

## КОЛОНКА РЕДАКТОРА



**А. В. Уткин,  
доктор педагогических наук,  
доцент**

### СТЕНОГРАММА

**Одиннадцатой международной научной конференции  
«ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ  
В НАЧАЛЕ III ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ:  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ  
В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ОБРАЗОВАНИЯ»**

Москва, Академия социального управления, 19 ноября, 2015 г.

В статье представлены доклады участников XI международной научной конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: педагогические направления в теории и практике образования», состоявшейся 19 ноября 2015 г. (г. Москва).

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

A. V. Utkin

**NOTHAND RECORD OF THE  
11<sup>th</sup> NATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE  
«HISTORICAL AND PEDAGOGICAL KNOWLEDGE  
AT THE BEGINNING OF THE 3<sup>rd</sup> MILLENEUM:  
PEDAGOGICAL DIRECTIONS IN THE THEORY  
AND PRACTICE OF EDUCATION»**

The article presents the participants' reports of the XI International scientific conference «Historical and pedagogical knowledge at the beginning of the third Millennium: pedagogical directions in the theory and practice of education», held on 19 November 2015 (Moscow).

Key words: development of education and pedagogical thought; history of pedagogy; historical and pedagogical knowledge; historical and pedagogical research.

**Корнетов Г. Б.**, *д-р пед. наук, проф., заведующий кафедрой педагогики Академии социального управления (Москва)*: Добрый день, уважаемые коллеги! Сегодня мы открываем очередную, теперь уже одиннадцатую конференцию «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: педагогические направления в теории и практике образования». Прошу обратить внимание на комплект материалов, который получил каждый участник конференции, прежде всего на монографию «Исторические пути развития образования и педагогики» — наш солидный коллективный труд объемом 17 печатных листов; сборник материалов конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: педагогические направления в теории и практике образования»; учебное пособие «Образование и педагогическая мысль в истории человеческого общества», ориентированное на преподавателей педагогических дисциплин, студентов, магистрантов, аспирантов и соискателей направлений педагогической подготовки, научно-педагогических работников; новую монографию «Педагогические учения в историко-педагогическом процессе»<sup>1</sup>, а также ряд пособий Академии

социального управления, в которых рассматриваются принципы, пути и способы организации изучения истории педагогики в вузах в контексте требований ФГОС третьего поколения.<sup>2</sup>

По традиции, слово представляется Михаилу Абрамовичу Лукацкому, д-ру пед. наук, профессору, члену-корреспонденту РАО, заведующему лабораторией теоретической педагогики Института стратегии развития образования, члену Экспертного совета по педагогике и психологии ВАК РФ.

**Лукацкий М. А.**, *д-р пед. наук, проф., член-корр. РАО, заведующий лабораторией теоретической педагогики Института стратегии развития образования, член Экспертного совета по педагогике и психологии ВАК РФ*: Уважаемые коллеги, мы уже рассматривали проблемы историко-педагогического исследования как исследования исторического. Обращаясь к представителям исторического сообщества, мы пытались выяснить, как видится им качество выполняемых историко-педагогических исследований. Но сначала обсудим ситуацию в ВАКе, формирующем новую сеть диссертационных советов, которая в количественном

<sup>1</sup> Корнетов Г. Б. Педагогические учения в историко-педагогическом процессе : монография / Г. Б. Корнетов. – М. : АСОУ, 2015. – 260 с. – (Сер. «Историко-педагогическое знание». Вып. 90).

<sup>2</sup> Учебно-методическое обеспечение изучения истории педагогики в высших учебных заведениях : сб. науч. статей и учеб.-метод. материалов / под ред. Г. Б. Корнетова, А. И. Салова. – М. : АСОУ, 2014. – 160 с. (Сер. «Историко-педагогическое знание». Вып. 83); Педагогика и профессиональное образование : монография / под ред. Л. Н. Антоновой, Г. Б. Корнетова, А. И. Салова. – М. : АСОУ, 2015. – 192 с.; Переход к аспирантуре как третьему уровню высшего образования : сб. науч. статей и учеб.-метод. материалов / под ред. Г. Б. Корнетова, А. И. Салова. – М. : АСОУ, 2015. – 192 с.

отношении становится гораздо меньше, при этом требования к качеству выполняемых исследований существенно повышаются. Сегодня работ по истории педагогики предельно мало, но это не значит, что к их качеству не предъявляется серьезных требований и прежде всего со стороны специалистов-историков. Первая претензия — работы по истории педагогики (истории техники, истории медицины) написаны людьми, не имеющими никакой исторической подготовки. Человек, закончивший медицинский вуз, берется за написание работы по истории медицины, закончивший технический вуз — по истории техники, педагогический вуз — по истории педагогики. Рассматривается вопрос о направлении таких диссертаций на оппонирование в собственно исторические диссертационные советы, где будет дана качественная характеристика таким работам и принято окончательное решение о том, стоит ли автору присваивать искомую ученую степень. До недавнего времени к работам по истории педагогики было допущено всего несколько экспертов ВАК. В настоящее время ситуация изменилась радикально: экспертизу историко-педагогических работ проводят И. В. Абакумова, И. А. Алехин, А. А. Аронов, Н. А. Асташова, Н. В. Бордовская, В. М. Букат, Н. Ф. Виноградова, П. Н. Ермаков, И. Д. Лельчицкий, Н. Н. Нечаев, Ф. В. Повshedная, Е. В. Ткаченко, А. П. Тряпицына, И. Д. Фрумин, Г. М. Цыпин, Е. А. Ямбург.

