

## КОЛОНКА РЕДАКТОРА



**А. В. Уткин**

### СТЕНОГРАММА VII НАЦИОНАЛЬНОГО ФОРУМА РОССИЙСКИХ ИСТОРИКОВ ПЕДАГОГИКИ

УДК 37(091)061/3(470-25)“2019”:37  
ББК 74.04.0(2Рос)

В статье представлено краткое содержание дискуссии участников VII Национального форума российских историков педагогики, состоявшегося в Академии социального управления (Москва, 18 апреля 2019 г.).

**Ключевые слова:** история педагогики; инновации в образовании; инновации и традиции; изучение инноваций в историко-педагогическом контексте.

**A. V. Utkin**

### THE TRANSCRIPT OF THE SEVENTH NATIONAL FORUM OF RUSSIAN HISTORIANS OF PEDAGOGY

The article presents a brief discussion of the participants of the VII National forum of Russian historians of pedagogy held at the Academy of social management (Moscow, April 18, 2019).

**Key words:** history of pedagogy; innovations in education; innovations and traditions; study of innovations in historical and pedagogical context.

*Корнетов Г. Б., д-р пед. наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики АСОУ, председатель оргкомитета Национального форума российских историков педагогики: Добрый день, уважаемые коллеги! Два раза в год мы встречаемся с Вами на форумах и конференциях историков педагогики. За эти годы (почти 15 лет) сформировался стабильный состав участников — среди них те, кто приезжает постоянно, некоторые приезжа-*

ют по мере возможности очень часто, несколько человек сегодня приехали впервые.

Прошу обратить внимание на книги, которые Вы получили<sup>1</sup>. Сегодняшняя тема продолжает ноябрьское обсуждение инноваций и инновационных процессов в образовании, прежде всего, историко-педагогического контекста инноваций в образовании. В ноябре этого года состоится очередная конференция, на которой мы продолжим обсуждение этих проблем. Напомню, почему практически год обсуждается нашим сообществом проблема инноваций. Прежде всего, это тренд, определяющий особенности развития сегодняшней системы российского образования; во-вторых, АСОУ стала учредителем журнала «Инновационные проекты и программы в образовании», и мы заинтересованы в развитии научно-теоретической составляющей этой проблематики; в-третьих, АСОУ изучает инновационные процессы в Московской области, являясь ведущим центром научно-методического сопровождения инновационных процессов в образовательных организациях.

Ноябрьская встреча дала старт интересной дискуссии: М. А. Лукацкий показал, каким противоречивым и опасным фактором может стать инновация, насколько инновации должны осмысливаться как с точки зрения ресурсного обеспечения их внедрения, так и возможных позитивных и негативных результатов. А. Н. Шевелев заявился с вопросом об авторских школах, а это одна из важнейших моделей инноваций в образовании. Однако единого подхода к тому, что является авторской школой, в сообществе нет. Сегодня продолжим обсуждение вопросов, связанных с инновациями, вместе с тем, предлагаю не ограничиваться только предложенной проблематикой.

На что я бы хотел обратить особое внимание: к сожалению, применительно к образованию у нас не обсуждается один важный аспект. В истории, философии, социологии, культурологии большое внимание уделяется проблеме темпорального режима культуры, жизни общества в разных временных контекстах. Речь идет о том, что само время в разные культуры, в разные эпохи воспринимается по-разному, а для нас важно это потому, что по-разному воспринимаются инновации. И в разные эпохи к ним по-разному относятся.

В моих двух статьях, представленных в томах монографии, об этом говорится довольно подробно, есть ссылки на литературу, в которой эта проблематика освещается. Но для нас важен историко-педагогический контекст темпорального восприятия инноваций. Сегодня инновация — это почти высшая ценность, так как считается, что общество живет в том режиме культуры,

---

<sup>1</sup> Инновации в теории и практике образования: историко-педагогический контекст: монография: в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2019. Т. 1. 208 с.; Т. 2. 260 с.; Историко-педагогический ежегодник. 2019 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2019. 256 с.; *Корнетов Г. Б.* Общая педагогика: учебное пособие. – 3-е изд. перераб. и доп. М.: АСОУ, 2019. 364 с.; *Корнетов Г. Б.* Развитие школьного образования в России в фокусе Октябрьской революции 1917 года: монография. М.: АСОУ, 2019. 172 с.

которая живет настоящим. Французский историк Франсуа Артог выделяет три режима культуры: традиционное общество до 1789 года, до французской революции (общество живет прошлым); модерн, прогресс, вера в утопию, признание ценности революционных преобразований (общество живет будущим; 1789—1989), целая эпоха до слома Берлинской стены и совершенно другое восприятие времени. Конец XX века и сегодняшние дни — общество вновь живет настоящим.

Обратите внимание — сегодня инновация ценна не потому, что устремлена в будущее, а потому что мы все по сути являемся новаторами или пользователями инноваций. Инновационная деятельность — один из важных аспектов развития образования, региональные системы должны развивать инновационные процессы, а школы должны стать инновационными площадками. В Законе «Об образовании» есть отдельная статья, касающаяся инновационной деятельности.

