

А. В. Уткин

**СТЕНОГРАММА
IX МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
«ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
ЗНАНИЕ В НАЧАЛЕ
III ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ:
ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ
ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ»¹**



14 ноября 2013 года

В статье представлены доклады участников IX международной научной конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: познавательный потенциал истории педагогики».

Ключевые слова: развитие образования и педагогической мысли, история педагогики, историко-педагогическое знание, историко-педагогическое исследование, познавательный потенциал истории педагогики

A. V. Utkin

**SHORTHAND RECORD OF THE 9th NATIONAL
SCIENTIFIC CONFERENCE “HISTORICAL AND
PEDAGOGICAL KNOWLEDGE AT THE BEGINNING
OF THE 3rd MILLENEUM”**

The article presents the participants' reports IX International scientific conference “Historical and pedagogical knowledge at the beginning of the III millennium: the cognitive potential of the history of pedagogy”, held November 14, 2013 (Moscow).

Key words: development of education and pedagogical thought, history of pedagogy, historical and pedagogical knowledge, historical and pedagogical research, the cognitive potential of the history of pedagogy

¹ Полный текст стенограммы будет представлен в одной из книг серии «Историко-педагогическое знание» (прим. ред)



К о р н е т о в
Григорий Борисович,
д-р пед. наук, про-
фессор, заведующий
кафедрой педаго-
гики Академии со-
циального управ-

ления (Москва), председатель
Оргкомитета конференции

Уважаемые коллеги! Рад Вас приветствовать в Академии социального управления на IX Международной научной конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: познавательный потенциал истории педагогики». Обратите внимание на изменение статуса конференции — от национальной к международной. Изменение статуса связано с появлением международных участников, в частности, представителя Италии, главного редактора одного из итальянских журналов, который изучает историю образования, историю детства, представителей республики Беларусь и др.

По традиции Вы получили сборник материалов конференции и работы из серии «Историко-педагогическое знание»: коллективную монографию — двухтомник «Педагогическое наследие человечества», учебные пособия «Педагогическое прошлое в пространстве истории человеческого общества» и «История отечественной педагогики в лицах: педагоги-реформаторы первой трети

XX века», сборник научных трудов «Образовательный потенциал историко-педагогического знания» и хрестоматию «Педагогическая классика: А. Дистервег, Г. Спенсер».

Напомню о том, что программа конференции достаточно формальна, она в большей степени нужна, чтобы вы видели заявившихся участников и тематику их сообщений. У нас выступают все желающие, в том числе те, кто не входит в список. Это я говорю тем, кто приехал в первый раз. Тему выступления вы можете брать абсолютно любую, более того, я бы вас попросил не пересказывать те материалы, которые вы прислали для публикации, так как они опубликованы и есть у всех. Если решите основываться на публикации, то сопровождайте свой материал какими-то комментариями, как это обычно удачно делает Анатолий Аркадьевич Фролов, потому что, естественно, в небольшом тексте всего не скажешь.

Работа строится обычно следующим образом: выступления и обсуждения, вопросы, возможна дискуссия. Кто-то может свои сообщения преломить и выступить в момент обсуждения любого вопроса, Вам предоставляется полная свобода.

Давайте начнем с Эдуарда Дмитриевича Днепрова — одного из самых интересных ученых, специалиста не только в истории педагогики, но и в исследовании проблем образовательной политики, системы образования в целом.



Днепров Эдуард
Дмитриевич, акаде-
мик РАО, д-р пед.
наук, профессор, на-
учный руководитель
Научной педагоги-
ческой библиотеки
им К. Д. Ушинского,

профессор Национального ис-
следовательского университета
«Высшая школа экономики»

Прежде всего, я рад вас приветс-
товать и с удовлетворением отме-
чаю редкостную концентрацию на
одном квадратном метре столь мно-
гочисленного количества даровитых
личностей. Это редкое достоинство
конференции. Я не планировал делать
большое выступление по заявленной
теме «Актуальные проблемы истории
педагогики», потому что, участвуя в
прошлых конференциях, как правило,
выступал в режиме монолога.

Хочу отметить: мне бы хотелось
обратить внимание не на актуальные
проблемы, а на актуальные опасности
для истории педагогики. Это большая
тема, но хотелось бы остановиться
лишь на двух примерах, двух опас-
ностях. Первая связана с концепцией
единого учебника истории педагогики.
На мой взгляд, это государственный
монополизм, который оправдывается
якобы потребностями патриотическо-
го воспитания молодежи. Мы это уже
проходили: у нас был краткий курс
«Истории КПСС» — единый, у нас
был развитой социализм — единый и
т. д. Поэтому я призываю всех оста-
ваться самими собою, и самое главное,

быть честным и возможно более объ-
ективным в историко-педагогическом
исследовании. Я думаю, современная
ситуация «государственного моно-
полизма на гуманитарное знание» в
исторической перспективе — краткос-
рочный период, но, тем не менее, эту
ситуацию необходимо учитывать.

