

КОЛОНКА РЕДАКТОРА

А. В. Уткин



УДК 37:061.3(470)
ББК 74.04л0

СТЕНОГРАММА XII МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ В НАЧАЛЕ III ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ: ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ Москва, Академия социального управления, 17 ноября, 2016 г.

В статье представлены доклады участников XII международной научной конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: историко-педагогический контекст теории и практики современного образования», состоявшейся 17 ноября 2016 г. (г. Москва).

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

A. V. Utkin

ORTHAND RECORD OF THE 12th NATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE «HISTORICAL AND PEDAGOGICAL KNOWLEDGE AT THE BEGINNING OF THE 3rd MILLENEUM: HISTORICAL AND PEDAGOGICAL CONTEXT THE THEORY AND PRACTICE OF MODERN EDUCATION»

The article presents the participants' reports of the XII International scientific conference «Historical and pedagogical knowledge at the beginning of the

third Millennium: historical and pedagogical context the theory and practice of modern education”, held on 17 November 2016 (Moscow).

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

Корнетов Г. Б., д.п.н., проф., заведующий кафедрой педагогики Академии социального управления (Москва): Добрый день, уважаемые коллеги! Сегодня мы открываем традиционную, теперь уже двенадцатую международную конференцию «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: историко-педагогический контекст теории и практики современного образования».

В соответствии с программой конференции сначала предоставим слово Анатолию Валерьевичу Уткину, главному редактору нашего издания «Историко-педагогический журнал», юбилейный выпуск которого недавно «увидел свет». Затем — актуальная для нас информация Михаила Абрамовича Лукацкого о требованиях к диссертационным исследованиям, и, наконец, до пленарных выступлений мы проведем «круглый стол» с участием нашего гостя — профессора, доктора педагогических наук, историка педагогики Руслана Сахитовича Бозиева, главного редактора журнала «Педагогика», который посвящен нашей теме.

Уткин А. В., д.п.н., доцент, профессор кафедры педагогики и психологии НТГСПИ (ф) РГППУ, главный редактор «Историко-педагогического журнала»: Уважаемые коллеги, позвольте, прежде всего, поблагодарить вас за участие в издании журнала; конференция объединяет тех ученых-исследователей проблем отечественного и зарубежного образования и педагогики, которые составляют основу авторского коллектива издания. Особое признание всем, кто участвовал в создании юбилейного выпуска журнала.

Сотрудничество с Академией социального управления, с педагогическим составом кафедры педагогики АСОУ, председателем редакционного совета журнала Г. Б. Корнетовым, обеспечивает не только высокий научный уровень издания, но является основой для его развития. Мы вместе работаем уже 5 лет, и за это время прошли большой путь изменений как в содержании и представлении результатов исследований, так и в качестве публикаций. За это время в 16 рубриках журнала было опубликовано около 350 статей, представляющих собой весь спектр проблематики, касающейся исследований в области истории педагогики и образования. Большинство из них представлены крупнейшими российскими и зарубежными учеными, докторами наук, членами-корреспондентами и академиками РАО.

«Историко-педагогический журнал» постоянно развивается: расширяется редакционный совет журнала, в его состав в 2016 году вошли Лидия Николаевна Антонова — доктор педагогических наук, профессор, академик

РАО, депутат Государственной Думы Российской Федерации, член комитет ГД по образованию и науке, член Президиума Российской Академии образования; Ольга Евгеньевна Мисечко — доктор педагогических наук, профессор Института иностранной филологии Житомирского государственного университета им. Ивана Франко (Украина); Светлана Валентиновна Снапковская — доктор педагогических наук, доктор исторических наук, профессор Белорусского государственного университета, заместитель председателя по вопросам культуры, педагогики и образования ФНКА «Белорусы России» (Беларусь); Дорена Кароли — доктор исторических наук, профессор истории образования Университета Мачерата (Италия).

Расширяется проблемное поле исследований, представленное новым для журнала содержанием, в частности, в 2016 г. появились новые рубрики «История детства» и «История педагогической критики», существенно увеличилось количество материалов в рубрике «Рецензии и обзоры».

Сохранение и воспроизведение историко-культурных традиций российского образования, восстановление авторитета российской педагогики в мировом образовательном пространстве, актуализация историко-педагогического знания в решении современных образовательных проблем — это перспективные направления развития журнала, во многом определяющие задачи следующего пятилетия. Среди них: создание англоязычной версии сайта журнала и его регистрация в международных системах цитирования; регистрация в крупнейших электронных библиотечных системах России — к настоящему времени заключены договоры с ЭБС «Лань», «I-books», «КиберЛенинка» о размещении полнотекстового архива журнала в этих системах. По сути, наш журнал должен развиваться как издание, претендующее на международный уровень и качество европейского издания.