Иногда инновация становится целью сама по себе, самоцелью, при этом речь идет об обществе настоящего, а не общества будущего, как было до конца XX века. Идея прогресса показала, что прогресс имеет вторую, негативную сторону. Ни одна эпоха, как последнее «прогрессивное» столетие, не нанесла такого ущерба человеку, человеческой цивилизации в мировых войнах, массовых геноцидах, экологических катастрофах, использовании термоядерного и химического оружия. Прогресс показал, что он может уничтожить не только человечество, но и изменить Землю как планету, и оказалось, что будущее может быть непонятным и страшным. Потому, что инновации могут привести — как показывает история — к совершенно непредсказуемым негативным последствиям.

Если мы говорим о традиционной темпоральной культуре, тогда мы соглашаемся с тем, что прошлое является высшей ценностью, и мы стремимся не столько изменить настоящее, сколько воплотить его, реализовав принцип «жить по заветам предков». (Кстати, конфуцианская рамка до сих пор доминирует в китайской модели образования, несмотря на все те новации, которые внедряются). А когда мы говорим об инновациях применительно к образованию, мы забываем, что есть как минимум две грани инноваций. В соответствии с первой — у нас должно быть инновационное образование, которое постоянно обновляется и совершенствуется. В этом случае инновации становятся традицией, и диалектика инноваций и традиций является не взаимоисключением, а сложным соотношением явлений. А с другой стороны, образование людей, способных к инновационной деятельности в инновационном обществе, создает проблемы социальной адаптации, так как темпы и динамика жизни существенно меняются. Как в этих условиях сохранить себя, как продуктивно существовать в обществе? Эту проблему и должно решать образование.

В знаменитой книге У. Х. Килпатрика «Воспитание в условиях меняющейся цивилизации», изданной в 1927 г. в Америке и переведенной в России

в 1930-м, отмечается, что образование должно решать две главные задачи: первая — помочь человеку жить в постоянно меняющемся обществе; вторая — помочь ему выработать внутренний личностный стержень, который поможет ему в этом меняющемся обществе оставаться самим собой. У. Х. Килпатрик предложил ряд рекомендаций по решению этой проблемы. Это было сказано почти 100 лет назад, и в настоящее время эта ситуация только усугубилась.

С этой точки зрения, историко-педагогический контекст образовательных инноваций помогает понять суть современного инновационного движения. Когда мы из сегодняшнего дня смотрим в прошлое, мы можем его по-разному интерпретировать. В исторической науке есть такие забавные термины, как презентизм (оценка явлений прошлого с позиций современного понятийного аппарата, современных достижений науки, общественного опыта) и антикваризм — это попытка войти в прошлое, достоверно реконструировать его. Известный и показательный пример: что открыл Колумб? Презентист считает, что Колумб открыл Америку, а антикварист — Вест-Индию, представляя ситуацию, которая была в рамках существовавшей на то время ментальности. Кстати сказать, школа «Анналов», основанная Люсьеном Февром и Марком Блоком, на это обращала большое внимание. В нашей науке А. Я. Гуревич, пожалуй, первым в таком объеме исследовал эту проблему применительно к средневековому обществу, попытался ее решить и написал много общетеоретических статей на эту тему, что очень актуально для нас, историков педагогики. Мы можем обращаться к тому, что мы видим из сегодняшнего дня, а можем пытаться понять события глазами очевидцев.

С моей точки зрения, презентистский подход позволяет актуализировать историю педагогики, является самым продуктивным в том случае, когда речь идет о том, чтобы сделать историю педагогики популярной для широкого круга читателей, тем более что история педагогики практически не изучается даже в педагогических вузах. Конфуций, Платон, Коменский — что они значат для сегодняшнего дня? Один из создателей квантовой механики, лауреат Нобелевской премии по физике Вернер Гейзельберг, писал о том, что ему очень помогли идеи Демокрита и Платона, выстраивающие картину мира. Они его интересовали не с антикваристской точки зрения, а с точки зрения того, как они помогают современному физическому сделать шаг дальше в науке. Я бы посоветовал почитать американского философа XX столетия неопрагматиста Ричарда Рорти, одного из наиболее влиятельных современных представителей поздней аналитической традиции в философии. У него есть замечательная книга «Историография философии: четыре жанра»<sup>1</sup>. Он раскрывает содержание четырех методов, среди которых первые два — это

<sup>1</sup> Рорти Р. Историография философии: четыре жанра // Джохадзе И. Д. Неопрагматизм Ричарда Рорти. М.: УРСС, 2001. 256 с.

метод рациональной реконструкции и метод исторической реконструкции (это и есть, по сути, презентизм).

