

СТЕНОГРАММА
VII НАЦИОНАЛЬНОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
«ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ
В НАЧАЛЕ III ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ»
17 ноября 2011 года

В статье представлена стенограмма VII Национальной научной конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия», состоявшейся 17 ноября 2011 года (Москва), включающая презентацию монографий Э. Д. Днепров и научно-педагогического издания «Историко-педагогический журнал», а также научные доклады участников конференции.

Ключевые слова: педагогическая культура человечества, развитие образования и педагогической мысли, история педагогики, историко-педагогическое знание, историко-педагогическое исследование, педагогическая традиция.

TRANSCRIPT OF THE VIIth NATIONAL
RESEARCH CONFERENCE “HISTORICAL AND
PEDAGOGICAL KNOWLEDGE IN THE BEGINNING
OF THE IIIrd MILLENEUM”

The article presents the transcript of the VIIth National conference “Historical and Pedagogical Knowledge In the Beginning of the IIIrd Millennium” which took place on November 17, 2011 in Moscow. The transcript includes the presentation of a monograph by E. D. Dneprov and the educational research edition “Historical and Pedagogical Journal”, together with contribution reports of the participants.

Key words: pedagogical culture of mankind, development of education and pedagogical ideas, history of pedagogic, historical and pedagogical knowledge, his-torical and pedagogical research, pedagogical tradition.

Григорий Борисович Корнетов
доктор педагогических наук,
профессор, заведующий кафедрой пе-
дагогики Академии социального уп-
равления, председатель Оргкомитета
конференции

За год, прошедший со времени
работы VI Национальной конфе-

ренции, состоявшейся в ноябре 2010
года, произошло, по крайней мере,
два знаковых события. Во-первых,
подготовлены и изданы коллектив-
ные работы: двухтомная монография
«Традиции и новации в истории пе-
дагогической культуры», учебное
пособие «Педагогические tradi-

ции и новации в истории цивилизаций и культур», очередной выпуск «Историко-педагогического ежегодника» и ряд работ в серии «Историко-педагогическое знание». Во-вторых, у нас, нашего историко-педагогического сообщества, появился свой журнал, который начал выпускать коллектив Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, а ее ректор, доктор педагогических наук, профессор Владимир Иванович Смирнов стал главным редактором издания. Я принял на себя ответственность, возглавив редакционный совет журнала.

Сегодня состоятся две важные презентации: презентация монографий Э. Д. Днепров «Российское образование в XIX — начале XX века» и «Новейшая политическая история российского образования» и презентация «Историко-педагогического журнала», которую представят заместитель главного редактора журнала Анатолий Валерьевич Уткин и ответственный редактор издания Лариса Владимировна Смирнова.

Предоставляя слово Эдуарду Дмитриевичу Днепрову, мне бы хотелось два слова сказать об этом замечательном человеке. Мы с Эдуардом Дмитриевичем знакомы почти 30 лет и он не перестает удивлять своим многообразием: доктор педагогических наук, академик Российской академии образования, автор свыше 350 научных трудов, в том числе 20 книг по теории, истории и поли-

тологии образования. Но, это еще и профессиональный морской военный офицер, закончивший Ленинградское Нахимовское училище, Высшее военно-морское училище имени М. Фрунзе, 13 лет прослуживший на боевых кораблях Балтийского и Северного флота. Во-вторых, это профессиональный журналист, закончивший факультет журналистики Ленинградского государственного университета и публикующий на протяжении всей своей жизни актуальные статьи о проблемах образования, а в конце 80-х, в 90-е, в 2000-е годы его статьи носили еще и сверхреволюционный характер. Эдуард Дмитриевич Днепров — это издатель. Он был главным редактором ведущего научно-педагогического издательства Советского Союза «Педагогика». И по его инициативе и при его участии была начата работа над знаменитой серией «Педагогическая библиотека», первые два тома «Константин Дмитриевич Ушинский» делал сам инициатор этой серии Э. Д. Днепров. Эдуард Дмитриевич Днепров — замечательный ученый, во-первых, профессиональный историк, кандидат исторических наук. Во-вторых, историк педагогики. Он заведовал лабораторией истории отечественной школы и педагогики НИИ общей педагогики (это институт теории и истории педагогики), создав лучшую и по сути дела единственную историко-педагогическую библиографию по истории дореволюционной школы и педагоги-

ки. Он стал организатором творческого коллектива и главным редактором двух томов в очерках истории школы и педагогики народов СССР с древнейших времен до конца XVII века и конца XIX — начала XX веков, которые и сегодня читаются так, как будто они писались здесь и сейчас.

Эдуард Дмитриевич — организатор науки, он возглавил ВНИК, который в 1988—1989 годах разработал чрезвычайно интересные документы, ставшие основанием всей идеологии последующих реформ образования. Кроме этого, Эдуард Дмитриевич некоторое время возглавлял центр педагогических инноваций и федеральный институт планирования образования. Эдуард Дмитриевич — государственный деятель-реформатор, который стал первым избранным министром образования Российской Советской Федеративной Социалистической Республики и первым министром образования Российской Федерации. Именно он инициировал принятие первого варианта Закона «Об образовании РФ». И это все один человек. Незадолго до нашей конференции мы с ним созвонились, и он согласился устроить презентацию двух своих новых книг. Но прежде чем Эдуард Дмитриевич представит эту презентацию, я хочу от имени комиссии по общественным медалям вручить Эдуарду Дмитриевичу медаль «За труды просвещения» и в связи с 75-летием.

Эдуард Дмитриевич Днепров
академик Российской академии образования, доктор педагогических наук, научный руководитель библиотеки К. Д. Ушинского, профессор Высшей школы экономики

Когда Григорий Борисович предложил мне провести презентацию этих двух новых книг, я с удовольствием согласился, тем более, что аудитория мне очень близка по духу и по исследовательской проблематике. Первая книга «Новейшая политическая история российского образования», которую я бы хотел представить, выполнена в жанре «истории современности». Я считаю это направление крайне важным для современного педагога, так как знание истоков истории пробуждает историческое мышление, формирует историческое самосознание, позволяет объективно оценить реалии сегодняшнего дня. Вторая книга — это двухтомник «Российское образование в XIX — начале XX века».

Обе книги отражают две основные неразрывные плоскости моих научных интересов: современная история и история российского образования. Я стал заниматься подготовкой материала для этих книг с 1984 года, используя при этом свои наработки со времени подготовки диплома и кандидатской диссертации, столкнувшись с современными проблемами образования, имеющими глубокие корни, в том числе и в истории педагогики. Для комплексного, системного обоснования школьной реформы, я стал искать ответы на вопросы, исследуя полуве-

ковой генезис российской системы образования. Прошло уже четверть века от начала последней советской школьной реформы (1986—1988 гг.) и 20 лет с момента выхода первого закона «Об образовании» (1992 г.), который получил высокую оценку ЮНЕСКО. Сейчас трудно назвать те продуктивные идеи, которых бы не было в этой реформе и в этом законе. Например, школьные советы, которые имели огромные полномочия. Такие советы были созданы в дореволюционных женских гимназиях. Мужские гимназии в то время содержались за счет государства, а женские гимназии были платными, но имели большую свободу действия и огромные полномочия: и управление педагогическим процессом, и подбор учителей, и установление заработной платы. Все это частично отражено в положении о школьном совете. Сейчас педагогическое сообщество возвращается к этой идее, открывая ее как новую, не вспоминая о том, что эта форма в отечественном образовании имеет глубокие культурно-исторические традиции.

С моей точки зрения, закон 1992 года юридически закрепил идеологию новой философии образования, несмотря на то, что нас настиг экономический коллапс 90-х годов.

В книге представлены основные замыслы и содержание реформы, анализируются идеи, подходы к ее реализации. Хотелось бы остановиться на некоторых вещах.

Во-первых, основная задача реформы 1988—1992 гг. в социально-педагогической сфере — это перевод образовательной парадигмы в нормативно-правовое пространство граж-

данского общества, что требовало смены ценностей, построения новой школы на принципах свободы и демократии, социального гуманизма и влекло за собой раскрепощение школы, учителя и ученика.

Кроме того, нам хотелось создать новую экономически развивающуюся модель школы как социальной системы, определяющей развитие общности. Идея развития была ключевой идеей реформы, развития личности ученика, саморазвития образования. Именно поэтому в основу реформ были положены 10 базовых принципов образования. Первые пять принципов определяли переход от политико-идеологической парадигмы к гражданскому обществу, а вторые пять принципов обеспечивали переход к новому педагогическому мышлению, переход от авторитарной педагогики к личностной ориентированной педагогике развития. В книге все принципы изложены подробно.

Были три ключевые особенности, которые отличали образовательную реформу от других реформ 90-х годов. Во-первых, это была единственная реформа, которая имела собственную концепцию, разработанную ВНИКом (временный научно-исследовательский коллектив). Во-вторых, реформа разрабатывалась «снизу» учительством и имела бесспорную поддержку учительской среды. В-третьих, реформа проводилась с учетом предпочтений и интересов образовательного сообщества. Микросъезд работников российского образования в 1991 году, подтвердил, что около 94 % учителя проголосовали за проведение реформы. Это обстоятельство позволило

нам развернуть специальный опережающий педагогический эксперимент. К тому времени был опубликован проект закона об образовании, поэтому мы решили последовать совету Витте, который говорил, что в России надо делать реформы быстро и спешно, иначе они останавливаются и большей частью замораживаются. Поэтому, не дожидаясь общих реформ (реформ в экономике, правовой системе, других сферах жизни), мы приступили к реформированию системы образования.

Нас упрекали за то, что реформа оказалась «впереди» реальности. Но если задуматься, то любая реформа — это активное изменение реальности. Обычно политика определяется как искусство возможного, с нашей точки зрения, политика — это искусство достижения необходимого, и я уверен, преодолеть пределы возможного можно только раздвинув эти пределы и это не идеалистический бред, а трезвый расчет. Думаю, что благодаря такому упреждающему действию и благодаря позитивному восприятию этих идей в педагогическом сообществе, эти идеи живут до сих пор.

Первый этап реформы 1991—1992 гг. был моментом, когда государственные и общественные представления о целях и задачах реформы совпадали, однако с 1993 до 2001 года стали преобладать тенденции дезинтеграции, которые окончательно оформились к 2004—2005 гг. и стали полярно противоположны.

Таким образом, хотя закон 1992 года был во многом не реализован, он определил фундаментальные положения, которые конкретизировали правовой статус образовательных

учреждений в разработке программ, самостоятельности и финансировании и т. д. Теперь остановимся еще на одном важном аспекте модернизации российского образования. Для того чтобы образование стало субъектом модернизации страны, оно само должно быть модернизировано, и этот процесс имел три главных смысла, три измерения. Первое — проведение технологического этапа реформы 1992 года было связано с философским, методологическим, политическим обоснованием реформы, а разработки механизмов для этого этапа не было. Второе ее значение заключалось в том, что после экономического общесистемного кризиса 90-х годов образование понесло тяжелейшие потери (ресурсные и кадровые), эти потери нужно было восстановить, и только после анализа результатов переходить к третьему измерению модернизации и начать ее обновление в соответствии с потребностями страны.

Нужно отметить одно важное обстоятельство, которое практически мало кем осознается. Модернизация образования была родственной реформам 1988 г., т. е. она тоже шла «снизу» и инициаторами были две группы: Высшая школа экономики и Форум российская школа, который поддерживала фракция «ЯБЛОКО», т. е. это была общественная инициатива и эту инициативу поддерживали и правительство, и государственный совет. И в государственном совете 29 августа 2001 года, рабочей группой был подготовлен доклад об образовательной политике на современном этапе, где раскрывались все аспекты модернизации. Однако с момента создания

Министерства образования и науки начался период рыночного экстремизма, образование стало рассматриваться как услуга, а не как общее социальное благо. Одним из результатов такой политики стало широкое обсуждение возможности введения платного образования. Чиновники стали заявлять, что бесплатного образования не бывает, что за него всегда платит либо государство, либо общество, либо сам учащийся, но более двухсот лет в стане образование называлось бесплатным, фактически являясь образованием, оплачиваемым государством. Потому что любое государство заинтересовано в образовании своих граждан, в развитии человеческого капитала и национального, интеллектуального потенциала нации.

Третьим результатом стало создание проектов министерства образования и науки, против которых активно выступило российское общество, встав щитом на пути контрреформ.

Общие выводы: первый касается реформы образования. Реформа образования как целенаправленный, полномасштабный процесс, который проводило правительство, завершилась в 1992 году принятием закона «Об образовании». Закон стал результатом совокупных коллективных усилий: учительства, регионов, образовательных учреждений, родителей и т. д. Все разговоры о том, что сейчас идет реформа, ничем не подтверждены. Идет реформирование образовательной политики.

Второй вывод касается процессов саморазвития образования, которые обеспечиваются ростом и многообразием образовательных учреждений, многообразием образовательных про-

грамм и многообразием укладов школ. Инновационное движение в профессионально-педагогической и общественно-педагогической среде стало основным механизмом саморазвития российского образования.

Третий вывод. Основной итог последнего двадцатилетия политической истории российского образования состоит в том, что отечественная общественно-педагогическая мысль и передовая педагогическая практика оказались на несколько порядков выше, чем ведомственная образовательная политика. Это позволило не только сохранить, но и значительно продвинуть вперед российское образование.

Такова краткая презентация моей первой книги, а более подробная информация есть в электронном виде на сайте библиотеки им. К. Д. Ушинского, там есть страничка с тестами 60 моих работ.

Двухтомник «Российское образование в XIX — начале XX века» я посвятил двум моим учителям, известным историкам: профессору ленинградского университета Анатолию Васильевичу Предтеченскому, (в его честь я назвал своего сына) и академику Милице Васильевне Нечкиной.

Первый том называется «Политическая история российского образования», в нем рассматривается политика государства по отношению к образованию в целом и к каждому его звену: высшая школа, средняя школа, средняя женская школа, средняя мужская школа, профессиональное образование, начальное образование и т. д.

Как говорил министр народного просвещения граф С. Уваров «Образование народа обоюдоострое,

то есть правительство должно научиться затачивать его с одного конца и затуплять с другого, который не выведен правительством». Именно этот процесс «затачивания и затупления» на разных этапах развития системы российского образования и разных его уровнях стал предметом исследовательского анализа.

Вся книга построена на архивных материалах, причем на уникальных архивных материалах высших правительственных учреждений. Обычно просматриваются материалы так называемого 733 фонда — ЦГИА (Центральный государственный исторический архив). Это фонд Департамента народного просвещения, огромный, богатейший фонд, но он отражает только одну сторону деятельности. И, более того, нельзя отождествлять государственную политику с политикой министерства просвещения, потому что, например, военные гимназии Д. А. Милютина, которые он преобразовал из кадетских корпусов, были лучшей системой среднего образования в 60—80-е годы XIX века. А коммерческие училища 90-х годов, которые организовал С. Ю. Витте, хоть и назывались коммерческими, но на самом деле были лучшими средними образовательными учреждениями своей эпохи.

Второй том называется «Становление и развитие системы российского образования». Как известно, XVIII век не решил основную задачу системы образования, то есть главные «малонародные» училища были началом организации этой системы, а сама она была создана после 1802—1804 гг. Поэтому содержание тома отражает

логику становления, как всей системы образования России, так и отдельно высшей школы, средней мужской, средней женской, профессиональной школы и так далее. Комплексный анализ предполагал учет всех параметров: управление учебными заведениями, их ведомственная подчиненность, система финансирования, географическое расположение по социально-экономическим районам, административным, учебным округам, губерниям, городам, селам, социальный состав учащихся, учительский и профессорский состав — все это дается в динамике с шагом каждые 10 лет. 1864 год — начало реформ, 1874 год — первая волна контрреформ, 1884 год — вторая волна контрреформ, появление церковно-приходских школ и контр-устав университетов и т. д. За исследуемый период общее число учебных заведений возросло в 3,8 раза и учащихся в 10 раз.

Обычно считалось, что российское образование — вотчина государства, однако, во второй половине XIX века возник новый мощный фактор — общественно-педагогическое движение и общественная инициатива. Именно оно развивало такие звенья образования, как начальные народные школы, женское образование, профессиональное образование, межшкольное образование, дошкольное образование. Все это было создано за счет общественной инициативы. Даже в высшей школе государственное финансирование составляло 57,2 % от общих потребностей.

Если же говорить в целом о развитии образования, то результативность этого процесса может измеряться в двух системах отсчета: внутренней и внешней. Во внутренней (отраслевой) системе

отсчета, образование развивалось достаточно динамично и сформировалось к началу XX века как многопрофильная, многофункциональная система. Во внешней системе отсчета (соответствие потребностям социально-экономического развития, задачам модернизации страны) образование как специфическая сфера жизнедеятельности существенно отставало от других сфер.

Общим элементом, интегрирующим и согласовывающим содержание этих книг, является общественная составляющая, выполняющая роль категорического императива развития образования. Эта закономерность особенно актуальна в современном мире, в котором многое зависит от сознания субъекта историко-образовательного процесса, субъекта исторического действия.

Анатолий Валерьевич Уткин

*заместитель главного редактора
«Историко-педагогического
журнала», доцент, кандидат пе-
дагогических наук, проректор по
информационно-техническому обес-
печению Нижнетагильской
государственной социально-
педагогической академии*

Уважаемые коллеги! Год назад на VI Национальной научной конференции Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия анонсировала выпуск ежеквартального научно-педагогического издания «Историко-педагогический журнал». За прошедший период был подготовлен пакет документов, получено свидетельство о регистрации журнала Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор), согласован

состав членов редакционного совета, определены структура и содержание журнала, изданы два первые номера и готовится к изданию третий, в котором будет представлена полная информация о работе VII Национальной научной конференции. Журнал вошел в каталог Российской прессы «Почта России» и подписной каталог одного из крупнейших российских агентств «Урал-Пресс Округ».

Необходимо признать, что появление «Историко-педагогического журнала» российским образовательным сообществом и, в частности, исследователями истории образования и педагогической мысли было воспринято с пониманием и энтузиазмом. Свидетельством тому стали не только поступившие в редакцию почти 90 статей для первых номеров журнала, но и искренние поздравления наших коллег, до сих пор приходящие на электронную почту издания. География публикаций весьма обширна: Верхняя Пышма, Витебск (Белоруссия), Владикавказ, Владимир, Волгоград, Волжский, Воронеж, