

КОЛОНКА РЕДАКТОРА



А. В. Уткин

СТЕНОГРАММА VI НАЦИОНАЛЬНОГО ФОРУМА РОССИЙСКИХ ИСТОРИКОВ ПЕДАГОГИКИ

УДК 016.3(470):37"2018"(470-25)
ББК 74.04л0(2 Рос)ю11

В статье представлено краткое содержание дискуссии участников VI Национального форума российских историков педагогики (г. Москва, Академия социального управления, 19 апреля 2018 г.).

Ключевые слова: история педагогики; историко-педагогическое знание; методологический подход; методология историко-педагогического исследования; интерпретация историко-педагогического прошлого.

A. V. Utkin

THE TRANSCRIPT OF THE SIXTH NATIONAL FORUM OF RUSSIAN HISTORIANS OF PEDAGOGY (Moscow, Academy of Social Management, 19 April, 2018)

The article represents the reports of the participants of the Sixth National Forum of Russian historians of pedagogy, which took place at the Academy of Social Management, in Moscow.

Key words: history of pedagogy; historical and pedagogical knowledge; methodological approach; methodology of historical and pedagogical research; interpretation of historical and pedagogical past.

Корнетов Г. Б., д-р пед. наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики АСОУ, председатель оргкомитета Национального форума российских историков педагогики: Уважаемые коллеги, добрый день! Мы собрались на традиционную встречу, предметом обсуждения которой станут актуальные проблемы методологии историко-педагогических исследований.

В ходе дискуссии планируется обсудить такие важнейшие вопросы, как объект и предмет, цель, задачи и функции истории педагогики, ее связь с другими отраслями педагогического знания; методологию истории педагогики в контексте современных подходов к теории познания, новейших достижений исторической науки, социально-гуманитарных дисциплин; современные концептуальные подходы к реконструкции, объяснению и интерпретации историко-педагогического прошлого; значение историко-педагогического знания в системе современного педагогического образования.

Методологическая тематика достаточно специфическая, тем более в истории педагогики — вот почему главный редактор журнала «Педагогика» профессор Р. С. Бозиев давно предлагал провести круглый стол, обсудить проблемы методологии истории педагогики. Рассматривая сегодняшнюю встречу как своего рода интродукцию, введение в проблему, надеюсь на то, что эту работу мы продолжим, тем более у А. Н. Шевелева уже есть опыт подготовки специального издания по методологии педагогики, ориентированного на аспирантов.

С этой точки зрения хотелось бы придать нашей дискуссии не только теоретический, но и практико-ориентированный характер, так как многие из соискателей ученой степени, к сожалению, при слове «методология» не понимают, о чем идет речь, а большинство научных руководителей не могут помочь разрешить им эту проблему перед предстоящей защитой диссертации. Методологические основы исследования формально всегда присутствуют в тексте введения, но почему выбрана именно эта методология; как выбранная методология влияет на методы исследования; каким образом они реализованы в исследовательской деятельности; какие проблемы они позволяют решить, — все эти вопросы начинают решаться, как правило, при завершении работы. Действительно, Экспертный совет ВАК часто делает замечания именно по методологии исследования, уточняя собственно методологическую позицию исследователя. Великолепный пример такой позиции, в частности, демонстрирует историк политических учений В. С. Нерсесянц в своей книге «Сократ»¹. Начинает Нерсесянц книгу с того, что пишет: Существует мнение, что Сократа не было, и это мнение аргументируется, но есть другое мнение, согласно которому Сократ — реальная историческая личность». Далее он пишет о том, что ряд исследователей считает Сократа софистом, но есть другая точка зрения, в соответствии с которой Сократ был их главным оппонентом. Как историк, он четко показывает, что есть разные мнения, однако решение этих вопросов не входит в круг задач, так как они не соответствуют предмету исследования. Отмечая то, что можно принять одну из существующих позиций, В. С. Нерсесянц указывает, какую позицию он, как

¹ Нерсесянц В. С. Сократ / В. С. Нерсесянц. — М. : Изд-во «Наука», сер. «Научные биографии», 1977. — 151 с.

ученый, принимает, корректно ссылаясь на тех, кто эту позицию в научном мире отстаивает.

Аналогичным образом строится анализ первоисточников. У того же Платона, например, есть произведения, которые четко с ним идентифицируются, а есть те, которые не идентифицируются и приписаны Платону, и с этим согласен научный мир. Если исследователь использует в своей работе некий спорный источник, необходимо обосновать специфику его применения в предметной области исследования. Нельзя ссылаться только на то, что «нам понравилась данная точка зрения». Все эти проблемы включаются в широкий круг понимания того, что есть методология историко-педагогического исследования.