**Быкасова Л. В.** *д.п.н., профессор кафедры общей педагогики Таганрогского института имени А. П. Чехова (филиал) «Ростовского государственного экономического университета (РИНХ)», г. Таганрог*

В современных образовательных реалиях все чаще возникают ситуации, когда большинство людей не хотят принимать инновацию, проповедуя лозунг «все новое — хорошо забытое старое». С точки зрения социально-психологического климата в коллективе, комплаенс должен быть частью корпоративной культуры организации, которая основывается на сотрудничестве, коллективной выработке идей, миссии и общепринятых ценностей. Комплаенс — новое направление в образовании рассматривается как система противодействия угрозам и управления рисками, которая обеспечивает грамотное взаимодействие организации с государственными органами. Комплаенс — буквально означает действие в соответствии с запросом или указанием; либо соответствие каким-либо внутренним или внешним требованиям или нормам. Может быть, есть смысл рассмотреть проблему новшеств и с этой точки зрения, так как история образования изобилует примерами отрицательного педагогического опыта.

**Корнетов Г. Б.** Типовая программа развития образовательной организации всегда начинается с проблемно-ориентированного анализа. Необходимо правильно расставлять акценты — не создавать в приказном порядке инновации, а решать существующие проблемы инновационными методами. Следующим этапом является разработка некоего понимания того, что мы хотим получить (образ цели реалистичный и реализуемый), и, наконец, обоснование того, как от нормативной модели мы можем перейти к созданию модели действующей, реальной. В качестве примера не могу не вспомнить статью Л. Н. Толстого «О народном образовании», в которой он говорит о том, что народ «любит и ищет образование», однако получает лишь то содержание, которое определяется государством и власть предержащими.

По существу, история цивилизованных стран представлена двумя моделями образования. Прусская модель заключается в том, что государство создает школу, и эта модель системы и особенностей ее функционирования полностью задается сверху и контролируется государством. А второй путь американский, в соответствии с которым школа создается снизу, в недавней истории страны — людьми, приехавшими на новый континент, решавшим самостоятельно какой быть школе, чему она должна учить; поселенцами, которые сами нанимали учителя, оплачивали его работу и т. д. У нас американский путь присутствовал в допетровские времена и связан с просветительской образовательной деятельностью мастеров грамоты. С земскими школами было все значительно сложнее: они ориентировали детей на подготовку к будущей жизни, однако и в их деятельности была представлена жесткая поли-

тика государства. Государственной альтернативой земской школе выступили церковно-приходские, решающие задачи подготовки поколения к служению вере, царю и отечеству. Свою систему образования Россия пыталась взять в Австрии при Екатерине, прусскую модель — при Александре I.

**Лукацкий М. А.**, д.п.н., проф., член-корр. РАО, главный научный сотрудник лаборатории дидактики и философии образования Института стратегии развития образования РАО. Про инновации толкуют многие, а разговора не получается — не получается, в частности, в педагогической науке, почему? Потому что есть понятия определенные, а есть понятия неопределенные. Вот, например, понятие пятиэтажный дом — понятие определенное, но как только мы говорим дом многоэтажный, мы теряем возможность сказать, какой из домов многоэтажный, а какой — нет. Как ответить на вопрос: шестиэтажный дом многоэтажный? А шестнадцатиэтажный? Эти неопределенные понятия заполнили педагогическую науку, и с каждым днем этих неопределенных понятий в педагогической науке все больше. И никто не берет на себя бремя перевода неопределенных понятий в условно определенные понятия. Что такое условно определенное понятие — это понятие, которое возникает в процессе консенсуса ученых, которые для того чтобы решить проблему, договариваются о содержании понятия. Например, они могут сесть и договориться, что многоэтажный дом тот, который имеет не менее 12 этажей. Все соглашаются и начинают решать задачу. В педагогике мы имеем ситуацию крайне неприглядную: определенных понятий практически нет, а неопределенных великое множество. До тех пор пока не будет наведен элементарный порядок, т. е. перевода неопределенных понятий в условно определенные, продуктивного разговора не будет в том числе об инновациях.

Второй момент, на который мне бы хотелось обратить внимание, всякого рода нововведений много, эти нововведения каким-то образом складываются и начинают определять направление развития института образования. То, что сейчас происходит в образовании, очень часто именуют одним правильно подобранным термином «макдональдизация», потому что образование хотят сделать доступным и стандартизированным, отстроенным на императивах эффективности, предсказуемости, исчисляемости, контролируемости. Именно такое образование, по существу, в мире и выстраивается, при этом смысловая составляющая такого образования исчезает. Общество делает то, от чего его предостерегал Мартин Хайдеггер, утверждающий, что человечество будет покоиться под миром техники.

Для чего нам образование, что оно нам дает? До тех пор, пока мы будем изобретать новации, усиливающие тренды образования как стандартизированного, исчисляемого, контролируемого процесса, до тех пор мы будем делать все возможное для того, чтобы и далее обесмысливать бытие этого института.