Основная претензия к историко-педагогическим работам следующая:

люди, которые пишут работы по истории педагогики, абсолютно не понимают того, как устроена историческая наука. Практически нет работ, в которых находят отражение теоретические и методологические новации исторической науки. Стержнем любого исторического описания является историческое событие — это то главное, с чем имеет дело историк. На вопрос о том, о каких исторических событиях повествуется в работе, обычно ответов нет. Вместе с тем, понятие «историческое событие» для историка является таким же системообразующим, как понятие «клетка» для биолога, понятие «атом» для физика. Можно понимать «историческое событие» как исторический факт — так делают позитивисты, но в таком случае следует уточнить, что есть исторический факт, это фрагмент исторической действительности или следы прошлого, запечатленные в исторических документах, или это научно-познавательный образ, с которым работает исследователь для того, чтобы представить свое повествование о прошлом.

Во-вторых, в работах очень много ссылок, но нет описания тех источников, которые использованы в работе. Исторический источник — весь комплекс документов и предметов материальной культуры, непосредственно отразивших исторический процесс и запечатлевших отдельные факты и свершившиеся события, на основании которых воссоздается представление о той или иной исторической эпохе, выдвигаются гипотезы о причинах или последствиях, повлекших за собой те или иные исторические события. Нет

никаких обоснований того, насколько информация, почерпнутая из источника, является достоверной. Следующее слабое звено — слабое представление о методах исторического исследования, это частнонаучные методы, которые используются исторической наукой. А в работах заявлено много разных методов — историко-биографический, историко-генетический, историко-диахронный, историко-динамический, историко-типологический и многие другие. Заявка есть, но нет понимания того, как работает данный метод, для чего он используется. Мы вынуждены констатировать низкую, неудовлетворительную подготовку по истории у большинства тех, кто берется за выполнение историко-педагогических работ. Часть исследователей плохо понимают, что собой представляет теоретическая и методическая база исторической науки, а без этого знания подготовить работу по истории педагогики просто невозможно. В целом, одна претензия предъявляется к работам и по педагогике и по психологии — низкий уровень научности. В теоретическом и методологическом отношении работы крайне уязвимы, практически отсутствует математический аппарат, работы выполняются по надуманной тематике, эмпирическая база, подтверждающая выводы, исследования зачастую отсутствуют. Этим объясняется достаточно большое количество отрицательных отзывов, прежде всего, на докторские диссертации, такие исследования отправляют на дополнительное оппонирование.

**Корнетов Г. Б.** Вопрос о соот-

ношении истории и педагогики в историко-педагогическом исследовании понятен; истории вообще нет, если мы говорим об истории, то, как правило, мы говорим о методологии и методике исторического познания и при этом выходим на проблемы логики, философии и т. д. Ведь история всегда предметна — история чего-то: история государства, история экономики, история педагогики. Педагогика присутствует в своем предметном содержании, мы рассматриваем педагогические события, но в их историческом ракурсе. История — это наука о прошлом, которая представлена через систему опосредованных источников. И в данном случае совершенно очевидно, что если мы берем педагогические события и рассматриваем их в историческом ракурсе, то предметность задана и педагогическая, и историческая. У исследователей гражданской истории работ по образованию достаточно много, но, если мы акцентируем внимание на том, что называется педагогическим процессом, педагогической деятельностью, их осмыслению, тогда мы относим себя к истории педагогики. Если мы рассматриваем историю образовательных институтов общества в контексте социальных, экономических и других процессов, мы находимся в проблематике гражданской истории или истории культуры. Проблема еще и в множественности методологий, которые определяют разные способы интерпретации фактов — все они имеют право на существование, только надо убедительно обосновать свою позицию. Любая историческая диссертация (в том числе по исто-

рии педагогики) должна включать параграф по источникам и методам исторического исследования, но этому необходимо учить уже магистров, и, тем более, аспирантов на курсах «Философия истории» «Методология исторического исследования» и др.

**Куликова С. В.**, *д-р пед. наук, проф., заместитель заведующего кафедрой педагогики по научной работе Волгоградского государственного социально-педагогического университета*: Здесь присутствует еще одна проблема, на которую в свое время обратил внимание В. В. Краевский — проблема соотношения педагогической науки и педагогической практики как единой системы. Выделяя различия между практически-педагогической деятельностью и научно-педагогической деятельностью, Краевский указал на то, что это два разных вида педагогической деятельности, которые отличаются по субъекту, объекту, цели, методам, оформлению результатов. До сих пор в педагогической среде сохраняется представление о том, что обилие учебно-методических работ, участие в конкурсах педагогического мастерства, успешные открытые уроки и обмен педагогическим опытом гарантированно приводят к искомой степени кандидата наук. Вместе с тем, было бы типичной ошибкой считать, что учитель-стажист, пополнив свои педагогические знания, становится хорошим научным исследователем. Переход к научно-педагогической деятельности не может совершаться автоматически, для того чтобы стать педагогом-исследователем, нужно по-

лучить соответствующую подготовку, овладеть средствами научного познания, методами научного исследования.

**Лукацкий М. А.** Совершенно с Вами согласен, статус «педагог-исследователь» может быть получен лишь при специальной подготовке, включающей и методологические, и технологические аспекты проведения педагогического исследования. Учитывая ситуацию в крупных вузах — в некоторых не сумели решить проблемы набора ввиду отсутствия желающих поступать в аспирантуру — научно-педагогическому сообществу следует обратить особое внимание на педагогов-практиков.