В нашей научной традиции 70 лет господствовала как единственно правильная методология марксизма, которая трудами К. Маркса, Ф. Энгельса и В. И. Ленина объясняла все. Сложились соответствующие модели исследования, так, например, в 1988 г. при защите своей кандидатской диссертации о воспитании в первобытном обществе, возмущение членов диссовета вызвало то обстоятельство, что в диссертации не было ссылки ни на один партийный документ.

Несмотря на то что есть ряд глубоких исследований по методологии педагогики, в методологии истории педагогики выделяется несколько аспектов — первый связан с самой педагогикой. Объект и предмет в методологии педагогики, как правило, всегда перевернут в методологии истории педагогики. То, чем занимается педагогика, мы рассматриваем в некоем историческом плане. А. Н. Толстой, например, предельно широко рассматривал предмет педагогики, сводя его к тому, что мы называем целенаправленно организованным процессом. Он говорил, что надо учитывать процессы, влияющие на становление человека, так как в них заложены механизмы его развития, которые педагогика должны осознать, вычлениить и использовать. Гармонично этому положению характеризуется понятие «образовательная среда» у Дж. Дьюи — это не процесс образования, это процесс развития человека на основе переосмысления и перестройки его опыта. По Дж. Дьюи, образовательная среда — все то, что обеспечивает перестройку опыта человека, вся совокупность воздействий окружающего мира, с которым человек взаимодействует. И в этом смысле взгляды Дж. Дьюи совпадают со взглядами А. Н. Толстого, хотя, без сомнения, Дьюи был знаком с педагогическими произведениями Толстого.

Если понять этот методологический (сугубо педагогический) аспект — что нам в прошлом искать, то необходимо обратить внимание на аспект исторический, так как история может пониматься совершенно по-разному. Почти 200 лет назад немецкий историк Леопольд фон Ранке отмечал, что задача историка — описать все так, «как оно было на самом деле», и до начала XX в. большинство специалистов и дилетантов полагало, что летописец

— подобно пушкинскому Пимену — писал свой труд «добру и злу внимая равнодушно, не ведая ни жалости, ни гнева». Он «спокойно зрит на правых и виновных», руководствуясь простым правилом: «Описывай, не мудрствуя лукаво, все то, чему свидетель в жизни будешь...». Это подход, который использовал «отец истории» Геродот Галикарнасский: «Я хочу рассказать о том, что было». При этом возникает ряд вопросов: что было, почему было, какое значение имело — это одна концепция истории, понятная для нас. Но есть другой аспект — история — это то, что порождает сегодняшний и завтрашний день, история — источник настоящего и будущего. Когда мы обращаемся к истории, используя данный аспект, мы не ставим главной задачей понять, что было, нам важнее понять, что сейчас происходит и почему, что будет дальше. Третья сюжетная линия рождена творческими поисками Люсьена Февра, в логике которого — установить факт — значит задать вопрос, получить ответ — значит создать факт, следовательно, мы каждый раз создаем свою историю.

Логика на самом деле одна — история на стыке традиций и тенденций помогает понять, что происходит сегодня и предсказать, что будет завтра. Каждый человек в свою эпоху в конкретной социокультурной ситуации создает свою историю, историю своей проблемы (часто приходилось слышать, что наша страна — это страна с непредсказуемым прошлым: меняется ситуация в стране — меняется описание ее истории).

К тому же разные философские направления задают разную логику восприятия и прочтения истории. В разных философских методологиях и эксперимент может быть организован по-разному. Для историко-педагогических исследований присущи: реконструкции педагогической реальности; понимание связи этой реальности с сегодняшним днем; понимание роли позиции автора в реконструкции этой реальности; понимание приемов аргументации точки зрения; обоснование достоверности того, что сделано. Это крайне сложные процедуры. А если учесть, что, говоря об истории, мы говорим и об истории современности, следует вспомнить Робина Джорджа Коллингвуда, который назвал первой обязанностью историка «готовность любой ценой установить, что же произошло в действительности», сформулировав основные подходы к изучению прошлого.

Вот то проблемное поле, в рамках которого возможно продолжение нашей дискуссии.

