

КОЛОНКА РЕДАКТОРА

Уткин А. В.,
доктор педагогических наук,
профессор



СТЕНОГРАММА ДЕСЯТОЙ МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ В НАЧАЛЕ III ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ: ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И ИСТОРИЧЕСКАЯ НАУКА» Москва, Академия социального управления, 13 ноября, 2014 г.

В статье представлены доклады участников X международной научной конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: история педагогики как педагогическая и историческая наука» (13 ноября 2014 г., Москва).

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

A. V. Utkin NORTHAND RECORD OF THE 10th 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: history of pedagogy as a pedagogical and historical science", held November 13, 2014 (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.



Корнетов Г. Б., д.п.н., проф., заведующий кафедрой педагогики Академии социального управления (Москва):

Мы начинаем работу юбилейной десятой конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия». Ее тема «История педагогики как педагогическая и историческая наука».

К началу XXI в. стало окончательно понятно, что история педагогики одновременно взаимосвязанно решает две группы задач. Во-первых, она, исследуя педагогическое прошлое, ищет ответы на вопросы: что происходило? как происходило? почему происходило? к каким результатам приводило? какое значение имело для современников и всего последующего развития? Во-вторых, история педагогики, обращаясь к педагогическому прошлому, содействует пониманию и решению проблем теории и практики образования дня сегодняшнего, развитию современного педагогического мышления и педагогического мировоззрения.

История педагогики расширяет горизонты педагогического познания. Это происходит как за счет получения ею нового знания о прошлом, так и за счет предоставления ею новых возможностей самоопределения в пространстве необозримой педагогической культуры, накопленной человечеством за свою многотысячелетнюю историю и постоянно обогащающейся. История педагогики — это не просто постоянный источник количественного приращения (расширения) педагогического знания, это также источник его непрерывной реконструкции, качествен-

венного изменения и преобразования.

История педагогики реконструирует (конструирует) и описывает педагогическое прошлое, объясняет и интерпретирует его, позволяет познать истоки современного состояния теории и практики образования, постичь то, что ушло безвозвратно, а также понять, что из прошлого живет в дне сегодняшнем, что вплетено в его живую развивающуюся ткань как наследие дня вчерашнего.

История педагогики позволяет субъекту педагогической деятельности (практической, научно-исследовательской, публицистической и любой другой) войти, вжиться в педагогическую культуру, являющуюся результатом и воплощением педагогической истории. Педагогическая культура вбирает в себя педагогическое прошлое, во-первых, как историю (т. е. то, что состоялось ранее, то, что находится в дне вчерашнем и не может быть дано непосредственно субъекту педагогической деятельности). И, во-вторых, как наследие (т. е. то, что состоялось ранее, но присутствует в дне сегодняшнем, то, что непосредственно дано субъекту педагогической деятельности как артефакт прошлого).

Педагогическое прошлое, воспринимаемое как другое по отношению к педагогическому настоящему, традиционно оказывается фокусом внимания истории педагогики, познающей это другое. Педагогика же познает педагогическое настоящее, отличающееся от этого прошедшего другого. Такова принятая схема. И нет смысла ее оспаривать, несмотря на вполне закономерный вопрос, где же все-таки закачивается прошлое (другое) и на-

чинается настоящее. Эта схема вполне разумна и, без всякого сомнения, имеет право на существование. Она, в частности, находит свое отражение в трактовке эволюции педагогики в логике развития наукоучения, как науки (или отрасли знания) все глубже проникающей в познаваемый предмет и с этой точки зрения естественным образом все более и более знающей в каждый последующий момент своего существования.

Логика наукоучения отражает поступательное движение педагогического знания, вектор его прогрессивного развития. Здесь прогресс педагогического знания (а понятие «прогресс», особенно учитывая его постмодернистскую критику, следует употреблять очень и очень осторожно), во-первых, связан с возрастанием обоснованности педагогического знания достижениями научной мысли, которое как тенденция явственно прослеживается в ходе человеческой истории. Например, более адекватно ставить и решать педагогические проблемы позволяет развитие, накопление и переосмысление антропологических знаний, лежащих в основе понимания человека как предмета и субъекта педагогической деятельности. Так, развитие знаний о природе, становлении и функционировании человеческой психики делает возможным разрабатывать новые и переосмысливать уже имеющиеся интерпретации процесса обучения, способы постановки и решения дидактических проблем, а также находить более эффективные пути организации образовательного процесса.

Во-вторых, прогресс педагогического знания связан с учетом и

использованием того культурного потенциала, который постепенно накапливается обществом и не только ставит новые педагогические задачи, но и предоставляет принципиально новые возможности для их решения. Например, последовательное изобретение и распространение письменности, книгопечатания и информационно-компьютерных технологий открывали качественно новые горизонты педагогической деятельности, в прямом смысле слова революционизировали ее. Так менялись способы фиксации содержания образования, средства его передачи и освоения, методы организации образовательного процесса.

В-третьих, прогресс педагогического знания связан с использованием того потенциала, который открывает для педагогики возможность осмысления причин, характера и последствий успехов и неудач в деле обучения и воспитания, извлечения значимых уроков для дальнейшей мыслительной и практической педагогической деятельности. Например, опыт разработки и реализации различных подходов к организации учебной деятельности показывает, какие учебные задачи и при каких условиях успешно могут быть решены с помощью того или иного конкретного дидактического подхода. Так, многовековая история проблемного обучения, восходящая к майевтике Сократа, наглядно и убедительно показывает, что этот способ организации образовательного процесса эффективно содействует развитию самостоятельного критического мышления, но требует ограничения предполагаемого к освоению обязательного объема содержания образо-

вания, так как предполагает наличие значительного времени, необходимо для постановки и поиска решения учебных проблем (для организации и осуществления учебной поисковой деятельности).

В-четвертых, прогресс педагогического знания связан с постоянным накоплением, обогащением и пересмотром множества педагогических подходов, концепций, теорий, систем, технологий, методик (т. е. педагогических идей и практик), их осмыслением, переосмыслением, анализом и синтезом, пониманием их возможностей и ограничений в различных условиях и применительно к решению различных образовательных задач. Например, идея природосообразности образования, восходящая как минимум к Демокриту, на протяжении двух с половиной тысячелетий развивалась и переосмысливалась как важнейший принцип построения и осуществления педагогической деятельности. Так, требование соответствия образования природе ребенка реализовывалось по-разному в зависимости от понимания этой природы, в частности, от признания и интерпретации ее активного, деятельного характера.

Логика наукоучения приводит к тому, что под педагогическим настоящим понимается то, что представлено существующими «здесь и сейчас» проблемами теории и практики образования, рассматриваемыми с точки зрения сегодняшней педагогики, стоящей на плечах предшествующей педагогической истории, впитывающей и перерабатывающей ее опыт, ее достижения. Таким образом, логика наукоучения предполагает достаточно

четкое разделение между историей педагогики и собственно (современной) педагогикой.

Говоря о педагогике как истории педагогики, следует рассматривать историко-педагогическую реальность не как нечто, лежащее рядом с педагогической реальностью или являющееся ее составной частью, но как саму эту педагогическую реальность. Историческое измерение не только предшествует современному измерению педагогической мысли и практике образования, но и одновременно как бы сосуществует с ним в одной смысловой плоскости. Для педагогики исключительно важно выявление и осознание точек превращения идеи (теории) в практику и практики в идею (теорию). При этом важно понять, осмыслить, какова нормативная рамка этой идеи (векторная, рамочная, скелетная, панцирная) и каков характер практики (массовый, штучный). Исследуя свой предмет, педагогика неизбежно должна включать его прошлое, его состоявшуюся, действительную историю в его настоящее, как причину бытия этого настоящего, по сути, тождественную с этим бытием. При этом важно помнить, что в настоящем неизбежно имеются зародыши будущего. Только такое понимание предмета педагогики придаст ему полный логический объем, сделает его логически всеобщим.

