

Мир науки. Педагогика и психология / World of Science. Pedagogy and psychology <https://mir-nauki.com>

2020, №5, Том 8 / 2020, No 5, Vol 8 <https://mir-nauki.com/issue-5-2020.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/91PDMN520.pdf>

**Ссылка для цитирования этой статьи:**

Борисов Б.Ю., Шакирова Н.М. Философско-антропологический подход в историко-педагогическом исследовании (на примере изучения истории влияния благотворительности и попечительства на развитие образования в пореформенной Псковской губернии) // Мир науки. Педагогика и психология, 2020 №5, <https://mir-nauki.com/PDF/91PDMN520.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

**For citation:**

Borisov B.Yu., Shakirova N.M. (2020). Philosophical and anthropological approach in historical and pedagogical research (on the example of studying the history of the influence of charity and guardianship on the development of education in the post-reform Pskov province). *World of Science. Pedagogy and psychology*, [online] 5(8). Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/91PDMN520.pdf> (in Russian)

УДК 37.012.2

ГРНТИ 14.09.03

**Борисов Борис Юрьевич**

ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет», Псков, Россия  
Доцент кафедры «Среднего общего образования и социального проектирования»

Кандидат педагогических наук

E-mail: [borrisov@yandex.ru](mailto:borrisov@yandex.ru)

РИНЦ: [https://www.elibrary.ru/author\\_profile.asp?id=572269](https://www.elibrary.ru/author_profile.asp?id=572269)

**Шакирова Назира Михайловна**

ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет», Псков, Россия  
Доцент кафедры «Среднего общего образования и социального проектирования»

Кандидат педагогических наук, доцент

E-mail: [shanm.2011@yandex.ru](mailto:shanm.2011@yandex.ru)

**Философско-антропологический подход  
в историко-педагогическом исследовании (на примере  
изучения истории влияния благотворительности  
и попечительства на развитие образования  
в пореформенной Псковской губернии)**

**Аннотация.** Методологические проблемы познания педагогического прошлого требуют своей дальнейшей разработки в направлении достоверности получаемых знаний.

В статье рассматривается проблематика историко-педагогического исследования с опорой на исходное положение гносеологии истории образования как принципиальной возможности постижения прошлого. Авторы статьи исходят из того, что, действительное призвание истории, а также истории образования в том, чтобы, углубляясь в нее, в давний мировой и отечественный опыт развития типов школ, систем образования, характера отношений общества, государства и личности к образованию, попытаться ответить на самый острый вопрос сегодняшнего дня – куда мы идем, и где мы сейчас находимся. Позиция авторов в этом вопросе исходит из признания сложности механизма влияния на современное историческое исследование и на гносеологию истории в целом идеи множественности гуманитарного сознания и культуры. Признание этой идеи, как и проблемы творчества в истории, служит целям обоснования плюрализма и субъективизма исторического познания.

Плюрализм отражает правомерность наличия в исторической науке различных суждений по одному и тому же вопросу. Плюрализм исторических суждений объясняется самим предметом исследования, то есть множественностью исторической реальности во всех ее проявлениях. Под исторической реальностью авторы понимают некоторую данность, реконструируемую на основе источников. Современная историческая мысль при этом, сосредотачивается на раскрытии смысла событий, заключенных в текстах, выдвигая при этом принцип понимания.

Учитывая множественность интерпретации фактов, событий и явлений, зависящих от умственного инструментария исследователя, авторы пришли к убеждению, что стратегии и основные подходы, которые должны быть реализованы в историко-педагогическом исследовании, должны осуществляться в русле идей и методологии исторической антропологии. В свою очередь это предполагает особый интерес к психологической стороне исторического процесса.

**Ключевые слова:** методология историко-педагогического исследования; философско-антропологический подход; благотворительность; попечительство; духовность; истина

### Введение

Методологические проблемы познания педагогического прошлого требуют своей дальнейшей разработки в направлении достоверности получаемых знаний. Также в настоящее время необходимо преодоление методологического вакуума, образовавшегося, вследствие ухода монополии марксизма в области гуманитарных исследований, с опорой на отечественный опыт российской науки и мировые достижения в области четкого научного структурирования и логики.

Для исследователя истории педагогики актуальна задача сбора фактологического материала с последующим его описанием и выдвиганием теорий, объясняющих суть тех или иных явлений в образовании. Таким образом, необходим адекватный историко-педагогический анализ, позволяющий выявить обоснованность педагогических теорий прошлого и их влияние как на практику образования, так и на последующее развитие педагогической науки.

Вместе с тем, по мере накопления фактов и попытке их интерпретации, необходимо сосредоточиться на раскрытии смысла событий, что предполагает особый интерес к психологической стороне исторического процесса [1, с. 295].

В свою очередь немногочисленность исследований об антропологической сути педагогических феноменов, определяемых различным пониманием природы человека в исторической ретроспективе, также требует приложения исследовательских усилий.

Исходя из этого, нами была предпринята попытка ответить на вопрос «Что такое история?», то есть объект историко-педагогического исследования, с опорой на философско-антропологический подход.

### Методы

Приведенный анализ определившихся тенденций в современной исторической науке и историко-педагогических исследованиях позволяет сформулировать следующие выводы, представляющие, по существу, авторское самоопределение относительно теории и методологии настоящего исследования.

1. Имманентным ответом на фундаментальный вопрос: «Что такое история?», то есть тот объект, который мы исследуем, является следующим: история (историческое, онтологическая основа истории как науки, «субстанция» истории) – это отношения между субъектами исторического процесса как носителями индивидуального духа. В данном случае – отношения по поводу оказания помощи отдельным учебным заведениям, сфере образования в целом в материальном, организационном, собственно педагогических отношениях.

Нам представляется, что именно в таком понимании «тела» истории, ее онтологии открывается возможность ограничить использование детерминистского подхода, увидеть историю как процесс социально-психологический, как историю ментальности.

Фактически эти отношения предстают как онтологически нейтральная равнодействующая перекрещивающихся усилий попечителей и благотворителей в форме влияния на развитие образования.

2. Влияние, таким образом, предстает как особая форма выраженных отношений, принявших характер связи. Связь в данном контексте понимается как такой модус отношений субъектов исторического процесса, когда изменения одних необходимо ведет к изменению других и наоборот. Таким образом, влияние как предмет исследования есть, по сути, отношения в форме связи между отдельными попечителями, благотворителями, институтом попечительства и благотворительности в целом, с одной стороны, и отдельными учебными заведениями, сферой образования в лице их представителей, – с другой.

О характере, направлении, эффективности влияния можно судить по тем изменениям, которые происходят в сфере образования в результате попечительской и благотворительной деятельности. Эти изменения, и есть развитие.

3. В отличие от истории образования в целом, где вопросы направленности и развития предстают весьма проблематичными, исследуемый период характеризуется наличием четких критериев прогресса в образовании – ростом уровня грамотности населения, числом людей, охваченных образовательной сферой, количеством и качеством учебных заведений, наличием системы подготовки учителей и др. Настоящий вывод нам представляется принципиальным в силу того, что проблема наличия развития в истории заложена в само название темы исследования.

4. Коренной теоретический вопрос, непосредственно выходящий на практику настоящего исследования, связан с модусами исторического времени, с их статусом и взаимосвязью. В контексте исследуемой проблемы он решается с позиции признания конструктивной, креативной роли будущего относительно настоящего. Подобная теоретическая установка, не отменяя в корне наличия причинно-следственных связей в истории, подлинные причины событий, меняющих лик общественного бытия, усматривает в будущем. К событиям подобного рода относится и возникновение в короткий временной период принципиально новой системы образования в пореформенной России. Эта же установка, не отрицая роли исторических предпосылок и традиций, позволяет увидеть их подлинное место и значение в общем ходе истории образования в России, их подлинное содержание и интенции.

5. Принятое в качестве теоретического основания определение исторического (онтологии истории) применительно к сфере образования, попечительства и благотворительности как отношений индивидуальных носителей духа требует вполне определенных позиций исследователя относительно категорий «дух», «духовность» и иных, производных от указанных. Признавая неисчерпаемость данных атрибутов личности, мы приняли частную, но наиболее адекватную исследуемому периоду (когда начали оживать веками дремавшие, пребывающие втуне силы народа) концепцию духа как чистой способности,

и именно человеческой способности, основанной на сокровенной причастности человека к миру – природе, обществу, отдельному человеку. Дух как субъект духовности человека в первую очередь проявляется в сокровенном соучастии в мире, в согласии и в борьбе с ним. Он наличествует, как считал Мартин Бубер, в энергии концентрированного соучастия. Вне энергии соучастия нет ни духа, ни духовности [2, с. 291]. Духовность – это то, что связывает индивидуальное с надындивидуальным, то, что объединяет людей, будучи «человеческим в человеке».

6. В условиях пореформенной России, интенсификации всех социальных процессов индивидуальная жизнь субъектов истории чрезвычайно активизировалась и разнообразилась, обогатилась ее целевая, смысловая и мотивационная составляющие. Понять действия тех же попечителей и благотворителей, их явные и скрытые мотивы, цели, намерения, глядя на них только с позиций православной духовности, уже невозможно. Вторгающиеся в жизнь капиталистические отношения в своей совокупности – это отношения рациональных субъектов, а потому действия их – это, по сути, социальные действия, рассчитанные на эффект, обусловленные ожиданием ответных действий со стороны окружающих. Оценка их возможна с позиций «идеальных типов» М. Вебера. В этом плане открываются большие возможности реализации психологического, антропологического подхода в исследовании.

7. Реализовать особый интерес к психологической стороне событий, происходящих в сфере образования в Псковской губернии под влиянием попечительской и благотворительной деятельности в плане адекватности этой деятельности менталитету основной массы народа, в основном, крестьян, понять смысл событий, их нравственный аспект позволит культурологический, или культурно- и социально-антропологический подход. Будучи осуществленным в форме диалога современной и пореформенной культур России, с учетом противоречивости черт характера русского человека, непреодолимого раскола в обществе, в душе каждого человека, данный подход помогает вскрыть подлинные, глубинные причины весьма ограниченных успехов общественных усилий в сфере образования. Таким образом, при антропологическом, или социально-психологическом подходе психология из некоего аксессуара истории вырастает в необходимый аспект исследования, без которого ничего нельзя понять в истории [3, с. 42–43].

8. В общем плане исследования реализован проблемно-генетический подход к осмыслению «сквозной» проблемы для российского образования – поиску путей, средств, форм привлечения общественности к решению задач развития образования.

## Результаты

Мы обратились к изучению попечительства и благотворительности в пореформенной России середины XIX – начала XX столетия в Псковской губернии, учитывая актуальность избранной темы и то обстоятельство, что историческая ситуация в известной степени повторяется в наши дни, особенно сейчас, когда вопрос стоит об активизации гражданского самосознания, о поиске эффективных форм и способов обеспечения автономности образования. Значимость попечительских советов в современных российских условиях становления гражданского общества, как раз и заключается в том, что они могут стать своеобразными проводниками в утверждении гражданской позиции в образовательных учреждениях, так как школа – это место пересечения прошлого, настоящего и будущего страны, интересов общества и личности. Сегодня активно говорится о введении попечительских советов в школах, но не так много людей до конца понимает смысл этих предполагаемых нововведений. В то же время это явление, как известно, имеет исторические корни, знание

которых может удерживать нас от поверхностного подхода к решению этого вопроса, позволит почувствовать и понять культурные основы данного процесса.

Институты попечительства и благотворительности вновь востребованы для того, чтобы сохранить исторический, культурный, интеллектуальный генофонд Отечества. Это еще более актуально в наши дни, когда появился класс богатых, очень состоятельных граждан, которые могут помочь нуждающимся образовательным учреждениям обеспечить автономность.

Традиции благотворительности и попечительства в нашей стране имеют не только материальную, но и духовно-нравственную основу. Между тем обращение к истории – это наилучший, кратчайший способ познать современность.

Прежде чем перейти к методологическому самоопределению в условиях реально существующего гносеологического плюрализма, крайне необходимо более конкретно сформулировать позицию в отношении связи прошлого с настоящим, а, следовательно, в отношении уроков истории: существуют ли они эти уроки? Известно, что в социальной, социально-экономической истории, в общем плане уже сформировался стереотип, отрицающий реальное существование этих уроков. Вместе с тем в историко-педагогических исследованиях (З.И. Равкин, И.Е. Шкабара) сформировался более оптимальный вариант ответа на этот вопрос, который мы разделяем. Суть его в том, что действительное призвание истории, а также истории образования в том, чтобы, углубляясь в нее, в давний мировой и отечественный опыт развития типов школ, систем образования, характера отношений общества, государства и личности к образованию, попытаться ответить на самый острый вопрос сегодняшнего дня – камо грядеши? Куда идешь? И где мы сейчас? И не более этого [4, с. 90]. Известно суждение Гегеля по этому поводу, что история никому и ничему не научила. Именно понять, где мы, и этого достаточно, чтобы ощутить, пережить свою сопричастность целому, миру, обществу, своей родине, ощутить себя в движении. Именно эта функция истории как процесса, истории как условия связи времен сформировалась как первичной в «осевое время» [5, с. 106].

Для историка образования методология исследования предстает как принципы, логические формы, структуры и техники научного поиска, способствующие познанию сущности предмета и интерпретации фактических данных. Применительно к истории образования, к ее специфике все это должно быть помножено на убеждение, что история образования – это не компендиум сведений, а особая форма мышления. Такое понимание вытекает из трудов выдающихся историков XX века, определивших фундаментальные основания истории в новых условиях бытия человеческого общества, Марка Блока, Люсьена Февра и Робина Джорджа Коллинвуда [6, с. 28].

Исходное положение гносеологии истории образования – это принципиальная возможность постижения прошлого. Подобная убежденность проходит через всю историю становления методологии истории, начиная с Джамбаттиста Вико. Разногласия касаются вопросов окончательности, абсолютности, способности знания исчерпать содержание истории, места и роли субъективного момента в познании. Наша позиция в этом вопросе исходит из признания сложности механизма влияния на современное историческое исследование и на гносеологию истории в целом идеи множественности гуманитарного сознания и культуры. Признание этой идеи, как и проблемы творчества в истории, служит целям обоснования плюрализма и субъективизма исторического познания.