Считаю, что все перспективы развития издания есть, и не от того, что журнал не имеет аналогов в России, но потому, что история образования и педагогики — это ядро национальной идеи воспитания, это квинтэссенция национального и зарубежного педагогического опыта, обращаясь к которому мы формируем педагогическую культуру XXI века.

Корнетов Г. Б.: Спасибо, Анатолий Валерьевич, думаю, Ваше выступление мы примем к сведению. Журнал живет, несмотря на проблемы, которые иногда возникают с его изданием. Я хочу также отметить высокое полиграфическое качество журнала. Думаю, с учетом того, что О. Ю. Васильева обратила свое внимание на восстановление традиций российского образования, у нашего издания появляются дополнительные перспективы. Считаю, что журнал встроится в разработку проблем, связанных с актуализацией отечественного педагогического наследия, и этому, возможно, будет оказана поддержка и на государственном уровне. Слово предоставляется Михаилу Абрамовичу Лукацкому.

Лукацкий М. А., д.п.н., проф., член-корр. РАО, заведующий лабораторией теоретической педагогики Института стратегии развития образования РАО, член Экспертного совета по педагогике и психологии ВАК РФ: Уважаемые коллеги, как вы знаете, положения, по которым действует ВАК, не изменились. Требования, предъявляемые к научным работам по педагогике, остались те же самые. Вместе с тем качество работ по всем педагогическим специальностям вызывает нарекания даже не столько у членов экспертного совета, сколько у президиума ВАК. По существу, к работам предъявляется два требования — и они зачастую не выполняются. Одно из замечаний состоит в том, что педагогические работы наполнены терминами, понятиями, выражениями, которые никакого отношения к серьезной науке не имеют. Например, в педагогических текстах встречаются такие словосочетания, как «синергетическая целесообразность», «диффузия педагогических идей», «интерференция педагогических идей». В одной из работ, представленных на защиту, 117 раз было употреблено выражение «педагогическая энтропия». А в двух докторских работах по педагогике присутствовало выражение «педагогическая диссеминация». Вообще слово «диссеминация» — медицинский термин, который обозначает распространение патогенных микроорганизмов, дословно по словарю «распространение возбудителя инфекции или раковых клеток из основного очага по кровеносным и лимфатическим путям по всему организму». Существуют, однако, гуманитарии, которые активно используют это слово. Французский философ и теоретик литературы, один из самых влиятельных философов конца XX века, Жак Деррида написал серьезную работу с таким названием, но он в ней пояснил читателю логику использования данного термина. Речь идет о том, что в авторском понимании значение слова восходит к понятию «семья», что связывается с концепцией «извержения смысла». Что такое «педагогическая диссеминация»? Ответа на этот вопрос эксперты получить не смогли. К сожалению, наличие в работах такой лексики негативно отражается и на содержании исследований.

Следующая и основная претензия заключается в предельной однородности тематики. Большое количество научных работ посвящено решению исключительно практических задач: как готовить бакалавров, магистров в тех или иных регионах, в тех или иных культурных условиях. И в этих работах содержатся ответы на вопросы, что нужно в организационном и методическом отношении для этого сделать. Эти работы не могут в полной мере считаться научными, так как, фактически не затрагивая теоретических проблем, решают сугубо практические вопросы. Разрабатывается некая инновация, потом проверяется на свою состоятельность и предлагается научному сообществу для внедрения в ткань системы образования. Но в такой работе не может быть никаких гипотез, у нее должен быть свой язык, отличный от собственно научного педагогического исследования. К сожалению, именно таких работ большинство. И что с этим делать, пока никто не знает. По шифру специаль-

ности, по тому, что сегодня разрешают представлять в ВАК, такие проекты тоже имеют право на существование. Но нигде не прописано, как они должны быть оформлены. Поэтому всегда возникает сложность с определением в них научной части. Нет сомнения в том, что эти работы могут быть полезны при их внедрении в образовательный процесс, но научной части там по определению быть не может. И выводы должны быть соответствующим образом сформулированы. Никаких теоретических достижений быть не может, если ты занимался разработкой и внедрением той или иной педагогической инициативы. Еще раз повторяю, что таких работ великое множество, и никто не может сейчас сказать, что предпринять, чтобы такие работы люди могли защищать при соответственном оформлении. Думаю, что в скором времени этот вопрос будет поставлен радикально. Нельзя называть наукой то, что наукой по определению не является. При голосовании такая работа может быть принята, но президиум ВАК относится к подобным исследованиям в высшей степени неодобрительно.