История педагогики есть единственная истинная педагогика, т. е. педагогика, адекватная логике педагогического мышления. Логика педагогического мышления существует и развивается в логическом общении (диалоге), во-первых, между многими логически одновременными педагоги-

ческими взглядами, идеями, концепциями, теориями, системами и т. п., во-вторых, между одновременно существующей педагогической мыслью и педагогической практикой во всем их конкретном многообразии. Именно в истории педагогики проявляется действительная соотнесенность не только различных педагогических представлений и подходов, но педагогической мысли и педагогической практики во всех их возможных формах и на всех возможных уровнях. Само существование и развитие педагогической логики происходит в точках их взаимодействия, взаимопорождения, взаимообоснования, взаимоотрицания. И разнообразные феномены педагогической мысли, и разнообразные феномены педагогической практики, и разнообразные феномены их взаимосвязи возникают впервые исторически необходимо, будучи связанными с конкретными историческими обстоятельствами. Но, исторически возникнув, они неизбежно логически самообосновывают себя в точках их диалога с иными педагогическими феноменами, иными «педагогическими мирами». В таком логическом самообосновании педагогические феномены оказываются постоянно заново порождаемыми в пространстве непрерывно продолжающихся диалогов. В этих диалогах происходит постоянная актуализация ресурсов педагогических феноменов, их переосмысление, обнаружение новых аргументов, развитие, обогащение. Уже существующие педагогические идеи, концепции, теории, системы, технологии, практики развиваются не только за счет их ассимиляции вновь возникающими педагогическими фе-

номенами, но и за счет развития своих потенциальных возможностей, актуализация которых имеет собственную логику и определяется множеством условий, факторов и обстоятельств. Логика педагогического мышления не снимает историю педагогики, не выпрямляет ее. Наоборот, она усиливает уникальность многообразных исторических форм педагогической мысли и педагогической практики, обосновывает бесконечную значимость каждой из них, делает их диалог необходимым условием развития педагогики как таковой. Таким образом, любое педагогическое понятие существует и целостно фиксируется только в истории педагогики, где оно выступает как система понятий, как нечто всеобщее и целостное. А единство исторического и логического рассмотрения обеспечивает взаимное обращение педагогики в историю педагогики, а историю педагогики в педагогiku.

История педагогики (история образования и педагогической мысли в самом широком социокультурном контексте) есть наука и педагогическая, и историческая. Эта точка зрения давно утвердилась среди большинства отечественных исследователей и, как правило, трактуется таким образом, что история педагогики является наукой педагогической по своему предмету, а исторической — по своим методам.

Проведенный анализ истории педагогики как науки педагогической позволил выдвинуть предположение, что историю педагогики в определенном смысле можно рассматривать как единственную истинную педагогiku. Выше показано также, что само су-

ществование истории педагогики как науки исторической имеет своей предпосылкой признание педагогического прошлого как иного, уже прошедшего, другого, по отношению к педагогическому настоящему, которое продолжается «здесь и сейчас». В этом контексте возникает потребность более детально рассмотреть особенности истории педагогики как науки исторической.

История педагогики легитимна настолько, насколько признано существование педагогического прошлого, отличающегося от педагогического настоящего. Понятие «педагогическое прошлое» является основополагающим для истории педагогики, ибо само ее существование возможно и оправдано разделением педагогического прошлого (того, что было) и педагогического настоящего (того, что есть).

История педагогики, будучи наукой о педагогическом прошлом, рассматривает:

- педагогические события прошлого;
- устойчивые структуры педагогического прошлого;
- событийные процессы в педагогическом прошлом;
- людей, участвовавших в педагогических событиях прошлого (их позиции, установки, действия, изменения);
- пласты культуры, вовлеченные в педагогические события прошлого;
- социальные институты, вовлеченные в педагогические события прошлого.

Смыслом истории педагогики является упорядочение бесконечно многообразного и непрерывно изме-

няющегося (хотя и разными темпами) педагогического прошлого. Это упорядочивание обуславливается рядом обстоятельств. Во-первых, пониманием того, что есть педагогическое прошлое и история педагогики; насколько, в каком смысле и каким образом они познаваемы; что есть историко-педагогическое знание, какими способами возможно его получать, обобщать, объяснять, интерпретировать, концептуализировать; что есть историко-педагогический источник, каковы методы работы с ним; для чего, с какой целью следует упорядочивать педагогическое прошлое. Во-вторых, педагогическим сознанием своего времени; существующей педагогической культурой (содержащей в себе педагогическое прошлое, настоящее и зародыши педагогического будущего); достижениями, трудностями, значимыми проблемами теории и практики образования. В-третьих, общественной, прежде всего социально-политической и духовной, ситуацией своего времени. В-четвертых, мировоззренческой и методологической позицией историка педагогики, так или иначе выражающей перечисленные выше обстоятельства.

Применительно к истории педагогики презентизм стремится актуализировать те стороны педагогического прошлого, те историко-педагогические события, структуры и процессы, которые значимы для сегодняшней педагогической действительности, для ее более глубокого и всестороннего понимания, для самоопределения в ней. Презентизм стремится интерпретировать историко-педагогическое прошлое таким

образом, чтобы обращение к нему способствовало осмыслению и решению современных проблем теории и практики образования. При этом изначально заданное современное переосмысление педагогического прошлого привносит в него такое мыслительное содержание, которое прежде в нем отсутствовало, т. е. модернизирует его. Презентизм не только не стремится преодолеть эту модернизацию, но прямо и непосредственно использует ее самым активным образом.

Антикваризм, наоборот, стремится рассматривать педагогические события с точки зрения их роли и места в жизни прошлого, во взаимосвязи с обстоятельствами, их породившими. Он стремится избежать их модернизации, подчеркивает самозначимость их изучения.

Делая акцент на истории педагогики как науки педагогической, исследователи в большей степени ориентируются на презентизм. Делая акцент на истории педагогики как науки исторической, исследователи в большей степени ориентируются на антикваризм.

Историко-педагогическое сознание, ориентирующееся на историзм, предполагает:

- признание различий между педагогическим настоящим и педагогическим прошлым, современной педагогической эпохой и всеми предыдущими педагогическими эпохами;

- изучение различных элементов и аспектов педагогического прошлого в неразрывном единстве с их окружением, задающим необходимый контекст их рассмотрения, вне которого пред-

мет исследования не может быть определен, реконструирован, объяснен и понят;

- понимание истории педагогики как процесса, как движения во времени связанных между собой событий, в конечном счете, дающего ответ на вопрос, как из прошлого вырастает настоящее, а следовательно, способствующего постижению настоящего и определению тенденций развития будущего.

История педагогики есть взгляд, обращенный из дня сегодняшнего в день вчерашний. Именно эта ее обращенность к прошлому обуславливает ее статус как науки исторической. Однако эта историчность оказывается неразрывно связанной с ее статусом науки педагогической. Педагогичность истории педагогики определяет содержательный стержень ее исследовательской проблематики, придает качественную определенность в ряду других исторических дисциплин, делает ее, в конечном счете, наукой педагогической.

История педагогики как наука историческая позволяет лучше, глубже и полнее раскрыть и понять ее педагогическое содержание.

Педагогическое прошлое, позволяя лучше понять педагогическое настоящее как его результат, отнюдь не обеспечивает возможность однозначного понимания поведения в этом настоящем. Но прошлое, кроме понимания того, как и почему возникло существующее настоящее, дает также и ценностные ориентиры отношения к нему, основанные на осознании собственной педагогической позиции через самоидентификации с различ-

ными педагогическими традициями, а это помогает определить цели субъектов педагогической деятельности (как практической, так и теоретической), а также пути, способы и средства достижения этих целей.

Обсуждая проблемы истории педагогики, перспективы историко-педагогических исследований, важно понять, какие проблемы сегодня происходят в ВАКе.



Лукацкий М. А., д.п.н., проф., чл.-корр. РАО, член Экспертного совета по педагогике и психологии ВАК РФ (Москва): Рад вас приветствовать, уважае-

мые коллеги, на традиционном и весьма значимом мероприятии, которое проводится Академией социального управления. Попробую обозначить процессы, происходящие в ВАКе, в свете изменения требований к научным исследованиям в целом и историко-педагогическим в частности.

Начну издавала. Все мы прекрасно знаем, что наука — динамично развивающийся институт. К примеру, 150 лет назад не было социологии, мы имели лишь смутное представление о том, как устроено человеческое общество; не существовало научной психологии, мы лишь догадывались о том, что собой представляет человеческая личность и как изменится характер человека; не было и нейрофизиологии, потому мы не знали, как функционирует человеческий мозг. А теперь это области актуальных научных исследований. Возникает вопрос: должна ли педагогика учитывать все многообразие этих научных данных, подтверж-

денных самым серьезным образом или же нет. Да, должна. А если она этого не делает? Значит, она продуцирует то, что было ранее, стагнирует, не учитывая все многообразие человековедческих данных при проведении исследований, а ведь образование — вещь серьезная, определяющая будущее страны. Встал вопрос, как оптимизировать исследовательскую педагогическую деятельность. На первых порах решение было найдено очень простое: требовать от научного руководителя тщательного руководства диссертационным исследованием. Но этой меры оказалось недостаточно, тогда «взялись» за Диссертационные советы с требованием не допускать к защите «плохие» диссертации.

Выяснилось и другое: часто среди членов диссоветов встречаются люди, которые не имеют права осуществлять экспертизу тех или иных работ. Следовательно, нужно тщательно относиться к выбору членов совета. По формальным обстоятельствам все те, кто в совете работает, — это очень серьезные в научном отношении люди, имеющие высокие научные степени и звания. Появилось новое требование: надо, чтобы эти люди активно публиковались, представляли научные направления, руководили аспирантами.

Постоянное повышение требований к качеству выполняемых диссертационных исследований и к качеству экспертов — членов диссоветов привело к тому, что на сегодняшний день закрыто около 500 советов, конечно, не только педагогических. Многим советам предложено объединить свои силы, чтобы стать эффективнее. В скором времени президиум

рассмотрит список тех советов, которые должны остаться на карте педагогической науки. Эти советы будут многочисленными по составу: по 25 и более человек. Этим советам будет предложено заниматься экспертизой работ, выполненных по нескольким специальностям. Соответственно и требования к членам совета будут меняться: например, не только наличие публикаций, регистрируемых в системе РИНЦ, но и других системах цитирования. Дисциплинарный порядок регистрации советов и решение вопросов, связанных с членством в совете, тоже будет пересматриваться.

Вместе с тем, желание университетов и образовательных учреждений иметь советы является стойким и неизменным, потому что наличие совета — один из значимых отчетных параметров для вуза. Естественно, в этих условиях не могли не пересмотреть состав экспертного совета ВАК. Хотели укрепить его, ввести новых членов, что, собственно говоря, и произошло. Количество защит существенно уменьшилось, работ поступает меньше, зато к ним требовательнее относятся. Это касается абсолютно всех дисциплин, по которым выполняются диссертационные исследования. Вероятнее всего, до конца этого года будет осуществлена ротация составов экспертного совета. В частности, будет пересмотрен в какой-то части совет по педагогике и психологии.

Вопрос: По каким основаниям рассматриваются кандидатские диссертации? Университеты сами будут рассматривать кандидатские, а в исключительных случаях их будут рассматривать в ВАКе?

Ответ: Это совершенно не так. В положении есть четыре пункта, по которым можно предъявить претензии к защищенной кандидатской диссертации. Самый простой вариант, который используют эксперты в том случае, если диссертация показала им недоброкачественной: любой член экспертного совета имеет право запросить полный текст диссертационной работы. Если после ознакомления он приходит к выводу, что с текстом работы, авторефератом что-то обстоит неблагополучно, он может далее принять самые серьезные меры.

Конечно, к кандидатским диссертациям «придинок» меньше, чем к докторским, вместе с тем, будут вводиться требования и нормы, расширяющие круг возможностей членов экспертного совета. Недавно было введено правило отнюдь не в пользу соискателя ученой степени: было сказано, что приглашать на заседание экспертного совета соискателя ученой степени кандидата или доктора наук эксперты не имеют права. Эксперты имеют право написать заключение, которое затем попадает на заседание президиума, а состав президиума уже принимает окончательное решение: в его компетенции попросить автора ответить на те или иные вопросы. Отвечать на вопросы экспертного совета сложно, а на вопросы президиума сложно вдвойне уже в силу того, что среди членов президиума, людей, имеющих отношение к педагогике, всего несколько человек. С нашей точки зрения, это требование завышено и, вероятно, последует его коррекция.

Вопрос: Михаил Абрамович, Вы в самом начале сказали, что одна из объективных причина ухудшения качества диссертаций в том, что педагогические науки не используют результаты современных исследований гуманитарных наук. Но во всех тех требованиях, на которые сейчас ссылается ВАК, эту причину не указывают. В основном, суть изменений сводится к формальным требованиям: оформлению документов, проверке на плагиат, уровень публикаций и т. д. Получается, что требования, которые ВАК сейчас предъявляет, все равно не работают на решение объективной задачи интеграции человековедческих знаний в междисциплинарных педагогических исследованиях.

Ответ: То, о чем Вы говорите, очевидные вещи. Как педагогическая наука может не учитывать то, что добыто самым кропотливым и серьезным трудом других дисциплин? Такого быть не может по определению. Я говорю не только о культурологии, социологии, философии, нейрофизиологии, но и языкознании, например. А если взять отечественные работы по педагогике и психологии, то выясняется, что некоторые исследователи не знают даже педагогического материала, а того, о чем мы сейчас говорим, тем более. Мне попалась работа про то, как нужно учить математике будущих рабочих. Даже формулы, которые в автореферате представлены, и те с ошибками, т. е. человек, который писал работу, не имеет никакого представления о математике. Лучше других выглядят работы по истории педагогики, но, к сожалению, это не значит, что в этой сфере все благопо-

лучно. Этих работ стало очень немного, теперь это единичные работы, но могу сказать вполне определенно, что половина работ — это работы, которые, к сожалению, написаны без знания текста-источника.

Вопрос: Вот ситуация. Готовится диссертация, но, к сожалению, на Дальнем Востоке все советы закрыли, а восстановить их работу пока не планируют. Аспирантура работает, но встает вопрос: «Где защищаться?». Обратился в совет Балтийского университета в Калининграде, где пригласили на экспертизу. Предзащита проходит успешно, но совет отклоняет работу по той причине, что нет специалистов по военно-исторической тематике. В РУДН тоже нет специалистов, в Московский педагогический университет большая очередь. Проблема в том, что работа написана, вычищена и требует только защиты. Стоит ли соискателю вообще писать работу? Я уже не говорю о докторских работах, потому что здесь ситуация много сложнее. Могли бы вы посоветовать какой-нибудь совет, который конкретно бы принял эту работу к защите.

Ответ: Вы имеете право по Положению обращаться в любой диссертационный совет. Сказать, какой совет точно примет эту диссертацию, не берусь. В Военном университете есть совет, который возглавляет Игорь Алексеевич Алехин. Можно с ним поработать. Если работа историко-педагогическая, то очень хорошо будет, если один из оппонентов будет чистым историком: кандидатом или доктором исторических наук.

Корнетов Г. Б.: Вы подняли очень важную проблему: поскольку

количество советов резко сокращается, то у людей, написавших диссертацию, возникает проблема с защитой. Есть очень важный критерий — наличие специалистов по профилю диссертации. В Калининградском университете нет специалистов по военно-исторической тематике. Поэтому формально они могут отказать в рассмотрении работы.

Лукацкий М. А.: Приведу пример, который близок к нашему разговору. Недавно в Санкт-Петербурге была успешно защищена докторская диссертация, которая была посвящена теме пансофии в трудах Коменского. Когда эксперты стали рассматривать эту работу, то возникло ряд вопросов. Первый касался того, есть ли в совете, где защищался человек, хоть один специалист по Коменскому, по этой тематике. Ни одного. Второй вопрос — тема не совсем педагогического характера, с философским «привкусом», а в числе тех, кто проводил экспертизу, тоже не было специалистов, имеющих отношение к философии. Получается, что экспертиза проведена не совсем правильным образом, совет взялся рассматривать то, на что прав не имел. Конечно, все силы были приложены для того, чтобы вопросы снять, но всерьез предлагалось отправить работу на дополнительное оппонирование, причем в два совета, один из которых должен был быть философский, где работа (не исключая) вполне могла получить отрицательную рецензию. В конечном итоге, экспертиза прошла благополучно, но мы видим, сколько проблем может возникнуть, если невнимательно относиться к выбору диссертационного совета.

Вопрос: Не могли бы вы рассказать о технологии принятия экспертного решения.

Лукацкий М. А.: Никакой общей инструкции по этой части нет. Сначала должно рассматриваться аттестационное дело. Очень часто бывает так, что правило существует, но оно оказывается нарушено. Если что-то неблагополучно, то тогда соискателю об этом сообщается, и уже на месте решаются возникшие по аттестационному делу вопросы. Я поступаю очень просто: смотрю на то, как решается поставленная научная задача, какие методические и методологические инструменты используются для решения научной задачи. Если методы нерелевантны поставленной задаче, то на этом этапе можно сразу экспертизу завершать. Если есть соответствие, начинаю смотреть текст, потому что заявка иногда хорошая, а по существу ничего не сделано. Затем готовится заключение о работе. Второй важный момент — выбор инструментария для проведения исследования. Диссертант должен внятно сказать, какой подход, какой метод он использует. К этому много претензий. Часто даже не могут сказать, для чего приводят те или иные методы, фамилии. Почему-то в половине работ люди считают необходимым ссылаться на Аристотеля и Платона, которых они их никогда не читали. Поэтому необходимо, чтобы на предварительном этапе люди, которые пишут диссертацию, получали консультации от специалистов в этой области исследований. Проведение исследования — очень тяжелая работа, не каждому она под силу. Но многие вопросы решаемы.

Корнетов Г. Б.: Коллеги, давайте перейдем к журналам, а потом про аспирантуру поговорим. Я предлагаю несколько слов о своем журнале сказать Алексею Алексеевичу, практически с нуля создавшему ВАКовский журнал, который успешно издается.



Романов А. А.,
д.п.н., проф., заведующий кафедрой педагогики и педагогического образования Рязанского государственного университета

им С. А. Есенина: Дорогие коллеги, я очень рад нашим встречам, потому что настоящих ученых становится все меньше и меньше, вместе с тем радует, что появляется молодежь, которая выполняет глубокие содержательные исследования. Хочу поздравить Викторию Константиновну Пичугину защитившую докторскую диссертацию в начале этого года.

Хотел бы представить научно-методический журнал «Психолого-педагогический поиск», издаваемый с 2004 года Федеральным государственным бюджетным образовательным учреждением высшего профессионального образования «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина».

Преимущество нашего журнала в том, что в течение 10 последних лет мы не переставали работать над содержанием издания. Это региональный журнал, но мы изначально поставили задачу, чтобы он был российским, пытаюсь уйти от определенного формализма — представления результатов докторских диссертаций. Мы пытаемся поднять жизненно важные проблемы, которые волнуют сейчас не

только специалистов, стараемся, чтобы в каждом журнале было достаточно статей по истории педагогики, методологии историко-педагогического познания, были бы освещены памятные даты отечественной педагогики.

В прошлом году мы подготовили большую серию статей по В. А. Сухомлинскому, нынешний номер посвящен К. Д. Ушинскому. В третьем номере журнала, например, поднимаются проблемы антропологического кризиса, рассматривается тема «социальный типаж», актуализируется направление «Образование как сфера борьбы за молодежь».

В этом году исполняется 145 лет Н. К. Крупской. О Надежде Константиновне написано много: верный соратник Ленина, первый советский доктор наук, почетный академик Академии наук. Отрезки времени, взятые в качестве единицы анализа, позволяют нам увидеть, что изменилось, допустим, за пятилетние промежутки. Изменилось ли что-то в том, что писали об этом человеке, изменилось ли что-то в моем отношении к этому человеку. Интересный вопрос: когда ты занимаешься наследием какого-либо деятеля, его нужно любить? А если ты ненавидишь этого человека, ты можешь быть исследователем? Да или нет? Какой образ Крупской сейчас в нашем сознании? Думаю, отторжения к этому образу не будет, потому что Крупская не была злым или агрессивным человеком. Для нас, как историков, важно, что ей принадлежит первая попытка обобщений деятельности школ с марксистских позиций. Когда мы оцениваем ее наследие, то должны понимать, что в написанных ею трудах присутствует авторский стиль ее уст-

ных выступлений, и она как понимала, так и писала, оценивая те или иные события. Поэтому для специалиста заметны неопределенные неточности. Но говорить об этом человеке в негативном ключе не хочется. Для Крупской было характерно, что она использовала термины других известных педагогов: говорила об активности детей, о самоуправлении, о совместном обучении, экспериментальной педагогики и психологии, рассматривая проблематику с позиций марксистского подхода. Тем самым она как бы включалась в споры того времени, это объединяло ее с ведущими педагогами, и, что вполне естественно, было много расхождений в нюансах. Несмотря на то что она говорила об освобождении школы от буржуазного государства, ратовала за подчинение школы государству пролетарскому, и это в то время, когда идеалом эпохи была школа свободная, автономная, освобожденная от всяческих политических влияний. Представьте 20-е годы, какой это пласт для деятельности исследователя!

Приглашаю к сотрудничеству!

Корнетов Г. Б.: По поводу журналов еще нужно сказать о трудностях, которые возникают при рецензировании статей. Мало кто об этом знает, но все потенциальные авторы считают, что, если они пошлют статью в журналы, их сразу опубликуют. Есть ВАКовские издания, которые просят плату за публикацию, либо за рецензию.



Куликова С. В.,
д.п.н., профессор кафедры педагогики
Волгоградского государственного соци-
ально-педагогического

университета: Уважаемые колле-

ги, мне бы хотелось представить вам журнал «Известия ВГПУ», в редакционную коллегию которого входят представители Германии, Казахстана, Сербии, Украины, США.

Это тоже ВАКовский журнал, и в нем есть рубрики: «Историко-педагогические исследования» и «Сравнительная педагогика». Особенность еще и в том, что мы часто делаем тематические номера или тематические рубрики. В последнем номере есть несколько статей к юбилею диссертационного совета, которому исполнилось 25 лет. Кроме статей членов совета есть также информация о знакомом мероприятии, которое проходило в Санкт-Петербурге — XXX сессия научного совета по проблемам историко-педагогической науки и образования РАО.

Рецензии, которые представлены в открытом доступе на сайте, подписываются председателем редакционной коллегии — Н. К. Сергеевым, т. е. все статьи, которые приходят в журнал, передаются ответственному редактору, распределяющему их экспертам, исходя из тематики статей. У нас разработана рамка этой рецензии, в которой обычные рубрики: актуальность темы, научная новизна, исследовательский характер статьи (последовательность, непротиворечивость), соответствие содержания названию и рекомендации. Приглашаем к участию в журнале, на сайте Волгоградского государственного социально-педагогического университета можно найти электронный адрес редакции, выходные данные и необходимую техническую информацию.



Шевелев А. Н.,
д.п.н., проф., заве-
дующий кафедрой
педагогике и анд-
рагогике Санкт-
Петербургской акаде-

мии постдипломного образования:

Представляю журнал «Непрерывное образование» Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. Сразу же должен сказать, что он не ВАКовский, но в этом журнале есть историко-педагогическая рубрика и раздел, посвященный сравнительной педагогике. Приглашаем к участию в журнале, на сайте Академии можно найти необходимую информацию об издании.

Корнетов Г. Б.: В заключение хотелось бы сказать несколько слов об историко-педагогических проблемах. У нас есть «Историко-педагогический журнал», издаваемый Нижнетагильской государственной социально-педагогической академией, есть журнал при Ушинке «Проблемы современного образования», есть журналы, где представлены историко-педагогические рубрики. Мне видится, что юбилейная тематика очень хороша, но мы находимся перед дилеммой: с одной стороны, в такие историко-педагогические рубрики будет приходиться некая «солянка» статей разнообразной тематики, и мы рискуем потерять интерес читателя. Выход тематических номеров поможет сплотить историко-педагогическое сообщество, потому что мы представляем, по сути, профессионально-научную корпорацию, которая поддерживает друг друга и определяет новые направления иссле-

дований. Надо наше немногочисленное журнальное научно-педагогическое сообщество поддержать силами сидящих здесь людей, их аспирантов, коллег, чтобы на таких конференциях мы могли выработать совместную журнальную политику, сохранив журналы как научные издания в полном смысле этого слова. Допустим, на сегодня мы могли бы взять на себя смелость сказать, что на 2015 год были бы интересны для разработки и публикаций таких-то тем. В год среднестатистический ученый может сделать 1–2 принципиально новых статьи. Когда ты знаешь, что ты пишешь статью не для удовлетворения собственного научного самолюбия, а в рамках какого-то проекта, который задумала корпорация, то своей работой ты отвечаешь не только за себя, но и за других.



Безрогов В. Г.,
д.п.н., чл.-корр. РАО,
главный научный со-
трудник Института
стратегии и теории
образования (Москва):

Честь и хвала научно-педагогическим журналам и героизму тех, кто это делает. Хочу обратить внимание на три момента: для оживления внимания к журналу часто используют такой ход: приходит статья, ее передают двум-трем специалистам, которые пишут свои небольшие статьи в ответ. Все публикуется в одном номере: статья и ее обсуждение, а в следующем номере автор обсуждаемой статьи дает ответ на развернувшуюся дискуссию. Получается целая серия публикаций, в которой читатели участвуют в серьезном обсуждении проблемы. Второе,

на что хотелось бы обратить внимание: у нас очень низкий уровень рецензирования, все достаточно комплиментарно. По рейтингу публикаций часто рецензии не стоят вровень со статьями. Следовательно, надо обратить внимание на культуру рецензирования. И третий момент связан с переводом иностранных статей. За переводы никто не платит, и, допустим, узнать аспирантам, что пишут специалисты по этой тематике в других странах, очень сложно. Научному руководителю нужно обязать аспиранта перевести одну работу по своей теме, опубликованную в том или ином иностранном журнале.



Пичугина В. К.,

*д.п.н., доцент кафедры педагогики
Волгоградского государственного соци-*

ально-педагогического университета: Разрешите мне закончить тему журналов и рассказать о встрече с руководителем издательства «Эльзевир», которая прошла в сентябре в Ростове. Он говорил о том, что о таких корпорациях, как Скопус (Scopus) и прочие, существует много мифов. И первый миф, что Скопус — это не гуманитарная база в целом. Мы просто не очень хорошо ориентируемся в тех журналах, в которых могли бы публиковаться. Если мы выстроим топовый рейтинг журналов по педагогике и посмотрим, кто там на первом месте, то увидим, что эти журналы не переводные. Если же мы выстроим топовые по физике, химии, то увидим, что верхушка является переводными журналами, т. е. они автоматически входят в базу Скопус. Когда нам

говорят, что наш педагогический вуз мало публикуется в Скопусе, а технический вуз много, мы пытаемся им сказать, что они публикуются на русском, просто специальная редакция переводит, и эти статьи регистрируются системой автоматически. Мало знаем о журналах, которые для нас открыты, и в частности, четыре крупных журнала по истории педагогики издает Taylor & Francis, у них очень интересные подборки.

Далее наш зарубежный коллега говорил о том, что каждый крупный вуз Запада сейчас имеет свой журнал в виде нескольких серий по ведущим направлениям: филология, история и т. д., но идет аналогичный с Россией процесс — сворачивание журналов по вузам; остаются лишь крупные журналы, которые будут вести одно направление. На базе АСОУ будет создан журнал по истории педагогики, который будет входить в Скопус. Вторая тенденция, о которой говорил издатель, это трудности «трудоемкости» публикации, она для гуманитарных наук более высокая, потому что нужен более качественный язык.

Кроме того, для всех журналов, которые сейчас издаются как ваковские и претендуют на вхождение в базу Скопус, «Эльзевир» открыт. Руководителю задали прямой вопрос: почему такая отрасль как педагогика не представлена ни одним переводным журналом от России, в чем причина? Он ответил, что «Эльзевир» открыт, готов к сотрудничеству, поможет создать мировую международную коллегию, поможет с распространением журнала, но расценки очень велики. Поэтому открытость эта оборачива-

ется закрытостью. Многие вузы сейчас подписаны на бузу Скопус в режиме чтения, и минимальная базовая подписка стоит миллион в год, что для вуза является существенным финансовым обязательством. В какую сумму обойдется переводной вузовский журнал в Скопус трудно представить.

Тенденции, которые отметил зарубежный партнер, требуют внимательного отношения. Публикуясь в зарубежной печати, мы должны обратить особое внимание и на список литературы. Если в него входит много статей наших соотечественников, то, скорее всего, статья получит отрицательную рецензию, потому что рецензент не может подтвердить подлинность цитируемых источников. Выход из этой ситуации один — статья должна быть либо выложена на сайте, на который вы ссылаетесь, либо должна иметь электронный номер (**digital number**), который дает возможность в любой момент выйти на электронную версию статей, пусть они даже изданы в России и не переведены.

Корнетов Г. Б.: Вероятно многие из нас столкнулись с новым стандартом аспирантур. Сейчас ее надо заново лицензировать и аккредитовать как третью ступень высшего образования. У нас главное направление аспирантуры — бывшее 13.00.01, сейчас уже этого нет направления. Возникает проблема разработки новых учебных планов, новых рабочих программ. Требования те же, что и к вузовским программам бакалавриата и магистратуры. Новые требования предъявляются и к учебным планам аспирантов, потому что это уровень высшего образования.



Болдышева Н. О.,
к.э.н., заведующая аспирантурой Академии социального управления: Нельзя сказать, что специальность 13.00.01

совсем закрыта, потому что мы доучиваем аспирантов, которых набирали по этой специальности. Как совет функционирует по старой номенклатуре специальностей, так и докторантура действует в этих рамках. Что касается аспирантуры, то с этого года мы получили новые стандарты практически по всем направлениям подготовки. Теперь аспиранта ждет две сессии в год, два раза аттестация, два раза мы назначаем очным аспирантам стипендию (раньше назначали на год). Мы в конце обучения должны быть готовы к государственной итоговой аттестации, которая складывается из двух этапов. Первый — государственный экзамен, второй — защита квалификационной работы. В стандарте четко прописано, что работа должна соответствовать требованиям, предъявляемым к кандидатской диссертации, но после защиты этой работы, в рамках аспирантуры, аспирант не получает степень кандидата наук, он эту работу должен защищать в совете, т. е. это что-то вроде предзащиты.

Для всех непедagogических специальностей итоговый государственный экзамен в аспирантуре будет по педагогике, потому что теперь все аспиранты должны прослушать блок педагогических дисциплин и пройти педагогическую практику. Сейчас эта практика стала обязательной. Что будут сдавать те, кто учится по педагогическим специальностям, пока неясно.

Еще важный момент. Теперь базовую и вариативную части учебного плана по новому стандарту формирует вуз. Единственное требование, которое сохранилось, — это иностранный язык и философия науки, соответственно курсы, сопутствующие этим дисциплинам.

Профессиональные компетенции аспиранта пока не сформулированы, но указано, что есть универсальные и общепрофессиональные компетенции, которые отражены в стандарте. Надо дожидаться профессионального стандарта, появление которого обещают в ближайшее время, и, соответственно, мы получим набор профессиональных компетенций по каждому направлению подготовки.

Вопрос: Если человек закончил аспирантуру и не защитился, на него так же распространяются эти требования?

Ответ: Было письмо-разъяснение из Министерства образования и науки РФ: те, кто закончил аспирантуру на сегодняшний день или был зачислен до 2014 г., учились по федеральным государственным требованиям, не по гос. стандарту. По окончании аспирантуры единственный документ, который они получают, это удостоверения о сдаче кандидатских экзаменов. Есть возможность, но пока не очень ясны основания: могу ли я, допустим, перевести аспиранта второго года обучения на новый стандарт? Вроде бы да, по заявлению аспиранта, но нормативного акта, на основании которого можно было бы сделать этот перевод, нет.

Вопрос: Скажите, предлагались ли Вам какие-либо рекомендации, как получать квалификацию педагога-исследователя?

Ответ: Теперь квалификация по окончании аспирантуры в дипломе — «Исследователь. Преподаватель-исследователь». Вся научно-исследовательская деятельность — подготовка диссертации. Это закрывает первую часть квалификации — исследователь. Вторая часть — преподаватель-исследователь — предполагает, что человек владеет методикой, методами, может не только работать преподавателем, но и быть исследователем. Исследовательская практика возможна, обязательной же является только педагогическая практика аспиранта. В стандарте четко говорится, что после окончания этого уровня высшего образования, человек получает двойную квалификацию: «Исследователь. Преподаватель-исследователь».

Вопрос: Если аспирант выходит на итоговую аттестацию, сдает экзамен, подготовил диссертационное исследование и защитил его в аттестационной комиссии, он может сразу выходить на диссертационный совет?

Ответ: Диссертация, которую он защищает в итоге своего обучения, должна соответствовать требованиям кандидатской диссертации. Он может получить «тройку», в этом случае комиссия может не рекомендовать ее к защите как кандидатскую диссертацию.

Вопрос: Сколько зачетных единиц будет выделено на педагогику?

Ответ: Всего 30 зачетных единиц, иностранный язык и философия — 8—9, остальное идет на педагогические дисциплины.

Вопрос: У нас академия постдипломного образования, но аспирантура

есть. Сколько единиц дается на работу над диссертацией?

Ответ: Всего эта программа — 180 единиц, минус 6 на практику, плюс 30 единиц — аудиторные занятия, 9 единиц на государственную итоговую аттестацию. Получается, 130–135 единиц — это диссертация. Вот такие пропорции.

Корнетов Г. Б.: К сожалению, нет обязательной аспирантуры в отличие от обязательного среднего всеобщего. Если человек идет в аспирантуру, он должен понимать, что его ждет.

Аспирантура должна быть просто по логике Болонского процесса, под которым мы подписались. Там есть уровень — третий уровень высшего образования, то, что у них называется докторантура. Мы сейчас «встроились» в эту сетку, чтобы реформа аспирантуры произошла.

Есть еще одна проблема: эти 30 единиц, которые мы получаем как обязательное условие для выполнения плана подготовки в аспирантуре, допуска к защите диссертационной работы и сдачи государственного экзамена. Из этих тридцати: 9 — базовые на иностранный язык, философию и историю науки, 2 единицы на историю педагогических учений, потому что многие педагогического образования не имеют. Получается, 4 — иностранный язык, 3 — философия и история науки, 2 — история педагогических учений, 21 единица — вариативная часть. Чем заполнить 21 единицу. Так или иначе, это должны быть педагогические дисциплины. Подумайте, какой здесь может быть историко-педагогический компонент. Историкам педагогики придется столкнуться со следующей ситуацией:

если в вузе сохраняется аспирантура, но уменьшается количество преподавателей, нам придется ввести курсы, связанные с подготовкой аспирантов. Как нам использовать потенциал истории педагогики в подготовке аспирантов. История педагогики — школа педагогического мышления, педагогической культуры. Диплом аспирантуры будет давать право занимать должность доцента без кандидатской степени, но не давать права на получение звания доцента. Если сейчас стать доцентом, не будучи кандидатом наук и не имея почетного звания, сложно, то это значительно облегчится. Вот и предложение нашим журналам подключиться к обсуждению этих актуальных проблем — развернуть имеющийся историко-педагогический багаж на решение современных, сугубо практических проблем, связанных с подготовкой кадров. Историко-педагогический компонент в содержании подготовки аспиранта был бы очень важным. Должны быть курсы, которые условно можно было бы назвать «Образовательные технологии высшей школы». Посмотреть, как историко-педагогический компонент поможет решить эти проблемы, насколько эти педагогические технологии могут быть лучше осмыслены и усвоены в некоем историко-педагогическом контексте. Предположим, может ли изучение сократического метода в его живом непосредственном виде, то, как это есть у Платона, Ксенофонта, помочь при подготовке современного преподавателя школы? Заодно научить его читать текст, понимать исторический контекст данного текста и возможности его современной интерпретации.

В апреле 2015 года состоится наша очередная традиционная встреча на Форуме. Срок подачи материалов для публикации до 9 января. Я предлагаю для обдумывания тему: «Историко-педагогический компонент в новой модели аспирантуры». Это могут быть теоретические рассуждения, практические рекомендации, модели программ.

Пичугина В. К.: Ключевым понятием проводимого нами исследования является понятие «образовательное пространство». Как правило, если этот термин заявляется, то речь идет об образовательных программах, образовательных учреждениях и организациях, разных уровнях управления. На наш взгляд, это узкое понимание, речь должна идти о тех образовательных пространствах, которые соотносятся со временем культуры, о котором мы говорим.

Есть, как минимум, два уровня, которые можно рассматривать: локальный и глобальный. Локальный был блестяще представлен в Санкт-Петербурге описанием городской среды петербуржцев. Глобальный уровень предполагает обращение к историко-педагогическому знанию, более того, к традиции античности, пространству античного, средневекового города или пространству нового времени. Исследователи античности поднимают три ключевые темы, которые являются и темами современной историко-педагогической урбанистики. Первая — это построение идеального образовательного пространства, основанное на законах Платона, построение идеального полиса и образовательное устройство в нем. Кажется,

что это далеко от нас, но сейчас есть большое количество городов, которые открываются «под ключ», и речь идет не о Сочи как городе «под ключ» для олимпиады, а о Сколково, который всегда себя позиционирует как город с особым образовательным пространством. В этом случае идеальный полис не является утопией, а имеет современные линии трансформации, которые можно обнаружить.

Вторая тема, которая присутствует у исследователей античности, — адекватное понимание субъектом того пространства, в котором происходит собственное становление при непосредственном сопровождении этого процесса наставником. И третья тема — построение города внутри себя. Раннехристианские мыслители говорили, что образование внутри позволяет сделать крепость, которую ничем не сокрушить при правильном ее построении. Три эти темы являются ключевыми, задающими контур современной историко-педагогической урбанистике. Поэтому отмечая необходимость глубокого социально-культурного контекста при анализе педагогического явления, события, факта, педагогическая тема города как образовательного пространства должна обязательно присутствовать.

Корнетов Г. Б.: В Вашем подходе, с одной стороны, чувствуется попытка системности — задать некий широкий контекст, от общего к частному. Платон строит полис, понимая, что он Вселенную сорганизовать не сможет, но при этом Вселенная для него уже сорганизована, гармонична. И если рассматривать структуру образования, которую он выстраивает

в организованном полисе, где системообразующим фактором становится подготовка мудрецов, то оказывается, что гармония Вселенной является важнейшим компонентом образования, к которому ведет гармония полиса. Учитель-наставник, по сути, работает с учениками, обращаясь к Вселенной.

Вопрос: Вы говорите об образовательном пространстве любого города?

Пичугина В. К.: Мы выбрали античные истоки постановки проблемы, те три темы, которые являлись ключевыми для понимания античного образовательного пространства.

Лукацкий М. А.: Виктория Константиновна, а вы говорите о пространстве города или о городской среде?

Пичугина В. К.: О пространстве. Человек выделяет себя из среды, в определенном смысле противопоставляя себя ей, пространство же — это точки интеграции личности со средой, позволяющие осмыслить, осознать себя.

Лукацкий М. А.: Согласиться с тем, что это сущностное определение пространства нельзя. Если речь идет об урбанистике, то это понятие придется определить.

Корнетов Г. Б.: Из того, что Вы рассказали, понятно, что Вы понимаете пространство в таком «Ньютоновском» контексте. Это допустимо, но я не уверен, что современная урбанистика вкладывает именно такой смысл.

Вопрос: Речь идет о пространстве физическом или психологическом? Где место психологическому пространству, когда речь идет об урбанистике?

Пичугина В. К.: Если рассматривать с позиции времени и культуры, то

мы не можем не учитывать психологическое пространство. Социокультурные аспекты присутствуют всегда, как и физические пространства, которые тоже не отменяются: школа наставника — конкретное здание.

Шевелев А. Н.: В выступлении В. К. Пичугиной была затронута проблема историко-педагогической урбанистики, однако мы использовали в качестве рабочего инструмента нашего диссертационного исследования понятие «историко-образовательная урбанистика». Можно, наверное, говорить и об историко-педагогической урбанистике, но тогда методология исследования будет несколько иная.

Второй момент — античные истоки постановки проблемы. А какими проблемами занимается историко-педагогическая урбанистика? Проблема, видимо, заключается в попытке найти иногда очевидные связи, корреляции, связи между городом, его школой, либо жителями, которые участвовали как субъекты в процессе образования. Когда Виктория Константиновна сказала о том, что можно смотреть по трем направлениям, то, действительно, первый вектор очень заманчив, легко спроецировать на какие-то более близкие нам модели XVIII — XIX вв. в немецких университетах, когда можно было отправиться по разным маршрутам и обучаться в нескольких немецких городах. В этом варианте у нас пойдет речь о таком историко-социальном явлении, которое можно назвать образовательной миграцией.

Таким образом, образовательную урбанистику можно рассматривать в двух аспектах. Первый аспект, кото-

рый задает общая гражданская, как Э. Д. Днепров называет, история. Это ключ историко-социологический, определяющий город как социокультурное явление, характеризующий комплекс социальных условий. А если речь идет о той грани, которую Михаил Абрамович затронул, а именно: о сущностной характеристике, отличающей пространство от среды? Город как пространство, которое окружает система образования. А где это пространство заканчивается? С административными границами города? Отнюдь нет. Среда не только окружает со всех сторон, но и обязательно пронизывает. А если она внутри, то ее влияние относительно нейтрального пространства значительно сильнее. Когда мы начинаем дифференцировать среды, говорить о психологической среде, об экономической, образовательной, то это естественный ход исследователя, но все-таки эта среда — единая городская среда во всех этих своих влияниях. И говоря о среде, мы выходим на ракурс другой образовательной урбанистики — отношение, ментальность горожан. Это то, что практически не исследовано. Поэтому естественным будет крен в историческую социологию города, в фактические, количественные показатели. Сегодня Виктория Константиновна заявила урбанистику как раз во втором ключе. Античный город, его система образования, отношение жителей к образованию — это заявка на еще одну докторскую.

Коллеги, рад интересу к этой теме. Дело не в том, что урбанистика сама по себе не является востребованным или невостребованным направлением. Развитие многих гуманитарных сфер

сопровождается эффектом маятника — сначала внимания нет, а потом все вдруг начинают об этом говорить, вместе с тем существуют закономерности, определяющие естественный ход развития научного знания.

На недавней сессии РАО в Санкт-Петербурге были представлены результаты большого исследования петербургского учительства. Нами были изучены источники 1910 года о петербургских педагогических династиях, семейные архивы, представленные 192 респондентами — учителями, предки которых тоже были учителями не только в Петербурге, но и в других российских городах. Мы попытались сделать выводы о преемственности тех профессиональных ценностей, на которые ориентируется сегодня петербургский учитель, задавая вопрос: коррелирует ли это с тем, на что ориентировался ленинградский учитель или учитель дореволюционный? Общий вывод сводится к тому, что эта ментальная линия продолжает существовать.

Карякина П. К., ассистент кафедры второго иностранного языка и методики обучения иностранным языкам Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых: Проблемное поле нашего исследования — изучение представлений о системе поддержки детей с особыми образовательными потребностями в США в 70–80 годы прошлого века.

В современной России по закону инклюзивное образование должно обеспечить равный доступ к образованию всех детей, но на данный момент в РФ инклюзивное образование не является нормой. Инклюзивное обра-

зование является нормой для европейских государств и США, где на протяжении уже нескольких десятилетий работают над проблемой интеграции детей с особыми нуждами в единую образовательную среду. Школа становится инклюзивной только тогда, когда в ней созданы специальные образовательные условия.

Вопрос о роли инклюзивного образования в рамках основного общего образования является спорным, принято считать, что это область только специальной педагогики, учителя массовой школы не принимают активного участия в развитии данного образования из-за отсутствия должной подготовки.

В современном американском обществе действует следующая модель: дети с невыраженными нарушениями могут обучаться в обычном классе, где работает обычный учитель, либо с помощью специального педагога. Есть и специальные классы, в которых интегрирована деятельность учителей и специальных педагогов.

Более того, сама терминология является спорной. В американских нормативных документах нет терминов «интеграция» и «инклюзия», использована следующая конструкция: «обучение учащихся с ограниченными возможностями в наименее ограничивающем окружении».

Вопрос: Термин «педагогическая поддержка» в американской теории образования есть?

Ответ: Как такового термина нет, исследователи данной проблемы употребляют термин «взаимное сотрудничество», однако есть и устойчивое понятие «*pedagogical support*» — услуга, помощь, которые могут

оказывать специалисты учащимся.

Корнетов Г. Б.: Поддержка — это помощь? Датские педагоги, например, настаивают именно на поддержке, содействии. Тут другая смысловая нагрузка, другой акцент: «...мы не помогаем “сырым и убогим”». Необходимо корректно прописать контексты понятия, отражающие систему ценностей и менталитет американской и российской науки.

Лукацкий М. А.: Принято считать, что О. С. Газман опирался на американскую педагогику, обращался к Роджерсу. Очень интересная может возникнуть дискуссия, так как термин «педагогическая поддержка» появился в России в середине 90-х годов XX в.



Макаров М. И.,

д.п.н., доцент кафедры теории и истории педагогики Московского городского педагогического университета;

Проведенное нами диссертационное исследование было посвящено анализу этико-педагогических представлений о добродетельной жизни в отечественной педагогической литературе второй половины IX — начала XX в.

Переводная литература на Руси имела специфический характер, ориентирована была на демонстрацию образа поведения человека, формата ведения жизни. На Руси высоко ценились проповеди известных раннехристианских мыслителей И. Златоуста, Василия Великого. Соответствующие этим мыслителям трактовки были образцами, с которых калькировались наши отечественные трактовки, происходила своеобразная компиляция. Такая тра-

диция у нас многовековая. Обращаю внимание на этот блок, связанный с тем, что если осуществить попытку периодизации русской этико-педагогической мысли древнерусского периода, то эта периодизация будет связана с периодизацией самой древнерусской литературы, потому что существовал литературный этикет, который обязывал писателя в специфическом формате повествовать о каком-либо явлении. Был определен набор требований, от которых нельзя отступать. Трактовки о добродетели, в свою очередь, содержали своеобразные попытки повествовать о том, как приобщать к этому ведению добродетельной жизни.

Если применить этот метод калькирования, например, на всю историю развития древнерусской литературы, то мы убедимся в том, что поначалу существовали образцы, которые были унаследованы от раннехристианских мыслителей, затем трактовки стали летописными. Впоследствии при появлении жанра хождений в этих трактовках появляется своеобразная попытка воспитательного контекста приобщения, связанного с демонстрацией того, как добродетельную жизнь ведут в Европе (например, «Хождение за три моря» А. Никитина). В период татаро-монгольского нашествия у людей формируется специфический своеобразный внутренний мир, поэтому трактовки добродетели в это время становятся психологическими.