**Горбунова Л. Н.** *д-р пед. наук, проф., проректор по научной работе и информационным технологиям АСОУ*: Коллеги, вероятно, вы следите за блогом Александра Сидоркина, директора Департамента образовательных программ Института образования НИУ «Высшая школа экономики». В ВШЭ существенно изменены требования к подготовке аспирантов, по сути, разрабатывается концепция нового стандарта, а требования к диссертационному исследованию приближаются к международному формату PhD. **Как ВАК собирается сопоставлять ученые степени?**

**Лукацкий М. А.** Действительно, несколько лет назад ряду вузов разрешено присваивать ученые степени и звания, минуя Высшую аттестационную комиссию, но результат этого пилотного эксперимента пока неясен.

**Корнетов Г. Б.** Поблагодарим Михаила Абрамовича и переходим

ко второму вопросу, в обсуждении которого примет участие проректор по научной работе и информационным технологиям АСОУ, доктор педагогических наук, профессор Лариса Николаевна Горбунова. Замечу, что возможность создания единого информационного историко-педагогического пространства нами обсуждалась уже давно, и сейчас мы к этой идее вернулись. О возможных перспективах и путях формирования такого пространства сообщение Анатолия Валерьевича Уткина, доктора педагогических наук, главного редактора «Историко-педагогического журнала».

**Уткин А. В.**, *д-р пед. наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии НТГСПИ (Ф) РГППУ, главный редактор «Историко-педагогического журнала»:* В настоящее время в базе данных конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия» зарегистрировано более 300 историков педагогики, представляющих различные организации, учреждения и вузы России. Важнейшая задача, которая стала особенно актуальной последние годы, — объединить историко-педагогическое сообщество, не потеряв людей, которые продолжают активно заниматься исследованиями в этой области; создать условия для более эффективного сотрудничества историков, философов, психологов, занимающихся смежной проблематикой; наладить контакты с зарубежными коллегами и научно-исследовательскими центрами, используя информационно-коммуникацион-

ные технологии.

С этой точки зрения, портал (сайт) российских историков педагогики стал бы именно тем механизмом, который во многом позволил решить целый комплекс задач, в том числе:

- содействовать развитию научного знания, определению общих тенденций в развитии историко-педагогических исследований;

- стать площадкой для публикации результатов исследований теоретического и прикладного характера в области истории образования и педагогической мысли общества;

- предоставлять возможность анализа проблемного поля и уровня актуальности тематики историко-педагогических исследований;

- развивать контакты между специалистами, работающими в названной области и презентовать различные научные школы и направления;

- создавать базу данных исследований истории образования;

- обеспечивать информационное сопровождение научно-практических конференций и семинаров по проблемам истории образования; организации научно-просветительской деятельности;

- презентовать новые книги и научные издания, обзоры зарубежной научной литературы, аннотированных библиографий;

- служить площадкой для обмена методическим опытом преподавания учебной дисциплины «История образования и педагогической мысли» в учебных заведениях страны;

- размещать архивные источники, документы, материалы, имеющие

высокое культурно-историческое значение.

Для определения подходов к структуре, содержанию, целевому назначению портала нами были проанализированы ряд сайтов популярных российских обществ, среди которых «Русское географическое общество», «Российское историческое общество», «Российское общество социологов», «Институт археологии РАН», «Педагогическое общество России». Каждый портал обладает спецификой и особенностями, связанными с реализацией основных направлений деятельности организации/общества. Суммируя их сильные стороны, предлагается следующая структура панели быстрого доступа: события/анонсы, научные школы и научная деятельность, конференции/форумы, издания, «Историко-педагогический журнал», архив (оригинальные тексты, источники).

Первый и главный вопрос, который необходимо обсудить сегодня, вопрос о целевой аудитории: на кого будет ориентирован сайт (бакалавры и магистры, аспиранты и докторанты, ученые-исследователи) и какие задачи будет выполнять.

**Корнетов Г. Б.** Хотел бы добавить пару слов, чтобы придать нашему обсуждению более конкретный характер. В самом начале я говорил о том, что идея создания портала существует давно, но отсутствовала база для его создания. Сейчас с появлением Ларисы Николаевны Горбуновой в Академии социального управления активно развиваются информационные технологии, появилась возможность

сделать сайт/страницу, в том числе объединяя усилия наших партнеров, возможно, на разных базах. Возникает вопрос о практических шагах — возможны ли они, если возможны — в каком направлении. Может быть, посмотреть на историю педагогики с точки зрения ее мощного образовательного потенциала, так как собственно история педагогики — фундамент любой педагогической культуры, в принципе без истории педагогики понять все то, что происходит сегодня в педагогике очень сложно, а порой невозможно, и любая идентификация себя в педагогике возможна только в контексте неких традиций, подходов. История педагогики оказывается не только взглядом в прошлое, но и той основой, которая позволяет решать сегодняшние проблемы теории и практики образования. Если говорить о первых шагах по созданию сайта эти шаги имели бы с одной стороны опору на историко-педагогическое содержание, с другой — выраженную практическую направленность, которая была бы интересна не только узкому кругу людей, занимающихся историей педагогики, но явилась основой формирования педагогической культуры как в вузовской подготовке, так и системе дополнительного педагогического образования, в том числе постдипломного. Мы можем участвовать в формировании содержательной части, определении историко-педагогического компонента на всех уровнях образования, высшего и дополнительного, обеспечив широкое обсуждение этих проблем, обмен опытом, методиками и т. д.

**Горбунова Л. Н.** Информационные технологии можно рассматривать, прежде всего, как инструмент оптимизации научной работы, инструмент, обеспечивающий коммуникацию в научном сообществе. В течение 8 лет я руковожу достаточно большим образовательным порталом «Сетевое образование», который был создан несколько лет назад по проекту Министерства образования и науки РФ, на сегодня у него около 70 тысяч зарегистрированных пользователей. Однако 5 лет назад официально проект был закончен, и теперь портал существует за счет средств заинтересованных лиц. Первая проблема: без привлечения серьезных ресурсов (материальных средств, квалифицированных специалистов, технического оснащения), портал функционировать не может. При этом необходимо учитывать известные риски — в первый год своего существования исчезает около 40 % сайтов, которые являются малопопулярными и редко посещаемыми. Поэтому действительно важен вопрос о пользователях контента этого портала — на сайт придут только тогда, когда контент уникален. Третий вопрос, достойный обсуждения: кто будет вести портал, кто станет модераторами поступающей информации. Поэтому вопрос о том, какая будет структура, какие материалы будут представлены на сайте, решается после ответа — а где это все будет находиться? Прежде всего, нужно решить вопрос: кто станет той инициативной группой, которая будет работать над структурой, дизайном, а дальше — над регу-

лярным, динамичным качественным обновлением контента. Если этого не происходит, пользователи очень быстро уходят и не работают с таким сайтом. Что может сделать АСОУ в данной ситуации? Начать с малого: в рамках нового портала, который мы запустим в конце декабря — начале января, предоставить историко-педагогическому сообществу площадку, сделать хорошую страницу с интерактивными инструментами. Остальное — это работа сообщества. Если оно готово работать — будет сайт, если не готово — результата не будет, а техническое сопровождение вашей инициативы АСОУ готово поддерживать.

**Корнетов Г. Б.** Совершенно очевидны два направления развития: одно связано с научно-исследовательской работой, которая группируется вокруг нашей конференции с огромным количеством участников, материалов, связей и т. д. Второе связано с образовательным аспектом и подготовкой студентов по направлению «Педагогическое образование», курсами повышения квалификации, постдипломным педагогическим образованием. Поскольку каждый из нас — работник высшей школы, имеющий большой опыт организации образовательного процесса, АСОУ может стать площадкой для обмена таким опытом, а модераторами — представители других вузов. Наша задача — сформировать пакет предложений инициативной группой. Состав инициативной группы предлагается следующий: Л. Н. Горбунова, Г. Б. Корнетов, С. В. Куликова, Е. Ю. Рого-

чева, А. А. Романов, А. Н. Шевелев, А. В. Уткин, Н. Ю. Юдина.

**Шевелев А. Н.**, *д-р пед. наук, проф., заведующий кафедрой педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования*: Как мне кажется вопрос о форме (страница/сайт/портал) представляется не столь важным. В педагогическом сообществе начинают искать смыслы того, что происходит в системе образования, и если мы хотим отказаться от корпоративной замкнутости, мы должны оперативно откликаться на вызовы времени, в том числе комментируя и обсуждая в историко-педагогическом контексте проявляющиеся новые тенденции, определяющие стратегию и тактику развития российского образования. Неделю назад я принимал участие в работе съезда по профессиональному стандарту педагога — заметно ощущается потребность педагогической аудитории в живом диалогическом общении при решении общих вопросов (например, в формате форума, блога). Необходимым и обязательным считаю обратить внимание на использование сайта как рабочего инструмента подготовки аспирантов, с возможностью проведения методологических семинаров, консультаций *on-line*, **вебинаров**.

**Корнетов Г. Б.** Уважаемые коллеги, учитывая то, что мы обсуждаем требования ВАК к диссертационным исследованиям, подготовку аспирантов, проблемы методологии историко-педагогических исследований, вопросы, связанные с формированием единого информационного простран-

ства, предлагаю продолжить эти темы в Ваших докладах. Предложение А. Н. Шевелева о необходимости реализации совместных проектов, которые позволят позиционировать деятельность историко-педагогического сообщества, можно реализовать в электронном учебно-методическом комплексе по истории педагогики. Мы можем собрать материал, систематизировать его, разработать общую концепцию электронного и/или печатного пособия, предложить программы, рекомендации, тексты для самостоятельной работы с методическим оформлением. Кроме того, в России нет электронного учебника по истории педагогики с хрестоматией, текстами, возможностью выхода на современные проблемы образования. А начать с формирования исследовательской базы, наполняя ее Вашими материалами, отражающими специфику научного поиска каждого конкретного исследователя. Инициативная группа, думаю, подготовит предложения по формированию такой базы и разошлет предложения на электронные адреса наших коллег.

Предлагаю перейти к следующему вопросу: обсуждению проблем тематики современных историко-педагогических исследований и перспектив использования образовательного потенциала истории педагогики в содержании высшего образования.

Доктор педагогических наук, профессор **А. А. Романов** выступил с сообщением «Экспериментальная работа М. Н. Скаткина на Первой опытной станции НКП РСФСР как основа его научных интересов в педа-

гогике» (прим. ред.: статья опубликована на с. 42–51).

Доктор педагогических наук, профессор **С. В. Куликова** объявила о предстоящем мероприятии — заседании Научного совета РАО по проблемам истории образования и педагогической науки, которое пройдет 6–7 июня 2016 года на базе Тверского государственного университета. В рамках заседания состоится Международная научно-практическая конференция — XXXI сессия Научного совета Российской академии образования по проблемам истории образования и педагогической науки на тему «Учитель и его формирование: исторический опыт передачи образованности и культуры».

К участию в работе Международной научно-практической конференции — XXXI сессии Научного совета РАО по проблемам истории образования и педагогической науки приглашаются ученые, специализирующиеся в сфере историко-педагогического знания, преподаватели цикла историко-педагогических дисциплин вузов и колледжей, научные работники, авторы пособий по истории педагогики и образования, докторанты, аспиранты, магистранты, учителя и все интересующиеся историко-педагогической проблематикой. (прим. ред.: полный текст информационного письма представлен на с. ...).

**Фролов А. А.**, д-р пед. наук, проф., профессор кафедры общей педагогики Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина: Нами продолжается большая работа по

созданию учебного пособия «Педагогика А. С. Макаренко», основой которого станет интерпретация подходов многочисленных авторов — исследователей творческого наследия Макаренко. Уже в 1922 году Антон Семенович сделал попытку научного обобщения результатов своего опыта, затем были еще две попытки создать большой капитальный труд о педагогике. Богатейшее наследие, которое он оставил, позволяет нам завершить начатый Макаренко труд, который можно условно назвать «Азбука новой педагогики». Макаренко считал, что прежде чем говорить о педагогике, нужно знать философию — из нее вырастает методология и сама педагогика. Первое, что необходимо взять из философии, — это два базовых понятия — время и пространство. С этой точки зрения, в педагогике мы можем говорить о времени протекания процессов — прошлое, настоящее, будущее и вечное, что определит и разные концепции в педагогике. Таков Макаренко — педагогика обращена в будущее, служит настоящему, хранит педагогические традиции прошлого. Педагогика будущего должна прогнозировать воспитательные результаты через 30–40 лет, педагогика настоящего должна соответствовать потребностям времени, педагогика, не опирающаяся на опыт прошлых поколений, — мощнейший тормоз социально-гуманитарного развития. Второе понятие — пространство, которое у Макаренко раскрывается через парную работу, группу, класс, педагогику взаимодействия, педагогику социального пространства в ракурсе конкретного

социально-экономического развития. Педагогика существует объективно — любой общественный строй создает свою науку о воспитании.

Важнейшей основой методологии является теория познания, в ней нами выделяются два понятия: теория и практика и их соотношение. Вопрос заключается в том, что мы выбираем в качестве приоритета: обучение, воспитание, развитие.

**Вопрос:** Анатолий Аркадьевич, Вы опыт Макаренко рассматриваете исключительно позитивно или есть вещи, к которым относитесь критически?

**Фролов А. А.** Я не нахожу ничего у Макаренко из того, что можно было бы отвергнуть.

**Вопрос:** Можно ли считать систему Макаренко технологией?

**Фролов А. А.** Мы отказались от термина «система Макаренко», введя термин «педагогика Макаренко», мы выделяем в педагогике Макаренко 4 уровня: методологический, теоретический, организационно-методический и технологический. Последний, в современном понимании, соответствует понятию «педагогическая технология». Но у Макаренко эти уровни взаимопроникают, т. е. методология выступает в прикладном значении на уровне технологии, а технология поднимается на уровень методологии.

**Вопрос:** Основа деятельности Макаренко — коллектив и трудовое воспитание. В современных условиях понятие «трудовое воспитание» нивелировано, может ли опыт Макаренко сегодня помочь в решении проблем трудового воспитания молодежи?

**Фролов А. А.** Идеи Макаренко неактуальны для официальной бюрократической педагогики, практическая же педагогическая деятельность — воспитание в семье, в образовательных учреждениях, трудовых коллективах — доказывает обратное. Уже 12 лет проводится конкурс школ имени Макаренко — их около 200 в России и за границей. Важнейшая идея деятельности этих школ — «воспитание в трудовом хозяйствовании», идея, которая диаметрально противоположна идеям рыночного менеджмента, так как вся система управления трудом переводится в плоскость самоуправления, духовно-нравственных отношений свободного труда и производства.

**Пичугина В. К., д-р пед. наук, доцент, профессор кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета:** В нашем исследовании мы обратились к эпохе Древней Греции, урокам греческого театра V в. до н.э., выдвигая тезис о том, что древнегреческий театр стоял не на двух китах — поэтике и музыке — а на трех, и третьим была педагогика. В Древней Греции было достаточно трудно провести «границы, разделяющие театр, здание школы и форум». В театре зрителей, как в школе, наставляли в правильном понимании событий через демонстрацию одобряемых образцов мышления и поведения и, как и на форуме, акцентировали внимание на правильности или неправильности той или иной гражданской позиции. Для большинства простых горожан образование завершалось достаточно

рано, и театр был для них местом, где можно было его продолжить в кругу сверстников и более старших политов. Пространство театра было для древнегреческих драматургов образовательным пространством, где содержание трагедий позволяло зрителям извлекать уроки из военных конфликтов, расширять свои знания по географии и культуре других народов, быть в курсе последних веяний в литературе и искусстве.

V в. до н.э. стал «золотым веком» театра, и в Афинах возникла «школа на сцене», в которую стекались горожане и гости города. Драматурги-классики воспитали несколько поколений древних греков, которые знакомились в школе и смотрели в театре на повторяющиеся сюжетные линии, закрепляющие стратегии мышления и поведения, необходимые для сохранения и укрепления Афин. Эсхил, Еврипид и Софокл заложили основы образования нового типа и воспитали несколько поколений древних греков. Как именно работала эта уникальная школа на сцене, я описала в статье, на примере трагедии Еврипида «Медея», которая дает возможность изучить представление об афинском образовании того периода.

«Медея» — особая трагедия Еврипида. Бесславно поставленная в 431 г. до н.э. с лихвой окупилась той славой, которая сопровождается «Медею» через века. Раннимая и жестокая, искренняя и коварная, жаждущая правды и виртуозно обманывающая Медея демонстрирует незаурядные интеллектуальные

способности и уровень образования, которым могли похвастаться многие мужчины того времени. Вопрос о том, зачем Еврипид наделил ими женщину варварских кровей, никогда не найдет однозначного ответа, сколько бы его не ставили исследователи разных научных школ и направлений. Однако уже сама его формулировка предполагает выход за пределы понимания трагедии как манифеста, требующего от граждан изменения отношения к негражданам. Существует достаточно оснований рассматривать «Медею» как критический взгляд поэта на современную ему образовательную систему.

Аудитория Еврипида не была однородной, но обладала некоторой модальностью восприятия главной героини, на которую драматург ориентировался при постановке трагедии. Афиняне знали Медею в нескольких ипостасях — как дочь, жену и мать — но во многом благодаря Еврипиду миф о Мее, в том числе, был понят как миф о перевоспитании Медей-дочери, Медей-жены и Медей-матери.

В трагедии Еврипида «Медея» мифологический сюжет из героического прошлого превращается для зрителя/читателя в ключ к пониманию педагогического настоящего. Демонстрируя процесс и результат перевоспитания Медей-дочери, Медей-жены и Медей-матери, Еврипид предлагает зрителю подумать в театре над тем, что такое мудрость и добродетель, осознанно заходя тем самым на педагогическую территорию. Затронутые

в статье вопросы<sup>1</sup> открывают широкие перспективы для дальнейшего исследовательского поиска, поскольку позволяют снять некоторые ограничения с нашего мышления относительно «Медей» как источника. «Медей» у Еврипида является не только многое сказавшим историческим и художественным текстом, но и историко-педагогическим текстом, который еще очень многое способен открыть.

**Вопрос:** В любом глубоком философском тексте мы можем найти множество смыслов, чем подтверждается Ваша уверенность именно в такой интерпретации Еврипида? Надо ли приписывать автору то, о чем он сам мог не догадываться?

**Пичугина В. К.** Мы пытались показать множественность смыслов, возникающих, в том числе, и при сопоставлении разных источников, анализируя те проблемы педагогической реальности Древней Греции, которые имели широкий общественный резонанс. Работая не с переводами, а с оригинальным текстом автора, мы можем констатировать, что Еврипид осознанно употребляет такие понятия, которые имели у греков однозначное ментальное прочтение. Каждое слово трагедии выверялось, потому что позднее она переписывалась в школе и изучалась.

**Вопрос:** Какие доказательства правильности такой интерпретации Вы можете представить?

**Пичугина В. К.** Другие тексты

Еврипида. Кроме того, Медей — это образ, который прошел и через римскую педагогику. Например, Сенека, используя тексты Еврипида, показал иную добродетель, иную линию образов. Если все эти тексты проанализировать и сравнить с мифологическим сюжетом (что мы попытались сделать), диссонанса в интерпретации не возникает.

**Вопрос:** Категория доказательности в историко-педагогическом исследовании — одна из серьезных проблем. Каким образом субъективность интерпретации может быть устранена?

**Лукацкий М. А.** Именно такую задачу ставит перед собой историческая наука, исследуя исторические реалии прошлого, она реконструирует прошлое, однако стоит учитывать — везде, где есть исследователь — есть субъективность. В естественно-научных исследованиях, где объектом выступают природные объекты, процессы, такая проблема остро не стоит, а историки педагогики всегда работают с текстами, в которые априори заложены ценности и смыслы тех, кто их писал. С этой точки зрения, исследователь должен объяснить, как он работал с текстом, какая использовалась методика при анализе текста.

**Полякова М. А., канд. пед. наук, доцент кафедры истории Калужского филиала МГТУ им. Н. Э. Баумана:** Мне очень приятно, что выступление В. К. Пичугиной актуа-

<sup>1</sup> Пичугина В. К. Школа на сцене: уроки древнегреческого театра / В. К. Пичугина // В кн.: Исторические пути развития образования и педагогики: монография под ред. Г. Б. Корнетова. — М.: АСОУ, 2015. — 444 с. — С. 71–77. (Сер. «Историко-педагогическое знание». Вып. 92)

лизировало в нашей аудитории слово «реконструкция», потому что, когда мы говорим о методологии и методах, точкой соприкосновения педагогики и истории является реконструкция исторического педагогического прошлого. История выступает как исторический фон, а основным источником информации является источник литературный, при анализе которого семиотика имеет первостепенное значение.

**Шевелев А. Н.** Нами был представлен материал об исследованиях в области образовательной урбанистики на трех последних конференциях, в том числе в статье «Школа и город: методологические подходы современной урбанистики»<sup>1</sup>. Рассматривая эту проблематику в междисциплинарном поле исследований, мы попытались понять, что такое образовательная урбанистика, и в данном контексте определить, в чем специфика городской системы образования, городской школы. Образовательная урбанистика выступает как часть социально-политической (средовой) истории образования, куда наряду с ней входят образовательная политология (история образовательной политики, общественно-педагогического движения), социальная история образования как история ментального отношения различных социальных групп к образованию. Наконец, историко-образовательная урбанистика — составная часть урбанистики образовательной, задачей которой является использова-

ние данных, наработанных историками образования для развития городских систем образования в измерении настоящего и будущего. Научным предметом для историко-образовательной урбанистики является городская система образования, объектом становится город как социокультурная среда, взаимодействующая с городской системой образования на разных уровнях (цивилизационном, национальном, региональном, городском, муниципальном, учрежденческом, семейном и индивидуальном). Целью образовательной урбанистики выступает поиск пространственных и ментальных границ влияния города на своих обитателей посредством образования.

В результате междисциплинарного анализа мы получили матрицу подходов к историко-урбанистическим исследованиям, выделив цели исследования каждого подхода, предмет изучения и специфичные для него методы исследования. К таким подходам мы отнесли: градостроительно-футурологический (Глазычев); цивилизационно-синергетический (Сайко); историко-экологический (Крогиус); управленческо-образовательный (Криличевский); историко-культурный (Кошман, Сысоева, Мауэр, Дмитриев); историко-социологический (Миронов); архетипический.

Сравнительный анализ указанных подходов позволяет выявить как отличие, так и точки взаимопроникновения

<sup>1</sup> Шевелев А. Н. Школа и город: методологические подходы современной урбанистики / А. Н. Шевелев // В кн.: Исторические пути развития образования и педагогики: монография под ред. Г. Б. Корнетова. — М.: АСОУ, 2015. — 444 с. — С. 410–435. (Сер. «Историко-педагогическое знание»). Вып. 92)

концептуальных идей в исследовании городов как единого феномена.

**Вопрос:** Допустим, мы проводим исследование в области урбанистики: к какой науке я себя отношу, к какой научной специализации — культурология, социология, педагогика, история, психология?

**Шевелев А. Н.** В зависимости от того, какой мы выбираем предмет исследования, поле урбанистических исследований — междисциплинарное.

**Вопрос:** Если это междисциплинарное/трансдисциплинарное поле исследований, каким корпусом исследовательских методов я должен пользоваться? Всегда проблема найти связующее начало в разнообразии подходов. Все-таки это педагогика?

**Шевелев А. Н.** Нет, это не педагогика, это история образования, история образовательной урбанистики.

**Лукацкий М. А.** Такого быть не может по определению: если Вы историк образования, Вы используете те методы, которые позволяют этот предмет изучать, получать соответствующие эмпирические данные, сопоставив их с теми, которые получены исследователями-социологами, психологами, культурологами и т. д.

**Шевелев А. Н.** Допустим, я занимаюсь историей системы образования г. Москва, используя социологические данные о современном состоянии, я могу дать как историческую, так и педагогическую интерпретацию событий? К примеру, Б. Миронов, в своем исследовании замечательно играет двумя словосочетаниями: социологическая история и историческая социология.

**Лукацкий М. А.** Действительно, появляются новые предметные области — они могут использовать научный инструментарий разных наук. Вместе с тем, к примеру, чтобы объединить математику и социологию нужно найти некий теоретический базис, общую теоретическую платформу, вследствие того, что у этих наук разные способы изучения мира, разный понятийный аппарат, разные методы исследования.

**Слепенкова Е. А.** канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной педагогики Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина: Поддерживая позицию Михаила Абрамовича, хотелось бы обратить внимание на использование ретроспективного и перспективного анализа в педагогических исследованиях (на примере исследовательской деятельности магистрантов).

Присоединение России в 2003 году к Болонскому процессу привело к возникновению магистратуры в системе высшего профессионального образования, в том числе и педагогического. В настоящее время существуют весьма разнообразные по тематике педагогические магистратуры: «Педагогика духовно-нравственного воспитания», «Теория и технология контекстного образования» (Московский гуманитарный университет им. М. А. Шолохова); «Педагогическая инноватика» (Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина и Владимирский государственный педагогический университет им. А. Н. Столетова и

Н. Г. Столетова); «Педагогика высшей школы» (Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина) и др.

Выпускной квалификационной работой магистров, согласно ФГОС, является магистерская диссертация. Однако анализ магистерских диссертаций убеждает в том, что в них исторический аспект изучаемой проблемы нередко вообще упускается или раскрывается весьма кратко. Это происходит в то время, когда, по единодушному мнению методологов истории педагогики, возрастает интерес к реализации принципа историзма в гуманитарных исследованиях вообще и в педагогических исследованиях, в частности.

Каким образом целесообразнее реализовать методологический потенциал научного историко-педагогического знания в подготовке магистерских диссертаций? По нашему мнению, необходимо акцентировать внимание магистрантов на двух положениях: прогностической функции научного историко-педагогического знания и некотором структурно-логическом единстве ретроспективного и перспективного (прогностического) педагогического исследования.

