

Main Approaches to the Study of Historical and Educational Process

Timur A. Magsumov

International Network Center for Fundamental and Applied Research, Russian Federation
PhD (History), Assistant Professor
E-mail: nabonid1@yandex.ru

Abstract. The history of education is now gradually being included in the postmodern discourse of socio-humanistic knowledge in the search for its identity and own place in the trends and prospects of science. The article interprets the neoclassical model of research in the history of Russian education. The model represents the interdisciplinary concept based on the synthesis of traditional and innovative approaches to the analysis of the past. The article analyzes the difficulties and achievements on the way of creating the systematic methodology of open rationality and pluralism of opinions. This model is realized through the interface of subject fields of the approaches involved, their cognitive strategies, methodological principles and means.

Keywords: education; history; methodology; neoclassical science; postmodern.

Введение. Развитие образования — это сложный, многоаспектный, противоречивый процесс, охватывающий множество сторон социального и человеческого бытия, поэтому его изучение требует четкого определения методологических оснований. Потребность анализа методологических подходов определяется также количественным ростом историко-педагогических исследований. Все это усложняет труд исследователя, который, без адекватной методологии, не может воссоздать целостную картину российского образования, представить его образ и раскрыть смысл. Применение определенного научного подхода очерчивает сферу его проблематики, задавая исследователю приоритеты в подборе методов и приемов, институционализируя когнитивные и социальные параметры реальной исследовательской деятельности. Однако вместе с тем, пробираясь сквозь плюралистические мнения, альтернативные позиции, преодолевая удивительным образом перемешанные традиционные и инновационные подходы, исследователь все же имеет возможность выбирать те, которые наиболее полно, непротиворечиво и объективно помогут составить целостный образ объекта и предмета исследования, обеспечить научную обоснованность и глубину полученных результатов, выстроить гармоничный ряд смыслов.

Материалы и методы. Среди базовых методологических оснований историко-образовательных исследований выделяются формационный (историко-материалистический), цивилизационный, культурологический и антропологический подходы к изучению исторического процесса, признание наличия причинно-следственных связей событий и явлений, важной роли личности в историческом процессе. Каждый из этих подходов в отдельности, несомненно, со временем показывал свое несовершенство в создании представлений о прошлом и вызывал вполне обоснованные дискуссии о критериях его научности. Установка неоклассической науки требует преодолеть антитезу одномерных интерпретаций этих подходов путем синтеза их рациональных установок в многомерную методологию.

Использование этих материалов базируется на методологии «нового универсализма». Многообразная комбинаторика и синтез исследовательских стратегий производится не в рамках построения супертеории, претендующей на исчерпывающее объяснение историко-образовательного процесса, но посредством целостной методологии, обосновывающей познавательную значимость и взаимодополняемость всех когнитивных оппозиций с целью многообразного и многоаспектного рассмотрения изучаемого объекта.

Обсуждение проблемы. Методологические основы историко-образовательных и историко-педагогических исследований в современной науке определены и изучены в полной мере [1; 2; 3], вследствие чего мы остановимся на узловых аспектах — методологических подходах. При этом необходимо помнить, что на ближайшую перспективу Научным советом по истории образования и педагогической науки РАО поставлена задача «доведения» методологии истории педагогики, во многом пока удовлетворяющейся багажом 1990-х гг., до уровня методологии истории, которая «за последние 10 лет существенно продвинулась», и где были «созданы новые теории и концепции, апробированы новые методы исследования» [4].

Результаты. Максимально полное привлечение разных познавательных подходов вкупе с их синтезом в единую исследовательскую программу является принципиальным, поскольку обусловлено масштабностью, многомерностью и противоречивостью предмета нашего интереса. Благодаря этому появляется возможность органично использовать диалектический и цивилизационный, модернизаторский и культурно-исторический подходы, не сочетаемые в рамках жестких конструкций. Необходимо оговориться, что многие из этих подходов, возникнув первоначально в

социологии, были трансформированы историками и педагогами относительно собственного предмета исследования.

Формационный подход является основой для уточнения и обоснования особенностей развития образования в рамках той или иной формации. Он дает возможность обнаруживать качественные изменения в системе образования, в комплексе со сдвигами в других сферах общественной жизни, определенные периоды развития школы и педагогики. Безусловной заслугой марксистской теории исторического процесса стало создание концептуальной модели истории, переход истории образования на теоретический уровень изысканий. Классовый подход и выделение трех политических лагерей способствовали осознанию основных акцентов образовательной политики в идейном содержании и реальной практике. Однако социально-экономический детерминизм и классовый подход ограниченно нивелировали (но вовсе не запретили!) индивидуальность, не давали возможности в полной мере раскрыть сущность развития образования, искажали оценку ряда педагогических идей и достижений дореволюционной системы образования.

В развитии российского образования второй половины XIX - начала XX в. находят свое подтверждение и идеи неомарксиста И. Валлерстайна о том, что узловым противоречием образовательной системы является стремление центральной власти сохранить характер существующих в ней связей в противоположность попыткам периферии в лице местной власти и общества изменить их в свою пользу [5], приспособив школу к местной специфике, что стало результатом начавшегося противоборства мир-империи и мир-экономики. При этом сама государственная система находилась на стадии нормального функционирования, т.е. власти были в состоянии ограничивать действия социальных агентов в образовательной сфере и, более того, способны диктовать им поведение посредством регламентации их вмешательства в образовательную сферу и даже во внутреннюю школьную жизнь.

Цивилизационный подход позволяет выявить множественность социокультурных детерминант эволюции образования [6]. Данный подход концентрирует исследовательский интерес на комплексе чрезвычайно медленно трансформирующихся параметров, характеризующих социокультурную и цивилизационную основу социума. Это дает возможность «перейти к исследованию «педагогических архетипов», присущих устойчивым социокультурным организмам и определяющим многие сущностные аспекты типического в постановке и решении воспитательно-образовательных проблем» [7].

В качестве одного из основных в современной истории образования утвердился культурологический подход [8], основывающийся на утверждении о тесной взаимосвязи культуры, опыта человечества и воспитания, воплощения образования сквозь культуру. Его применение позволяет увидеть и оценить многоплановость взаимосвязей социальных и педагогических явлений, рассмотреть структуры образовательной системы с учетом культуры того времени, а само образование – как культурный процесс, субъекты которого являются потребителями и носителями культуры, мышление и деятельность которых несет на себе печать культуры исследуемой эпохи.

Понимание историко-педагогического процесса как многомерного обуславливает возможность каждого из трех его измерений (собственно педагогического, социокультурного и антропологического) определять различные векторы поиска [9]. Эта позиция предопределяет применение антропологического подхода к историко-образовательному процессу, основывающемуся на трактовке истории образования как «процесса развития человека, реализующегося в различной социальной и цивилизационной обстановке» [10]. Антропологический подход в истории педагогики базируется на «положении о необходимости рассмотрения историко-педагогических процессов с точки зрения проблемы человека как предмета воспитания, обращения внимания на структуру личности, процесс развития человека, его особенности, состояние внутреннего мира, интеллектуально-мыслительное, эмоционально-чувственное становление» [11]. «Антропологический поворот», произошедший в исторической науке раньше – к 1980-м гг., акцентировал внимание историописания на изучение собственно «человека в истории» – во всех проявлениях конкретных форм его существования, его непосредственного опыта в историческом процессе в конкретное время и конкретном месте, во взаимосвязи с социальной системой.

При изучении истории школы второй половины XIX – начала XX вв., наряду с этими подходами, необходим учет теоретико-методологических установок теории модернизации. Модернизация являла собой всеобъемлющие трансформации во всех сферах общественной жизни и в моделях человеческого существования и деятельности на стадии перехода от традиционного общества к индустриальному. Именно эти процессы «консервативной» «запаздывающей» модернизации протекали в позднимперской России. Современные варианты этой теории, в отличие от теории классического периода, признав возможность оригинальности путей модернизации, ее различных «национальных моделей», требуют в исторических построениях учета региональных особенностей модернизационных субпроцессов, вариативности и неоднозначности взаимодействия традиции и модернизации, диффузии инноваций, социокультурного контекста, субъективных факторов [12; 13], что делает эту модель более гибкой по отношению к изучению реалий школы в исследуемом пространственно-временном измерении. Внимание теории неомодернизации к «деятельности снизу», специфике культур, адаптационному потенциалу традиций, характеристике модернизационного процесса как многоликого и асинхронного, признание «современной личности»

как ее необходимого фактора способствуют ее сближению с цивилизационным, культурологическим и антропологическим подходами.

Протекавшая в нашей стране модернизация, являя собой совокупность, по меньшей мере, «структурной и функциональной дифференциации общества, индустриализации, урбанизации, бюрократизации, профессионализации, рационализации, социальной и политической мобилизации, демократизации, становления новых ценностно-мотивационных механизмов, образовательной и коммуникативной революций» [14], напрямую влияла и на образовательную систему. Проводившаяся модернизация развивала региональное образование, с учетом экономической специализации провинции, как одно из средств «подтягивания» периферии до уровня центра, при этом периферия могла адаптировать или гасить модернизационные импульсы центра, реагируя на образовательные новации сообразно специфическим условиям собственной провинциальной жизни. Модернизация стимулировала ликвидацию неграмотности, появление новых форм образования, рост ценности знаний и квалифицированного труда. В итоге очень быстро образование становилось одним из путей вертикальной мобильности и формировало новый тип личности учащейся молодежи.

Будучи особым «закрытым» местом – «храмом учебы», центром пристального внимания власти, – школа не была отгорожена от внешнего мира, она оказалась объединенной множеством разнообразных связей с другими «пространствами» – большими и малыми. Поэтому немаловажным для исследования профессиональных школ, расположенных в крупных провинциальных центрах, стало обращение к концептуальным подходам регионоведения и современной урбанистики. В целом, оба подхода предполагают постижение образования с учетом раскрытия специфики расположения образовательных учреждений в разных регионах и, в нашем случае, городах, и воздействия провинциальной и городской жизни на ход процессов, протекающих в образовании, и наоборот.

В педагогической науке этот подход получил широкое распространение под названием «средового», где под средой понимается «средоточие природных, исторических, религиозных, культурных, материальных, социальных условий, в которых люди живут, учатся, трудятся» [15].

Широкое применение в исследованиях получил системный подход. Исследование образования как системы позволяет раскрыть его сущностную природу и принципы функционирования и развития. Подход предполагает определение элементов структуры системы образования, установление связей, создание набора моделей крупных подсистем внутри этой системы, в совокупности ее имитирующих. Этими подсистемами выступают образовательная политика, экономика образования, основные субъекты образовательного процесса в их средовом существовании и образовательная деятельность школ. Выделение столь крупных объектов дает возможность возвращения к исходному объекту – образованию – без потери существенной для его понимания информации, позволив отобразить его в четырех категориальных пластах: процессов, функциональной структуры, степени организованности и морфологии [16].

В последние годы популярностью пользуется синергетический подход. Образование и школа, изучаемая в качестве организации, являют собой неравновесные системы, уровень устойчивости которых обеспечивается влиянием внешней среды и внутренних факторов. Социосинергетика предполагает исследовательскую необходимость адекватной оценки взаимозависимости и взаимовлияния субъективных факторов и исторического процесса, индивидов и социума на развитие неустойчивых ситуаций. Она позволяет объяснить метаморфозы и поливариантность реакций школы на меры государственной политики, которые не были спрогнозированы правящими кругами и чиновничеством. Ряд положений синергетики – о развитии систем в сторону уменьшения стабильности структур (возрастающая сложность системы сопровождается снижением ее стабильности и увеличением противоречивости; особенно этот принцип характеризует динамику развития управления образованием), об отсутствии неизменных качеств системы, о наибольшем влиянии «продуманного» воздействия «в нужное время и в нужном месте», в сравнении с мощным воздействием, на развитие системы, о приоритете в образовательной системе спектра «внутренних целей развития», что ведет к провалам усилий выстроить в этой сфере что-либо противоречащее ее целям (например, попыток навязывание школам дополнительной общественной нагрузки в проведении идеологической политики вело к формализму в выполнении этих задач и неуспешности в их реализации) – применим для объяснения событийной палитры истории позднеимперской школы. В период нахождения системы между точками бифуркаций, ее самоорганизация имеет минимальное значение, что ограничивает применение синергетического подхода. Синергетика как системная теория в таком случае уступает место интерпретациям структурного и функционального анализа.

Восприятие образования как сферы культуры требует применения системно-функционального подхода к изучению культуры [17], в глубинных основаниях которого покоятся положения адаптивно-деятельностной культурологии. Представители этого подхода предлагают изучать культуру как целостную систему, включая «выяснение ее функциональной направленности и закономерности смены стереотипов, выявление причин ускорения или замедления развития, изучение той среды, где формировались новые или длительно сохранялись традиционные элементы» [18]. В рамках этого подхода образование рассматривается в контексте культурного пространства (общественно-культурной среды), его региональных, в т.ч. урбанистических, и социокультурных элементов.

В последние несколько десятилетий идут ожесточенные споры о фокусе рассмотрения истории – с позиции изучения макроуровней или микроструктур, которые уже традиционно определяются как проблема взаимодействия двух подходов – макроисторического и микроисторического.

Применяемая в изучении истории образования макрооптика формируется комбинацией различных подходов: структурализма, функционализма, концепцией автономии П. Бурдье и неовеберизма и др.

Понятие «структура» весьма близко к понятию «система», однако если под системой подразумевается непрерывное изменение, то структура отражает сравнительно константные характеристики системы, ее «внутреннее устройство». В изучении конкретных образовательных учреждений как организаций и общественных структур, связанных с образовательной сферой и оказывающих на нее прямое или косвенное влияние, применимы элементы структурного подхода. Обращение к нему обусловлено признанием того, что индустриально-техническую эпоху, начавшуюся в пореформенной России, нельзя описывать только как «эпос и драму отдельных действующих лиц», а общественное развитие во многом обуславливается «надиндивидуальными процессами, прежде всего развитием экономики и технической цивилизации» [19]. В логике изложения структурного подхода процесс конструирования истории образования предстает более наглядно. Этот подход фокусирует исследователя на образовании как относительно долговременном, «крепком», с трудом поддающимся изменению феномене, являющимся конкретизацией более общей структуры – структуры, господствующей в обществе. Макрооптика позволяет взглянуть на образование как на своеобразную социальную структуру, включенную во всевозможные структурные взаимодействия, обуславливающие ее конструкцию, и одновременно располагающую потенциалом для модификации наличествующего социального ландшафта.

Одним из путей раскрытия прошлого российского образования может стать броделевско-валлерстайновский подход в структурализме, требующий воссоздания всей «тотальной» картины его истории на основе изучения его отдельных подструктур, не теряя при этом из виду целое, и потребности осмыслить место и роль ее локального варианта в общем социально-историческом контексте. Однако трудно не согласиться и с критикой М. Фуко этой возможности создать тотальные объяснения развитию образования.

Во многом дополняет и развивает структурный функционализм постструктуралистская (генетический структурализм) концепция автономии П. Бурдье. Образование и школу в призме этой концепции можно рассмотреть как «поле», понимаемое в качестве сравнительно замкнутой и автономной подсистемы общественных отношений. Автономность поля порождает рефракцию, когда все внешние воздействия поле переопределяет в собственной «логике». Эта идея находила, да и находит постоянное подтверждение в постоянной своеобразной реакции школы на образовательные инициативы бюрократии.

Структурализм концентрирует познание не только на изучении статичной структуры (с точки зрения функциональной деятельности системы образования, организационной структуры образовательных учреждений и структуры, в которой реализуются функции управления), но и на необходимости постижения изменений структуры образования как развивающего объекта и структуры самого процесса развития, помещенного в пространственно-временные рамки. В этом отношении наиболее значимым становится рассмотрение образования как находящейся в постоянном изменении системы, институциональные границы которой складываются в процессе взаимодействия всевозможных структур и множества агентов, действия которых регламентируются зыбкими конвенциями не в меньшей степени, чем жесткими институциональными канонами. Однако исследователь образования должен располагать его в пространстве и времени, насыщать конкретными персонажами, а не только абстрактными группами и их ролями, выявлять значимые контексты, обуславливающие течение школьной жизни. Используемая макроперспектива, несмотря на фокусировку на системе образования в целом, не должна игнорировать автономную ценность отдельных школ или городских систем образования.

Понимание того, что исторический анализ структур и процессов не должен подменять историко-эмпирическую реконструкцию истории событий и людей, но и сам не может быть смещен подобной реконструкцией, приводит к необходимости применения методологии исторической антропологии. Исследование предполагает признание односторонности и неполноты социальной истории без эмпирической, но не рассматривает последнюю как ее альтернативу, ибо она не дает достаточной доказательной базы для подтверждения синтезирующих обобщений структурной истории. При этом нужно понимать, что структурная история не учитывает уникальность отдельных событий и свободу действующей личности, к тому же жесткий акцент на структуры потребовал бы подчинения репрезентации событий логике структурных элементов конструкции. Поэтому возникает необходимость «к старой логике модернизационно-теоретических или политэкономических исторических конструкций ... добавить свежую струю субъективного фактора» [20], т.е. предпринимать попытки комбинирования макроподхода и микроподхода. Однако это требует крайне осторожной адаптации исследовательских техник, взятых из социологии образования или исторической антропологии, антропологии интеллектуальных сообществ, к специфике исторического исследования.

Микроистория, в многообразной совокупности своих исследовательских подходов, определяется «как историографическое направление, изучающее прошлую социальную реальность на основе микроаналитических подходов, сформировавшихся в современных социальных науках (прежде всего в социологии, социальной психологии, экономической теории и культурной антропологии), включая как выбор объектов исследования, так и соответствующие им методы (теоретический и эмпирический инструментарий)» [21]. При этом всей специфике микроисторического подхода, как отмечает Л.П. Репина, «уход на микроуровень в рамках антропологической версии социальной истории изначально подразумевал перспективу последующего возвращения к генерализации на новых основаниях (что ориентировало на последовательную комбинацию инструментов микро- и макроанализа), хотя и с отчетливым осознанием труднопреодолимых препятствий, которые встретятся на этом пути» [22].

Методологические приемы новых направлений в исторической науке следует применять локально, в случаях, когда исследовательская ситуация, обусловленная определенным набором тем, требует соответствующих подходов. Это даст возможность уберечь национальные историографические традиции при разработке темы и попытаться преодолеть существующие в науке барьеры. Это касается, например, гендерного подхода, после появления которого чуть ли не обязательным стало обращение к гендерным аспектам в исследовании всевозможных тем. Особенно настойчиво это направление вошло в историю образования второй половины XIX – начала XX в. – периода изменения социального статуса женщин в семье и обществе, расширения значения женского труда и образования, что явилось базой общественной активности женщин.

Определенный исследовательский интерес вызывает «история повседневности», наиболее полно теоретически оформившаяся в западногерманской историографии. Виднейший ее теоретик Альф Людтке показал, что люди деятельно участвуют в непрестанном процессе сотворения и преобразования структур повседневности, они стараются «присвоить» и адаптировать к себе окружающий жизненный мир [23]. Исследователю может быть интересно, как, например, экономический рост и в целом модернизационные процессы в обществе воздействовали на выбор родителями абитуриентов определенных учебных заведений, какие они видели «плюсы» для своих детей, как дети могли участвовать в выборе родителей (и могли ли они это делать вообще?), как учащиеся воспринимали педагогов, как субъекты образовательного процесса «обходили» различные ограничения в своей деятельности, какие факторы оказывали влияние на назначение наказания тому или иному ученику за его провинность и т.п. Такой микроанализ «частных ситуаций» применим при фрагментации сложной мозаики истории образования на определенных срезах, в фокусе которых можно показать весь ландшафт экономических, социальных и человеческих отношений, качественные изменения социума, в модернизационных условиях которого модифицировалась и весьма устойчивая повседневность.

Интеграция истории мысли в историческую науку и в конкретные исследования, формирование понимания историками наличия сложной взаимосвязи между символическими универсумами, социумом и личностью привели к качественному сдвигу в применении методологии истории идей. Дебаты историков педагогики относительно предмета своего исследования [24] показали наличие идей отдельных крупных педагогов прошлого и педагогических идей как таковых, существующих на протяжении достаточно длительного периода, чтобы рассмотреть их в историческом контексте. Уточняя это положение, можно добавить, что педагогические идеи были «великими», входящими в проблемное поле большинства ученых-педагогов исследуемого периода, интерес к которым носил широкий общественный характер, и которые в наибольшей степени воспринимались и удерживались в массовом сознании слоев, связанных со школой, и частными, которые были в ходу в конкретный период или в конкретном обществе. Впрочем, эта частность носила временный характер, как например, идея о необходимости совместного обучения мальчиков и девочек, оживленно обсуждавшаяся дореволюционной общественностью и даже реализованная частью коммерческих школ; надолго «затухшая» в связи с однозначным решением в советской школе, она вновь, правда в куда более меньших масштабах и в совершенно противоположном ракурсе, «всплыла» в современной России. Это указывает и на глубокую связь между педагогическими идеями и образовательной практикой, социально-исторической и культурной ситуацией, их порождающих и в которых они развиваются. Важность изучения истории больших и малых педагогических идей обосновывается тем, что «оторвать историю педагогических учений от истории школы невозможно» [25].

В такой интерпретации истории идей исследовательское пространство должно включать в себя восстановление «интеллектуального ландшафта эпохи»: изучение собственно истории идей в образовании (причин появления, содержания и возможных смен смыслов, сроков существования), их авторства (мыслительного инструментария авторов, их субъективности, политического дискурса, интеллектуально-коммуникационной среды), восприятия этих идей массовым сознанием, форм, путей и скорости их распространения.

Все возрастающую популярность получает социокультурный подход к анализу историко-педагогического процесса, который во многом интегрирует историко-материалистический и цивилизационный подходы. Подобный дуализм «отражает противоречивый характер связи между

этноцентрической (ориентированной на решение целей и задач, отражающих только интересы государства и, как правило, игнорирующий интересы личности и общества), социоцентристской (технократической) и антропоцентристской (личностноориентированной) парадигмами профессионального образования» [26]. На эту интегрирующую роль, а также на совместимость социокультурного (антропосоциетального) подхода со структурно-функциональным указывает Н.И. Лапин [27]. Суть подхода можно кратко сформулировать формулой П. Сорокина: «Личность, общество и культура как неразрывная триада» [28].

Выводы. Неоклассическая модель исследования истории образования, пришедшая на смену острой конкуренции предыдущих моделей, сохранила их когнитивно ценный потенциал. Ее переход к многомерным интерпретациям на основе синтеза когнитивных установок и практик предшествующих подходов породили плюрализм в предметном поле и мультипарадигмальность в методологическом пространстве исследования историко-образовательного процесса.

Все обозначенные подходы должны использоваться комплексно, поскольку ни один из них не является универсальным и абсолютным для успешного решения намеченной цели. Совокупное применение теоретически обоснованных взаимодополняющих друг друга подходов позволит избежать схематизма и односторонности исторической реконструкции, обеспечит возможность анализа становления, состояния и развития российского образования, рассмотрение этого процесса в контексте совокупности социальных, экономических, политических, культурных процессов и событий, имевших место в России.

Примечания:

1. Днепров Э.Д. Методологические проблемы истории педагогики // Педагогика. 1986. № 8. С. 96-102.
2. Постигание педагогической культуры человечества: в 2 т. Т. 1. Общие вопросы. Зарубежный педагогический опыт / Под ред. Г.Б. Корнетова. М., 2010. С. 46-68.
3. Шапаренко В.В. Методологический образ современной исторической науки // Русская старина. 2012. № 1. С. 4-6.
4. Богуславский М.В. Итоги и перспективы развития историко-педагогического знания // Отечественная и зарубежная педагогика. 2011. № 1. С. 26.
5. Методологические проблемы истории: учеб. пособие / Под общ. ред. В.Н. Сидорцова. Мн., 2006. С. 105.
6. Юдельсон А.В. Цивилизационный подход и его воздействие на образ российской исторической науки // Новый исторический вестник. 2003. № 9. С. 68-84.
7. Богуславский М.В. Методология, содержание и технологии образования (историко-педагогический контекст). М., 2007. С. 52.
8. История педагогики и образования / Под ред. З.И. Васильевой. М., 2013. С. 7.
9. Историко-педагогическая ретроспектива теории и практики образования / Под ред. Г.Б. Корнетова. М., 2006. С. 12-14, 16.
10. Богуславский М.В. Методология, содержание и технологии образования ... С. 52.
11. Постигание педагогической культуры человечества ... С. 62.
12. Штомпка П. Социология социальных изменений. М., 1996. С. 181-184.
13. Побережников И.В. Переход от традиционного к индустриальному обществу: теоретико-методологические проблемы модернизации. М., 2006.
14. Алексеев В.В., Побережников И.В. Модернизационная парадигма российской истории // Экономическая история. 2006. № 4. С. 7.
15. Белозерцев Е.П. Образование: историко-культурный феномен. Курс лекций. СПб., 2004. С. 5.
16. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грипанов. Мн., 1998. С. 620.
17. Круглый стол «Историки СССР». Предмет и метод истории культуры // История СССР. 1979. № 6. С. 147, 149.
18. Очерки русской культуры XIX века. М., 1998. Ч.1.: Общественно-культурная среда. С. 6.
19. Кокка Ю. Социальная история между структурной и эмпирической историей // THESIS. 1993. Вып. 2. С. 175.
20. Ullrich V. Entdeckungsreise in den historischen Alltag. Versuch einer Annäherung an die «neue Geschichtsbewegung» // Geschichte in Gesellschaft und Unterricht, 1985, Jg.36, S. 405.
21. Савельева И.М., Полетаев А.В. Теория исторического знания: Учеб. пособие. СПб., 2007. С. 319-320.
22. Репина Л.П., Зверева В. В., Парамонова М.Ю. История исторического знания: Пособие для вузов. М., 2004. С. 241.
23. Людке А. Что такое история повседневности? Её достижения и перспективы в Германии // Социальная история. Ежегодник. 1998/99. М., 1999. С. 117-126.
24. См., напр.: Пискунов А.И. Задачи марксистской истории педагогики на современном этапе // Советская педагогика. 1968. № 11. С. 103-104.
25. Днепров Э.Д. Советская историография дореволюционной отечественной школы и педагогики 1918-1977. Проблемы, тенденции, перспективы. М., 1981. С. 28.
26. Осовский Е.Г. Избранные педагогические сочинения. Саранск, 2005. С. 15.
27. Лапин Н.И. Социокультурный подход и социетально-функциональные структуры // СоцИс. 2000. № 7. С. 4.
28. Сорокин П. Человек, цивилизация, общество. М., 1992. С. 218.

References:

1. Dneprov Je.D. Metodologicheskie problemy istorii pedagogiki // Pedagogika. 1986. № 8. С. 96-102.
2. Postizhenie pedagogicheskoj kul'tury chelovechestva: v 2 t. T. 1. Obshhie voprosy. Zarubezhnyj pedagogicheskij opyt / Pod red. G.B. Kornetova. M., 2010. S. 46-68.
3. Shaparenko V.V. Metodologicheskij obraz sovremennoj istoricheskoy nauki // Russkaja starina. 2012. № 1. S. 4-6.
4. Boguslavskij M.V. Itogi i perspektivy razvitiya istoriko-pedagogicheskogo znaniya // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2011. № 1. S. 26.
5. Metodologicheskie problemy istorii: ucheb. posobie / Pod obshh. red. V.N. Sidorcova. Mn., 2006. S. 105.
6. Judel'son A.V. Civilizacionnyj podhod i ego vozdejstvie na obraz rossijskoj istoricheskoy nauki // Novyj istoricheskij vestnik. 2003. № 9. S. 68-84.
7. Boguslavskij M.V. Metodologija, sodержanie i tehnologii obrazovanija (istoriko-pedagogicheskij kontekst). M., 2007. S. 52.
8. Istorija pedagogiki i obrazovanija / Pod red. Z.I. Vasil'evoj. M., 2013. S. 7.
9. Istoriko-pedagogicheskaja retrospektiva teorii i praktiki obrazovanija / Pod red. G.B. Kornetova. M., 2006. S. 12-14, 16.
10. Boguslavskij M.V. Metodologija, sodержanie i tehnologii obrazovanija ... S. 52.
11. Postizhenie pedagogicheskoj kul'tury chelovechestva ... S. 62.
12. Shtompka P. Sociologija social'nyh izmenenij. M., 1996. S. 181-184.
13. Poberezhnikov I.V. Perehod ot tradicionnogo k industrial'nomu obshhestvu: teoretiko-metodologicheskie problemy modernizacii. M., 2006.
14. Alekseev V.V., Poberezhnikov I.V. Modernizacionnaja paradigma rossijskoj istorii // Jekonomicheskaja istorija. 2006. № 4. S. 7.
15. Belozercev E.P. Obrazovanie: istoriko-kul'turnyj fenomen. Kurs lekcij. SPb., 2004. S. 5.
16. Novejšij filosofskij slovar' / Sost. A.A.Gricanov. Mn., 1998. S. 620.
17. Kruglyj stol «Istoriki SSSR». Predmet i metod istorii kul'tury // Istorija SSSR. 1979. № 6. S. 147, 149.
18. Oчерki russoj kul'tury XIX veka. M., 1998. Ch.1.: Obshhestvenno-kul'turnaja sreda. S. 6.
19. Kokka Ju. Social'naja istorija mezhdju strukturnoj i jempiricheskoy istoriej // THESIS. 1993. Vyp. 2. S. 175.
20. Ullrich V. Entdeckungsreise in den historischen Alltag. Versuch einer Annäherung an die «neue Geschichtsbewegung» // Geschichte in Gesellschaft und Unterricht, 1985, Jg.36, S. 405.
21. Savel'eva I.M., Poletaev A.V. Teorija istoricheskogo znaniya: Ucheb. posobie. SPb., 2007. S. 319-320.
22. Repina L.P., Zvereva V. V., Paramonova M.Ju. Istorija istoricheskogo znaniya: Posobie dlja vuzov. M., 2004. S. 241.
23. Ljudke A. Chto takoe istorija povsednevnosti? Ejo dostizhenija i perspektivy v Germanii // Social'naja istorija. Ezhegodnik. 1998/99. M., 1999. S. 117-126.
24. Sm., napr.: Piskunov A.I. Zadachi marksistskoj istorii pedagogiki na sovremennom jetape // Sovetskaja pedagogika. 1968. № 11. S. 103-104.
25. Dneprov Je.D. Sovetskaja istoriografija dorevoljucionnoj otechestvennoj shkoly i pedagogiki 1918-1977. Problemy, tendencii, perspektivy. M., 1981. S. 28.
26. Osovskij E.G. Izbrannye pedagogicheskie sochinenija. Saransk, 2005. S. 15.
27. Lapin N.I. Sociokul'turnyj podhod i societal'no-funcional'nye struktury // SocIs. 2000. № 7. S. 4.
28. Sorokin P. Chelovek, civilizacija, obshhestvo. M., 1992. S. 218.

УДК 930.2

Основные подходы к исследованию историко-образовательного процесса

Тимур Альбертович Марсумов

Международный сетевой центр фундаментальных и прикладных исследований, Российская Федерация
кандидат исторических наук, доцент

Аннотация. В условиях рефлексии исторической науки предметная область истории образования в поисках самоидентификации и определения своего места в тенденциях и перспективах науки постепенно включается в постсовременный дискурс социогуманитарного знания. Осмысливается неоклассическая модель исследования истории российского образования. Она представляет собой междисциплинарную концепцию, основанную на синтезе традиционных и инновационных подходов к анализу прошлого. Анализируются трудности и достижения на пути создания системной методологии открытой рациональности и плюрализма мнений. Эта модель реализуется через сопряжение предметных полей составляющих ее подходов, их когнитивных стратегий, методологических принципов и средств.

Ключевые слова: образование; история; методология; неоклассическая наука; постмодерн.