HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	Принцип историзма в педагогических исследованиях
Author(s)	Пискунов, Алексей
Citation	北海道大學教育學部紀要, 80, 177-185
Issue Date	2000-03
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/29614
Type	departmental bulletin paper
File Information	80_P177-185.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

ПРИНЦИП ИСТОРИЗМА В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Алексей Пискунов

ABSTRACT *Aleksei I. PISKUNOV, A Principle of Historicism in Pedagogical Research.*

Research methods and categorical apparatus of pedagogy are underdeveloped that is why the validity of pedagogical texts is problematically questioned. This paper argues that following the principle of historicism a pedagogical researcher can avoid both subjectivism and objectivism making the research findings more objective. The principle of historicism focuses on changes in investigated objects and on analyzing pedagogical ideas in the process of their development.

[要旨] 教育学の研究方法と概念装置はあまり発展してないが，それは，教育の文脈の多様なものが問題として取り上げられるためである。本稿は，教育研究において歴史主義の原則に従うことが，主観主義も客観主義も避けて，研究上の知見をより客観的にするのを可能にすると論じる。歴史主義の原則は，研究対象における変化に，及び，教育思想を発展過程において分析することに，焦点を当てる。

Основное назначение науки как специфической формы общественного сознания состоит в том, чтобы обеспечивать человечество достоверным, истинным знанием. Добывая оббективное знание, наука приводит его в систему, которая в процессе исторического развития постоянно совершенствуется и упорядочивается, а само знание уточняется и проверяется в ходе его функционирования.

Научное знание должно, в конечном счете, создавать максимально приближенную истинную картину мира во всех его формах и проявлениях, раскрывая и оббясняя закономерные связи между внешне разрозненными фактами и явлениями, обнаруживая управляющие миром фундаментальные законы, познание которых открывает путь научному предвидению того, что еще не обнаружено или что может возникнуть при определенных условиях.

Иначе говоря, основными функциями науки в целом и каждой отдельной, конкретной науки, являются оббяснение и прогнозирование. Эффективное выполнение этих функций наукой служит пробным камнем ее состоятельности и уровня развития.

Чем более развита наука, чем более разработана ее методология, чем богаче арсенал ее исследовательских методов, тем более достоверны ее способы и результаты оббяснения, тем надежнее ее прогнозы. Педагогика как наука о целенаправленном формировании и всестороннем развитии человеческой личности относится к числу сравнительно молодых наук.

Если ее возникновение связывать с первыми попытками выделить проблемы воспитания в качестве оббекта специального изучения из других областей знания, в первую очередь из

философии, то основоположником педагогики можно считать великого чешского мыслителя XVII в. Я.А.Коменского. Иначе говоря, педагогике исполнилось триста лет.

Если же за точку отсчета принять первые попытки отказаться от традиционного эмпирического и умозрительного подхода в вопросам воспитания, то история научной педагогики начинается лишь в XIX столетии, когда под влиянием бурного развития наук о природе стали предприниматься усилия по использовании в педагогических и психологических исследованиях экспериментальных методов и количественных показателей.

Можно признать, что и до настоящего времени педагогика еще недостаточно разработала свой научный аппарат — понятийно-терминологическую систему, систему специфических методов исследования, систему основных показателей. Попытки же заимствовать термины, понятия и методы из других наук, в первую очередь из социологии и кибернетики, или просто пользоваться иноязычной терминологией, к положительным результатам не привели.

Следствием такого положения является то, что значительная часть педагогических исследований не поднимается до подлинно научного оббяснения сущности воспитания, ограничиваясь простым описанием фактов учебно—воспитательного процесса, причем фактом считается любое наблюдаемое явление, т.е. понятие «факт» употребляется в его бытовом, а не в научном значении.

Теми же самыми причинами можно, по-видимому, оббяснить еще одну особенность многих педагогических исследований — стремление обосновать то или иное положение ссылками на авторитеты, на высказывания ученых и общественных деятелей самых различных эпох, причем эти высказывания большей частью представляют собой простые мнения, а не аргументированные выводы из проведенных исследований.

При недостаточной разработанности исследовательского аппарата педагогики нередко возникает закономерное сомнение в доказательности многих утверждений, содержащихся как в новой, так и в старой педагогической литературе.

Такая ситуация делает весьма актуальной проблему повышения внимания как к степени достоверности результатов педагогических исследований, так и к аргументированности положений педагогики вообще.

Путь к решению этой проблемы — строгое соблюдение требований общей и частной научной методологии. Вопрос о разработке общетеоретических проблем педагогической науки (частная методология) является жизненно важным для науки о воспитании, но, к сожалению, разработанным еще далеко недостаточно. Это — задача, которая должна решаться совместными усилиями многих ученых. Здесь же представляется необходимым указать на некоторые общие методологические принципы, соблюдение которых вместе с детальной разработкой и скрупулезным выполнением исследовательских процедур, пусть даже и при использовании традиционных методов, значительно повышает достоверность результатов педагогических исследований и помогает избегать серьезных ошибок.

Придавая в педагогических исследованиях исключительно важное значение следованию общенаучным принципам, забвение которых неизбежно приводит к субъективизму выводов и

оценок, что лишает результаты исследований оббективной ценности, представляется необходимым особо выделить следующие два:

— во—первых, системное и всестороннее рассмотрение изучаемого явления, выделение его наиболее существенных признаков, отражающих его педагогическую специфику. Абсолютизация одного явления, рассмотрение его вне целостной системы педагогического процесса и без определения его рода и места в этой системе неизбежно приводит к односторонности исследования и, как следствие, к преувеличению значения конкретных исследуемых явлений или рекомендуемых средств воспитания и обучения.

Этот недостаток особенно часто проявляется в исследованиях, посвященных формированию у детей отдельных нравственных качеств, в абсолютизации отдельных средств обучения, а так же в историко—педагогических работах, посвященных педагогическим воззрениям отдельных лиц;

— во—вторых, принцип историзма, который имеет два аспекта, исключительно важных для любого исследования: с одной стороны, он требует рассмотрения изучаемых явлений в развитии, выявления тенденций этого развития, с другой стороны, он предполагает характеристику важнейших социально—экономических факторов, которые в соответствующую историческую эпоху определяли своеобразие развития теории и практики воспитания и обучения (специфические формы и методы обучения, то или иное содержание образования, возникновение отдельных концепций воспитания, различные трактовки целей и задач воспитания и обучения и т.п.).

При этом нельзя забывать, что любое мировоззрение, любая социальная теория всегда отражает чьи-то интересы, и задача исследователя состоит в том, чтобы не упустить это из вида, показать природу этих интересов и их отражения в трактовке вопросов воспитания.

Соблюдение принципов системности и историзма обеспечивает большую оббективность научного исследования педагогических проблем, поскольку это помогает избежать крайностей как оббективизма, так и суббективизма. Первый в педагогических науках проявляется в виде стремления изобразить развитие педагогической теории и школьной практики как обусловленных только прогрессом науки, техники, экономики. Суббективизм, наоборот, проявляется в стремлении оббяснить возникновение новых педагогических концепций или отдельных идей с позиций волюнтаризма, как результат деятельности отдельных «выдающихся личностей», которые стараются упорядочить нравственный идеал, в соответствии с которым вырабатываются этические нормы и педагогические теории, создаются те или иные общественные институты, в том числе образовательно—воспитательные учреждения.

Принцип историзма представляется как бы стержневым, поскольку соблюдение требования историзма побуждает исследователя к системному анализу и оббективной социально—экономической оценке изучаемых фактов из сферы теории и практики воспитания.

При этом особо следует подчеркнуть, что соблюдение принципа историзма в равной степени важно как для теории, так и для истории педагогики, и может быть для второй даже больше, чем для первой.

Конечно, нельзя утверждать, что представители педагогической науки сознательно

игнорируют принцип историзма. Большинство авторов педагогических трудов в той или иной степени стараются изложить «историю вопроса», предпосылают своим исследованиям характеристику эпохи, используют в качестве аргументов проведение исторических параллелей и ссылки на высказывания выдающихся мыслителей прошлого, оперируют фактами и идеями, известными в истории педагогики и внешне сходными с идеями и опытом теории и практики воспитания в настоящее время.

В исторических обзорах, часто предпосылаемых трудам по педагогике, обычно обнаруживаются сходная логика рассуждений авторов и, как следствие этого, близость структуры изложения. В грубо схематизированной форме эта логика и структура выглядит следующим образом: 1) исследуемый вопрос имеет большую важность для педагогической науки (практики воспитания); 2) впервые он был поставлен еще в Древней Греции (Риме, в Средние Века, в эпоху Возрождения и т.д.); 3) классики педагогики (Коменский, Локк, Руссо, Песталоцци и т.д.) по этому поводу говорили то-то и то-то; 4) современные педагоги (ученые, общественные деятели, писатели) говорили об этом то-то и то-то.

Такого рода информация представляет для читателя известный интерес, служит свидетельством эрудиции автора, но не всегда проясняет сущность исследуемой проблемы, а иногда даже и представляет её в ложном свете.

Ссылки на высказывания и мнения выдающихся педагогов прошлого используются авторами или для придания «веса» своим собственным утверждениям или, наоборот, для того, чтобы показать свое «превосходство» по сравнению со своими предшественниками, которые чего—то «недопонимали» или «не поднялись» до понимания того, что и нам—то, честно говоря, далеко не ясно.

Вот небольшой пример В 60-е годы XX века в Великобритании была опубликована интересная и, в общем, полезная книга известного в свое время педагога У.К.Ричмонда «Учителя и машины».[1] Автор являлся горячим поборником новой организации и новых средств обучения, и в своей книге дал разносторонний обзор состояния разработки отдельных аспектов программированного обучения к середине 60-х годов.

Высоко оценивая изобретение книгопечатания, называя книгу «машиной», автор в тоже время упрекал великого чешского педагога Я.А.Коменского (XVII в.!) в «наивном оптимизме», поскольку Коменский считал, что «каждый класс должен быть обеспечен специально подготовленными книгами, которые должны содержать весь фактический материал по литературе, нравственному и религиозному обучению, предусмотренный для данного класса. В указанных пределах никакие другие книги не должны быть нужны, и с их помощью будут получены желаемые результаты.»[1]

«Наивный оптимизм» Коменского, по У.К.Ричмонду, опровергается тем, что «мы на собственном опыте знаем, что такая трогательная вера в самостоятельную силу печатного слова не полностью оправдывается. В наше время (!) даже самые ревностные поборники печатных пособий должны признать, что если прав Коменский, утверждавший, что желаемой целью образования является обеспечение такого положения, при котором дети «быстро, с удовольствием и основательно овладели бы науками, воспитывались в духе нравственности и

благочестия и таким путем приобретали бы все необходимое для настоящей будущей жизни», то для достижения этой цели нельзя полагаться только на книги».[2]

Исторический экскурс У.К.Ричмонда страдал двумя, по крайней мере, серьезными ошибками: во—первых, Коменскому приписывается мысль, будто бы только от книг зависят результаты обучения и воспитания, тогда как именно он в «Великой дидактике» поставил вопрос о необходимости использовать в процессе обучения самые разнообразные пособия, причем все они рассматриваются как средство в руках учителя; во—вторых, автор фактически игнорирует обстановку начала XVII столетия, когда создавалась «Великая дидактика» и когда еще практически не существовало научно-популярной литературы для детей и юношества. Мысль Коменского о включении в учебную книгу для каждого года обучения всего подлежащего усвоению материалу окажется не столь уж «наивной», если вспомнить, что еще каких—нибудь сто лет назад по той же самой причине учащиеся народной школы во всех европейских странах все свои знания черпали из единственной «Книги для чтения».

Это просто маленький пример того, что даже в трудах достаточно известных ученых наблюдается нередко поверхностное отношение к идеям и опыту прошлого. Прошлое рассматривается внеисторически, без учета специфических особенностей, без его достаточного целостного осмысления.

Аналогичных примеров из педагогической литературы различных стран и народов можно было бы привести множество, ибо факт часто наблюдающегося внеисторического подхода, особенно в работах молодых исследователей, по—видимому, в специальных доказательствах не нуждается.

Вопрос заключается в другом: что составляет сущность исторического подхода? Что значит следовать принципу историзма в педагогических исследованиях?

Прежде всего нужно подчеркнуть, что принцип историзма в педагогической науке, как и в науке вообще, предполагает изменяемость исследуемого оббекта в процессе развития. Однако исследователь не может ограничиваться прослеживанием простой хронологической последовательности внешних проявлений этих изменений.

Принцип историзма требует раскрытия качественных особенностей каждого этапа в развитии исследуемого педагогического явления, установления их обусловленности различными обстоятельствами, раскрытия связей между ними и их специфических закономерностей.

Иначе говоря, при правильном понимании принципа историзма различаются внешняя и внутренняя хронология: с одной стороны, устанавливается временная последовательность этапов развития явлений и фактов, подвергаемых изучению, а с другой — выявляется специфика каждого из этих этапов, вскрывается своеобразие его внутренних противоречий, связей изучаемого оббекта с другими оббектами. Фактически именно в развитии исследуемых оббектов, чем бы они не являлись, проявляется специфичность их содержания.

Применительно к педагогическим исследованиям конкретно—исторический подход предполагает строгий учет ряда моментов. Занимаясь анализом педагогических идей и концепций той или другой эпохи, выясняя особенности содержания, организации и методов учебно—воспитательного процесса, педагог—исследователь имеет дело с явлениями

социального порядка, с формами проявления жизнедеятельности общества, с определенным социально—экономическим укладом. Исследователь—педагог, чем бы он ни занимался — гуманистическими идеями Ренессанса или концепцией «общества без школ», прежде всего должен ответить на главный вопрос: чем эти идеи и концепции порождены.

Речь идет о том, что педагог—ученый не может ограничиваться только описанием фактов из воспитательной деятельности или изложением различных высказываний о воспитании. Он обязан выявить и учесть специфические социально—экономические условия, которые на каждом историческом этапе общественного развития детерминировали и детерминируют цели воспитания и образования, задачи школы в широком смысле слова.

Возникновение и эволюция любых педагогических идей и концепций могут быть правильно поняты и оббяснены только в процессе глубокого осмысления особенностей общественно—экономических условий жизни и идеологической борьбы своего времени.

Теория и практика воспитания в широком значении этого понятия всегда находилась и находится в определенной зависимости от общекультурного и научного прогресса. Косвенным, но достаточно ярким свидетельством связи педагогики с общим развитием науки служит пристальное внимание выдающихся ученых всех времен и народов к самым различным аспектам воспитания, образования и обучения. Этими вопросами интересовались и о них уже говорили такие корифеи мировой науки, как Декарт, Гегель, и Кант, Гексли и Фарадей, Ломоносов и Лобачевский, Менделеев и Павлов ...

Точно так же обстоит дело и в наши дни. Усовершенствование и модернизация содержания общего образования, осуществляемая во всех высокоразвитых странах, происходит при активном участии ученых, стоящих на передовых рубежах развития всех отраслей знания.

Нельзя сказать, что педагоги игнорируют или забывают это обстоятельство, однако их трактовка форм влияния прогресса науки на педагогику и школу была и остается очень часто далеко не бесспорной. Обычно исходят из молчаливого предположения, что это влияние осуществляется через высказывания и мнения отдельных ученых. Именно поэтому и теоретики и историки педагогики, пытаясь проанализировать воздействие на педагогику других наук, пользуются уже упоминавшейся формулой: «Такой—то ученый сказал по вопросам воспитания, образования или обучения следующее...».

Однако подобный персонифицированный подход, оставшийся в наследие от прошлых столетий, слишком прямолинеен и, как правило, не раскрывает путей оббективного воздействия прогресса наук на школу и педагогику.

Задача педагога—исследователя состоит в том, чтобы установить, что же реально вошло в практику школы вследствие достижений науки и техники — новые факты, идеи, концепции, гипотезы; что было исключено как устаревшее, опровергнутое новейшими открытиями; какие новые методы обучения возникли в связи с усовершенствованием методов научного исследования и т.п. Наконец, нельзя забывать и того, что внешне сходные педагогические идеи и концепции в разные исторические эпохи не только порождались различными социально—экономическими условиями, но и обосновывались с помощью различных аргументов, в зависимости от уровня развития тех или иных наук, от специфики интернаучных связей

педагогики, которые для нее всегда имели важное значение.

Так, по-видимому, было бы невозможно правильно понять аргументацию Коменского, приводимую им для обоснования необходимости «механизировать» обучение, если не принять во внимание бурное развитие в XVI—XVII вв. наук о природе, в частности механики.

Или другой пример: в высказываниях очень многих педагогов, начиная с античного мира, можно обнаружить мысль о необходимости возрастного и индивидуального подхода к детям в процессе воспитания и обучения. Однако эта старая идея стала получать научное обоснование только во второй половине XIX века в связи с большими успехами в развитии экспериментальной педагогики и психологии. Простое перечисление всех тех, кто когда-либо говорил о важности возрастного и индивидуального подхода к детям без серьезного анализа соответствующей аргументации, конечно, мало что может оббяснить.

Более или менее оббективное суждение о значимости педагогических идей любой исторической эпохи, любого мыслителя может быть внесено только при непременном учете двух факторов: степени их теоретической новизны для того времени в свете массовой практики воспитания, с одной стороны, и их реального влияния на совершенствование педагогики и воспитательно-образовательной деятельности, с другой.

Новизна отдельных идей или ценностей концепции воспитания, образования или обучения становится очевидной только в процессе их содержательного анализа, результаты которого сопоставляются с результатами аналогичного анализа традиционных педагогических воззрений, характерных для данной и предшествующей эпох.

В педагогике круг основополагающих, в полном смысле слова фундаментальных идей сравнительно невелик. Например, мысли о гармоническом развитии человека как цели воспитания, о гуманизме воспитания, о доступности обучения, о подготовке детей к деятельной и нравственной жизни и т.п. встречаются в трудах по педагогике и философии на протяжении многих столетий.

В таких общих формулах, которые нередко используются чуть ли не как своеобразные педагогические «заклинания», трудно надеяться обнаружить что-то принципиально новое... Действительно оригинальные идеи оказываются большей частью там, где делаются попытки конкретизировать, обосновать, оббяснить эти общие положения. Новое и интересное встречается там, где педагог стремится проникнуть в глубинную сферу учебно-воспитательного процесса, в его внутренние механизмы.

При определении продуктивности педагогических идей, т.е. оценки степени их воздействия на теорию и практику воспитания и обучения, нельзя забывать, что даже наиболее важные и ценные мысли и предложения, как правило, получают широкое признание и становятся инструментом совершенствования педагогической науки и школьной практики далеко не сразу. Стоит только вспомнить, что пансофические и дидактические идеи Коменского, включенные теперь в золотой фонд педагогической науки, привлекли внимание педагогов только почти через 300 лет, а при жизни Коменский был известен преимущественно как автор учебников. Такова судьба большинства педагогических идей Локка, Руссо, Песталоцци, Гербарта...

Зная это, педагог-ученый, занимающийся историей педагогики, не может

ограничиться изучением фактов, относящихся только к изучаемому периоду. Для оббективной оценки значимости выделенных им идей необходимо проследить их дальнейшую судьбу, выяснить, вошли ли они впоследствии в основное содержание педагогической науки и в какой форме, вызвали они в дальнейшем какие—либо изменения в содержании, организации или методах воспитательно—образовательной деятельности массовой школы.

Принцип историзма предполагает рассмотрение педагогических идей, концепций и теорий, относящихся к определенному историческому периоду, не в статике, а с учетом их эволюции, в процессе их развития, видоизменения, совершенствования. Это требование сохраняет свою справедливость и по отношению к характеристике и оценке педагогических взглядов отдельных мыслителей. Именно прослеживание развития идей, видоизменения их практического использования на протяжении формально одного и того же исторического периода, составляет одну из важнейших задач педагога—исследователя, руководствующегося принципом историзма.

Наконец, весьма важным в свете требований принципа историзма является сугубое внимание к эволюции и трансформации понятийно—терминологической системы как собственно педагогики, так и смежных с ней наук.

Игнорирование или забвение факта изменяемости содержания понятий при сохранении терминов, с одной стороны, и введение в обиход новых терминов для обозначения старых понятий, с другой, может привести к ошибочному пониманию многих явлений прошлого. В качестве примера изменчивости педагогических понятий можно указать на расширительную трактовку термина «дидактика» в XVII в., на специфическое содержание понятия «элементарное образование» у Песталоцци, на различение «педагогики» и «педагогии» в XIX в., на различное содержание понятия «трудовая школа», на различное значение в разных странах внешне интернациональных терминов типа «студент» и «институт», на введение в педагогику терминов из кибернетики и т.д.

Педагог—исследователь, изучающий явления и факты конкретно—исторической педагогической действительности, руководствуясь принципом историзма, должен характеризовать исследуемые педагогические оббекты с учетом системы понятий и терминов, которые отражают специфику этих оббектов и их связей на определенном этапе развития. Если же исследователь при анализе педагогических идей или явлений из практики воспитания, относящихся к конкретным историческим условиям, находится под влиянием системы категорий, отражающих более ранний или более поздний этапы развития изучаемых оббектов, это следует отнести к грубому нарушению принципа историзма.

Все сказанное можно резюмировать так: отказ от описательности, место которой должно занять оббяснение, опирающееся на серьезный анализ фактов и явлений при строгом соблюдении методологического принципа историзма — вот важнейший путь повышения достоверности, а тем самым и эффективности педагогических исследований.

1 W.K. Richmond. Teachers and Mashines. An Introduction to the Theory and Practice of Programmed Learning. Collins. London and Glasgow, 1965.

1 Я.А.Коменский. Великая дидактика, Гл. XXIX, 8. Приведенная У.К.Ричмондом цитата является неточным переводом текста Коменского. — А.П.

2 У.К.Ричмонд. Учителя и машины, стр.23. Выделено мной — А. П.