Следующая проблема заключается в том, что представляется большое количество диссертационных работ, связанных с вопросами развития в самом широком смысле. Чаще всего это развитие мышления и интеллектуальной сферы. Но в таких работах без теории уже не обойтись: надо использовать теорию развития, теорию сознания, теорию мышления, — их великое множество, но в работах, которые посвящены данной тематике, практически нет ссылок на них. Мало того, когда соискателей приглашают на собеседование, выясняется, что они не знают ни авторов теорий, ни их содержания. Человек, который написал работу, зачастую не в состоянии раскрыть теоретическую базу своего диссертационного исследования. К сожалению, мне на стол попадает большое количество подобных работ, и я вынужден проводить собеседование с авторами. Ни один из них, к моему большому сожалению, так и не смог внятно ответить на вопрос, что является теоретической базой их диссертации, посвященной вопросам развития. Важно отметить еще и то, что авторы подобных работ должны уметь пользоваться всем реестром диагностических методик и делать соответствующие замеры интеллектуальных или ментальных качеств, о развитии которых они говорят. Это значит, нужно знать инструментальную базу, уметь ею пользоваться. К сожалению, в большинстве работ это качество не отражено. Все инструменты на сегодняшний день достаточно серьезно апробированы и предполагают использование довольно серьезного математического аппарата. Например, что такое корреляционный анализ, факторный анализ. А с математикой наш друг-педагог в большинстве своем не очень дружит, и на вопрос о том, почему в диссертации появляются интерпретации того или иного рода, ответа никакого нет. Эти работы, конечно, претендуют на научность, поэтому они должны быть соответствующим образом оформлены. Наверное, научных руководителей, которые готовят аспирантов к защите диссертаций такого рода, и консуль-

тантов, оказывающим помощь докторантам, нужно предупреждать о том, что работы, не выполненные на той теоретической основе, на которой они должны быть выполнены, будут отклонены. И среди отклоненных работ большая часть как раз такого сорта. Их теоретический базис невнятный, используемый инструментарий нерелевантный, а математическая обработка зачастую выглядит примитивной.

Достаточное количество работ, предоставляемых в ВАК, имеют междисциплинарный, интердисциплинарный характер. Здесь большой массив рассуждений, выполненных на культурологической, социологической, психологической и др. основах. Вместе с тем, если человек берется за исследование подобного рода, значит, он должен быть укоренен в культурологии, социологии, психологии и др. Далеко не все представленные работы междисциплинарного содержания выполнены специалистами в названных областях знаний, и этот факт вызывает немало претензий. С одной стороны, все понимают, что такого рода работы сегодня необходимы, как воздух; с другой — нужно брать в расчет множество факторов: факторы культуры, психологии, истории, социологии, биологии и др. К авторам подобных работ должно предъявляться важное требование: они должны обладать колоссальной эрудицией, которая позволяет многомерные знания различных дисциплин органично объединить в рамках одного исследования. Возникает и еще одна серьезная проблема: на каком языке говорить в подобной работе. В культурологической работе можно говорить на языке культурологии, в социологической — на языке социологии. Как сделать так, чтобы междисциплинарная работа получила адекватное понятийное оформление? Решения данной проблемы пока не предвидится.

В последнее время появилось достаточное количество диссертаций, выполненных с преимущественной опорой на лингвистику. Работы очень хорошие, качественные, и руководители замечательные, и написаны они филологами. Однако часто возникает вопрос: а почему они поданы в педагогический диссертационный совет? Здесь детально анализируются тексты, правда, связанные с педагогикой. Было несколько малосимпатичных случаев, когда работы, выполненные на высоком уровне, были отклонены.

И еще на один момент я хотел бы обратить внимание. Во всех работах, исключая историко-педагогические, говорится про основные общенаучные методы исследования — наблюдение и эксперимент. На самом деле никаких экспериментов давным-давно в наших работах нет. Если и есть что-то похожее, то это опытно-экспериментальная работа, или квазиэксперимент, который предполагает проведение корреляционных процедур. Квазиэксперимент не позволяет выявить причинно-следственные связи. Только эксперимент позволяет выявить эти связи в тех явлениях, которые становятся предметом нашего исследования. Что в этой связи происходит любопытного? Проводится квазиэксперимент, что само по себе тоже неплохо, делаются корреляционные замеры, а в заключении работы говорится о том, что исследуемое явление

причинно обусловлено. Нельзя сделать такое заключение, если автор проводил квазиэксперимент. И здесь нужна серьезная математика для того, чтобы просчитать корреляции. К сожалению, эта важная часть работы, как правило, отсутствует. Теперь несколько слов о наблюдении. Без этого общенаучного метода исследования в педагогических работах не обойтись. Обязательно нужно указать, какой вид наблюдения был использован для того, чтобы собрать те или иные эмпирические данные для дальнейшего их анализа. Это может быть наблюдение однократное, периодическое, сплошное, стандартизированное, полевое и т. п. Но в работах нет этого, а значит, на любой вопрос, касающийся того, как собирался материал, ответа также нет. Это очень печальная картина, так как о достоверности эмпирических данных мы судить не можем. Подобная картина складывается и в отношении эксперимента. Это может быть эксперимент и натурный, и мысленный — их много разных видов. Об этом нужно обязательно сказать в работе. Но даже после того, как тип эксперимента был назван, следует обязательно сказать о том, какой метод анализа экспериментальных данных был использован. Есть методы обработки данных, которые носят название метода единственного сходства, единственного различия, метода сопутствующих изменений и т. д. Для того чтобы проводить эксперимент, нужно себе представлять экспериментальную теорию исследования. К сожалению, этому не учат в аспирантуре, недостаточно сильны бывают в данных вопросах и научные руководители, поэтому необходимо обращаться за помощью к специалистам в данной области.

Вопрос: Михаил Абрамович, я как председатель совета по защите диссертаций с большим интересом прослушал Ваше выступление, но для меня не совсем понятен вопрос о теории. Я понимаю, что теория не говорит, ЧТО нужно делать, но, с моей точки зрения, она может ответить на вопрос КАК.

М. А. Лукацкий: Теория только описывает и объясняет.

Вопрос: Тогда это описательная теория. А если теория не говорит, КАК нужно делать, то это схоластика. Тогда зачем эта теория нужна? Она несостоятельна. То, что вы говорили об эксперименте, это методология научного исследования.

М. А. Лукацкий: Теория показывает, как устроен мир.

Вопрос: Спасибо, мне интересна Ваша позиция. Я согласен, что теория эксперимента не отработана. Проблема заключается в методологии исследования. Как правило, психологи не совсем понимают разницу между педагогическим и психологическим экспериментом, и в связи с этим происходит масса недоразумений. Есть общая методология проведения эксперимента, а методики разные. Есть ли понимание этой проблемы в ВАК?

М. А. Лукацкий: Совершенно точно есть. Конечно, социологический эксперимент проводится не так, как технологический. Но и тот, и другой есть эксперимент, и общенаучная основа везде одна и та же. Претензия состоит в том, что эти общенаучные основы проведения работы педагогами не соблюда-

ются. Да, компьютер, например, считает лучше нас, но методы расчета он не выбирает. Диссертант, прежде всего, должен понять, каким статистическим методом он должен воспользоваться для получения конкретных результатов. Он должен иметь представление о математической статистике. Где ее преподают соискателям ученой степени? Я с таким не сталкивался. Общенаучная подготовка наших аспирантов и даже докторантов вызывает самые серьезные вопросы. Я должен еще остановиться на одном аспекте. Среди педагогов бытует представление о том, что «педагогическая теория» не должна совпадать с общенаучным пониманием того, что есть теория. Согласно любым общенаучным рассуждениям, теория описывает, объясняет и помогает с той или иной вероятностью предсказывать результаты того или иного события. Она не подсказывает, что и как делать. КАК нужно решать задачу человеку, который ведет инновационную работу.

Вопрос: Вы подробно говорили об особенностях эксперимента и проблемах, с этим связанных. Не могли бы Вы порекомендовать молодым ученым работы, на основе которых можно выстраивать логику исследования.

М. А. Лукацкий: Уже четыре года в каждом номере журналов «Новое в психолого-педагогических исследованиях», «Известия РАО» публикуется статья, посвященная этой проблематике, в частности, был опубликован цикл статей заслуженного профессора МГУ Сергея Александровича Лебедева. Я как главный редактор журнала «Известия РАО» считаю, что без такой просвещенческой миссии не обойтись. Раньше в этой работе принимало участие несколько представителей философского факультета МГУ и несколько человек, представляющих Сектор онтологии Института философии РАН. Я сам преподаю дисциплину «Философия науки» и пользуюсь учебниками, которые подготовлены Институтом философии и МГУ. С моей точки зрения это лучшие учебники.

Вопрос: Бывают ли отклонения «межпредметных» диссертаций, если не точно заявлен номер специальности?

М. А. Лукацкий: Конечно. Это одна из основных причин. На одном из экспертных заседаний было рассмотрено 10 докторских работ, из которых отклонено 9. Большинство работ было как раз междисциплинарного характера. С темами диссертаций также связано большое количество замечаний.