Вторая опасность — это частные
вернопопданнические инициативы.
Это такой вечный «историографичес-
кий кисель», направленный, якобы,
на объективизацию оценок. Особенно
ярко это проявляется в «переосмыс-
лении» — якобы переосмыслении из-
вестных вещей, вплоть до того, что,
как говорил бывший президент на
заседании Российской академии наук:
«Образование, православие, само-
державие и народность — это наша
национальная идея». Никаких ком-
ментариев к этому высказать нельзя,
потому что это абсурд, попытка что-то
вытащить из истории и навязать совре-
менности. То же самое, например, про-
слеживается в очень многих работах: и
прямо, и косвенно идет пересмотр так
называемых контрреформ — вообще, в
истории, и контрреформ в образовании
— вместо того, чтобы действительно
трезво оценивать их. Даже современ-
ники признавали их замораживаю-
щую, тормозящую роль. Сейчас нам
пытаются доказать, что это была «ста-
билизация». Вот поэтому я тоже при-
зываю в этом отношении быть честны-
ми и осмотрительными. Может быть,
в программу конференций включить
ежегодные историографические обзор-
ы историко-педагогической литера-

туры. Вот тогда каждый будет видеть не только свой огород, свой участок, на котором он работает, но и все поле истории педагогики и те тренды, которые появляются год от года. Конечно, всегда эти оценки будут субъективны. Тем не менее, историографический анализ — это способ самопознания науки, и я думаю, что это было полезно, в частности, для локализации тех опасностей, о которых я говорил.



Юдина Н. П.
д-р пед. наук, профессор,
профессор кафедры педагогики
Дальневосточного государственного
гуманитарного университета (Хабаровск), член редакционного совета
«Историко-педагогического журнала».

На одной из наших встреч мы вели разговор о историко-педагогических исследованиях в формате кандидатских диссертаций. Неоспариваемый факт: вымывание истории педагогики как учебной дисциплины из подготовки специалистов — а теперь уже бакалавров — практически сводит к минимуму число адептов этой педагогической отрасли. Потенциальные соискатели и аспиранты не выбирают историю педагогики как отрасль научного исследования, поскольку они ее не знают и не успевают заинтересоваться. Сегодня эта проблема проявляется в новом своем аспекте: качество подготовленных историко-педагогических исследований. Резко

упал уровень общей и специальной подготовки ребят, которые приходят в аспирантуру: школа не научила их работать с текстами, университет не смог компенсировать недостатки образования, а в аспирантуре трудности возрастают. Конечно, научный руководитель поможет аспиранту пройти по всем этапам исследования и поможет выстроить добротную диссертацию, но придет ли в науку хорошо подготовленный исследователь? В этой связи можно констатировать: вопросы методологии историко-педагогического исследования проявляются как вопросы методики подготовки кандидатской диссертации. Уместен вопрос: как работать с аспирантами и на что обращать внимание. Опыт подсказывает, что продуктивным является интерактивное взаимодействие руководителя и аспирантов на семинарских занятиях, когда аспирант получает возможность вербализировать свои мысли. Безусловно, это не отменяет индивидуальной работы. И еще одно замечание. Надо формировать методологическую культуру аспирантов. Историк педагогики аккумулирует три методологических пласта: общенаучный, общепедагогический и историко-педагогический. Разрабатывая конкретную исследовательскую проблему (исследование как таковое — общенаучный уровень), мы ограничены объектом исследования (педагогическая реальность), а инструмент исследования выбираем в соответствии с его жанром (история педагогики). Представляется, что науч-

ный руководитель должен ознакомить аспиранта с методологией и помочь ему достичь целостности методологического знания. Именно это, если вернуться к проблеме конференции, может обеспечить паритет педагогики и истории педагогики.

Здесь еще одна проблема есть, которая, наверное, тоже всем знакома. Выпускники педагогических вузов по каким-то причинам не поступают в профильную аспирантуру, но все они считают: если педагогический вуз закончили, значит, они могут учиться по педагогике, не принимая всерьез *самую* педагогику. Это противоречие в сознании и приходится ломать.



Шевелев А. Н.,
д-р пед. наук, профессор, заведующий
кафедрой андраго-
гики и педагогики
Санкт-петербург-
ской академии пос-
тдипломного пе-
дагогического образования, член
редакционного совета «Историко-
педагогического журнала»

Соглашаясь с мнением Н. П. Юдиной, хотел бы обратить Ваше внимание на то, что ряд противоречий усугубляется причинами методологического характера. История педагогики и образования выступает как прикладная область общей истории и составная часть теоретико-педагогических исследований, современное состояние которых характеризуется стихийно нарастающим многообрази-

ем предлагаемых и используемых научных подходов. За последние 15–20 лет унификация подходов в педагогических и исторических исследованиях, свойственная советской эпохе, сменилась нарастающим многообразием новых подходов. Это сказалось и на истории педагогики, которая за последние годы претерпела изменения, связанные:

- с изменением восприятия прошлого общественным сознанием, с отказом от доминирования политической идеологии в исторических исследованиях, с необходимостью популяризации их результатов;

- с расширением предмета истории педагогики и образования (история теории и практики образования, его социокультурного окружения, история детства);

- с расширением возможностей междисциплинарных исследований, с непрерывным ростом числа новых подходов, требующих их систематизации и иерархизации;

- с усилением противоречий классической и неклассической (постмодернистской) линий в развитии общественных дисциплин.

Констатируя стихийность концептуального выбора в современной педагогике, ряд авторов выделяют отдельные подходы как максимально значимые для определения сути исследуемых педагогических объектов (ценностно-антропологический подход И. А. Колесниковой, социально-генетический — Ф. Ш. Тергулов, герменевтический — И. И. Сулима).

Другие авторы используют для объяснения сложившейся методологической ситуации противопоставление ведущих подходов: паритетного и приоритетного (Ш. А. Амонашвили и В. И. Загвязинский); натуралистического и гуманитарного (С. А. Крупник); нормативного и онтологического (С. Л. Кузьмина); сущностного и феноменологического (А. В. Коржуев).

Анализ применяемых в современной отечественной истории педагогики подходов позволяет констатировать не только их многообразие и плюрализм, но и недостаточно четкое их различие. К формационному, конкретно-историческому (фактографическому), сравнительному (компаративистскому), краеведческому и биографическому подходам добавились проблемно-генетический, регионалистский, культурно-исторический, цивилизационный, парадигмальный, аксиологический, средовой, релевантный, антропологический.

Вместе с тем, любой подход в исторических исследованиях отвечает на три основных вопроса: что дает современности изучение определенного компонента прошлого (события, процесса, явления) и почему именно этот компонент надо изучать приоритетно, что в нем нужно изучать (структура этого компонента) и какими средствами изучать эффективней. Причем, в историко-педагогических исследованиях вопрос о том, что приоритетно изучать имеет первичное или равное значение с вопросом «зачем изучать», который чаще всего понимается как

вопрос актуализации получаемых научных данных. Историко-педагогические исследования опосредованы тем комплексом исторических источников, которые доступны исследователям, а история педагогики представляет научную дисциплину, использующую исторические средства исследования (подходы, методы и приемы), а ее предмет находится в прошлом, т. е. относится к истории, а не к педагогике. Таким образом, только цель историко-педагогического исследования лежит в плоскости пересечения истории и современной педагогики, выходя из плоскости «чистого познания» в область познания прикладного, актуального.

Следуя данной логике, для истории педагогики и образования главной методологической тенденцией выступает интеграция генерализирующих (макроисторических, моделирующих, типологизирующих) и конкретизирующих (микроисторических, феноменологических) подходов. История педагогики не может оставаться только историей должного (только историей науки, педагогической мысли как идеального проекта), она должна стать объективированной областью понимания педагогического сущего (историей образования как взаимодействия в прошлом и настоящем педагогической теории, практики и социокультурного окружения). Только при условии такой объективации она выполнит свою миссию как научная дисциплина, достигнув «понимания» прошлого, а не суждения о нем.

Нами предложена авторская версия первичного прогнозирования перспектив развития современного педагогического образования в России на основе комплексного использования историко-генетического и феноменологического подходов в исследовании истории педагогического образования. Главной чертой современной ситуации в этой познавательной сфере является многомерность истории педагогического и образовательного прошлого, плюрализм, недостаточная обоснованность, а подчас и методологическое противостояние используемых исследовательских подходов. Историографический анализ истории отечественного педагогического образования показывает наличие достаточно серьезных исследовательских лакун в этой тематике и, главное, назревшую потребность в использовании методологического комплекса подходов макро- и микроистории при изучении малоизученных объектов в истории педагогического образования.

Именно комплексное использование методологических макро- и микроисторических подходов в изучении истории педагогического образования, их совместное применение (в сочетании историко-генетического и феноменологического, историко-сравнительного и средового подходов) позволяет сделать прогностические основы исследования более доказательными и аргументированными не только по критерию широты выборки исторического анализа, но и по глубине его проведения.



Савин Михаил
Викторович, д-р пед.
наук, профессор,
профессор кафедры
педагогики ФГБОУ
ВПО «Волгоград-
ский государственный
социально-пе-

дагогический университет», член
редакционного совета «Историко-
педагогического журнала»

Сегодня многие (в том числе в педагогической среде) ссылаются на исторический опыт развития США. Ответ на вопрос о том, как за столь короткое по мировым историческим часам время эта страна, несмотря на непростую историческую судьбу, сумела стать мировым лидером практически во всех областях общественно-политического и социально-экономического устройства, волнует ученых и специалистов различных из многих отраслей социогуманитарного знания, в том числе и историков педагогики. Мы сконцентрируемся на вопросе сущностных детерминант историко-педагогического процесса в США второй половине XIX — начале XX в., результаты которого к настоящему времени известны — сегодня Америка имеет одну из самых лучших систем образования в мире, многие черты которой копируются и в других образовательных системах, в том числе и в российской.

История светского образования и научно-педагогической мысли США, равно как и история самого американского государства, в сравнении с

Западной Европой непродолжительна, и ограничивается двумя-тремя столетиями. Как и в России, где система государственного и нецерковного образования возникла в начале XVIII столетия в результате петровских реформ, в США светская школа появилась в результате утверждения идеалов «джексоновской демократии» и джефферсонских преобразований примерно в это же время. Сегодня трудно себе представить, что к началу рассматриваемого в данной статье периода (постреволюционный период и период Восстановления), Америка, бывшая колония Британской Империи, являлась одним из отсталых регионов мира, с примитивной аграрной экономикой и с всеобщей безграмотностью населения.

Как известно, в XIX в. США стали единственным в мире подлинно демократическим государством, первой республикой с эпохи Античности и первым в истории человечества государством, основанным на принципах прямого всеобщего избирательного права. При этом середина XIX — начало XX в. — это время масштабных общественно-политических и социально-экономических преобразований американского общества, период поиска национальной идентичности, осмысления собственной роли в мировом историческом процессе, утверждения базовых ценностей американской цивилизации.

Изначально отметим, что подавляющее большинство американских школ так же, как и все остальные

атрибуты государственности (институты власти, правоохранные и судебные органы, система здравоохранения), создавались еще в колониальный период на основе *общественной и частной инициативы*, а не государственными органами, как это было в России. Этому в значительной степени способствовала высокая способность американского населения к самоорганизации, склонность к самостоятельному, обдуманному принятию решения каждым жителем Нового Света. Данная особенность обусловила общественный характер американской образовательной модели, являющейся ее отличительной чертой и в настоящее время.

Примером этому может служить тот факт, что единый орган управления системой образования в Америке «Департамент США по образованию» (US Bureau of Education) был основан только в 1868 г. как отдел (Бюро, что видно из самого названия), состоящий из десятка чиновников с довольно ограниченными функциями. Только в 1921 г. ему были присвоены *некоторые* министерские атрибуты. По существу, основная задача этого правительственного учреждения и в настоящее время сводится к сбору и систематизации статистических сведений относительно развития сферы образования в стране. В отсутствии жесткого государственного контроля заключается глубокая специфика исторического развития американской школы на протяжении всего времени ее существования.

Исходя из данной особенности, сам институт образования в американской культуре рассматривался не как государственный механизм подготовки кадров для нужд империи, а как важнейшее средство преобразования всей общественной жизни в целом.

На протяжении всей своей истории американцы всегда стремились к осуществлению принципа равных возможностей во всех сферах социального бытия своей страны вне зависимости от социального положения или принадлежности к расовой, этнической группе, в том числе и в области образования. Общий высокий уровень образования всегда был необходим в демократическом обществе США. Образование в Америке традиционно служило основным способом «американизации» граждан, сближению людей, а не их разделению по социально-классовому, имущественному или какому-нибудь иному признаку, как это было в Старом Свете.

С первых дней существования американского государства образование занимало особое место среди основных направлений деятельности, преследующей осуществление демократических идей. Система школ и университетов в США с момента своего возникновения являлась универсальной сферой объединения бесчисленного множества различных социальных, культурных, политических и языковых групп, религиозных, региональных и национальных, традиций, представляемых миллионами иммигрантов со всего мира, при этом

неизменно обнаруживая интенцию к собственной демократизации и демократизации всего общества. С колониальной эры школа США, наравне с церковными институтами, судом и властными органами, стала ключевой организацией общественного развития. По словам известного американского ученого Селеста Моргана, согласного с тем утверждением, что образование является одним из важнейших институтов демократии (подобно тому, как система независимых судов обеспечивает развитие демократический институций в обществе) «... несмотря на то что не может быть идеальной демократии, в мире существуют преуспевающие демократии, и их опыт дает нам полезные уроки, особенно в области демократии. В идеале американская школа представляет собой лабораторию демократии, в которой преподаватели и студенты свободно обмениваются идеями, источником которых служит постоянно расширяющаяся область информации. В США открытый диалог является основополагающим элементом не только системы образования, но и всего политического устройства страны».

Общественная составляющая предопределила и иную особенность развития школьной системы США — ее ярко выраженный *регионализм*, при котором в каждом штате, округе и даже отдельном поселении возникали особенные, ориентированные на социальные, экономические, культурные, религиозные и ментальные потребности местного населения

учебные заведения, в противоположность российским традициям федерализма с интенцией к строительству монолитной единообразной системы образования во всех концах Империи.

В свою очередь, региональная специфика школы США имела своим логическим следствием возникновение многообразия разнообразных типов учебных заведений, развитие которых протекало в условиях состязательности, конкуренции, а в конечном счете, определило высокую адаптивность американского образования к инновационному поиску, постоянному самобновлению и различным модернизаторским веяниям.

Это составляет одну из движущих сил историко-педагогического процесса в США в отличие от российского — пути череды постоянных реформ и контрреформ, осуществляемых государственными институтами в силу политических или социально-экономических преамбул. По существу, в истории Соединенных Штатов реформ образования, в их российском понимании, не существовало вовсе — (действительно, реформы Джефферсона, Адамса, Манна, Рузвельта, Рейгана и Клинтона, предвараемые по американским политическим традициям долгими многолетними общественными обсуждениями, по своим сущностным основаниям представляли собой более модификацию прежней системы образования, нежели всестороннее реформирование в российской традиции).

Примат общественной инициативы предопределил своеобразный

стиль педагогической мысли США в рассматриваемый период, а именно ее публицистический (не философско-риторический слог, преобладающий в российской педагогической традиции), апеллирующий к обществу, а не к государственному аппарату. Классические труды американских педагогов — Дж. Нифа, Х. Манна, Дж. Г. Картера, Г. Барнарда, К. Мазера, Дж. Дьюи и др. — выдержаны в полемически заостренном стиле, ориентированном на конкретного потребителя — представителя определенных общественных сил, слоев и страт. В качестве последних весьма часто выступали представители крупного бизнеса США, такие, как А. Карнеги, Г. Форд, Дж. Морган, Дж. Д. Рокфеллер, что также объяснимо с точки зрения того факта, что в различные периоды американской истории меценатская и спонсорская помощь составляла до 60 % всех расходов на систему образования.

Педагогическая мысль США, аналогичная отечественной педагогике, развивалась на основе адаптации европейских педагогических доктрин к социокультурной среде Северной Америки. Так же, как и в России, американская светская школа и американская педагогическая мысль возникли, преимущественно, на основе заимствования западноевропейских интеллектуальных традиций. В силу этого, американская система образования, равно как и вся культурная жизнь того времени, находилась в состоянии догоняющего модернизаторс-

тва (догоняющей западноевропейские цивилизационные достижения). Как известно, в конце рассматриваемого периода — к началу XX столетия — большинство задач модернизации в США были решены, эта страна стала передовой практически во всех социально-экономических областях. Однако вопросы модернизаторства в США, в особенной степени в системе образования, решались нетипичным для многих стран способом. Американцы выработали особую способность к критической самооценке, умение ставить прагматические реалистические цели и задачи, при этом константно ориентируясь на «человеческий фактор» решения любых социальных проблем.

При этом делая ставку на человека, а не на систему, американцы приобрели характерную особенность — приглашать к себе ученых, педагогов и специалистов из других стран, как, например, в рассматриваемый нами период были приглашены в США такие выдающиеся западноевропейские педагоги и просветители, как Дж. Ниф, Р. Оуэн, М. Стэнфорд и др. Это открывало возможность быстрого, качественного, полноформатного воспроизводства и адаптации различных социальных моделей, в том числе и образовательных в специфических условиях Нового Света.

Таким образом, примат общественной инициативы, регионализм, конкурентность, демократизм, гуманизм и модернизаторство определили качественное своеобразие американс-

кой системы образования и педагогической мысли к началу XX столетия, эффективность которой очевидна и в современном мире.



Рогачева Елена
Юрьевна, д-р пед.
наук, профессор,
профессор кафедры
педагогики Влади-
мирского государс-
твенного универ-
ситета им. А. Г. и

Н. Г. Столетовых, член редакци-
онного совета «Историко-педаго-
гического журнала»

Чтобы представить сложный процесс восприятия педагогических идей, обратимся к наиболее яркому и показательному примеру распространения идей Дж. Дьюи в философско-педагогическом дискурсе Франции. Французы, как и представители ряда других старых европейских держав, таких, как Англия и Германия, всегда с осторожностью воспринимали идеи Нового Света, никогда не стремились увлекаться американским и ревностно охраняли свои традиции.

Дискуссия, касающаяся философии образования Дьюи, была представлена во Франции двумя полюсами: ряд педагогов защищали его идею «учения посредством делания», а другие категорически ее отвергали и стояли на защите авторитарных методов обучения. Дуалистический способ мышления, имеющий глубокие корни во Франции, возможно, стал одним из факторов, препятствовавших про-

никновению идей Дьюи во французскую школу, а также приведших к отвержению многих положений теории американского реформатора

Первое упоминание Дж. Дьюи во Франции относится к 1883 г. После этого в течение ряда лет имя американского педагога в этой стране вообще не упоминалось до тех пор, пока журнал «Педагогика», появившийся в 1909 г., не обозначил Дж. Дьюи в качестве одного из своих активных авторов. Правда, с этого периода вплоть до 1960-х гг. восприятие Дьюи во Франции ограничивалось главным образом педагогическим аспектом. Следует обратить внимание на то, что большое значение для французских читателей Дьюи имели переводы на французский язык ряда его работ, сделанные А. Ферьером, О. Декроли и Э. Клапаредом. Это обеспечило возможность педагогическим идеям Дьюи в какой-то степени оказывать влияние на движение за образовательную реформу во Франции уже в начале XX века.

Анализ социокультурной ситуации во Франции начала века показал полное господство рационалистического контекста, и, согласно существовавшим канонам, в школе всегда правил учитель. Именно поэтому «педагогике активности» Дж. Дьюи нелегко было найти в этой стране большое число сторонников. До Первой мировой войны преподавание в государственных школах находилось под сильным влиянием авторитарной традиции в педагогике. Правда, уже

в июне 1909 г. во Франции вышел второй номер журнала «Педагогика», где читатели смогли увидеть перевод отдельных частей работы Дьюи «Школа и общество» под названием «Джон Дьюи: школа и социальный прогресс». В ноябре 1911 г. редакция журнала опубликовала ряд педагогических эссе Дьюи, в сентябре 1912 г. также появились несколько его произведений, а в декабрьском выпуске напечатали еще одну часть брошюры «Школа и общество». Этот же журнал издал в марте 1914 г. некоторые переводы работ Дж. Дьюи, выполненные Г. Марти. В 1920 г. в одном из выпусков журнала читатели увидели обзор эссе Дж. Дьюи «Новая школа для старых».

Благодаря усилиям французских переводчиков Дьюи, в 1913 г. читатели увидели работы «Интерес по отношению к воле» (1896), «Цель истории в элементарном образовании» (1897) и работу «Ребенок и учебный план» (1902). Более того, все эти переводы предварялись восторженным предисловием Э. Клапареда, в котором впервые отмечалась особая значимость Дж. Дьюи и прагматизма для педагогической практики как Франции, так и всей Европы. Э. Клапаред дал толкование основных положений педагогической теории Дьюи и вычленил основные принципы прагматизма, сделав упор на такие категории, как «генетический», «функциональный», «социальный». Ценно, что Клапаред не просто пытался представить Дж.

Дьюи французской педагогической общественности, но и стремился установить связи между теорией Дьюи и наработками европейских педагогов-реформаторов. Он указал на существующее сходство и различие между идеями Дьюи, касающимися трудового обучения, и теорией трудовой школы Кершенштейнера. В период между двумя мировыми войнами наблюдался повышенный интерес к работам американского ученого. Об этом свидетельствуют появившиеся в 1922 г. две работы А. Ферьера под названием «Школа активности» и «Школа активности: принципы и реализация». В этих работах чувствуется заметное влияние теории Дьюи, делается множество ссылок на американского коллегу. Более того, именно под влиянием идей Дьюи во Франции вскоре после Первой мировой войны в дебатах о школе с особой силой зазвучала идея о демократизации образования. Все чаще высказывалась мысль об организации совместного обучения в стенах одной школы не только мальчиков и девочек, но и детей из разных социальных слоев.

Нельзя не упомянуть о том, что в 1930 г. Дж. Дьюи был удостоен почетного звания доктора Сорбоннского университета. Это был знак признания значимости педагогических идей Дьюи, касавшихся модели «новой школы».

В межвоенный период различные течения, среди которых следует отметить деятельность французского педагога-прогрессивиста С. Фре-

не, стремились проявлять интерес к идеям педагогов-прогрессивистов и бороться за развитие творческого начала в ребенке, его активной позиции и за социализацию школьной жизни, что по духу очень близко к идеям Дьюи о новой школе, основанной на общении, игре и активной жизнедеятельности в настоящем.

Немаловажно отметить, что после провозглашения Пятой республики, начиная с 1959 г., во Франции проходили реформы, направленные на установление взаимоотношений между частной школой и государством. В последние два десятилетия XX в. к первому проекту сторонников единой школы добавился вполне характерный для того времени дух планирования образования и обращение к международному опыту решения вопросов образования. Полагаем, что именно этот факт объясняет, что и в 1970–90-е гг. идеи Дж. Дьюи не покидали педагогический дискурс во Франции.

Современные французские авторы пытаются приписать Дж. Дьюи все недостатки проектного метода, считая его инициатором этого метода и называя одним из отцов активного метода. Что касается исследований последнего десятилетия XX в., то аргументом тому может служить книга Г. Миаларе «Общая педагогика» (1991). И все же на определенное внимание к Дж. Дьюи в последнее время во Франции ссылается Г. Шнайдер. В своей работе «Дьюи во Франции» он упомянул о

том, что в 4-томное издание собрания сочинений на французском языке «Педагогические мыслители (1994)» был включен перевод статьи Р. Вестбрука о Дьюи, а в том же году Ж. Гюссей посвятил целую главу своей книги педагогике Дьюи. В центре обсуждения оказались основные направления педагогической мысли Дьюи: его концепция личности, проблема разума и окружающей среды, философия образования, концепция школы, учебного плана.



Фролов Анатолий Аркадьевич, д-р пед. наук, профессор, научный консультант исследовательской лаборатории «Воспитательная педагогика А. С. Макаренко» (Нижний Новгород)

В журнале «Народное образование» (2013, № 6) представлен полный текст моей статьи «Джон Дьюи и Антон Макаренко: две вершины социальной педагогики XX века». Звучит претенциозно, громко, но еще в работах Оскара Анвайлера, педагога-компаративиста, инициатора наиболее полного в мире 20-томного издания сочинений Макаренко в начале 70-х годов сделано заключение, что в педагогике XX века вырисовывается четыре вершины. Это американец Джон Дьюи, немец Георг Кершенштейнер, итальянка Мария Монтессори и украинец, как некоторые пишут, или, как

он сам говорил, — советский гражданин — Антон Макаренко. И добавляет: из них современная популярность принадлежит А. Макаренко. Кроме того, в самих Соединенных Штатах есть несколько статей, сопоставляющих педагогические идеи и опыт Дж. Дьюи и А. Макаренко. Притом Макаренко рассматривается не только как выдающийся советский педагог, а человек мирового масштаба, изумительной эффективности в педагогической деятельности и необычайно великой устремленностью в будущее, что заставляет внимательно, с интересом, и даже с благоговением относиться к этому человеку, к его творчеству, к его произведениям.

Мне кажется, тема «Преемственность и новаторство» чрезвычайно плодотворна, особенно если мы начинаем сравнивать именно с точки зрения исторической преемственности. Если существуют объективные закономерности, то она неизбежна и помогает видеть пружины развития педагогики как науки, образования как социальной практики.

Я думаю, именно с точки зрения преемственности и новаторства, мы можем историю педагогики из «гробкопательства», извините, за выражение, превратить в востребованную науку, которая аргументировано, доказательно, с точки зрения фактической социально-педагогической результативности прошлого, рассматривает явления современной педагогической реальности. Вследствие этого, можно сказать, что история педагогики тоже

может и должна выйти на эксперимент. Это первое, что я хотел сказать.

Следующее, на что мне бы хотелось обратить внимание: открывая в Дьюи множество смыслов и представлений, я понял множественность самого Макаренко. Он поднялся на уровень Дьюи — реформатора, философа, социолога, психолога, педагога. И сразу стали рождаться выводы уже на новом уровне анализа и обобщения творческого наследия Макаренко. Не всегда у нас звучали (а иногда были просто искусно замаскированы) идеи великого педагога. И до сих пор мы не осознаем, какая ответственность лежит на педагогах, историках педагогики, образования. Я позволю себе привести в пример разговор Ленина с Луначарским, когда в начале 20-х годов сокращали бюджет на образование. Что Ленин сказал Луначарскому? «Анатолий Васильевич, подождите, у нас в стране будет со временем только два министерства. Какие? Министерство народного хозяйства и министерство просвещения, культуры, искусства...».

Это всегда было и будет: педагогика, школа, образование превращаются в мощнейший фактор социально-экономического развития. Именно за это боролся Макаренко, именно за такую педагогику. Не за педагогику школы, не за «педагогику в коротких штанишках», детскую педагогику, а за социальную педагогику, за понимание педагогики общества. Она существует.

Следующий момент, Дьюи — тоже социальный педагог, Дьюи тоже за превращение школы и образования в социальный, экономический, политический фактор. И он выступает за поднятие авторитета педагогики как науки о воспитании, а не просто как науки об обучении, образовании, но Макаренко идет дальше Дьюи, значительно дальше, потому работает в другом ценностном пространстве. Вы же не зачеркнете, не скажете, что советское государство — это ошибка истории?

Однако разделения между обучением и воспитанием у Дьюи нет. Он хочет сделать школу социальным инструментом посредством учебных программ, учебных предметов фактически через преподавание. Естественно, это сделать невозможно, потому что воспитание имеет свою специфику, свои закономерности (при безусловном сохранении диалектически органической связи между обучением и воспитанием). Наконец, важное различие Дьюи и Макаренко — это дуализм коллективного и индивидуального, общественно-педагогического и индивидуально-типологического. Макаренко положил в основу всего коллектив взрослых и детей как главный инструмент и базу воспитания, органического воспитания — в потоке жизни, личной, коллективной, общей и т. д. Эта идея у Макаренко является важнейшей, определяя его новаторство, что может быть только в общих чертах есть у Дьюи. Благодарю за внимание.



Беляев Владимир
Иванович, д-р пед.
наук, профессор, про-
фессор кафедры со-
циальной педагогики
и социальной работы
МГОУ (Москва)

Здесь поднимают вопрос о великом значении образования как гаранта культурного сохранения человечества. Издавна известно, что для того, чтобы уничтожить страну, нужно забить три клина: между поколениями, национальностями и религиями. И в этом отношении роль истории педагогики — в установлении связей, духовных отношений, педагогических традиций и укреплении скрепов между поколениями в отношении к прошлому — бесценна. В этом видится главная причина уничтожения гуманитарного знания и историко-педагогического знания в частности, уничтожения истории педагогики как учебного предмета. Я считаю, что это трансформация даллесовской концепции: взорвать изнутри. Поэтому выход только один: работая над историко-педагогической проблематикой, как можно более полно реализовывать прогностическую функцию истории педагогики. Не только говорить о том, как это было, как это интересно, какие у кого были принципы и подходы. Результаты исследования необходимо экстраполировать на современную проблематику. Поэтому последние разделы и параграфы диссертаций обязаны обращаться к современности на основании проведенного историко-

генетического и сравнительно-сопоставительного анализа. Он показывает и доказывает, что те теоретические основы, которые были у великих предшественников, инновационны по своей сути, а следовательно, они работают и сегодня, будут работать и в будущем.



Пичугина Викто-
рия Константиновна,
канд. пед. наук, до-
цент кафедры педа-
гогики Волгоградского
государственного со-
циально-педагогичес-
кого университета (Волгоград)

Необходимость адекватной оценки изменений, происходящих в современном образовании, ориентирует на обращение к истокам фундаментальных образовательных идеалов. Феноменом, который существенно повлиял на их возникновение и преломление в разных исторических периодах, является античный феномен «заботы о себе». Размышляя об отношениях образованного человека к государству, власти, другому человеку, античные мыслители оперировали понятием «забота о себе», которое фиксировало представления о процессе и результате «высшего образования» и самообразования взрослого человека и в этом, первоначальном значении не имело аналогов среди современных понятий. Переосмысление интеллектуально-культурной традиции Античности последующими традициями сопровождалось отбором тех

элементов наследия, которые, в том числе, позволяют проследить влияние концептуальной идеи заботящегося о себе человека на возникновение идей об образовательном проектировании самого себя, понятом вне четких возрастных и временных рамок (информальное образование, образование взрослых, непрерывное образование и др.). Однако сама идея, как и многие идеи античных педагогов, постепенно стала восприниматься как внеавторская и вневременная. В результате понятие «забота о себе» в следующие за Античностью эпохи перестало употребляться для комплексной оценки образовательных маршрутов ученика-взрослого и приобрело ряд дополнительных значений, которые сформировались вне педагогического контекста.

На современном этапе «забота о себе» полностью утратила связь с образованием и рассматривается как беспрестанное внимание к своему внутреннему миру, ориентирующее на действенное, т. е. продуктивное проживание собственной жизни. Не вполне корректные, усредненные и стандартизированные значения понятия «забота о себе» подменяют значения, которые зафиксированы в корпусе античных текстов. Основные идеи и выводы античных мыслителей оказываются свернутыми до ключевых цитат, которые не устраниют фрагментарность представления о «заботе о себе» как особом феномене античной педагогической культуры и не позволяют говорить о нем как о

феномене, предопределившем антропологический дискурс античной педагогики.

В античной педагогической культуре понятие «забота о себе» употреблялось в двух значениях, закрепляющих значимость высшего образования и самообразования для человека, который стремится превзойти ожидания, возложенные на него как гражданина, и ожидания, возложенные им на самого себя. Первое значение было связано с требованиями, которые фиксировали необходимость оптимизации повседневных «забот» человека, а второе — с требованиями по отношению к человеку, который находился в возрасте, требующем обучения у наставника. Дополняя друг друга, данные значения отражали то, что заботящийся о себе человек объединял заботу о городе, в пространстве которого осуществлялась реализация его потенциала, с заботами о теле и душе, осуществление которых делало его менее уязвимым к страстям и порокам, а следовательно, более восприимчивым к образованию. Античными педагогами были обозначены *возрастные, гендерные, социальные и профессиональные ограничения* для тех, кто претендовал на статус заботящегося о себе человека — человека, для которого высшее образование и самообразование являются особым образом организованным обретением себя. В древнегреческой и римской педагогической традиции правом пройти путь заботящегося о самом себе человека потенциально об-

ладали только юноши определенного возраста, стремящиеся найти себя в конкретной должности, т. е. осуществлявшие деятельность, достойную свободнорожденного и гражданина. В трудах античных мыслителей фиксировались общие педагогические ориентиры, часто не имевшие привязки к тому или иному возрасту, однако относительная неопределенность на теоретическом уровне компенсировалась четкостью на практическом уровне.

Античная «забота о себе», как следует из анализа источников на древнегреческом и латинском языках, представляла собой явление, процесс, деятельность и результат, которые сопряжены с одним из четырех измерений античной педагогической реальности (понятийным, метафоричным, нарративным и концептным). *Антропологический дискурс «заботы о себе» античной педагогики* разворачивался вокруг античного феномена «заботы о себе», образуя особое речемыслительное пространство: сущность «заботы о себе» как явления раскрывалась для ученика-взрослого через педагогические понятия, как процесса — через педагогические метафоры, как деятельности — через педагогические нарративы, как результата — через педагогические концепты «наставник», «ученик», «город», «душа» и «тело».

Античный феномен «заботы о себе» был связан с выработкой педагогических регулятивов в рамках особого дискурсивного, речемыслительного пространства, где отграничения

институционального и внеинституционального, социума и личности, надсубъектного и субъективного были весьма относительными. В античной педагогической культуре «забота о себе» давала греку или римлянину возможность в течение всей жизни самостоятельно выстраивать образовательные стратегии в контексте жизненных стратегий, которые были связаны и с политикой, и с частной жизнью. По-разному определяя «заботу о себе», античные мыслители обращались к одним и тем же педагогическим концептам — «город», «наставник», «ученик», «душа» и «тело», — в которых аккумулировались понятийные, нарративные и метафоричные педагогические представления о «заботе о себе». Они обозначили, что в фокусе педагогической реальности находится человек под влиянием дискурса самого себя задолго до того, как педагогическая рефлексия такого рода обрела выражение в терминах «дискурс» и «реальность». Анализ источников на древнегреческом и латинском языках позволил сделать вывод о том, что вокруг феномена «забота о себе» разворачивался антропологический дискурс, который несколько веков задавал векторы развития античной педагогики. Этот дискурс фиксировал связь между позициями, которые может занимать человек по отношению к изучаемому содержанию образования и к самому себе как ученику и учителю одновременно.

Активное обсуждение участников конференции вызвали сообщения:

Поляковой Марии Александровны, кандидата педагогических наук, декана факультета дополнительного профессионального образования Института управления, бизнеса и технологий (г. Калуга) «Франко Камби “Учебник по истории педагогики”»;

Макарова Михаила Ивановича, кандидата педагогических наук, доцента кафедры социальной педагогики Московского гуманитарного педагогического института (г. Москва) «Историко-педагогическая трактовка категории “добродетельная жизнь”».

Щетининой Натальи Павловны, кандидата педагогических наук, доцента кафедры педагогики Рязанского государственного университета (г. Рязань) «С. И. Миропольский о самообразовании учителя»;

Слепенковой Евгении Александровны, кандидата педагогических наук, доцента кафедры общей педагогики Нижегородского госу-

дарственного педагогического университета (г. Нижний Новгород) «Раскрытие прогностической функции научного историко-педагогического знания в подготовке учителя»;

Карякиной Полины Константиновны, ассистента кафедры второго иностранного языка и методики обучения иностранным языкам, аспиранта кафедры педагогики Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых (г. Владимир) «Два великих реформатора в области специального образования в США XIX века: Галлаудет и Гридли Хоув».

Завершая работу конференции, председатель Оргкомитета Г. Б. Корнетов выразил благодарность ее участникам, отметив особую значимость ежегодных встреч педагогов-исследователей, которые позволяют определить общие тенденции в развитии историко-педагогических исследований; проанализировать проблемные поля и уровень актуальности исследовательской тематики; развивать контакты между специалистами, презентовать различные научные школы и направления.