Еще один момент, на который хотел бы обратить внимание, вообще возможно жить без инноваций или нет. Для того, чтобы ответить на этот вопрос, нужно ответить, кто мы такие в антропологическом отношении, а с этой точки зрения, мы очень не похожи на все остальные живые существа. Все живые существа приспосабливаются к той среде, в которой обитают, человек же перестраивает среду под себя, свои потребности. Этот процесс изменения среды обитания перманентен. Процесс изменения среды и приспособления к ней — это и есть сущность антропогенеза как такового. Мы вынуждены находиться в перманентном состоянии изменения себя и окружающего мира. Если исходить из данной логики, инновации имеют место быть, но они должны быть осмысленными, а образование должно быть направлено на то, чтобы направленности инноваций был придан понятный, непротиворечивый смысловой ракурс.

**Корнетов Г. Б.** В этом поле обсуждения скрыта очень важная проблема для историков педагогики, потому что попытаться разобраться в понятиях можно только в некоем историческом контексте. Вообще в педагогике нет определенных понятий — какое бы базовое понятие мы не взяли — образование, воспитание, обучение, мы встречаемся с многообразием трактовок. Серьезного анализа этих понятий нет, а ведь сейчас именно в исторической науке, в истории разных наук как раз очень серьезно развивается то, что называется историей понятий. Именно история понятий занимается оценкой и исследованием этого различия или схожести понятий прошлого и современных. В России вышли книги и статьи Квентина Скинера, английского представителя Кембриджской школы интеллектуальной истории, классика 1960-х — 2000-х годов. Научные интересы профессора Скиннера лежат в областях интеллектуальной истории Раннего модернизма и политической философии XVII века, в частности, Томаса Гоббса; его исследования затрагивают философские вопросы истории. В его работах выстроен очень четкий, логичный, продуктивный подход к анализу понятий. История понятий неразрывно связана с личностью и научным творчеством немецкого историка, профессора Билефельдского университета Рейнхарда Козеллека, автора известного в мире фундаментального издания «Основные исторические понятия. Исторический словарь обществено-политического языка в Германии». История понятий, — отмечает Р. Козеллек, — выступает посредником между историей языка и фактической историей. Она задается, с одной стороны, вопросом о том, какой опыт и какие фактические обстоятельства облекаются в то или иное понятие, а с другой — как этот опыт или эти обстоятельства понимаются людьми.

Из более ранних отечественных работ можно отметить работу Б. Б. Комаровского<sup>1</sup>, который представляет анализ понятийного аппарата, но часто вне культурно-исторического контекста, без смысловых связей и учета

<sup>1</sup> *Комаровский Б. Б.* Русская педагогическая терминология. М.: Просвещение, 1969. 311 с.

ментальности времени. Вместе с тем, понятие — это всегда некий культурный конструкт. Одна из последних историко-аналитических работ — работа А. Н. Рыжова<sup>1</sup> также слабо отражает основные положения истории понятий и ее концептуальных положений, пропагандируемых К. Скинером и Р. Козеллеком. Вспоминается Марк Блок, который говорил, что источники, которые оставлены, часто неправдивы. Когда летописец пишет летопись, он хочет у потомков сформировать совершенно определенное представление о том, что происходило в его время и надо пытаться выявить те моменты, которые позволяют создать адекватную временную конструкцию. Таким образом, инновации можно рассматривать в контексте развития понятий, отражающих динамику общественного развития. Прочитайте Роберта Нисбета, его книгу «Прогресс: история идеи», в которой он отмечает, что человечество развивается, «движется вперед», причем это движение понимается в двух аспектах — как накопление знания и как наращивание материального богатства<sup>2</sup>. Для педагогов эта книга — более чем полезная, с нее надо начинать обращение к проблеме инноваций.

**Лукацкий М. А.** Мы говорим о том, что понятия должны быть определены, каноны определения понятий в логике за время ее существования практически не изменились. Эти каноны определения понятий должны быть известны любому, кто берется за такую работу. Есть три способа определения понятий — остенсивный; определение понятий через родовидовое отличие; контекстуальный. В науке обычно используют через родовидовое отличие — это процедура жесткая, регламентированная. Мы живем в мире слов, ребенка нужно «укоренить» в мире слов — используется так называемый остенсивный способ — например, взрослые показывают ребенку носорога в зоопарке и говорят: «Это — носорог!». Это остенсивный способ определения понятий. Ребенок не знает сущности бытия этого животного, но знает, что есть такое животное и выглядит оно так. Затем ему читают сказки, знакомят с фольклором, читают книги, и в этих источниках познания знакомится с тем, что называется контекстным определением понятий.

Однако ни первый способ, ни второй не подходят для науки — для нее подходит только один способ — определение через род и видовое отличие. Для того чтобы разобраться, как это делать надо обратиться к логике и начинать нужно со студентов педагогических университетов.

**Уткин А. В.** д.п.н., профессор кафедры педагогики и психологии Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиала) Российского государственного профессионально-педагогического университета (Екатеринбург): Согласен с уважаемыми коллегами, вместе с тем, кумулятивный характер развития научного знания,

<sup>1</sup> Рыжов А. Н. Генезис педагогических понятий в России в XI–XX вв.: Монография. М.: МПГУ, 2012. 300 с.