Рассмотрим подробнее второе положение. Ретроспективный анализ даёт знания о генезисе изучаемого педагогического явления или процесса. Он отвечает на вопросы: каковы были основные предпосылки и причины их возникновения, какие факторы в наибольшей степени оказывали влияние на их развитие, какие этапы они проходили в своем историческом

развитии, какие новообразования были характерны для каждого этапа и какие тенденции приводили к качественным изменениям. Без этих знаний невозможно дать исчерпывающую характеристику современного состояния изучаемого явления или процесса, тем более — сделать научный прогноз их будущего развития. Прогностическое педагогическое исследование прогнозирует дальнейшее развитие тех же основных качественных показателей в перспективе. Исследование идет как бы в «зеркальном отражении». Когда исследователь определяет гипотезу своего исследования, которую он будет проверять в формирующем эксперименте, фактически он также реализует элемент прогностического педагогического исследования. Как известно, гипотеза в педагогическом исследовании — это вероятностное научное предположение о путях преобразования педагогического процесса.

В комплексном педагогическом исследовании, как правило, присутствуют и элементы ретроспективного анализа, и формирующий (преобразующий) эксперимент, и элементы педагогической прогностики. Именно таким исследованием должна быть магистерская диссертация. Магистерская диссертация, выполненная в такой логике, по нашему мнению, имеет более целостный вид и позволяет не только сформировать некоторые конкретные умения магистранта в исследовательской деятельности, но и значительно расширить его эрудицию в плане методологии педагогического исследования в целом. Выделим ряд условий, соблюдение которых поможет соче-

тать ретроспективный и перспективный анализ в педагогических исследованиях магистров образования:

- выявление факторов, оказавших наибольшее влияние на ход исторического развития изучаемого педагогического явления;

- обоснование исторических причин современных недостатков в изучаемом педагогическом явлении;

- прогнозирование путей и средств совершенствования изучаемого педагогического явления с учетом исторического опыта его развития и общих перспективных тенденций развития системы образования.

**Рубцова Т. С.**, аспирант кафедры педагогики Владимирского государственного университета им. Столетовых, старший преподаватель кафедры иностранных языков для неязыковых факультетов педагогического института: Учет исторического опыта и общих перспективных тенденций развития системы образования наглядно представлены в деятельности Френсиса Паркера, которого называют «отцом прогрессивного образования». Он родился в США в 1837 году. Проработав несколько лет директором сельской школы, он уходит в армию, а демобилизовавшись из нее в чине полковника, совершает поездку в Европу, в ходе которой он изучает опыт европейских педагогов. Вернувшись в США, Паркер обращает свой взор на реформу американской школы, полагая, что социальные условия школьного сообщества идеальны для того, чтобы ученики выросли примерными гражданами, особенно в общей школе,

которая является «зародышем демократии».

Организовывая школы как демократические сообщества, он пытался применять хорошо известные принципы обучения, которые основывались на законах разума. Убежденность Паркера, что строгий формализм в школе — это абсолютно не то, что нужно детям, поражала всех, кто посещал подобные учебные заведения. При этом огромное значение Паркер придавал саморазвитию и считал, что ребенок должен развиваться естественно, что чем больше мы даем детям, тем слабее они становятся. У Ф. Паркера было две цели: во-первых, сделать ребёнка центром педагогического процесса и, во-вторых, объединить предметы учебного плана таким образом, чтобы усилить их значение для учащихся. Он писал, что его величайшее желание — видеть рост и развитие маленького человека.

В 1894 году на основе его лекций вышла книга «Беседы по педагогике. Очерк теории концентрации», которая мгновенно стала популярной. В этом знаменитом произведении Паркер изложил суть своей педагогической концепции. «Проблема проблем» по Паркеру — организация учебного предмета таким образом, чтобы обеспечить «умственное питание» каждому ученику на любом уровне. В своей теории концентрации он объединил содержание в так называемые центральные предметы, которые должны преподаваться как «органическое, неделимое, взаимопроницаемое» единство.

Суть образования — это экономное расходование усилий ребенка в

направлении его всестороннего развития. Исходя из того, что неизменным признаком прогресса в природе и искусстве является экономия энергии, искусство образования, по Ф. Паркеру, представляет собой научную, экономную адаптацию условий, отвечающих немедленным нуждам ребенка. Именно этим утверждением следует руководствоваться в поисках теории образования. В условиях для проявления самостоятельной активности ребёнка каждый предмет, метод и способ найдут свою образовательную ценность.

Следующим главным положением теории концентрации Фрэнсиса Паркера является то, что, ребенок начинает изучать все центральные предметы самопроизвольно и именно его деятельность указывает на то направление, по которому должно следовать образование.

Главный тезис теории концентрации находится в доктрине качества умственного процесса, противоположного количеству. Это требование совместимо с целью всего человеческого развития и прогресса — свободой. Другими словами, качество умствен-

ной деятельности можно выразить в одном предложении: оно состоит в величайшей силе ума рассуждать и делать самостоятельный выбор.

**Романов А. А.** Коллеги, мне очень понравилось наше заседание, прежде всего тем, что было задано немало интересных и точных вопросов, а развернувшаяся дискуссия создала новое пространство для размышления, прежде всего, методологической рефлексии проблем историко-педагогических исследований.

**Куликова С. В.** Присоединяюсь к словам Алексея Алексеевича, разговор получился интересным и насыщенным, обращенным не только к настоящему, но во многом к будущему в исследованиях историко-педагогической проблематики. С этой точки зрения для продолжения таких дискуссий вопрос о создании сайта чрезвычайно актуален.

**Корнетов Г. Б.** Дорогие друзья! Благодарю вас за активное участие в работе конференции, до встречи на Четвертом национальном форуме российских историков педагогики, который состоится 21 апреля 2016 года.