В последнее время также наблюдается стремительная ротация состава Экспертного совета ВАК, что вносит дополнительные трудности, но, с другой стороны, считается, что «свежему глазу некоторые вещи лучше заметны». Справедливости ради стоит отметить что, сейчас по количеству отклоненных работ первенство держат юристы, к ним приближаются медики.

Вопрос: Какая информация по поводу историко-педагогических работ?

М. А. Лукацкий: Никакой существенной информации до вашего сведения довести не могу, работ по истории педагогики сейчас очень мало. Кстати, заместителем председателя экспертного совета недавно стал хорошо вам из-

вестный историк педагогики Игорь Давыдович Лельчицкий. За историю педагогики не берутся по многим причинам. Во-первых, это трудно, нужно знакомиться с обилием текстов, нужно уметь анализировать критическую литературу; во-вторых, эта работа историческая, что предполагает или историческое образование, или знание методологии истории, что довольно сложно без профильной подготовки. В аспирантуре должны быть созданы условия, чтобы при соответствующем прилежании соискатель ученой степени мог бы приобрести соответствующую подготовку. И еще один положительный момент: за последнее время ни одна из работ по истории педагогики не была отклонена. Все-таки работы по истории педагогики при всех сложностях, которые мы испытываем, выполнены более квалифицированно, чем все остальные педагогические исследования.

Г. Б. Корнетов: Методологий на сегодняшний день много, и они достаточно равноправны. Это методологии и общенаучные, и связанные с определенными областями знаний. Каждая методология имеет свою специфику в отборе и интерпретации методов, и каждая методология дает совершенно определенный тип результатов исследования. Часто во введениях бодро перечисляются методологии, потом перечисляются все методы, далее идут положения, выносимые на защиту, то есть полученные результаты. И возникает вопрос: а почему ЭТА методология, почему использованы ЭТИ методы, как они работают в рамках именно ЭТОЙ методологии? И эксперимент в разных методологиях абсолютно по-разному представлен. Я сейчас имею в виду не педагогику, психологию, социологию, а само понимание сути эксперимента в знании. Как используемая методология определила характер результата? На этот вопрос не только соискатели, аспиранты и докторанты, но и научные руководители и консультанты, как правило, ответить не могут. С подобными трудностями сталкиваются педагоги-историки, так как они не имеют дела с непосредственной реальностью. Как ее реконструировать, описать, объяснить, обосновать свои выводы? И здесь я говорю даже не столько о методологии, сколько о самоопределении во множестве методологий, сознательном их применении.

М. А. Лукацкий: Чтобы достичь успеха, овладеть навыками научной работы, нужно ею заниматься постоянно, функция руководителя заключается в том, чтобы помочь обрести исследовательские навыки, включить в научно-практическую деятельность, создать условия для организации экспериментальной практики.

Г. Б. Корнетов: Уважаемые коллеги! Тема «круглого стола» красной нитью проходит через все наши конференции и форумы, начиная с 2005 года. История педагогики имеет много аспектов, например, тех, с которыми связана реконструкция педагогического прошлого, его объяснение, интерпретация, оценка. Но важнейший ракурс историко-педагогического исследования — связь истории педагогики с современностью. Данный подход позволяет

актуализировать историю педагогики как таковую, включить ее в ткань историко-педагогических исследований, понять, какую роль должен играть историко-педагогический компонент в содержании педагогического образования. Глобальная цель — выйти за рамки курса истории педагогики как ознакомления с прошлым и помочь молодому педагогу самоопределиться в выбранной профессии, научиться ориентироваться в педагогической культуре, решать каждодневные педагогические проблемы с помощью имеющегося опыта.

Таким образом, наш «круглый стол» подчинен решению главного вопроса: как историко-педагогический контекст может быть полезен для теории и практики современного образования, для понимания и решения проблем, возникающих сегодня как перед педагогами-теоретиками, так и перед педагогами-практиками.

Историко-педагогический контекст представляет собой серьезную самостоятельную проблему, малоосвещенную в науке, но он позволяет найти творческое, неординарное, оригинальное решение современных образовательных проблем. На одном из заседаний кафедры М. И. Макаров говорил о добродетели, и я совершенно произвольно задал ему вопрос: можно ли научить добродетели? Сама постановка вопроса погрузила нас в историко-педагогический контекст, так как на самом деле я процитировал вопрос Сократа, который был задан Протагору две с половиной тысячи лет назад.

Эти исторические аллюзии помогают нам высветить очень важные аспекты современной науки. Сейчас основополагающее педагогическое понятие — это «образование», но определяется оно по-разному, и это определение зависит от контекста. Часто автор диссертации ссылается, например, на Закон об образовании, не понимая, что это понятие определяется не научным, а правовым контекстом. Если образование связывается с социологическим контекстом, тогда образование оказывается неким социальным институтом, неким механизмом, включающим человека в жизнь общества, механизмом, обеспечивающим передачу опыта от одного поколения к другому. И такой контекст в педагогических исследованиях также не всегда правомерен. Если образование мы помещаем в контекст психологии и шире — антропологии, — то раскрывается совершенно иной аспект образования, которое рассматривается не как механизм приобщения к определенным ролям в обществе, не как передача социального опыта, а как развитие определенных психологических функций человека. И этот контекст также уместен не для каждого педагогического исследования.

Долгое время ведется спор, какая категория является ведущей в педагогике: образование или воспитание? В нашей российской традиции обычно категория «воспитание» рассматривалась как ведущая. Это воспитание и в широком социальном плане, и в биологическом эволюционном смысле (вспомним Ушинского и Крупскую), при этом существовали традиции Новикова и Луначарского и др. С конца 1980-х годов стали считать образование базовой педагогической категорией, приводя в качестве подтверждения самые разные аргументы. Мы

можем эти аргументы изучать, принимать или не принимать, так как каждая из этих точек зрения имеет свою логику. Но историко-педагогический контекст позволяет прояснить многие причины возникновения этой проблемы.

В педагогическую науку понятие «образование» вошло во многом благодаря И. Г. Песталоцци, который противопоставлял образование как развивающий механизм воспитанию как механизму формирующему. Кстати сказать, Н. И. Новиков, который в основном говорил про образование, опирался на работы Песталоцци и был одним из первых популяризаторов его педагогических идей в нашей стране. И если обратить внимание на Л. Н. Толстого, то следует вспомнить используемый им термин «свободное образование» и его неприязнь ко многим традициям воспитания, которые он увидел и изучил в Западной Европе. Историко-педагогический взгляд позволяет уяснить действительную природу многих противоречий в трактовке образования и воспитания как базовых педагогических понятий. И без этого контекста в проблеме трудно разобраться. Многие педагоги сегодня отдают предпочтение образованию именно потому, что видят в нем инструмент развивающий в отличие от воспитания как инструмента формирующего. Вне контекста истории ничего современного понять нельзя и очень трудно делать прогнозы, потому что все тенденции, уходящие в будущее, идут из прошлого. С этой точки зрения я бы хотел поразмышлять над темой нашего «круглого стола», понимая, что сюда мы можем привлечь совершенно любой педагогический и историко-педагогический материал и посмотреть, каким образом он может оказаться неким проясняющим контекстом для теории и практики современного образования.

Рогачева Е. Ю, д.п.н., проф., профессор кафедры педагогики Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых (Владимир): Если провести анализ образовательного стандарта общего образования, то заметен явный акцент на использование проектных методик, теоретическое обоснование которых представлено Дж. Дьюи еще в 1910 году. Предупреждая о том, что проектный метод не должен быть «спущен» исключительно на учеников, Дж. Дьюи обращал внимание на специальную подготовку и компетентность учителя в организации проектной деятельности. Сегодня мировая общественность обратилась к наследию Дьюи в контексте идей, изложенных сто лет назад в его ключевой работе «Образование и демократия» (1916). Если мы обратим внимание на содержание сегодняшней образовательной парадигмы, то увидим, что компетентностный подход напрямую связан с идеей объединения теории и практики. Сегодня мы говорим об иной логике построения практики студентов, формирующей качества учителя-исследователя, но и Дж. Дьюи был уверен в том, что, только поместив ученика в лабораторию, можно создать исследователя.

Ряд культурных социальных факторов препятствовали распространению теории Дьюи. Например, ортодоксальность немцев не позволяла принимать идеи религиозного характера в тот период, когда вышла его книга. В Латинской

Америке, в частности, Бразилии, где либерализм в то время господствовал, пришли к идеям Дьюи раньше европейцев, и книга вышла уже в 1930-е годы. На мой взгляд, Дьюи служил демократии всю свою жизнь и последовательно отстаивал свои позиции, как личность, педагог, философ. Сегодня нужно определить, какие механизмы, о которых писал Дж. Дьюи, необходимы, чтобы быть активными участниками этой демократической жизни, и как активизировать демократические процессы в нашей сфере образования. Я считаю, что корни многих современных идей уходят в историю педагогики, и наша задача состоит в том, чтобы актуализировать лучшее, избегая повторения ошибок.

Корнетов Г. Б.: У нас книга Дьюи, о которой Вы говорили, была впервые опубликована еще при Ленине в 1921 году под названием «Новая философия воспитания», что является окончанием в подлинном английском названии. Почему в то время слова «демократия» и «образование» ушли из названия книги? Ответ достаточно прост: в 1917 году Н. К. Крупская написала, как считают, первую историко-марксистскую работу «Образование и демократия». Чтобы не возникало ненужных аналогий, видоизменили название книги Дьюи. В это время о демократии еще говорили, а education все-таки перевели как «воспитание».

Макаров М. И. *д.п.н., доцент, профессор кафедры педагогики АСОУ:* Уважаемые коллеги, в историко-педагогическом контексте хотел бы поделиться с вами своими наработками в сфере анализа древнерусских литературных источников второй половины XV—XVI веков. В связи с этим остановлюсь на проблеме исторического понимания воспитания. Как известно, с момента своего появления воспитание в отечественной педагогической мысли характеризовалось с точки зрения теологии, а не педагогики, так как с начала XI века отечественная педагогическая мысль развивалась в лоне христианства. И до конца XVII века воспитание сосредотачивалось в религиозном мирозерцании. В многочисленных древнерусских литературных источниках хронографического, апокрифического, патетического и другого свойства представление о воспитании человека сосредотачивалось на защите от дурных поступков и на спасении от зла. И хотя первоначально на Руси педагогические идеи развивались довольно слабо, на этом фоне отчетливо просматривалась приближенность воспитания к идее спасения. Основным педагогическим принципом был принцип репродукции, то есть переноса христианского видения жизни на воспитание человека-христианина. Существует мнение, что воспитание свой секулярный характер и педагогический статус приобрело относительно недавно — около двухсот лет назад, в эпоху Просвещения. Однако первые попытки секулярного толкования воспитания обнаруживаются в древнерусских литературных источниках уже во второй половине XV века. Связано это с тем, что в это время произошло заметное ослабление теологического влияния во всех областях умственной деятельности и развитием еретических движений, которые сосредотачивались на интересе к светской, иногда нехристианской

культуре. Появились в это время так называемые «не-божественные» писания, «неполезные» повести. Ярким примером может быть «Лаодикийское послание» еретика Федора Курицына. В этом произведении имеются учительные смыслы, которые обращают к педагогическим рассуждениям об образованности человека как к одной из его добродетелей, о его возвышении, о полезной роли знания и образования. Интересен тот факт, что в этих «небожественных» писаниях учительные смыслы воспитания сопряжены с гуманистическим отношением к человеку, причем этот гуманизм нельзя назвать в прямом смысле христианским, потому что некоторые радикальные представители ереси доходили до отрицания загробной жизни, то есть имели воззрения атеистического характера. В одном из ярких древнерусских текстов второй половины XV века «Хождение за три моря» Афанасия Никитина имеются учительные смыслы педагогического характера, затрагивающие проблему поддержки православного образа жизни человека, живущего на чужбине. А в беллетристической повести XVI века «О Дракуле» учительные смыслы сопряжены с проблемой пагубного поведения главного героя. Педагогическая ценность данных текстов основывается на том негативном содержании, которое посредством иллюстрирования порочной жизни вменяет человеку желание не быть порочным. Завершая свой рассказ об этих литературных находках, хотелось бы сказать, что эти учительные смыслы имеют абрисный характер, и для более тщательного анализа этих смыслов необходимо исследование, основанное на серьезной теоретико-методологической основе.

Вопрос: Согласны ли Вы, что в обыденном представлении древнерусская педагогика наименее актуальна?

Макаров М. И.: Согласен прежде всего с тем, что она наименее изучена. Я предложил одну из проблем, актуальность которой была обоснована ранее. «Воспитание» для древнерусского сознания является ключевым понятием, формирующим образ русского человека, прежде всего, как добродетельного христианина. Образование также связывалось с нравственным обликом, однако не было нужды говорить о человеке образованном, если он не являл собой образ добродетельного человека.

Шевелев А. Н. *д.п.н., доцент, заведующий кафедрой педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования (Санкт-Петербург):* Коллеги, я хотел бы поднять вопрос о том, насколько исторические традиции нашего образования являются действенным фактором для образования современного. Мне видится три варианта решения: традиция — это базис, на котором держится современное образование, традиция — это один из факторов существования современного образования и, наконец, от обратного — педагогика XXI века как нулевая точка отсчета. В своей практической деятельности с учителями, аспирантами, магистрантами я пытаюсь создать единый историко-образовательный контекст, включающий анализ современных проблем. Есть мнение, что в качес-