<sup>2</sup> Нисбет Р. Прогресс: история идеи. М.: ИРИСЭН, 2007. 557 с.

необходимость его интеграции при расширяющемся спектре комплексных исследований, экстраполяция результатов фундаментальных исследований на междисциплинарные области знания, интерпретация и новое смысловое наполнение понятийного аппарата позволяют по-новому формализовать факторы, определяющие периодизацию историко-педагогического процесса. Среди важнейших из этих факторов: основные исторические события, их влияние на развитие системы образования; государственная образовательная политика, задающая нормативную модель педагогической деятельности; социальные процессы, отражающие генезис идей, направлений, взглядов в обществе, образовании, литературе; отражение социальных, образовательных, педагогических проблем в педагогической действительности; актуальное состояние педагогической науки.

Предметом анализа историко-педагогической действительности мы определили государственную образовательную политику, задающую нормативную модель педагогической деятельности на протяжении двух столетий.

Теоретическим основанием формализации данного фактора может служить диалектическое единство (и теоретическая оппозиция) понятий «дивергенция - конвергенция», которые рассматриваются нами как продуктивный методологический инструмент изучения генезиса историко-педагогического процесса. С точки зрения О. С. Разумовского, дивергенция и конвергенция присущи всем объектам как системам, их структурам, отношениям и связям, сетям и комплексам самой разной природы, таким образом, это феномены и понятия, которые обозначают вид (или разновидности), особое качество, особенности активности, существования и развития во времени объектов любого рода.

Изучение истории отечественного образования как сложной открытой системы в важнейший период ее развития (XIX–XIX вв.) убедительно показывает, что дивергенция и конвергенция являются двумя взаимодополняющими формами внутренней модернизации системы образования, в этом смысле можно рассматривать дивергенцию как предпосылку и условие конвергенции и наоборот. Историко-генетический анализ развития системы российского образования с позиций дивергентно-конвергентной целостности позволил сделать вывод о том, что ее генезис представляет собой исторически детерминированный процесс, весьма неравномерный по своему развитию и проходящий как последовательная очередность двух этапов: *дивергентного* (в педагогике дивергенция связана, прежде всего, с увеличением количественного и качественного разнообразия педагогических систем, процессов, культур; расширением новаторского опыта как положительного, так и отрицательного; изучением, аккумуляцией и творческим применением новых идей, теорий, концепций, в том числе зарубежных) и *конвергентного* (связанного с этапами стабилизации системы, закрепления традиций; фильтрацией на жизнеспособность «нового» в педагогической действительности;

критическим анализом и обобщением педагогического опыта; консолидацией педагогического сообщества — внешней и внутренней; интеграцией образовательного пространства и легитимизацией массовых образовательных практик).

С этой точки зрения, XIX—XX столетия государственную образовательную политику в истории развития отечественной системы образования можно рассматривать как чередование дивергентных и конвергентных этапов:

= дивергентный (1802—1825) — создание государственной системы образования; либеральная школьная реформа (приходские, уездные училища, гимназии, университеты), открытие Царскосельского лицея (Александр I);

+ конвергентный (1825—1855) — консервативный период и контрреформа в образовании; идея «охранительного образования»; православие, самодержавие, народность как идеологические скрепы системы образования (Николай I);

= дивергентный (1855—1881) — общественно-либеральный период формирования системы образования; развитие общественно-педагогического движения: Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский, В. Я. Стоюнин, Л. Н. Толстой, Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов, Д. И. Писарев. (Александр II);

+ конвергентный (1881—1894) — контрреформа в образовании; возвращение триады: православие, самодержавие, народность (Александр III);

= дивергентный (1894—1917) — постепенный переход от консерватизма к либерализму; развитие общественной и частной инициативы в образовании; демократические проекты реформирования отечественного образования (Николай II);

= дивергентный (1917—1930) — создание новой пролетарской школы; педагогическая инициатива и творчество; время опытов, экспериментов, многообразия идей, теорий, концепций и способов их реализации (А. С. Макаренко, С. Т. Шацкий, П. П. Блонский, В. Н. Сорока-Росинский);

+ конвергентный (1931—1953) — сталинские реформы образования; изоляция от мировой педагогической теории и практики; самодостаточность; борьба с инакомыслием;

= дивергентный (1954—1964) — хрущевская оттепель; догоняющая модернизация в сфере образования; доминирование политехнического содержания образования. Закон (1958 г.) «Об укреплении связи школы с жизнью...»;

+ конвергентный (1965—1985) — стабилизационно-модернизаторский этап; школьная реформа 1984 г.; тиражирование опыта педагогов-новаторов: В. А. Сухомлинского. Ш. А. Амонашвили, В. Ф. Шаталова, С. Н. Лысенковой, М. П. Щетинина и др. Развитие новых направлений в дидактике и методике — проблемное и развивающее обучение;

= дивергентный (1985 — к. 90-х) — перестройка, гласность, демократия; новое педагогическое мышление; реформирование системы образования на ос-

нове приоритета общечеловеческих ценностей. Закон об образовании (1992 г.); лично-ориентированная модель образовательного процесса; разнообразие образовательных учреждений, учебных планов, авторских программ и т. д.