Плюрализм отражает правомерность наличия в исторической науке различных суждений по одному и тому же вопросу. Плюрализм исторических суждений объясняется самим предметом исследования, то есть множественностью исторической реальности во всех ее проявлениях. Под исторической реальностью мы понимаем некоторую данность, реконструируемую на основе источников. Кроме того, сами источники – продукт деятельности

прошлых эпох, людей, которые руководствовались определенными мотивами, ценностями, целями. Поэтому возможны и необходимы различные аспекты изучения этих источников. Более того, если естественные науки интересуются установлением законов природы, то история – смыслом множественных проявлений общественной и индивидуальной жизни. Так, например, историков «золотого века» Екатерины II интересует деятельность императрицы на уровне становления образования в России. Одним из центральных актов в этом направлении явилось опубликование «Устава народных училищ в Российской империи», предусматривающим кардинальные начинания. Однако денег на реализацию требований Устава не отпускалось, так как всеполагающей целью императрицы в это время было «накопить 15 миллионов рублей для очередной войны с Турцией». Известно, что накопить она не успела, турки начали войну раньше ее замысла и не в то время года, на которое она рассчитывала. Турок победили, война обошлась около 65 миллионов рублей. До образования ли было в это время императрице? Более того, в эти годы шла активная переписка с французскими энциклопедистами, мнением которых о себе она очень дорожила. Не случайны следующие последствия просветительской деятельности: если в Московском университете в момент его создания (1755 г.) было 100 слушателей, то через 30 лет – всего 8. Здесь возможны, как минимум, два прямо противоположных взгляда на деятельность императрицы и ее ближайших подданных, подготовивших упомянутый Устав.

Исторический плюрализм проявляется также в полисемантизме понятий, используемых в исследовании. В истории используются понятия других общественных наук (культура, цивилизация, государство, благотворительность и т. д.), которые подлежат множественной интерпретации. Поскольку интерпретация используемых терминов и понятий зависит от мировоззрения исследователя, то неизбежен и субъективизм в исследовании. Известный теоретик истории К.В. Хвостова основную причину плюрализма и субъективизма видит в той роли, которую играет в познании исторический источник. Автор или авторы письменного источника дают свою версию событий, а потому источник – носитель субъективной корреляции. При интерпретации источника со стороны историка возникает множественная субъект-объектная корреляция. Поэтому историческая данность, представленная на основе источника, – бездонна [7, с. 63]. Это означает, что возможности обращения к одной и той же теме неисчерпаемы.

В связи с названными особенностями исторического познания неизбежна зависимость его результатов от мировоззренческого климата сегодняшнего дня и уровня развития исторической науки. Эти качества исторического исследования ярко проявляются в факте частичного переосмысления истории заново каждым поколением людей и получении новых знаний, нередко исключая старые. Названная функция и соответствующее «чувство истории» отражает теоретико-оценочный уровень исторической науки.

А как же решается проблема истины? Только с учетом исследовательской ситуации возможна речь о точности в истории и об исторической истине, носящей в этом смысле контекстный характер. Признание истинности или ложности исторических выводов зависит, прежде всего, от принятия или непринятия сообществом ученых множества утверждений, используемых в контексте данного исследования в качестве постулатов утверждения.

Формой выражения исторического объяснения и понимания является нарратив, представляющее собой правдоподобное рассуждение.

Вместе с тем, не следует значимость, неизбежность и необходимость исторического субъективизма преувеличивать и абсолютизировать. Субъективизм не должен противостоять примарным фактам действительности и суждениям факта, констатирующим их. Под примарными фактами понимаются в науке истории единичные неповторимые факты (даты, исторические события, состояние процесса, фиксируемое в данный момент времени, поступок

исторического деятеля или его результат). Примарные факты составляют фактологическую основу истории и обуславливают возможности позитивного знания, объективный момент истории. Без этой основы исчезает предмет исследования. Они, примарные факты и суждения на основе их, определяют меру, границы субъективизма.

Учитывая множественность интерпретации фактов, событий и явлений, зависящих от умственного инструментария исследователя, на наш взгляд, стратегии и основные подходы, которые должны быть реализованы в историко-педагогическом исследовании, должны осуществляться в русле идей и методологии исторической антропологии. В свою очередь это предполагает особый интерес к психологической стороне исторического процесса. И этот интерес не объясняется одной любознательностью: «как люди мыслили и чувствовали в те или иные эпохи?». Интерес в другом: были ли мысли, слова, труды, государственные акты адекватные менталитету масс.

Если позитивистская историография в исторических исследованиях, сосредоточена на накоплении фактов, то современная историческая мысль, сосредотачивается на раскрытии смысла событий, заключенных в текстах, выдвигая при этом принцип понимания.

Также историческое исследование направлено на диалог между прошлым и настоящим. А это означает дистанцирование от господствующего долгие годы в историографии принципа «вживания» в ситуацию прошлого, принципа, введенного в гуманитарную науку Вильгельмом Дильтеем в его «Критике исторического разума». Первое условие научного понимания – «внезаходимость» понимающего сознания, осознание им того, что он принадлежит к другой культуре, к другому времени. Осознание необходимости дистанцирования от чужой культуры, от прошлого, пришло вместе с появлением в нашей культуре трудов М.М. Бахтина, с публикациями исследований В.С. Библера, относящихся к проблеме «диалога культур». «Чужая культура только в глазах другой культуры раскрывает себя полнее и глубже... Один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом: между ними начинается как бы диалог, который преодолевает замкнутость и одновременность этих смыслов, этих культур... При такой диалогической встрече двух культур они не сливаются и не смешиваются... они взаимно обогащаются» [8, с. 334]. Таким образом, историк руководствуется «презумпцией» инаковости исследуемого сознания. Необходимо отметить, что в настоящее время отмечается рост исследований для изучения различных аспектов идентичности учителя языка. «Поскольку, только понимая идентичность учителя языка и способ ее развития, педагоги-учителя языка могут понять способ развития педагогической профессии учителя языка» [9, с. 116].

