

Михайло Богуславский

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ XX ВЕКА

Заканчиваются нулевые годы. Их сменяют десятилетия. В отечественной истории, как правило, в это десятилетие реализовывалось то, что вызревало в предшествующее время. Если отойти от большой истории в сферу развития методологии истории отечественного образования, то сейчас на сгубе нулевых и десятых годов самое время задуматься над тем, чем для отечественной педагогики был XX век, чем он для нее стал и что там впереди?

1. Методологические подходы к моделированию процесса развития отечественной педагогики XX века.

Теперь, когда с одной стороны XX век уже за историческим горизонтом, а, с другой, пепел истории еще не остыл, представляется возможным создать модель процесса развития отечественной педагогики XX века в его целостности и противоречивости. При этом исходными для нас станут два аксиоматических положения.

1. Специфика гносеологической ситуации заключается в том, что почти весь отечественный историко-педагогический дискурс на протяжении XX века является проблемой, сфера общепринятого – очень неустойчива, а любая трактовка истории российской педагогики прошлого столетия выступает поводом для дискуссии.

2. Внешне российское образование на протяжении XX века постоянно существовало дискретно, «в ритме перебежек», где каждый отрезок как будто начинал историю педагогики заново, «с чистого листа», в силу чего накопленный педагогической культурой ресурс существует в виде фрагментов, которые с трудом удается включить в общий горизонт. Поэтому в российском образовании XX века *преемственность в развитии педагогического знания не складывается естественным путем*, подобно тому, как река пробивает себе русло, а *моделируется в результате серьезных гносеологических усилий*.

Моделирование является признанным методом в педагогических и историко-педагогических исследованиях. Напомним, что модель (фр. *modèle*, от лат. *modulus* – мера, образец) это некоторый мысленно представляемый объект или явление, замещающий оригинальный объект или явление, сохраняя только некоторые важные его свойства. Модель в науке –

образ, аналог (мысленный или условный) какого-либо объекта, процесса («оригинала» данной модели). Другими словами, модель объекта в достаточной степени повторяет свойства моделируемого объекта (прототипа), существенные для целей конкретного моделирования, и опускает несущественные свойства, в которых они могут отличаться от прототипа.

В данном ракурсе моделирование – исследование объектов познания на их моделях; построение и изучение моделей реально существующих процессов или явлений с целью получения объяснений этих явлений, а также для предсказания явлений, интересующих исследователя. Отметим, что моделирование – циклический процесс. При этом знания об исследуемом объекте расширяются и уточняются, а исходная модель постепенно совершенствуется. Недостатки, обнаруженные после первого цикла моделирования, обусловленные малым знанием объекта или ошибками в построении модели, можно исправить в последующих циклах.

Данный тезис представляет существенное значение, в связи с тем, что первый опыт такого «модельного» исследования был предпринят нами в конце 1980-х годов. Тогда на основе преимущественно парадигмального подхода была предложена, как в то время казалось, убедительная модель развития отечественного педагогического процесса XX века [Богуславский М.В., Корнетов Г.Б. Проблема моделирования в историко-педагогических исследованиях // Научные достижения и передовой опыт в области педагогики и народного образования. – Вып. 7. – М., 1991. – С. 1–26].

Подчеркнем, что для актуального уровня методологического знания, такая модель в то время имела важное значение, поскольку преодолевала ряд укорененных в советской историко-педагогической науке деформаций. Прежде всего, речь идет о гносеологическом разрыве между дореволюционным и советским периодами развития педагогического знания; оторванности трактовки развития отечественной педагогики от генезиса всемирного историко-педагогического процесса; подчеркивании значения советской школы и педагогики как авангарда мировой педагогической мысли; доминировании «единственно верного» материалистско-детермени-

стского подхода при трактовке явлений и процессов прошлого; наличии в историческом познании большого массива запретных тем, имен и даже целых педагогических направлений.

Однако эти стереотипы и деформации не могли быть преодолены сразу и негативно сказались на представленной тогда нами модели развития отечественной педагогики XX века, прежде всего, в плане сведения ее лишь к моделированию педагогического процесса, развивающегося на территории России – СССР, без включения в нее педагогики Российского Зарубежья, а также без учета православно-педагогического направления. Как сейчас очевидно, излишне оптимистичным выглядит и сделанный тогда прогноз о перспективах развития отечественной педагогики в конце XX века.

За прошедший двадцатилетний период существенным образом оказалась пересмотрена, уточнена и дополнена трактовка процесса развития отечественной педагогики XX века. Такой результат стал возможен, благодаря той серьезной и продуктивной исследовательской работе, которая была проведена отечественными историками образования за последние годы. Напряженный творческий поиск был вызван объективными последствиями произошедшей в начале 90-х годов мировоззренческой и методологической трансформации историко-педагогической науки. Обнажившиеся лакуны и деформации в познании феноменов прошлого объективно сформировали исследовательскую программу, своего рода задание историкам педагогики.

Это были проблемы источниковедческие и эвристические, гносеологические и прогностичные, а, в первую очередь, методологические.

Среди наиболее существенных достижений историко-педагогических исследований прошедшего времени можно выделить следующие:

1. Творчески-критическое переосмысление современных подходов историософии и науковедения, философии и методологии педагогики. В частности, это выразилось в применении к анализу процесса развития отечественной педагогики XX века синергетического, культурологического, цивилизационного, антропологического, аксиологического и парадигмального подходов.