+ конвергентный (начало XXI — по наст. время) — унификация и стандартизация образования, стабилизация и бюрократизация системы.

Современная отечественная и западная историография подчеркивают, что главной особенностью российского исторического процесса было доминирование государственности, ее личностный характер, всеисильность, специфичность политических методов, превосходство над неразвитым в политическом отношении социумом. Определяющей чертой стала периодическая модернизация всех сторон общественной жизни (в том числе системы образования), причем, инициатива в подавляющем большинстве случаев принадлежала государству. Эта тенденция сохраняется и по настоящее время.

Обращает внимание еще одна выявленная закономерность, связанная с экстраполяцией выделенных этапов развития системы образования на Большие циклы конъюнктуры, известные больше, как Кондратьевские циклы, хорошо изученные экономистами и до сих пор вызывающие дискуссии.

Николая Дмитриевича Кондратьева заслуженно считают наиболее выдающимся российским экономистом советского периода. С его именем связаны капитальные исследования в области теории конъюнктуры, закономерностей и показателей ее динамики, обосновании длинных волн экономической конъюнктуры. Он опубликовал ряд серьезных работ по вопросам прогнозирования и перспективного планирования, по аграрным проблемам и статистике, однако крупнейшим вкладом ученого стали исследования экономических циклов

Экстраполяция дивергентно-конвергентных этапов развития системы российского образования на нисходящие и восходящие фазы кондратьевских циклов убедительно показывает, что дивергенция в образовании полностью совпадает с экономическим подъемом, ростом объемов производства, улучшением экономических макропоказателей, а каждому экономическому кризису в экономике соответствует волна конвергенции в образовании. Мы сопоставляем процессы, имеющие циклический характер, и с этой точки зрения инновационные волны в системе образования связаны не только с экономической конъюнктурой рынка, но и технологически новыми (инновационными) решениями, имеющими глобальный масштаб. Иными словами, инновационные процессы в системе образования связаны с дивергентными этапами, а стабилизация системы, связанная с закреплением традиций — с конвергентными.

**Лукацкий М. А.** То, что мы услышали, — это определение понятий? Где родовое слово? Родовое отличие? Если даются только видовые характеристики, то это не определение. Лично мне понятнее, что такое дивергенция и конвергенция не стало, но выкладки интересные. Процессы — это нечто реальное, я не могу это нечто реальное взять и копировать, можно вести речь о моделях.

**Уткин А. В.** Представлен этимологический анализ понятий, направленный на выяснение происхождения слова и его определения в различных областях знания. Связывая дивергентно-конвергентный подход с реформами образования и волновой моделью экономического развития, мы выходим на новый уровень понимания закономерностей, определяющих динамику инновационных процессов в системе образования.

**Шевелев А. Н.,** д-р пед. наук, профессор, заведующий кафедрой андрологии и педагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования: Занимаясь образовательными реформами на интуитивном уровне я полностью согласен с подходом Анатолия Валерьевича А. В. Уткин называет это дивергенцией-конвергенцией, Э. Д. Днепров, рассматривая образовательную политику России, также выделял периоды, связанные с реформами и контрреформами. Есть работы И. Г. Яковенко, посвященные циклам истории. Для себя я это обозначаю, как унифицирующие тенденции — образовательная политика Николая I и образовательная политика Александра II доказывают цикличность в российской образовательной политике. Речь идет о том, что вся наша 300-летняя образовательная политика дореволюционной России, Советского Союза, сегодняшнего дня заставляет образование то подстраиваться под императивы государства, то развиваться в много- и разнообразии форм, методов и систем как ресурса развития инновационности.

**Лукацкий М. А.** А можно сказать, что была представлена описательная модель образовательной политики государства. Если это описательная модель, то я не имею права выделять тенденции и этапы, если я их выделяю — это не описательная модель, а теоретическая.

**Шевелев А. Н.** Думаю, да. Но мы существенно сужаем поле обсуждения инноваций, сводя их только к государственной политике в области образования — свобода-несвобода в образовании; унификация-разнообразие; дивергенция- конвергенция; доминирующая роль государства или педагогического сообщества, общественно-педагогического движения. Согласен с Михаилом Абрамовичем — нам нужно как историкам педагогики определиться, что считать инновацией в истории педагогики. Современные исследования представляют колоссальный разброс того, кто и как представляет инновацию. Нам же нужно определить признаки инновации в образовании. Если в какое-то время в какой-то стране появилась «сумасшедшая» школа, аналогов которой не было в истории и эта школа дала толчок развитию педагогической науки и практики, была ли она инновационной? Отдельному анализу подлежит механизм перехода, когда инновация становится массовой практикой и каков механизм этого перехода?

Одно из определений инноваций может быть следующим: целенаправленное внедрение качественных изменений, преобразующих социальную практику, благодаря чему она (эта практика) начинает реализовываться на

принципиально новом уровне. Обращаю внимание на два акцента — целенаправленность и качественное изменение.

В ноябрьскую встречу, думаю, нам необходимо определить, какую часть образовательной практики мы отнесем к инновационной, какую — к «относительно» (условно) инновационной, а какая таковой не является.

**Лукацкий М. А.** Мы можем выработать совместное понимание только в одном случае, когда будем все придерживаться одного способа определения понятий. Один инструмент должен быть использован в полной мере; как только я отступаю от регламента определения рода и вида понятия, определение не получается. Три условия такого определения — качественно, внятно и непротиворечиво должно быть обоснована научная позиция.

**Корнетов Г. Б.** Существует огромное количество педагогических систем, теорий, практик, и они могут быть представлены совершенно по-разному. Бессмысленно, на мой взгляд, выработать единое общее понятие чего-либо. Мне кажется, имеет смысл овладеть способом анализа различных проблем, выработки понятий и того, что есть инновация в ее общем понимании. Это понимание должно быть логично обосновано и сопровождаться объяснением относительно того, какие аспекты позволяют понимать инновации наиболее глубоко и четко, какие подходы имеют специфику и какие они открывают возможности. Возможны разные трактовки инноваций, и нет смысла выработать единую, следуя затем лозунгу: «Кто не с нами — тот против нас». В педагогике, в целом, слабо представлена культура научного мышления. Однако опыт того же Д. Дьюи показывает, насколько важно научное осмысление педагогической реальности. Или пример с педагогической антропологией. В. Б. Куликов рассматривает ее как философскую дисциплину, обращаясь к работам немецких философов<sup>1</sup>, в традициях русской классической педагогики — она всегда относилась к области педагогического знания. Каков подход более верный? Для ответа нужно дифференцировать подходы, понять, как они обоснованы, реализованы. А религиозные концепции в педагогике? Немецкие коллеги Вальдорфскую школу, например, не рассматривают как научное явление, так как построена она на мистической антропософии, а результаты деятельности — высочайшие. Если мы не принимаем философские, теоретические основания этой школы, то в любом случае нужно понять, как достигается результат и какие интерпретации могут быть мной использованы в собственной практической деятельности каждым педагогом. Можно ли говорить о Вальдорфской педагогике, не говоря об антропософии, ее философско-религиозном фундаменте? О какой Вальдорфской педагогике идет речь — о той, была предложена Р. Штайнером в начале XX века, или это нынешние варианты Вальдорфской школы, которые, сохранив традицию, претерпели очень серьезные модификации в течение своего столетнего существования?

<sup>1</sup> Куликов В. Б. Педагогическая антропология : Истоки. Направления. Проблемы. Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1988. 191 с.

Что может взять российская школа из Вальдорфской педагогики, и может ли это сделать школа, не признающая антропософского учения?

Нужно не только разумно выстроить и обосновать, но и разумно отнестись к педагогическому опыту. Проблема инноваций — это проблема сегодняшней ситуации, в которой сложно разобраться и конструктивно ее решить, во-вторых, вне обращения к истории вообще в этой проблематике разобраться в принципе невозможно. Интересен вопрос о том, является ли инновацией создание новой теории или новой школы, или инновацией является процесс внедрения? Зачастую используется термин «ретроинновация», но Г. П. Щедровицкий указывает на то, что это не означает, что берется, например, опыт Монтеessori и механически используется ретроинновация — это управленческий механизм, позволяющий старое реализовывать сегодня в совершенно новых исторических условиях. Есть, кстати, более корректное слово «ретровведение» (И. Пригожин).

**Рогачева Е. Ю.** *д.п.н., профессор кафедры педагогики «Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых»:* Многие руководители образовательных организаций, имеющих статус инновационных площадок, часто не понимают, в чем суть и результат так называемой инновационной деятельности, следуя логике трендов в образовании и игнорируя настоящие проблемы коллектива. Тексты Штайнера и Вальдорфская педагогика — это абсолютно разные вещи.

**Романов А. А.** *д.п.н., профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогического образования «Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина»:* Коллеги, хотел бы представить важную и дорогую для меня работу: издание «100 книг Григория Корнетова»<sup>1</sup>. В книге Г. Б. Корнетов охарактеризован как один из ведущих педагогов и самых авторитетных историков педагогики России, научный поиск которого связан с всеобъемлющим осмыслением и использованием богатейшего теоретического и практического наследия прошлого. Труды ученого посвящены анализу мировых и локальных тенденций динамики образования, эволюции научно-педагогического знания, изучению накопленного опыта постановки и решения воспитательно-образовательных проблем, включению их в контекст современного антропологического, социального и гуманитарного знания, прогнозированию стратегии развития образования в XXI столетии. Материалы издания адресуются научным работникам, преподавателям педагогических дисциплин и студентам вузов, учителям, всем тем, кто интересуется педагогикой, историей образования и педагогической мысли.

Хотел бы обратить Ваше внимание на первый номер журнала «Психолого-педагогический поиск» в котором опубликована статья Г. Б. Корнетова «Инновации в обществе и образовании: историко-педагогический контекст».

<sup>1</sup> Романов А. А. 100 книг Григория Корнетова. Рязань: Изд-во «Концепция», 2018. 136 с.

В этом же номере статья А. Н. Шевелева «Современный научный тезаурус отечественной истории педагогики и образования» в которой выявляются некоторые общие тенденции генезиса научного словаря российской истории педагогики и образования последних десятилетий<sup>1</sup>.

Автор утверждает, что использовать педагогический тезаурус «становится затруднительно даже ученым, не говоря о практиках и непрофессиональном сообществе, что создает противоречие педагогической теории и практики, которые пользуются педагогической терминологией по-разному». При этом в современных условиях бесполезно пытаться сравнивать разные определения педагогических понятий и категорий. Нужно искать в этих определениях не различия, а скорее смысловое единство понимания тех явлений, которые они обозначают. Делается заключение и о приближении момента, когда стихия педагогической терминологии потребует систематизации, очищения и, возможно, обновления, для чего возможны отсекающий (релевантный), структурирующий и феноменологический (серийный) подходы к решению проблемы, имеющие равное право на существование в науке<sup>2</sup>.

Предложение следующее: в журнале «Психолого-педагогический поиск» есть рубрика, которая нечасто используется, «Открытая трибуна», статьи, мысли на полях, заметки — жанр может быть разнообразным, а источником может быть дискуссия на нашей конференции, интересная статья, обсуждаемая нашим сообществом книга. Можно брать междисциплинарные контексты, в частности, Михаил Абрамович мог бы подготовить текст по теме сегодняшнего выступления, потому что он чрезвычайно актуален для всех категорий исследователей.

**Корнетов Г. Б.** Предложение очень интересное, можно обратить внимание на опыт проведения журналом «Педагогика» тематических круглых столов, но возможен и другой вариант — использовать стенограммы наших конференций, которые традиционно готовит главный редактор «Историко-педагогического журнала» А. В. Уткин, и самые интересные фрагменты для обсуждения отдельно публиковать в рубрике «Открытая трибуна».

У нас впервые за прошедшие 22 встречи на Форумах и Конференциях последовательно обсуждается одна содержательная линия, следуя которой мы пытаемся коллективно обсудить проблему — в данном случае проблему инноваций в образовании. В следующую встречу в ноябре 2019 мы продолжим тему инноваций, но рассмотрим соотношение новаций и традиций в историко-

<sup>1</sup> Корнетов Г. Б. Инновации в обществе и образовании: историко-педагогический контекст // Психолого-педагогический поиск. 2019. №1 (49) С. 15–41; Шевелев А. Н. Современный научный тезаурус отечественной истории педагогики и образования // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 1 (49) С. 41–53.

<sup>2</sup> Романов А. А. Искусство педагогического служения выдающихся наставников // Психолого-педагогический поиск. 2019 №1. С. 9–14. С. 10.

педагогическом процессе, учитывая, конечно, то, что историк прежде всего обращен к традиции.

Спасибо за работу, дорогие друзья! До встречи!

### Список литературы

1. Инновации в теории и практике образования: историко-педагогический контекст: монография: в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : АСОУ, 2019. — Т. 1. — 208 с.; Т. 2. — 260 с.
2. Историко-педагогический ежегодник. 2019 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2019. — 256 с.
3. Комаровский, Б. Б. Русская педагогическая терминология / Б. Б. Комаровский. — М. : Просвещение, 1969. — 311 с.
4. Корнетов, Г. Б. Инновации в обществе и образовании: историко-педагогический контекст / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2019. — № 1 (49) — С. 15–41.
5. Корнетов, Г. Б. Развитие школьного образования в России в фокусе Октябрьской революции 1917 года: монография / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2019. — 172 с.
6. Куликов, В. Б. Педагогическая антропология. Истоки. Направления. Проблемы / В. Б. Куликов. — Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1988. — 191 с.
7. Нисбет, Р. Прогресс: история идеи / Р. Нисбет. — М. : ИРИСЭН, 2007. — 557 с.
8. Романов, А. А. Искусство педагогического служения выдающихся наставников / А. А. Романов // Психолого-педагогический поиск. — 2019 — № 1. — С. 9–14.
9. Романов, А. А. 100 книг Григория Корнетова / А. А. Романов. — Рязань: Изд-во «Концепция», 2018. — 136 с.
10. Рорти, Р. Историография философии: четыре жанра / Р. Рорти // Джохадзе И. Д. Неопрагматизм Ричарда Рорти. — М. : УРСС, 2001. — 256 с.
11. Рыжов, А. Н. Генезис педагогических понятий в России в XI–XX вв.: Монография / А. Н. Рыжов. — М. : МПГУ, 2012. — 300 с.
12. Шевелев, А. Н. Современный научный тезаурус отечественной истории педагогики и образования / А. Н. Шевелев // Психолого-педагогический поиск. — 2019. — № 1 (49) — С. 1–53.