Бозиев Р. С., *д-р пед. наук, профессор, главный редактор журнала «Педагогика»*: Как-то мне довелось обсуждать проблемы методологии истории педагогики с С. Ф. Егоровым, в свое время заведующим лабораторией истории отечественного образования и педагогической науки Института теории и истории педагогики Российской академии образования, автором многих трудов по проблемам истории педагогики. Он ответил парадоксально: «Какой может быть методология, если история — это совокупность про-

изошедших фактов и событий, их надо описать, определить свою позицию, точку зрения, отношение». Большинство авторов исследований по истории педагогики и образования практически не понимают, для чего нужна методология, для чего нужна философия при проведении любого теоретического исследования.

С моей точки зрения, давно не было хороших настоящих историко-педагогических исследований, как в целом и научно-педагогических исследований, в которых осмысление материала представлено в логике развития научного знания. Наиболее часто встречающаяся ошибка — методологический эклектизм, когда исследователь пытается объединить в «методологическую основу» авторов, имеющих разные философские позиции по тому или иному вопросу. Круглый стол необходим, но его результатом должны стать озвученные, обоснованные пути и способы решения проблемы, рекомендации исследователям, возможна публикация цикла материалов, для того чтобы методология историко-педагогического исследования стала не частью, а основой любого исследования.

Корнетов Г. Б.: Когда в 1983 г. я начал работать в Институте общей педагогики АПН СССР, получилось так, что с подачи Э. Д. Днепров я мне пришлось заняться разделом о первобытном воспитании для очерков по истории школы и педагогики народов СССР. В 1984 г. в лаборатории К. И. Салимовой готовился плановый сборник «Теоретико-методологические проблемы истории педагогики», который был издан в 1986 г., в него вошла моя статья «Методологические и источниковедческие проблемы изучения истории первобытного воспитания». Естественно, она была написана на основе марксистских подходов, в рамках одной методологии. Вместе с тем, прежде чем начинать разрабатывать научную проблему и писать текст, нужно определиться с собственной познавательной позицией: либо отразить в тексте то, что максимально реально соответствовало действительности, либо реконструировать прошлое.

Помните идею Марка Блока (которую затем активно обсуждали Джованни Леви и Карло Гинзбург) о том, что есть источники, которые создавались именно как источники, т. е. они писались для потомков, а следовательно, заранее искажены. И есть источники, которые создавались непроизвольно, это потом на их основе были созданы мифы и интерпретации. Вот эти — вторые — значительно более достоверны. Если мы читаем русскую летопись, то мы должны понимать, что это фиксация определенной точки зрения, определенной позиции.

К. Гинзбург на этом выстроил микроисторию — направление в исторической науке, занимающееся рассмотрением малых территорий и популяций прошлого (городок, деревня, отдельная семья) с целью изучения повседневной жизни и ментальности «маленького человека», традиционно теряющегося в истории. Микроисторический анализ, по К. Гинзбургу, предполагал изуче-

ние частных явлений, происходивших в жизни отдельных людей прошлого, с целью выявления господствующих представлений и тенденций в обществе в целом.

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: Если мы возьмем подшивку журнала «Известия РАО» за последние пять лет, то статей, посвященных методологии историко-педагогического исследования, мы практически не обнаружим. Есть пара статей на эту тему, но и они написаны Г. Б. Корнетовым. Проблематика эта всерьез не обсуждается, нет широкой дискуссии, связанной с решением тех или иных проблем историко-педагогического познания. Когда мы говорим о методологии историко-педагогического исследования, мы по существу говорим о том обоснованном и аргументированном пути, который позволит нам понять, что собой представляла та или иная историческая реальность. Григорий Борисович говорит, что история занимается тем, чего уже нет, но изучать то, чего нет, невозможно по определению. Во временном аспекте события прошли, но это не значит, что нет той реальности, которую можно изучать. Например, есть реальность, находящаяся в индивидуальной и коллективной памяти, — это тот материал, та субстанция, которая может быть изучена в историческом контексте. Собственно говоря, все методологи истории спорят только об одном: что этой субстанцией по существу должно явиться, что надо охватить мысленным взором, как найти эмпирические материалы, подтверждающие, что ход нашего изучения этой субстанции релевантен поставленной задаче. В более общем смысле, мы используем понятие «релевантность» как одно из наиболее близких понятию его качества — «адекватность», то есть не только оценка степени соответствия, но и степени практической применимости результата, а также степени социальной применимости варианта решения задачи.