В этот период вырисовываются те контуры, приемы педагогической воспитательной установки, которые в дальнейшем будут нести уже инструментальный характер.

Вопрос: Михаил Иванович, как вы считаете, можно научить добродетели? В Евангелии написано, что человек может стать добродетельным только с помощью Бога.

Макаров М. И.: С помощью Бога или с помощью другого человека, который, в конечном итоге, будет педагогом. Например, «Житие Алексея, человека Божия», где прямо сказано, как стать добродетельным человеком. Этот пример являет собой образ, который являлся единственным источником воспитания. Само это произведение не набор методов, а метафорический образ, обращаясь к которому можно увидеть то, что будет в конечном итоге. А это и есть решение некой педагогической задачи.

Вопрос: Как учат добродетели, гуманизму в традиционной педагогике?

Макаров М. И.: Помощь нищим, милостыня известны на Руси с древних пор. Милостыню часто выносили дети, и это был не только конкретный пример помощи ближнему, но и включение в совершение праведного дела.

Вопрос: Вы в выступлении использовали слова «литературный этикет». Что это такое?

Макаров М. И.: Понятие «литературный этикет» изучено в трудах Д. С. Лихачева, а ввел это понятие О. В. Творогов — исследователь древнерусской литературы. Это определенные требования, по которым писалось литературное произведение, от них автор не должен был отступать. Литературный этикет сложился ментальным образом: не позволялось смеяться в произведении, не допускалось

скоморошества, увеселений. Это традиция следования христианским текстам. Следует обратить внимание и на то, что у большого числа произведений автора нет, не каждый мог писать то, что хочет, допускалось лишь то, что дозволено. Книга вплоть до XVIII века была своеобразным духовным отцом, и формировалась традиция, которая О. В. Твороговым была названа литературным этикетом.

Даже при появлении сатирических персонажей (нерадивые князья, воришки и т. п.) литературный этикет требовал соблюдения этих правил, что в XVIII веке нашло отражение в классицизме.



Щетинина Н. П.,

к.п.н., доцент кафедры педагогики и менеджмента в образовании Рязанского

Государственного университета им. С. А. Есенина: Изучение монографий, научно-методических и публицистических изданий, статей периодической печати привело к парадоксальному заключению о том, что кардинально нового взгляда на деятельность видного педагога советского периода Н. К. Крупской нет, а многие рекламируемые ныне инновации, по сути, являются ретроинновациями.

В 1920–30 гг. в статьях Н. К. Крупской учительская проблематика находит широкое применение: она посвящает проблеме учителя около 60 работ. Новая идеология поставила перед школой стратегическую задачу — подготовка учителя, который должен формировать личность, соответствующую коммунистическим идеалам. В

частности, Крупская писала, что «стоит нелегкая задача — воспитать в духе коммунизма широкие кадры учительства». Называя учителя, прежде всего, носителем просвещения и культуры, в работе «Основные линии переподготовки учительства» она определяет учителя как культурную единицу, а умение заинтересовать, пробудить интерес считает одним из необходимых достоинств хорошего учителя.

В соответствии с новыми целями подготовки учителя Н. К. Крупская ставит еще одну задачу: пересмотреть содержание деятельности педагогических училищ, педагогических техникумов и педагогических курсов для работы в школах первой и второй ступени. В своей программной статье она описывает модель личности учителя, которая вбирает в себя как профессиональные, так и личностные аспекты. Стержнем этой модели становится политическая сознательность.

В работе «Реорганизация подготовки учительства» Н. К. Крупская обосновывает необходимость создания педагогических лабораторий на базе педвузов, определяет формы этой подготовки: переписка с районными объединениями по педагогическим вопросам, учительские конференции, лекции, учительские курсы всякого рода — все это могло бы концентрироваться около педтехникумов и педвузов, связываться в общий узел. Большое внимание она уделяет развитию педагогической печати, посредством которой можно достигнуть широкого распространения учительской инициативы и передового опыта.

Конечно же, взгляды Н. К. Крупской на миссию учителя были

обусловлены господствующей классовой коммунистической идеологией того времени, ее личной приверженностью этой идеологии, методологическим вектором развития педагогики советского периода. Учитель рассматривался как инструмент распространения коммунистической идеологии, утверждалась необходимость политического просвещения учителя.

Вместе с тем, наследие Крупской в области педагогического образования представляет несомненный интерес и для современного педагогического образования. С нашей точки зрения, наиболее значимы такие идеи, как антропологизация педагогической подготовки, связь учителя с социокультурной средой, его роль в изменении этой среды. Определенный научный интерес представляет модель профессиональной подготовки учителя, инновационной является идея международного сотрудничества с учительскими организациями других стран и, конечно, значение историко-педагогического знания как ценностно-ориентирующей основы в подготовке специалиста.



Савин М. В., д.п.н.,
профессор кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета: Год на-

зад участникам нашей конференции был представлен доклад по детерминантам историко-педагогического процесса в США. Сейчас, продолжая сюжетную линию развития зарубежной историко-педагогической мысли, хотелось бы обратиться к опыту Великобритании, точнее, Британской

империи, к тому самому моменту, когда педагогическая мысль находилась в состоянии своего становления — первой половине XIX века.

Это глубокая и масштабная тема, но некоторые черты, определяющие специфику развития английской педагогической мысли, постараюсь раскрыть, опираясь на работы представителей глобальных течений британской педагогической мысли. Первое течение — по определению самих британских историков — консервативное. Второе — демократическое. И последнее — либерально-консервативное.

Развитие образования и педагогической мысли в данный период носило ярко выраженный общественный характер (нежели государственный, чиновничий). Это историко-культурная особенность английского общества, английского менталитета и, более того, психологическая особенность английских мужчин, для которых понятие «клуб» имеет, прежде всего, философский оттенок. Мы обнаруживаем множество подобных обществ: общество старого Оксфорда, коллегия Оксфордских преподавателей, Стенфордское общество. Это общественные объединения, которые оставили яркий след в истории общественной мысли. Так или иначе, подобные объединения имели не только единый фундамент в определении будущего национальной системы образования, но и были достаточно политизированы: собираясь вместе, английские мужчины прежде всего обсуждали политику. Также важной детерминантой служил религиозный фактор, обусловленный большим разнообразием

различных религиозных течений — от материализма до спиритуализма. Из этого выросла классическая английская педагогика.

Реплика: В дореволюционной России меценаты тоже объединялись в общества вспомоществования делу народного образования. Есть ряд статей исследователя Голубева, где описывается деятельность этих обществ.

Вопрос: Почему, чтобы описать историко-педагогическую мысль в Англии, нужно использовать «словечки» из политического словаря? Почему, говоря о педагогике, надо употреблять понятия «демократизм», «плюрализм» и т. п. для того, чтобы охарактеризовать педагогическую (не политическую) реальность?

Ответ: Согласен с тем, что любое исследование по педагогике должно оперировать педагогической лексикой. Проблема излишних заимствований и увлечение «терминологизмами»

является важнейшей для любой гуманитарной науки. Вместе с тем, существуют политические, социальные факты, аспекты, процессы, воссоздающие культурно-исторический контекст и предполагающие использование понятий других наук в нормативной лексике педагогики. Кроме того, подобную лексику для описания историко-педагогического процесса используют сами английские педагоги. Во-вторых, у каждого заимствованного понятия должно быть четкое обоснование его применения, тем более если речь идет о междисциплинарных комплексных исследованиях.

Корнетов Г. Б.: Дорогие друзья! Хочу поблагодарить вас за активное участие в работе нашей конференции. Надеюсь, что снова встретимся здесь в Академии социального управления 23 апреля 2015 г. на Третьем национальном форуме российских историков педагогики.