2. Кардинальное расширение и обогащение философско-мировоззренческой, идейной базы российского образования на основе обращения к трудам Н.А. Бердяева, И.А. Ильина, В.В. Розанова, П.А. Сорокина, П.А. Флоренского, Г.Г. Шпета и других мыслителей.

3. Возвращение в отечественную историю образования наследия до этого запрещенных оригинальных педагогических мыслителей,

плодотворных направлений и целых ее плодотворных пластов, прежде всего педагогического наследия Российского Зарубежья.

Все это придало интерпретации развития отечественной педагогики XX века действительно присущий ей альтернативный и вариативный характер, создало благоприятные предпосылки для рассмотрения ее как процесса, отличающегося острой дискуссионностью и полемичностью, столкновением различных позиций и подходов [Богуславский М.В. История отечественной педагогики XIX – XX веков: рефлексия и перспективы исследований // Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия: итоги, проблемы, перспективы. – М. – Тверь, 2005. – С. 51–55].

Во многом на основе всего этого, создались благоприятные методологические основания для трактовки процесса развития отечественного образования в его реальной полноте и целостности, преемственности и дискретности, трансляции традиций и инновационных трансформациях. Все это в целом создало предпосылки для представления новой модели процесса развития отечественной педагогики XX века.

Данное обстоятельство тем более существенно, что, по-прежнему, существует серьезный дефицит обобщающих работ, дающих целостную характеристику сложнейшего процесса соотношения преемственности и дискретности в развитии основных направлений педагогической науки в XX веке, раскрывающих глубокое и адекватное познание сущности историко-педагогического процесса этого периода. Причем в том аспекте, когда история педагогики понимается в широком культурно-образовательном плане, как фактор, без которого невозможно продуктивное решение современных проблем развития российского образования и педагогической науки.

Для осуществления такого моделирования необходимо представить трактовку его основных дефиниций. Прежде всего, это касается таких понятий как «непрерывность» и «дискретность». В словарях дефиниция «непрерывность» – это свойство, выражающая сущностные характеристики вероятностной действительности, ее целостность, неограниченность в пространстве и времени, взаимообусловленность ступеней эволюционного развития действительности.

Дефиниция «дискретность» (от лат. *discretus* – разделенный, прерывистый), противопоставляется непрерывности и трактуется как изменение, происходящее через некоторые промежутки времени (скачками). При этом подчеркивается, что дискретность – это свойство, отражающее ограниченность вероятностной действительности.

вительности в пространстве и времени, её делимость, различие частей и несводимость этапов развития действительности.

Если обратиться к развитию историко-педагогического процесса, то дискретность основывается на делимости и определённой степени внутренней дифференцированности процесса развития истории образования, а также на относительно самостоятельном существовании составляющих его устойчивых элементов, качественно определённых структур: педагогических направлений, систем, теорий и т.п.

Непрерывность, напротив, выражает единство, взаимосвязь и взаимообусловленность элементов разворачивающегося во времени и пространстве историко-педагогического процесса. Именно единство частей целого и обеспечивает возможность самого факта существования и развития объекта как целого.

В данной связи и структура отечественного историко-педагогического процесса XX века, раскрывается как единство прерывности и непрерывности. Непрерывность в развитии данного процесса выражает его относительную устойчивость. Прерывность же выражает переход стадий в новое качество. Одностороннее подчёркивание только прерывности в развитии означает утверждение полного разрыва этапов и тем самым потерю связи. Признание только непрерывности в развитии ведёт к отрицанию каких-либо качественных сдвигов и по существу к исчезновению самого понятия развития.

Дефиниции «непрерывность» и «дискретность» в историко-педагогических явлениях опредмечиваются через понятия «преемственность» и «инновации». В данной связи под преемственностью понимается процесс сохранения и передачи педагогического знания и опыта, характерного для определённого исторического периода, традиция же представляет собой форму осуществления этого процесса.

Инновации – специфический вид деятельности, направленной на модификацию, совершенствование традиционных и создание новых форм образовательной деятельности.

Преемственность проявляется в различных формах. Внешняя преемственность в педагогических знаниях и опыте осуществляется в виде своего рода педагогической эстафеты во времени, сопровождающейся качественными преобразованиями в осмыслении явлений и во взаимообогащении педагогических идей и опыта данного исторического периода. Это способствует совершенствованию и упорядочению имеющейся в обществе педагогической системы, но не определяет переход ее на более высокий уровень.

Также можно выделить внутреннюю ге-

нетическую преемственность как закономерную связь между качественно различными историческими этапами развития педагогических знаний и опыта. При этом можно выделить основные формы ее проявления: непосредственную и опосредованную, непрерывную и дискретную. Когда накопленный педагогический опыт, переходя от поколения к поколению, развиваясь и обогащаясь, постоянно находится в обращении, тогда осуществляется *непрерывная преемственность*. Если ценности, которыми дорожили в определённую эпоху, затем перестают быть приоритетными, заменяются иными, а в более позднюю эпоху вновь возвращаются на новом витке исторического развития, то проявляется *дискретная преемственность*.

В диалектическом единстве «преемственность – инноваций» заключены процессы передачи, наследия и развития человеческого опыта. При этом преемственность – инновации взаимодополняемы. Инновации ориентированы на новое, устремлены в будущее, преемственность – обращена к наследию, ориентирована на прошлое, а в связке они составляют необходимый компонент функционирования научного знания.

В развитии педагогической науки и практики аксиоматична связь преемственности и новаторства, но в каждый определённый исторический период можно наблюдать превалирование одного процесса над другим. Поэтому важно рассматривать «преемственность и инновации» в развитии основных направлений отечественного педагогического знания на протяжении достаточно длительного исторического периода – XX века в их диалектическом единстве и взаимосвязи по следующим аспектам:

- по отношению к предшествующему этапу развития педагогического знания;
- по характеристике внутренних тенденций развития каждого направления отечественной педагогической мысли как на протяжении всего XX века в целом (по интенсивности процесса и по его продолжительности), так и по приоритетности целей и задач внутри каждого конкретного периода (от начала XX века до Октябрьской революции, в советский период, в постсоветский период до рубежа XX–XXI веков);
- по соотношению к тенденциям развития мирового педагогического процесса [Богуславский М.В., Игнатъева Т.Б. Развитие основных направлений отечественной педагогической науки XX века: преемственность и новаторство // Преемственность и новаторство в развитии основных направлений отечественной педагогической науки. – М., Тверь, 2007. – С. 8–13].

Вместе с тем, определяя методологические подходы к моделированию развития отече-

ственного педагогического процесса XX века, нельзя обойтись и без некоторых положений из арсенала синергетики.

Как известно 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. Благодаря этому генезис педагогического мировоззрения имеет свою внутреннюю логику, не совпадающую (но своеобразно резонирующую) с внешними социально-политическими детерминантами.

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, признание большей роли случайности в их развитии.

Действительно, во внешне «нестолбовых» процессах развития отечественной педагогики XX века, зачастую как раз и воплощались ведущие педагогические тенденции, специфично резонирующие с социальными факторами, но в той конкретной обстановке никакого влияния на развитие педагогики не оказывавшие. Появление в альтернативных развилках «веера возможностей», имеющих вероятностный характер реализации, дает историку образования благоприятную возможность для сравнительно-сопоставительного изучения многовариантной ситуации, выстраивания прогностичных путей развития, объяснения механизмов возникновения нового. При такой гносеологической установке отечественный историко-педагогический процесс XX века в целом приобретает подвижный, динамичный характер, одновременно целенаправленный и спонтанный.

В данной связи особый интерес представляет такой тип самоорганизации процесса, который связан с развитием педагогических систем, способных аккумулировать в себе, сохранять, транслировать и использовать историко-педагогический опыт («социокод»). Здесь особое значение приобретает ключевой для синергетики постулат – нелинейность процесса историко-педагогического развития, происходящего в результате возникающих в нем качественных изменений. Центрация на узловых проблемах сочетается с учетом влияния малых педагогических процессов, которые воздействуют на макросистему, а не наоборот, как в основном трактовалось ранее.

Выявление таких новых продуктивных идей, решений, не сводимых к предыдущим, несомненно, несет в себе существенный прогностичный потенциал. Как известно, синергетика исходит из постулата, что будущее развитие процесса не «ретросказуемо» и не предсказуемо в том плане, что не детерминируется 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 приоритетов. Необходимы 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 методология научно обоснованного управления развитием российского образования. Причем стратегия образования должна состоять не в выделении одной линии развития, а в способствовании проявлению «собственных» тенденций сложно организованных систем (например, педагогические системы) [Богуславский М.В. Методология и технологии образования (историко-педагогический контекст). – М., 2007].

2. Факторы, определяющие соотношение преемственности и дискретности в процессе развития отечественной педагогики XX века.

Традиционно, при характеристике процесса развития отечественной педагогики XX века, подчеркивали дискретность его развития,

обусловленную теми кардинальными политическим трансформациями, которые пережила наша страна в первой четверти столетия. Внешне это действительно выглядит так, тем более руководители советской трудовой школы 20-х годов стремились решительно избавиться от всего наследия дореволюционной педагогики. Да и проходившие потом образовательные реформы-контрреформы начала 30-х и конца 50-х годов, второй половины 60-х и 90-х годов, также в целом подтверждали постулат о разрыве педагогических традиций и отсутствии генетической преемственности в развитии отечественного педагогического процесса.

Однако при многомерном рассмотрении процесса развития отечественной педагогики XX века ситуация представляется существенно иначе. Этот процесс выглядит достаточно преемственным, хотя и не в линейно-поступательном, одномерном ракурсе.

Базовой основой такой устойчивой преемственности выступает архетип отечественной педагогики. Напомним, что архетип (греч. *arche* – начало и *typos* – образ) – трактуется в научной литературе как категория первообраза. Под словом «личностного бессознательного», К. Юнг обнаружил «коллективное бессознательное», трактуемое как общечеловеческое основание («грибница») душевной жизни индивидов, наследуемое, а не формирующееся на базе индивидуального опыта.

Для анализа историко-педагогических феноменов большое значение имеют архетипические представления (символы) как результат совместной работы сознания и коллективного бессознательного. В проекции на российскую цивилизацию «грибницей» образования архетипов выступает комплекс цивилизационных факторов, как геополитических, так и социокультурных. К более локальным архетипам, прежде всего, относятся факторы, способствовавшие складыванию ментального ядра российской педагогической цивилизации. Таких доминирующих факторов три – традиции славянской народной педагогики, педагогические детерминанты православия и инокультурные западноевропейские педагогические воздействия преимущественно шведско-германского, а затем и англо-американского характера.

При этом подобное воздействие на архетип было не однопорядкового плана. Оно носило многоуровневый и иерархичный характер. Так самую широкую часть, выступающую фундаментом российской педагогики, представляет славянская педагогическая традиция. Над ней находится православная педагогика, действительно заложившая архетип отечественной педагогической цивилизации. Со шведско-австро-

германским влиянием связано создание архетипа отечественной государственной системы образования. И, наконец, более позднее англо-американское воздействие во многом определило собственно архетип технологии образовательного процесса, да и то на дискретных временных отрезках развития российской школы и педагогики.

Таким образом, в истории отечественной педагогики, равно как и в современном российском образовании причудливо переплетаются три архетипа: славянский, православный и западной цивилизации. Их одновременное присутствие и задает сложный, полифоничный и вариативный характер развития образовательных процессов в нашей стране, особенно на различных этапах развития.

Если представить в целостном виде архетипичный синтез такого педагогического «коллективного бессознательного», то он являет собой действительно противоречивую картину. Это идущее от *славянского мира* особое отношение к крестьянской сельской школе как хранилище социокода российской цивилизации, традиционно противопоставляемой наднациональной городской школе.

Это продуцированные от *православия* примат веры над знанием, воспитания над обучением, подчеркнута авторитарный характер педагогических воздействий, установка на пассивный, а не активно-деятельностный характер образовательной деятельности, на коллективные, а не индивидуальные формы учебно-воспитательного процесса. С православием же связано и мессианское неизменное подчеркивание самого передового характера советско-российских образовательных систем, настойчивое, вопреки реалиям, отведение им статуса «лучших в мире».

И, как бы диаметрально противостоящий данным архетипическим представлениям, идущий от *немецкой педагогики* акцент на знаниевый характер учебной деятельности, во многом противостоящий современной образовательной парадигме, акцентирующей внимание на социализаторской направленности образовательного процесса, его компетентностном содержании.

Однако в целом архетипом российского образовательного учреждения выступает общедоступная, бесплатная, государственная «школа учёбы» с классно-урочной системой, достаточно строгой дисциплиной, авторитарными педагогами, прочной базой общеобразовательных знаний.

О том, что архетип именно такой, свидетельствуют два обстоятельства. Первое это то, что все инновации как раз и рассматриваются как противостоящие этому первообразу. Инноваци-

онная школа это дифференцированное и профильное образовательное учреждение, использующее широкий спектр индивидуальных подходов, вариативных программ, с гуманной и демократичной внутренней атмосферой, активными формами обучения, использованием современных информационных технологий и платными образовательными услугами, то есть по всем параметрам противостоящая архетипу.

О том, что это архетип, свидетельствует то, что именно к представленному выше первообразу школы учебы каждый раз откатывалась отечественная школа после осуществления очередного цикла реформ. Особенно это рельефно проявилось в 30-е годы XX века [Богуславский М.В. Архетипы российской педагогики // Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия: перспективные направления исследований феноменов педагогического прошлого в контексте современных проблем теории и практики образования. – М., 2007. – С. 22–26.)

Несомненно, данный архетип придавал внутреннюю устойчивость отечественной педагогической традиции. Вместе с тем, неправомерно было бы отрицать и существенную внешнюю изменчивость российского образования на протяжении XX века. Наряду с более общими социально-политическими факторами такая инновационная изменчивость во многом обуславливалась инокультурным влиянием.

Однако констатация данного постулата еще не означает возможности автоматически дать ответы на вопрос о внутренних механизмах данного взаимодействия, его характере и результатах. На протяжении всего своего уже более чем тысячелетнего развития отечественная педагогика, складывающаяся и развивающаяся система образования, испытывали мощное воздействие инокультурных воспитательных идей и традиций. Это было сложное социокультурное взаимодействие, которое на протяжении веков существенно, а порой и кардинально менялось по своей направленности и сути.

В механизме этого взаимоотношения можно выделить ряд доминирующих факторов, во многом структурирующих данное взаимодействие в определенных рамках, задающих ему характер устойчивого и взаимосвязанного процесса. Все это позволяет определить основные направления, выделить узловые проблемные точки взаимодействия отечественного и инокультурного образования.

Вместе с тем, анализ наиболее глубоких явлений культуры показывает, что отношение российской педагогики к западной было творческим. Это был подход к западной педагогике как к тому целому, которым она сама еще не стала.

Западное образование выступало ценностно-означенным пространством, и эта «ценностная означенность» со времен петровских реформ являлась одним из импульсов к соревнованию. На протяжении XX века отечественная педагогика шла по пути культурного «ревнования» Европе. Причем «ревновать» означало не просто заимствовать оттуда, а, стараясь со-ревновать, состязаться, взяв из западноевропейского образования то, что там есть, перегнать его. Это выступало естественным катализатором инновационной деятельности в сфере образования.

При этом на каждом хронологическом интервале доминировала в своем определяющем воздействии одна педагогическая культура. Начало XX века, особенно короткий период Первой мировой войны, проходил под нарастающим влиянием английской и французской педагогик, занимавших в то время достаточно передовые позиции. 1920-е – годы были отмечены доминированием американской педагогики в ее дьюистско-прагматической ипостаси. Такое же существование, хотя в основном и опосредованное влияние англо-саксонская педагогическая традиция оказывала на протяжении 30–80-х годов XX века. На рубеже же XX–XXI веков все больший интерес вызывали ориенталистские образовательные модели – японская и особенно китайская – интерес, к которым в начале XXI столетия только нарастает.

Политологами давно было замечено, что Россия, относящаяся по своему типу к так называемым «пограничным цивилизациям», то есть лежащим на границе Великих цивилизаций Запада и Востока, взаимодействует с иными культурами наподобие «зонтика». Периодически этот «зонтик» раскрывается, а иногда и распаивается, Россия открывается миру и жадно вбирает инокультурное воздействие. Затем же, как правило, «зонтик» закрывается, и Россия отгораживается от окружающего мира различными вариантами «железного занавеса».

Все эти изменения в каждом конкретном случае были обусловлены определенными религиозными, политическими, социальными и другими факторами, которые определяли и соответствующий сценарий взаимоотношений российской и зарубежной педагогик. В истории отечественной педагогики хорошо известны примеры подобных «раскрываний – схлопываний» междивизионального педагогического взаимодействия. Самому сильному западному воздействию российское образование подвергалось в Петровский период первой четверти XVIII века, эпоху Екатерининского Просвещения второй половины XVIII века, в 1920-е годы и в период с 1989 по начало XXI века. Наибольшая же закрытость происходила в период с XIV по первую половину

XVII века, в николаевскую эпоху 30–50-х годов XIX века и советский период второй половины 30-х – начала 50-х годов XX века.

Вместе с тем, и раскрытость, и закрытость носили во многом относительный характер. Специфика российской государственности приводила к тому, что даже в самые жесткие периоды отторжения в нашей стране зарубежной педагогики и западной системы образования, этим защищалась не русская национальная педагогика от зарубежной, а доминирующая в данное время инокультурная или надкультурная система образования от другой или других инокультурных.

Также и в период распахиваний не происходил диалог российской педагогической традиции и зарубежной педагогики, а скорее осуществлялось эклектическое, а в основном механическое приспособление тех или иных западных образцов к нуждам российского образования, как они виделись в данный исторический период власти имущим.

В целом же можно сделать вывод, что педагоги, деятели российского образования в своих лучших образцах и проявлениях представляли собой авангард современного им мирового педагогического процесса, выступали движущей силой прогресса образования. Они пытались (а иногда им это удавалось) разрешить глобальные проблемы образования, ответить на вопросы, которые являлись главными для педагогической науки XX века (роли образования в переустройстве общества, связи школы и среды, направленность процессов образования) [Богуславский М.В. Восприятие западных педагогических систем в контексте развития российского образования // Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия: историко-педагогический компонент в педагогических исследованиях и педагогическом образовании. – М., 2006. – С. 39–43].

3. *Модель процесса развития отечественной педагогики XX века.*

Поскольку объектом моделирования является процесс развития отечественной педагогики XX века, то в качестве предмета выступают основные педагогические направления этого хронологического периода. При этом мы исходим из гипотезы, что на протяжении XX века процесс развития отечественного педагогического знания в онтологическом смысле является непрерывным, а в конкретном историко-географическом понимании – дискретным.

Рассматривая процесс развития педагогических направлений, необходимо применить два взаимосвязанных и дополняющих друг друга

подхода: компонентарный и сущностный. При *компонентарном подходе* процессы преемственности и дискретности в развитии педагогических направлений рассматриваются в различные исторические периоды на протяжении XX века, как процессы в развитии теории воспитания, теории образования и обучения, теории социализации личности и т.д.

Однако этим нельзя ограничиваться. При исследовании указанных проблем внутри компонентарного подхода необходимо стремиться также к осуществлению *сущностного подхода*. При сущностном подходе важно сосредоточить внимание на собственно педагогических направлениях. В данной связи представляется, что каждая национальная педагогика онтологически имеет некий свойственной ее педагогическому менталитету пакет педагогических заданий, которые опредмечиваются в педагогические направления.

По отношению к отечественной педагогике весь пакет таких направлений можно представить в исторической динамике следующим образом:

- *когнитивное направление*, центрирующееся на развитии методологии педагогической науки, теории обучения и воспитания (П.Ф. Каптерев, Н.К. Гончаров, Ф.Ф. Королев, И.Я. Лернер, Л.И. Новикова, В.В. Краевский);
- *индивидуально-гуманистическое направление* (в рамках этого же направления можно рассматривать и «свободное воспитание») – развивающее укорененные в российской традиции подходы к формированию личности (Л.Н. Толстой, К.Н. Вентцель, М.М. Рубинштейн, С.И. Гессен, В.А. Сухомлинский, В.П. Зинченко, Ш.А. Амонашвили, Е.А. Ямбург);
- *социально-педагогическое направление в воспитании*, получившее наибольшее развитие в 20-е и в – 60-е годы советского периода (Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, И.П. Иванов, Э.И. Монозон, Г.Н. Филонов);
- *культурно-антропологическое направление*, акцентировавшее внимание на развитии личности (вначале это были А.Ф. Лазурский, А.П. Нечаев, Л.С. Выготский, а в дальнейшем Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Ф.Т. Михайлов, Б.М. Бим-Бад).
- *православно-педагогическое направление* (А.И. Анастасиев, М.И. Демков, И. Крондштадтский, В.В. Зеньковский, И.А. Ильин, отец Александр Мень) [Богуславский М.В., Игнатьева Т.Б. Развитие основных направлений отечественной педагогической науки XX века: преемственность и новаторство // Преемственность и новаторство в развитии основных направлений отечественной педагогической науки. – М.,

Тверь, 2007. – С. 8–13).

Приведа реєстр напрямлений необхідно сделать ряд пояснений.

1. В данном случае речь не идет о сравнительном сопоставлении этих исследовательских программ по степени их плодотворности или гуманистичности. Важно другое – все они имманентно присущи российскому педагогическому сознанию, философии образования, укоренены в национальном менталитете а, значит, без них нельзя адекватно представить прошлое, настоящее и будущее российского образования.

2. Специфично приоритетными для российского образования представляются три из названных направлений: православно-педагогическое; социально-педагогическое и индивидуально-гуманистическое.

3. Мы признаем условный характер отношения той или иной персоналии к определенному направлению, поскольку, как правило, динамика их педагогической системы включала в себя несколько направлений.

Можно утверждать, что все эти названные направления транслировались в российском образовании на протяжении всего XX века, но совсем не обязательно на автохтонной территории.

Дело в том, что после Октябрьской революции произошло разделение исследовательских программ, имманентно присущих отечественной педагогике. То, что было связано со сферой *социальной педагогики*, трудового обучения и воспитания, связи школы с жизнью, формированием материалистических воззрений учащихся, их участия в общественной жизни, общественно полезном производительном труде составило приоритетную программу исследования советской педагогики. Причем было бы неправомерно судить о том, что эта направленность педагогического поиска не имела своих прочных корней в отечественной педагогической традиции. Пласт революционно-демократических воззрений 60–70-х годов XIX века, социально-педагогических идей начала XX столетия оказался востребованным советской педагогикой 1920-х годов и получил затем свое дальнейшее развитие. Также в советской педагогике, хотя и неравномерно, развивалось и *когнитивное направление*.

Однако другие мощные исследовательские программы – прежде всего, *индивидуально-гуманистическая, культурно-антропологическая и православно-педагогическая* по общественно-политическим основаниям после Октябрьской революции были на длительное время обречены на остракизм и забвение в советской педагогике.

Но как раз именно они и составили с середины 1920-х годов содержание образования и педагогики Российского Зарубежья. В данной

связи культурно-образовательный феномен педагогики и школы Российского Зарубежья способен сыграть важнейшую роль в создании верификационной модели развития отечественного педагогического процесса XX века. Здесь значение педагогики Российского Зарубежья трудно переоценить. Без нее процесс развития российского образования действительно выглядел бы дискретным. Традиции и ценности гуманистической и религиозной философии образования начала XX века оказывались бы оборванными после Октября 1917 года, а идеи мыслителей, особенно религиозно-педагогической и индивидуально-гуманистической направленности, исключенными из контекста отечественного образования. К счастью, это оказалось не так.

Рефлексируя развитие педагогического процесса в 1920-е – 80-е годы на территории России – СССР как сочетающего непрерывность и дискретность, характеризующуюся сменой парадигм, подобный же вывод можно сделать и по отношению к развитию педагогического процесса в Российском Зарубежье. Только, если *процесс развития советской педагогики представляется внешне дискретным, а внутренне преемственным, то в Российском Зарубежье он выглядит как бы наоборот – внешне преемственным, а внутренне дискретным*.

В плане развития педагогического знания в Российском Зарубежье парадигмальный сдвиг произошел во второй половине 1920-х годов. Приоритетное обращение к духовно-этическим ценностям образования было связано с глубокими разочарованиями, которые пережила и из которых пыталась извлечь уроки педагогическая мысль эмиграции. Уже в одной из первых своих работ в эмиграции В.В. Зеньковский провозгласил необходимость отказа от традиционных индивидуально-гуманистических ценностей эпохи Просвещения, доминирующих в отечественной педагогике начала XX века и выработки новой парадигмальной установки.

В начале ее смысл состоял в обращении к педагогической мысли как «автономной» по отношению к вопросам, навязываемым школе жизнью. При этом речь не шла о некоей изоляции педагогики от жизни, наоборот, эта связь была необходима, но она понималась «не в рамках узкого практицизма и утилитаризма, а более широко и глубоко». Провозглашалась смена доминант – от «воспитывающего обучения» к «обучающему воспитанию». Школа не должна была являться «фабрикой новых людей», как это утверждалось в то время в советской педагогике, она была призвана обратиться ко всей личности ребенка в ее целостности. В философии образования и педагогике делался решительный переход от доминирующей прежде в отечественной

педагогике гербартианской установки на стимулирование познавательной активности личности к развитию такой эмоционально-интеллектуальной ценности как «творческая основа души».

Но в дальнейшем трансляция этого базисного комплекса идей начала разворачиваться в различных ракурсах. Именно здесь находилась бифуркационная точка в развитии педагогического процесса в Российском Зарубежье. С конца 20-х годов в педагогике Российского Зарубежья складываются два достаточно самостоятельных оригинальных и значимых направления, каждое из которых носило все более нарастающий (по мере разработки) парадигмальный характер. Причем формироваться эти направления начинают в рамках антрополого-педагогического дискурса. В 1920-е годы в научно-педагогической и психологической деятельности С.И. Гессена, В.В. Зеньковского, Г.Я. Трошина, в философско-образовательном поиске Н.А. Бердяева, И.А. Ильина, Г.П. Федотова оказался переосмысленным широкий пласт духовно-нравственной проблематики педагогической аксиологии и христианской антропологии.

В результате постепенно складываются два самостоятельных направления педагогической мысли: *культурно-антропологическое*, наиболее видным представителем которого являлся С.И. Гессен и *христианско-антропологическое*, связанное, прежде всего, с именем В.В. Зеньковского.

В центре внимания представителей культурно-антропологического направления в русском педагогическом зарубежье находилась трактовка образования именно как «образования личности» или выработки характера человека. С.И. Гессен был противником «мировоззренческой» педагогики, направленной на формирование школой целостного мировоззрения. Он видел опасность перерастания мировоззрения в идеологию. Основным акцент делался на «преодоление мировоззрения как основной заповеди всякой подлинной образовательной деятельности». Речь не шла, разумеется, об отказе от мировоззренческой проблематики вообще – осуществлялся переход к субъективному динамичному индивидуальному мировоззрению, связывающему культурно-творческую деятельность человека с последним, иррациональным корнем его живой личности. В дальнейшем развитие педагогической системы С.И. Гессена привела его в большей степени в русло сначала индивидуально-гуманистического, а затем когнитивного направления.

Другим важным направлением развития философии образования в Российском Зарубежье являлось православно-педагогическое (В.В. Зеньковский, Е.П. Ковалевский, Л.А. Зандер,

прот. С. Четвериков, А.С. Четверикова), в русле которого развивалась и христианская антропология. Обращение к религии как ведущему, основополагающему фактору воспитания явилось закономерным результатом поиска путей обретения подростками, молодежью русской эмиграции надежных нравственных жизненных ориентиров. В данной связи в концепции православного воспитания главной становилась идея «оцерковления жизни», имевшая в виду активное духовно-нравственное и интеллектуальное воздействие церкви на все стороны жизни, культуры, образования.

Все это было связано с другим принципиальным для В.В. Зеньковского положением: он отрицал идею «гармонично развитой личности» и вместо нее выдвигал идею «иерархической структуры личности, где духовная страта опосредовала все другие «уровни» личности и придавала ей целостный характер. Такой подход ставил воспитательные задачи в школе на первое место. Характерно, что В.В. Зеньковский, критикуя все типы «мировоззренческой педагогики» – от фашистской до коммунистической – считал православную педагогику единственной, имеющей право считаться мировоззренческой, поскольку, с его точки зрения, религиозное мировоззрение несет общечеловеческий, а не «партийный» смысл [Богуславский М.В. Педагогика Русского Зарубежья в контексте российского образования XX века // Актуальные проблемы образования и педагогики: диалог истории и современности. – Саранск: МГПИ, 2005. – С. 11–16).

Итак, подведем предварительные итоги развития отечественной педагогики первой половины XX века. В начале столетия в модели отечественного образования присутствовали пять основных направлений педагогической мысли (православно-педагогическое, социально-педагогическое, индивидуально-гуманистическое (в русле которого развивалось «свободное воспитание»), когнитивное и культурно-антропологическое. После Октябрьской революции в рамках отечественной педагогики все эти направления продолжали свое продуктивное развитие и обогащение. Но произошло социально-географическое разделение исследовательских программ и развитие части из них приняло латентный характер. В советской педагогике в 20–50-е годы развивались преимущественно когнитивное и социально-педагогическое направления, а в педагогике Российского Зарубежья – культурно-антропологическое, от которого отделилось христианско-антропологическое течение, а также православно-педагогическое, индивидуально-гуманистическое и когнитивное направления. Примечательно, что из спектра идей, продуцировавшихся в российской педагогике нача-

ла ХХ века, оказались невостребованными, «неподеленными» традиции свободного воспитания. Они, разумеется, совершенно не укладывались в дискурс советской педагогики – от авторитарной к тоталитарной. Но и в педагогике Российского Зарубежья к свободному воспитанию было негативное отношение.

Однако эта модель носит только внешний характер. Если в педагогике Российского Зарубежья все направления носили открытый характер, их выразители свободно публиковали свои работы и пропагандировали продуцируемые идеи, то в СССР все происходило наоборот. Так, вне советской педагогики на протяжении 20–40-х годов, в своеобразном андеграунде, без возможности публикаций плодотворно разрабатывался широкий спектр индивидуально-гуманистических, религиозно-педагогических, антропологических идей, развивалась космическая педагогика (К.Н. Вентцель, В.И. Вернадский, К.Э. Циолковский, П.А. Флоренский, Д.Л. Андреев).

Еще большую полифоничность этому, внешне одномерному периоду, придавали, публиковавшиеся в это время вне СССР, но и вне континуума русской эмиграции антропософско-педагогические труды С.Н. Рериха.

Итак, в целом, можно констатировать что, несмотря на социально-политические катаклизмы, процесс развития отечественной педагогики в 20–50-е годы носил, по сути, непрерывный характер. И все же этот период можно рассматривать как «время разбрасывания камней».

А вот период, начавшийся с рубежа 1950–60-х годов можно характеризовать в этой семантике как «время собирания камней». Символическая эстафетная палочка развития индивидуалистических, антропологических и религиозных, исследовательских программ, выпавшая на рубеже 50–60-х годов из рук философов и педагогических мыслителей Российского Зарубежья, была идейно-сущностно подхвачена рядом советских философов, психологов и педагогов. Постепенно начало происходить возвращение педагогических направлений на Родину из вынужденной эмиграции.

Здесь можно зафиксировать три этапа такого возвращения.

1. В конце 50-х – 70-е годы на территории СССР стали по нарастающей разрабатываться, прежде всего, индивидуально-гуманистические, культурологические и когнитивные проблемы. В широком дискурсе направления, который Н.С. Розов маркирует как «либерально-рационалистическое» в 1960-е – начале 80-х годов плодотворно действовали такие мыслители как А.С. Арсеньев, В.С. Библер, В.В. Давыдов, Э.В. Ильенков, Ф.Т. Михайлов, Г.П. Щедровицкий.

Однако было бы совершенно неправо-

мерно рассматривать эту генерацию как единую в своем творческом поиске. Даже самая условная дифференциация позволяет выделить среди них три течения по отношению к базовой ценности в структуре философии образования: *личность* (А.С. Арсеньев, В.В. Давыдов, Э.В. Ильенков, Ф.Т. Михайлов), *культура* (В.С. Библер), *знание* (Г.П. Щедровицкий и его сподвижники по Московскому методологическому кружку).

2. Со второй половины 80-х годов, наряду с указанными концепциями, продолжающими свое развитие с предшествующего периода, происходило возрождение в России педагогической антропологии (Б.М. Бим-Бад).

3. С начала 90-х годов в российский контекст вернулась православная педагогика (отец Александр Мень), а также антропософско-педагогическое направление.

Добавим к этому, что в начале 90-х годов, наряду с этим идейно-сущностным возвращением всего спектра исследовательской проблематики произошло и материальное возвращение наследия философов и педагогов эмиграции. В России были изданы и переизданы все их основные труды. Характерно, что в обстановке острого духовно-мировоззренческого кризиса начала 90-х годов именно это идейно-педагогическое наследие оказалось тем животворным источником, к которому обратилась российская педагогика в стремлении к обретению новой идентичности. Более того, можно утверждать, что все работы по философии образования, теории обучения и воспитания 90-х годов непосредственно базировались на трудах педагогов и философов эмиграции, самым действенным образом использовался заключенный в них потенциал идей. Вообще, даже трудно предположить, на что бы могла опереться постсоветская педагогическая наука, если бы не было наследия С.И. Гессена и В.В. Зеньковского.

Таким образом, как показало исследование, в целом в динамике отечественного педагогического процесса ХХ века было больше преемственности и общности, чем разрыва и «инакости». Транслировались, развивались и обогащались, хотя на протяжении 20-х – 80-х годов и в разных географических пространствах, все основные направления отечественной педагогики. А на полюсах ХХ века – в его начале и в его конце – на автохтонной территории России-СССР-России одновременно развивались все указанные направления.

Вместе с тем, подчеркивая преемственность в позитивном плане – как развития и обогащения педагогического знания, – нельзя обойти и негативный характер подобной преемственности. В иерархии государственных ценностей народное просвещение на протяжении все-

го XX века занимало периферийное место; в реальных целевых установках доминировала ориентация не на личность, а на государственные интересы. Преимущественно по форме, хотя и диаметрально противоположна по содержанию была и общая установка в насыщении школы в до-революционной школе духом государственности, самодержавия и православия, а в советской педагогике – коммунистической идеологии, интернационализма, воинствующего атеизма. И до – и после революции школа не являлась национально русской, а по-прежнему трактовалась как государственно-российская, строившаяся по западному образцу.

Изменения же в системе образования можно рассматривать в двух ракурсах: смену парадигмальных оснований и позитивные инновационные процессы в технологиях образования. Так, например, в педагогике 1920-х годов это привело к таким продуктивным сдвигам в технологиях образования, как переход от репродуктивности – к проблемности; от пассивной позиции ученика – к его опытно-исследовательской, экспериментально-творческой деятельности; от разрыва знаний и их применения – к единству данного процесса; от предметной ориентации – к интеграции (комплексированию) учебного материала; от фронтальных форм организации обучения – к групповым и индивидуальным; от вербальных методов – к исследовательским и др.

Что же касается изучения динамики смены образовательных парадигм в отечественной педагогике XX века, то подобное исследование было нами предпринято в начале 90-х годов [Богуславский М.В., Корнетов Г.Б. О педагогических парадигмах // Магистр. – 1992. – май. – С. 15–21; Педагогические парадигмы: история и прогноз // Магистр. – 1992. – сентябрь. – С. 13–20).

В принципе, предложенная тогда модель и сейчас, на наш взгляд, выглядит убедительной. Она фиксировала четыре парадигмальных сдвига: в середине 20-х годов произошла смена моде-

ли «школы учебы» парадигмой «трудовой школы». Затем, в первой половине 30-х годов произошла «педагогическая контрреволюция»: парадигму «трудовой школы» вновь сменила парадигма «школы учебы», так называемая «сталинская гимназия». На рубеже 50–60-х годов возобладала модификация парадигмы «трудовой школы», которую во второй половине 60-х годов вновь сменила модернизированная парадигма «школы учебы».

Однако с точки зрения современного знания данная модель нуждается в серьезном дополнении, поскольку не включала в себя рассмотрение образования Российского Зарубежья. Характеризуя вариативность развития основных педагогических направлений Российского Зарубежья, подчеркнем, что здесь также происходила смена образовательных парадигм. В первой половине 20-х годов превалировала парадигма трудовой школы и доминировала модель национального образования, связанная с надеждой на скорое возвращение из эмиграции на Родину.

Однако на рубеже 20-х – годов происходит бинарный парадигмальный сдвиг: начинается преобладание парадигмы «школы учебы» в ее модифицированном варианте. А в связи с тем, что возвращение на Родину приобретает эфемерный характер, доминирует модель обучения, направленная не на культурную изоляцию, а, напротив, на интеграцию детей-эмигрантов через образовательную деятельность в инокультурное пространство для их максимально успешной там адаптации. Национальная же модель сохранялась только в религиозных образовательных учреждениях и внешкольной культурно-воспитательной деятельности.

Целостное рассмотрение в рамках одной модели развития педагогических направлений и образовательных парадигм в перспективе позволит еще более адекватно представить процесс развития отечественной педагогики XX века.