тве абсолютной инновации сейчас выступает информатизация образования, и зачастую идеалом сегодняшнего учителя является советская школа с интерактивной доской. Вместе с тем существуют социологические данные (я говорю о Петербурге), что количество учителей, желающих детально разобраться в реформах современного образования, постепенно растет и составляет более 40 %. Чем в этой ситуации может помочь история педагогики? С точки зрения Э. Д. Днепрова, которой я придерживаюсь, внешние факторы развития образования образуют необычайно важный контекст, не только определяющий политическую историю образования, но и ее социальный контекст, формируемый разными социальными группами в форме социального заказа. Еще одна проблема, которая может быть поднята и раскрыта историками педагогики — это проблема учителя. Что может быть полезно современному учителю в педагогическом опыте прошлого? Считаю, что очень важны вдохновляющие примеры, освобождающие от сегодняшнего пессимизма и уныния. Так, особое впечатление на меня произвели некоторые факты биографии В. Я. Стоюнина, 190-летие со дня рождения которого отмечается в декабре. Идеи В. Я. Стоюнина — выдающегося отечественного просветителя, общественного деятеля и ученого-педагога, одного из ярких представителей общественно-педагогического движения 1850—1860-х гг. — не потеряли своей актуальности и значимости и в настоящее время.

Николаев В. А., д.п.н., профессор Орловского государственного университета им И. С. Тургенева (Орел). Уважаемые коллеги, как представитель этнопедагогики, хотел бы отметить, что у этих двух отраслей науки много общего. Во-первых, и этнопедагогика, и история педагогики изучают источники (фольклорные, архивные материалы), выделяя в них педагогический смысл; во-вторых, они имеют схожую методологию. Этнопедагоги пытаются использовать потенциал народной мудрости, народных идей, транслируемых из поколения в поколение. Сначала эти попытки были очень осторожными, рекомендательными, но сегодня речь идет о прямом внедрении народных традиций в практику воспитания и обучения. Мне кажется, что сейчас в истории педагогики происходит подобный процесс переосмысления, и я с огромным интересом отношусь к обсуждаемой сегодня проблематике. История педагогики сейчас также задается вопросом: как сохранить лучшие традиции, развивая инновации в современном обучении? При изучении источников и у этнопедагогики, и у истории педагогики возникает опасность «приукрашивания» прошлого опыта, в нем есть архаичные элементы, которые практически не поддаются адаптации. Может быть, не всегда имеет смысл конкретные приемы, формы, методы использовать напрямую, но определять их границы применения в современных условиях считаю главной задачей исследовательской деятельности нашего общества.

Романов А. А., д.п.н. профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогического образования Рязанского государственного университе-

та им С. А. Есенина: Необозримое поле педагогической культуры должно рассматриваться в логике взаимопроясняющего и взаимообогащающего общения различных педагогических событий, опытов, практик, идей, то есть во всех аспектах взаимодействия прошлого и настоящего. К сожалению, не всем это очевидно. Стало модным говорить о кризисе истории педагогики, но с этим нельзя согласиться, так как кризис ощущается только тогда, когда нет развития научного знания, когда нет движения в теории и методологии. А мы видим обратное — едва ли не новую методологическую революцию, которая проявляется в новом понимании профессионального дискурса; выделении новых функций истории педагогики, в том числе прогностической; дальнейшей разработке предмета и основных категорий истории педагогики. История педагогики во многом изменила свои методологические установки, выстраивая новые концептуальные основания, и современный этап связан не столько с поиском исчерпывающих определений, сколько с закреплением за ними определенного содержания. Идеи и выдающиеся практические наработки деятелей прошлого всегда имели прогностическую направленность. Эта ориентация на будущее для современной педагогики сохраняет свою значимость.

Уткин А. В.: Коллеги, в контексте того, что мы обсуждаем, есть предложение обратить внимание на 2017 год — столетие Октябрьской революции. С советским периодом связана целая эпоха отечественной педагогики. В связи с этим предлагаю через год, в ноябре 2017 обсудить педагогический потенциал советской педагогики в историко-педагогическом контексте: возвращение к российскому движению школьников, общественно-полезному труду, нормам ГТО и юноармейскому движению, возрождение проблем детского коллектива и воспитательной работы как системообразующего фактора деятельности современной школы — далеко не полный перечень проблем, обсуждение которых позволит ответить на вопрос о том, какие традиции советской педагогики в современной ситуации развития российского общества имеют право на жизнь и что можно считать инновационным в образовании в принципе.

Корнетов Г. Б.: Предложение принимается. Предпримем очередную попытку системно рассмотреть опыт советской школы и педагогики в целом с учетом ее предыстории и зарубежных влияний.

Дорогие друзья! Благодарю вас за активное участие в работе конференции, напоминаю, что 20 апреля 2017 года будет проведен Пятый национальный форум российских историков педагогики. Ждем ваших материалов, так как планируется издание монографии «Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества».