распределения выпускников вузов на основе заключения трехсторонних договоров между студентами, вузами и работодателями.

- Подчеркнем, что эти предложения встретили неприятие и сопротивление у достаточно влиятельных лиц российской политики. В частности Д.А.Медведев резко отрицательно высказался по поводу возвращения к системе распределения выпускников вузов.
 - Среди наиболее значимых отличий второго и третьего этапов можно выделить следующие.
1. Если образовательная политика на втором этапе осуществлялась параллельно прежнему курсу, достраивая и восполняя имеющиеся лакуны, то на третьем она стала осуществляться «не вместе, но вместо» прежнему курсу, исправляя сделанные ранее ошибки.

1. Произошла динамика целеценностных основ образовательной политики: на первом этапе в выступлениях министра в основном доминировала сакральная риторика, в известной степени религиозной семантики, то на третьем этапе уже доминирует советский контекст, что в целом отвечает современной аксиологии - симбиозу православных и советских ценностей.

Четвертый этап - интегрированные системные реинновации .

С апреля 2017 г. – по декабрь 2019 г..

- В этой ретроинновационной деятельности Министерства образования и науки РФ произошло качественные изменения: переход от ретроинновации отдельных феноменов - к системным ретроинновациям. Речь идет о возрождении (восстановлении) единого образовательного пространства РФ, то есть то что было в СССР.
- Определены основные пути к достижению этой цели:
 1. унификация видового разнообразия ОО;
 2. минимизация вариативности;
 3. введение единого учебника по данному предмету в данной параллели;
 4. изменение развивающей идеологии ФГОС и возвращение к знаниецентрической парадигме советских образовательных программ.