Историки педагогики этим не очень хотят заниматься, но ответить на вопрос, какую реальность мы с Вами изучаем в историко-педагогическом контексте, мы обязаны. Если я не имею ответа на этот вопрос, я не могу начинать исследование по определению. Большинство работ, с которыми приходится сталкиваться, — это работы интерпретирующего характера, и интерпретация эта касается того, что было обнаружено в памяти тех или иных исследователей, занимающихся тем или иным аспектом исторического поиска. Например, интерпретируя рассуждения Ж.-Ж. Руссо, мы сталкиваемся с индивидуальной памятью этого мыслителя. В основном, все работы выстроены на такой основе — достаточно трудно сказать хорошо это или плохо? Поэтому дискуссия о методологии должна быть предметной — на примере анализа какой-либо конкретной проблемы.

Очень модным сегодня (благодаря усилиям постмодернизма) стало словосочетание «сдвиг памяти». Обычно мы пребываем в состоянии, когда остро ощущаем настоящий момент своего бытия, это и есть то, что происходит «здесь и сейчас» со мной и со многими. Когда я начинаю думать о том, что было, я отвлекаюсь от состояния понимания настоящего, начиная думать о том, что не является настоящим. Такого рода сдвиг нашего сознания — это и есть ничто иное, как осуществление исторического поиска. Действительно ли история становится просто сдвигом памяти или нет. Вопрос, который сейчас активно обсуждается, и, наверное, в этом обсуждении должны участвовать историки педагогики. Как к событийности вчерашнего отнестись как к некоей достоверности? Следующий вопрос: что из того массива подтверждений случившегося мы будем считать главным? Свидетельства очевидцев? Однако нужны наиболее существенные аргументы — с точки зрения исторической науки — мемуары, источники (устные и письменные), продукты деятельности. С этой точки зрения, методология есть пошаговое действие к выявлению того, что собой представляла реальность вчерашнего дня. В данном контексте возникает еще один важный вопрос: какую функцию несут в себе артефакты для воссоздания исторического нарратива.

Корнетов Г. Б.: Дискуссионный теоретического уровня в истории педагогики последнее время действительно нет. Когда-то на страницах журнала «Педагогика» активно обсуждались проблемы периодизации, шли научные дискуссии, выстраивающиеся вокруг позиции конкретного ученого, его системы аргументов. Ситуация усугубляется тем, что последнее время в широком пользовании появляется много искаженных источников, например, в интернете есть работы Дж. Дьюи, где в силу каких-либо причин пропущены целые фрагменты, а выдается это за целостный авторский текст.

Липская Л. А., д-р пед. наук, заведующая кафедрой социально-гуманитарных наук Уральского государственного университета физической культуры (Челябинск): С нашей точки зрения, разработанный Э. Гуссерлем феноменологический подход может дать наиболее объективное, наиболее истинное описание исторических процессов. Немецкий философ предлагал исследователям вынести «за скобки» свои взгляды, убеждения, представления и существующие точки зрения, чтобы они не отражались на субъективной интерпретации событий. Наблюдатель, являющийся субъектом познания, имеет отношение к историческим фактам, характеризующим мир образования. Педагогика относится к наукам о духе, объект принимает позицию субъекта, поэтому историку педагогики при исследовании того или иного явления нужно учитывать убеждения, отношения, настроения, транслируемые авторами источников.

Лукацкий М. А.: Этот подход в истории позволяет ответить на вопрос: почему те или иные смыслы мы приписываем тем или иным историческим событиям? Почему мы именно так осмысливаем историю. Процесс феноме-

нологической редукции позволяет всматриваться в сознание, не замутненное внешним влиянием, только тогда мы можем понять, как рождаются в нем смыслы, соотносимые с тем или иным явлением, в частности, историческим. Педагогика сделала попытку этот подход адаптировать: в центр внимания исследователей-педагогов попал феномен самосознания человека. С этих позиций учебный процесс должен быть построен так, чтобы он ни при каких обстоятельствах не игнорировал «видение самого себя» учеником. Как объяснить человеку, что есть добро, что есть зло; что нравственно, что безнравственно; что такое старость, отчуждение, если он не будет сопоставлять эти категории со своим внутренним миром. В противном случае любая информация становится абстракцией.

Бозиев Р. С.: Необходимо обратить внимание на то, что зачастую событийный пласт вырывается из общего контекста развития конкретного феномена.

Лукацкий М. А.: В историческом познании существует две позиции, которые называются фактуализм и теоретизм. Согласно фактуализму, факт существует сам по себе вне теоретического осмысления и совершенно не зависит от теории; согласно теоретизму, факта самого по себе нет — он существует в контексте конкретной теории. И то, что для одной теории факт, — для другой — не факт.

Бозиев Р. С.: Чтобы явление или событие стало научным фактом, оно должно быть зафиксировано и встроено в систему научного знания. В каком году родился К. Д. Ушинский в 1823 или в 1824? Что мы считаем фактом?

Заварзина Л. Э. кандидат педагогических наук, доцент. Доцент кафедры общей и социальной педагогики ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»: Хронологию вообще нельзя считать фактом, ученые договорились считать фактом 1824 год.

Лукацкий М. А.: Большинство историков педагогики придерживаются интуитивно позиции фактуализма. Фактам более убедительным научное сообщество отдает предпочтение. Что говорит Платон о знании: знание есть обоснованное истинное убеждение, без обоснования нет истинного знания.

Корнетов Г. Б.: Любой исследователь должен понять границы познаваемости. Самая очевидная проблема — понимание того текста, который читаешь. Когда начинаешь читать статьи К. Д. Ушинского о воспитании, обучении, образовании, необходимо представлять, что собственно он понимал, употребляя эти категории. А с переводными текстами еще сложнее. Вспомним, что «education» Дж. Дьюи все время переводит как «воспитание», но когда мы пишем свой текст и используем понятие «воспитание», то наполняем этот термин своим содержанием.

Лукацкий М. А.: Любой текст определенным образом закодирован автором, поэтому возникает вопрос: каким герменевтическим инструментарием

мы пользуемся. А если появляется несколько интерпретаций — выверенных и обоснованных — какую из них мы выбираем в качестве рабочей. Кроме того, существует еще один фактор — психоаналитическое прочтение текста.

Шевелев А. Н., д-р пед. наук, профессор, заведующий кафедрой андрагогики и педагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования: Наше обсуждение показывает, что мы выходим на вопросы, которые в западной философской литературе последних 50 лет можно охарактеризовать как направление, условно обозначаемое как кризис познания. Думаю, что это в полной мере применимо к истории педагогики. Считаю, что необходимо демаркировать глубину методологической рефлексии: общеметодологической или парадигмальной, обеспечивающей совершенствование теоретико-методологических подходов (многие из которых превратились в важнейшие самостоятельные методологические направления) — на уровне зрелого исследователя. Прикладной методологией — на уровне аспиранта, его самоопределения в проблематике собственного исследования. Второй ракурс, на который следует обратить внимание, — необходимость определения научной позиции исследователя вовсе не означает жесткой детерминации принадлежности к какому-либо подходу: он сторонник такого-то подхода, а я такого-то. Выбор методологического подхода — это своеобразный компас, попытка определиться в научном сообществе. Историков педагогики сегодня в России в лучшем случае человек 200, а есть ли научные школы? Мы знаем индивидуальные темы НИР каждого историка педагогики, вместе с тем, не можем ответить на вопрос: есть что-то общее в нашей корпорации, или каждый занимается конкретной проблематикой, подбирая аспирантов под конкретную тематику.

Есть несколько вечных вопросов методологии: что необходимо исследовать, зачем это исследовать, как (с помощью чего) я буду это изучать. Методология — это отражение кризиса истории педагогики как таковой, однако это не означает кризис методологии истории педагогики в целом. Для меня нет прямой корреляции: если мы поправим ситуацию в методологии историко-педагогического исследования и разберемся с теми вопросами, которые сейчас обсуждались, то сразу наладится ситуация со значением истории педагогики. При этом важно понять, зачем изучать, знать, заниматься исследовательской деятельностью в сфере истории педагогики с точки зрения адресата — наших коллег-историков, педагогов-теоретиков и педагогов-практиков, возможно, родителей. На сегодняшний день допустима любая форма — не только узкопрофессиональная, корпоративная, но и общественная. Популяризовать историю педагогики необходимо, а для этого нужны другие механизмы.

В своей книге я рассматриваю максимально масштабно на конкретных примерах объект историко-педагогических исследований: это и социально-политическая история образования (задел Э. Д. Днепров), и образователь-

ная политика; общественно-педагогическое движение и история детства; история социализации и др. С нашей точки зрения, сегодня нужно ставить вопрос об ограничении объекта и пытаться найти ту грань, за которой история педагогики и образования заканчивается. Возможно, история педагогики должна выработать некие новые ракурсы, новые взгляды на историко-педагогическое прошлое, которые будут выражены новыми предметными областями. Провести инвентаризацию того, что изучалось, а что в педагогическом прошлом даже не пытались изучать. К тому же часто популярными становятся те исследования, где задается неожиданный ракурс предметной области.

Проблема подходов презентуется чаще всего тогда, когда речь идет о принадлежности к определенной методологии историко-педагогического исследования, а каждый подход определяется совокупностью ключевых категорий, новый контекст которых часто изобретается авторами, еще больше запутывая ситуацию. Одними и теми же категориями мы часто обозначаем совершенно разные процессы, при этом суммарность методологических подходов, которых становится все больше и больше, определяет необходимость выстраивания их иерархии в логике исследовательской цели.

Корнетов Г. Б.: Я бы выделил две проблемы методологии: 70 лет советской власти и марксистской идеологии не прошли бесследно. Требовалось достаточно формально ее соблюдать, но в конце 80-х гг. появилась возможность изучения разных методологий, которых на самом деле много (прежде всего в сфере социально-гуманитарных наук). Многие осознавали ограниченность методологической ситуации в науке. Проблема ориентации в методологии важна для любого, кто приходит в научные исследования: как поставить проблему, как решить, какой будет результат. Разные методологии имеют совершенно разные инструменты, и если я действительно пытаюсь разобраться в педагогическом наследии конкретного мыслителя, то без герменевтики не обойтись, как бы лично я к герменевтике не относился. Проблема сознательного отношения к методологии — это проблема культуры исследователя. Раньше не решалась она потому, что изначально закладывалась одна универсальная для всех культура. Второй аспект — процесс нарастает, появляется все больше методологий, примеров того, как они используются, появляется огромное количество зарубежных переводных текстов, исследователи читают оригиналы на иностранном языке и должны в этом ориентироваться и понимать, что вторично и является шумовой информацией, а что имеет смысл взять на вооружение. И когда мы говорим про аспирантуру, эта проблема возникает очень остро, потому что мы не просто помогаем писать научный текст, а возвращаем исследователя. Проблема погружения в методологию может рассматриваться широко или узко, но, учитывая прикладной аспект, она может быть сформулирована достаточно просто: как получить те инструменты, с помощью которых ставят-

ся и решаются проблемы. Кроме этой внутренней логики, есть еще внешняя логика, которая задается требованиями ВАКа, среди которых авторы должны понимать, применять и обосновывать избранную методологию. ВАК отмечает, что, с одной стороны, падает общий уровень образованности, с другой — возрастают формальные требования к уровню методологического обоснования проводимых исследований.

Сохраняет свою актуальность проблема соотношения объекта и предмета исследования. Еще в 1984 г. В. Е. Гмурман и В. В. Краевский на одной из конференций развернули дискуссию по этому вопросу. В. В. Краевский доказывал, что расширяется объект педагогики, а В. Е. Гмурман считал, что расширяется предмет педагогики. Вместе с тем, собственно педагогическая деятельность, как целенаправленно организованная, строится в логике того, что мы называем всей совокупностью социализации, и она (эта логика) не может ее не учитывать, особенно те успешные механизмы социализации, которые существуют в жизни.

Лукацкий М. А.: А. Н. Шевелев, по сути, сделал вывод о том, что руководители, которые берутся за подготовку аспирантов, в полной мере не справляются с той задачей, которая перед ними поставлена. В частности, проведенное исследование, участниками которого стали 150 руководителей диссертационных исследований в области педагогики, показало, что внятного алгоритма подготовки аспирантов нет. Необходимо повышение квалификации научных руководителей диссертационными исследованиями, эту функцию могли бы взять на себя крупнейшие университеты.

Корнетов Г. Б.: Обсуждение методологической проблематики необходимо продолжить, но, как здесь было сказано, на примерах исследования конкретных историко-педагогических проблем. Сегодня мы обозначили некое пространство, весьма широкое для конкретных выводов и рекомендаций. В информационном письме об очередной XIV международной научной конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: передающая, порождающая и преобразующая педагогика в истории образования», которая проводится АСОУ 15 ноября 2018 г., тема заявлена достаточно широко. Мы обсудим и то, как с точки зрения методологической рефлексии исследуются те или иные историко-педагогические процессы. До середины июля ждем Ваши тексты в сборник, монографию и учебное пособие — эти жанры традиционно сохраняются для публикаций в формате нашей конференции.

Спасибо за работу и всего Вам доброго!