Также необходимо выделение нравственного аспекта исторического познания в качестве одного из основных принципов гносеологии истории. Это объясняется фактическим наличием в отечественном историческом познании огромной лагуны, образовавшейся в результате игнорирования историками сознания простых людей. Внимание исторического разума было сосредоточено на государственных деятелях, поэтах, видных мыслителях, на государственных актах. Но как все это осознается людьми, какую оценку им дают массы, принимают ли они или отвергают – оставалось за пределами истории. Нравственность исторического знания как знания гуманитарного, таким образом, достигается не за счет исключения из объекта познания какой-то части реальности, но путем понимания поведения людей на основе внешних материальных предпосылок и знания их реального поведения в конкретной исторической ситуации. То есть существует необходимость различать *потенциальные* предпосылки социального поведения, исходящие из окружающего мира, и *актуальные причины* события, то есть непосредственные причины (толчки), определяющие поступки – настроения, верования, убеждения, ценности, нравственные суждения. Все они должны быть включены в структуру исторического объяснения. Как отмечает Марк Блок,

историк, рассматривающий движение самых различных общественных феноменов, экономики, социальной инфраструктуры, верований, политических коллизий, наблюдает, как они «сходятся мощным узлом в сознании людей» [6, с. 89]. Всего один пример, иллюстрирующий названный принцип. За несколько лет функционирования сельскохозяйственной школы в Холмском уезде Псковской губернии, созданной и руководимой генералом А.Н. Куропаткиным, ни один из ее выпускников не обосновался в деревне и не работал по полученной специальности. Почему? (Подобные вопросы рекомендовал М. Блок задавать истории). Потому, что, во-первых, пореформенный крестьянин XX века был некультурен, не просвещён, не то, что не верил в науку, он о ней и не слыхивал; во-вторых, свидетельство об окончании названной школы давало право на сокращенный срок военной службы и освобождение от телесных наказаний. Таким образом, при антропологическом, или социально-психологическом подходе психология из некоего аксессуара истории вырастает в необходимый аспект исследования, без которого ничего нельзя понять в истории. Вместе с тем, учет психологического аспекта позволяет в данном конкретном случае скептически отнестись к результатам благих намерений генерала Куропаткина, понять, что его школа работала в значительной степени «вхолостую».

Данный пример свидетельствует в пользу утверждения, что исторические факты – это факты психологические. Задумаемся теперь над тем, как актуальны эти вопросы в эпоху приоритета политики академической мобильности, когда приезжие учащиеся испытывают большие психологические проблемы, связанные с ностальгией по дому, так и с объективными академическими трудностями новой для них системы образования. Так что современные ученые для решения этих проблем осуществляют исследования в области создания «поддерживающей среды обучения».

По мнению А.Я. Гуревича, социально-психологический подход, или подход антропологический позволяет достичь, по меньшей мере, двух целей:

1. Научиться выдвигать более убедительные объяснения исторических событий. Не накладывать на живую жизнь готовых трафаретов, а искать объяснения в конкретной неповторимой реальности, не переносить объяснительные модели настоящего на отдаленную эпоху. Например, определение благотворительности в образовании, которое утвердилось в настоящее время, мы вносим в пореформенное общество. Если объяснение, определение, содержание понятия в какой-то мере адекватно верхнему слою общества, то крестьянину, купцу, священнику, мещанину оно в своем понимании недоступно. Менталитету общества престолюдинов понятен термин «милостыня» и притом милостыня в руку. Такое понятие идет от православия. Но мы сейчас знаем, знал это и Лев Толстой, что милостыня в руку – самый вредный тип благотворительности, так как он способствует утверждению профессионального нищенства и попрошайничества, и как чрезвычайно легкий путь проживания отучает от труда. Поэтому крестьянин, даже разбогатевший после реформы, был не уверен, что отданные им деньги, например, на содержание школы, попадут «в руку» нуждающимся. Кроме того, не высшими идеалами утверждения культуры своего народа печется он, а подает «ради Христа». Только в этом случае он спокоен за свой вклад: ради Христа и непосредственно в руку. Следует признать, что подобный уровень ментальности был свойственен не только низшим слоям пореформенного общества, но и значительной части верхушки. Так, читая в документе, что тот или иной имярек внес в пользу городского училища 5 рублей, мы, руководствуясь современными представлениями, осуждаем этого доброхота, зная его состоятельность. Однако, это осуждение часто несправедливо: его поступок – не от дурного характера или скупости, а от его менталитета, он по-своему прав.

2. Понять, что периферийное оказывается центральным. Проблема изучения ментальности, духовной жизни людей на всех ее обнаружениях – от высокоинтеллектуального,



логически профлектированного творчества до смутных образов и неосознанных реакций, властно вторгается в круг зрения историка [8, с. 65].

Приведенные положения приводят к переоценке значимости разных категорий источников. Если эта переоценка относится к методике исследования, то она диктует требование не доверять (или во всяком случае относиться с определенной долей сомнения) прямым высказываниям людей изучаемой эпохи, выражающим их субъективное видение, а потому тенденциозным. Предпочтение отдается непрямым свидетельствам, выявлению имплицитных оценок и невольно выраженных взглядов, т. е. тем аспектам мирозерцания, которые относятся, скорее, к «плану содержания», нежели к «плану выражения». Историк ментальности особенно дорожит случаями, когда изучаемая культура «проговаривается» о таких своих тайнах, о которых она сама не догадывается. В плане постановки новых проблем: эта проблема реального содержания связи семьи и школы, которое в ментальности широких слоев общества существенно отличается от содержания, представляемого педагогической элитой – учеными, чиновниками. Помимо установленных инструкциями норм этой связи существовали бесчисленные недекларируемые. Это, в первую очередь, безграничное доверие учителю, готовность и обязанность выполнить любое его требование, относящееся к учебе ребенка, отношений к нему, материального содержания школы. Так известно, что школы грамотности в большинстве своем располагались в крестьянских избах «по очереди». По очереди же кормился учитель в крестьянских домах.

Важным слагаемым методологии историко-педагогического исследования является культурологический подход, который наиболее адекватен основной тенденции исторического познания на постижение и учет ментальности различных слоев общества. Вместе с тем, этот подход правильнее было бы определить, как культурно- и социально-антропологический. В результате его реализации становится возможным выстроить сопряженные ипостаси истории – социальные структуры и составляющих их людей. Речь идет о том же, т. е. об «очеловечивании истории». Данный подход подразумевает под культурой не только совокупность достижений человеческого духа; культура в контексте исследования мыслится как система человеческих ориентаций, как реальное содержание сознания каждого члена общества. То есть при подобном (культурологическом) подходе культура и есть онтология истории.

В контексте культурологического подхода открываются возможности дистанцироваться от установившейся традиции изучения истории культуры, в том числе образования, как исключительного достояния элиты и как продукта ее деятельности, порождающей модели, которые затем в популяризованном и вульгаризированном виде распространяются в более широких слоях общества, пассивно их усваивающих.

Культурологический подход к истории образования России должен быть подкреплен глубоким пониманием культуры как «базисной» сферы общественной жизни, основываться на представлении о культуре как многослойной и иерархической структуре, широком наборе ценностей, расщепленных на дуальные полюса. Вспомним размышления Н.А. Бердяева относительно национального характера русского человека. «Русский народ есть в высшей степени поляризованный народ, – писал философ, – он есть совмещение противоположностей. Им можно очаровываться и разочаровываться, от него всегда можно ждать неожиданностей, он в высшей степени способен внушать к себе сильную любовь и сильную ненависть... Можно открыть противоположные свойства в русском народе: деспотизм, гипертрофию государства и анархизм, вольность; жестокость, склонность к насилию и доброта, человечность, мягкость; обрядоверие и искание правды; индивидуализм, обостренное сознание личности и безличный коллективизм; национализм, самохвальство и универсализм, всечеловечность; эсхатологически-мессианская религиозность и внешнее благочестие, искание Бога и воинствующее безбожие; смирение и наглость; рабство и бунт» [12, с. 79]. Нельзя понять

вялость становления института благотворительности в образовании вне этой поляризованности, без учета «совмещения противоположностей» и, в частности щедрости, хлебосольства, гостеприимства и, одновременно, – жадности, способности содрать с ближнего «три шкуры». Отсюда не то, что некапиталистические формы эксплуатации крестьян и рабочих в пореформенный период, и даже не феодальные, а просто дикие, разбойничьи. Отсюда бедность, недостаток средств на образование в провинции и, порой, непомерная щедрость и разбазаривание в столице. Всего один пример. Императорское русское музыкальное общество, независимо от других средств, в том числе благотворительных, по одним только счетам министерств финансов и внутренних дел в 1896 году получило свыше 500000 рублей. В то время как на женское образование, медицинское и общее, высшее и среднее, которое по своей значимости для семьи, общества и государства по сравнению с музыкальным стоит намного выше, государство не дает ни копейки [13, с. 79].

Невозможно понять столь упорное сопротивление основной массы крестьян просвещению, огромные трудности с привлечением средств на образование по линии благотворительности, если не учесть важнейшую характеристику русской культуры – ее духовный раскол, истоки и последствия этого раскола. Истоки его в Московской Руси, в которой была настоящая боязнь просвещения. Как отмечает Н.А. Бердяев, наука в Московии вызывала подозрение как “латинство”. Раскольники были грамотнее православных. Помимо образовавшейся бездны в религии, раскол разделил все общество. Поэтому большая часть душевных сил уходило и уходит на споры, распри. Русские раскольники, как считал Н.А. Бердяев, – это глубокая черта нашего народного характера. Раскол произошел между властью и земством (да и само земство явилось следствием раскола), между земством и крестьянами. Всякие попытки подключить крестьян к самоуправлению, в том числе в области образования, наталкивались на полное равнодушие последних. Крестьяне абсолютно не интересовались не только отдаленными от села органами власти, но и близким для них волостным уровнем [14, с. 154]. Таков мощнейший слой культуры, с учетом специфики которого можно предпринять попытку осмыслить проблемы благотворительности в образовании в исследуемый период.

Отходя от господствовавших долгое время в отечественной науке таких генерализирующих понятий как “формации”, “класс”, “способ производства”, “общество” и других, история образования вслед за определенными направлениями социологии, этнологии, культурной и социальной антропологии обнаруживает тенденцию к изучению “малых групп”, тех малых социальных образований, в которых реально протекает жизнедеятельность индивидов. В семье, на приходе, школе, земских образованиях (уездных, губернских), братстве, в дворянской и крестьянской усадьбе отношения между людьми сохраняют форму прямых межличностных связей. Макросоциологический подход при этом не отвергается. Обобщения данных по всей стране необходимы, они могут служить основой прогноза и оценок событий, происходящих на микросоциальном уровне.

Итак, глобальные схемы исторического процесса, созданные Гегелем и Марксом, рухнули. Современные историки – за создание теорий “среднего уровня”, которые являются не продуктом спекулятивного разума, а результатом обобщения практики исследования. Цивилизационный подход создает условия для подобных изысканий, а философско-антропологический при этом, придает истории становления образования человекообразный характер, представляет ее как историю людей, действующих в конкретную эпоху и по-человечески реагирующих на происходящие фундаментальные преобразования.

## Обсуждение

Имманентным ответом на фундаментальный вопрос: «Что такое история?», то есть тот объект, который мы исследуем, является следующим: история (историческое, онтологическая основа истории как науки, «субстанция» истории) – это отношения между субъектами исторического процесса как носителями индивидуального духа. В данном случае изучения истории влияния благотворительности на развитие образования, – это отношения по поводу оказания помощи отдельным учебным заведениям, сфере образования в целом в материальном, организационном, собственно педагогических отношениях. При этом, если позитивистская историография в исторических исследованиях, сосредоточена на накоплении фактов, то современная историческая мысль, сосредотачивается на раскрытии смысла событий, заключенных в текстах, выдвигая при этом принцип понимания.

Учитывая множественность интерпретации фактов, событий и явлений, зависящих от умственного инструментария исследователя, на наш взгляд, стратегии и основные подходы, которые должны быть реализованы в историко-педагогическом исследовании, должны осуществляться в русле идей и методологии исторической антропологии. В свою очередь это предполагает особый интерес к психологической стороне исторического процесса. И этот интерес не объясняется одной любознательностью: «как люди мыслили и чувствовали в те или иные эпохи?». Интерес в другом: были ли мысли, слова, труды, государственные акты адекватные менталитету масс.

Также необходимо выделение нравственного аспекта исторического познания в качестве одного из основных принципов гносеологии истории. Это объясняется фактическим наличием в отечественном историческом познании огромной лагуны, образовавшейся в результате игнорирования историками сознания простых людей. Внимание исторического разума было сосредоточено на государственных деятелях, поэтах, видных мыслителях, на государственных актах. Но как все это осознается людьми, какую оценку им дают массы, принимают ли они или отвергают – оставалось за пределами истории. Нравственность исторического знания как знания гуманитарного, таким образом, достигается не за счет исключения из объекта познания какой-то части реальности, но путем понимания поведения людей на основе внешних материальных предпосылок и знания их реального поведения в конкретной исторической ситуации. То есть существует необходимость различать *потенциальные* предпосылки социального поведения, исходящие из окружающего мира, и *актуальные причины* события, то есть непосредственные причины (толчки), определяющие поступки – настроения, верования, убеждения, ценности, нравственные суждения. Все они должны быть включены в структуру исторического объяснения. Но в этом плане нам предстоит обширная работа, ибо понимание будет неполным, при отсутствии четкого представления о природе человека в святоотеческом наследии, которым руководствовались наши предки. Так, культурологическая модель образования и воспитания детей в прошлом, была сконцентрирована вокруг годового календарного круга, представлявшего собой циклическую систему жизнедеятельности человека, основанной на духовных смыслах и ритмах природно-материальной жизни. Годовой календарный круг играл решающую роль в образовании и воспитании русских людей, объединяя, уравнивая их, а главное – делал их жизнь осмысленной и исторически преемственной.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Борисов Б.Ю. Прогностическая роль исторической антропологии на современном этапе становления попечительства в УИС России // Человек: преступление и наказание. 2006. № 4 (55). С. 295–297.
2. Бубер М. Два образа веры. М.: Республика, 1995. 75 с.

3. Борисов Б.Ю. Методологические основания исследования становления институтов благотворительности и попечительства в истории отечественного образования // Человек как субъект социально-педагогического взаимодействия: матер. Международной научно-методической конференции. Псков, 18–19 декабря 2015. – Псков: Псковский государственный университет, 2016. – 336 с., С. 40–45.
4. Равкин З.И. Современные проблемы историко-педагогических исследований // Педагогика.1994. № 1. С. 88–96.
5. Ясперс К. Смысл и назначение истории. М.: Политиздат, 1991. 527 с.
6. Блок М. Апология истории, или Ремесло истории. – М., 1986.
7. Хвостова К.В. История: проблемы познания // Вопросы философии. – 1997. – № 4. С. 61–72.
8. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
9. Hussein Meihami, Ilga Salóte Journal of Teacher Education for Sustainability, vol. 21, no. 1, pp. 115–127, 2019 Teachers' Cultural Identity Development through Participating in Cultural Negotiation: Probing English as a Foreign Language Students' Perspectives // Journal of Teacher Education for Sustainability, vol. 21, no. 1, pp. 115–127, 2019.
10. Marinenko O., Snopkova E.I. Challenges Facing International Students During Study in Belarus // New Educational Review, vol. 144–154., no. 4, 2019.
11. Гуревич А.Я. Историческая наука и историческая антропология // Вопросы философии. – 1988. – № 1. С. 56–57.
12. Бердяев Н.А. Русская идея // Вопросы философии. – 1990. – № 1. С. 77–145.
13. Страстнолюбский А.Н. Статистика образования. Итог наших расходов на народное образование // Образование.1896. № 7. С. 108–119.
14. Корнилов А.А. Крестьянское самоуправление по положению 19 февраля // Великая реформа. М. 1911. Т. VI. С. 151–168.
15. innik O., Barna K. Value attitude of modern children and parents towards books // Didactica Slovenica-Pedagoska Obzorja, vol. 33–48, no. 2, 2017.
16. Robert Potočnik. Heritage Preservation Education: Teachers' Preconceptions and Teachers Implementation in Visual Arts Classes // Center for Educational Policy Studies Journal, vol. 10, no. 2, 2020.
17. Јелена Стевановић, Бранислав Ранђеловић, Емилија Лазаревић. Читалачке навике ученика средњих школа у Србији // Зборник Института за педагошка истраживања Година 52, Број 1, Јун 2020, 136–180.
18. Eliška Walterová. Report on the XVI World Congress of Comparative Education Societies (WCCES 2016) // Orbis Scholae, vol 10, no. 2, 2016, 105–107.
19. Beatrice Adriana Balgiu. Possible mechanism of the influence of gratitude on life satisfaction Journal of Psychological and Educational Research JPER – 2019, 27 (2), November, 75–87.
20. Лузина Л.М. Лекции по теории воспитания (для студентов педвузов): учеб. пособие / Л.М. Лузина. Псков: ПГПИ, 1995. 218 с.
21. Лузина Л.М. Понимание как духовный опыт (о понимании человека). – ПГПИ им С.М. Кирова – Псков – 1997 – 165 с.
22. Игнатов Ассен. Антропологическая философия истории. К философии истории времени постмодерна. М., 2000. 222 с.
23. Исторические и методологические проблемы изучения отечественной школы и педагогики / под общ. ред. Э.Д. Днепров, О.В. Кошелевой. М. 1989. 215 с.

**Borisov Boris Yurievich**

Pskov state university, Pskov, Russia

E-mail: borrisov@yandex.ru

РИНЦ: [https://www.elibrary.ru/author\\_profile.asp?id=572269](https://www.elibrary.ru/author_profile.asp?id=572269)

**Shakirova Nazira Mikhailovna**

Pskov state university, Pskov, Russia

E-mail: shanm.2011@yandex.ru

## **Philosophical and anthropological approach in historical and pedagogical research (on the example of studying the history of the influence of charity and guardianship on the development of education in the post-reform Pskov province)**

**Abstract.** Methodological problems of knowledge of the pedagogical past require further development in the direction of the reliability of the obtained knowledge.

The article deals with the problems of historical and pedagogical research based on the initial position of the epistemology of the history of education as a fundamental possibility of understanding the past. The authors believe that, the real vocation of history and the history of education that, going into it, in the old world and domestic experience of development of types of schools, systems of education, the relationship of society, state and identity in education, to try to answer the most pressing question today – where are we going, and where we are now. The authors' position on this issue is based on the recognition of the complexity of the mechanism of influence on modern historical research and on the epistemology of history as a whole of the idea of the multiplicity of humanitarian consciousness and culture. The recognition of this idea, as well as the problem of creativity in history, serves to justify the pluralism and subjectivism of historical knowledge.

Pluralism reflects the validity of different judgments in historical science on the same issue. The pluralism of historical judgments is explained by the subject matter itself, that is, by the multiplicity of historical reality in all its manifestations. By historical reality, the authors understand a certain datum, reconstructed on the basis of sources. At the same time, modern historical thought focuses on revealing the meaning of events contained in texts, while putting forward the principle of understanding.

Given the multiplicity of interpretations of facts, events, and phenomena that depend on the researcher's mental tools, the authors came to the conclusion that the strategies and main approaches that should be implemented in historical and pedagogical research should be implemented in line with the ideas and methodology of historical anthropology. In turn, this implies a special interest in the psychological side of the historical process.

**Keywords:** methodology of historical and pedagogical research; philosophical and anthropological approach; charity; guardianship; spirituality; truth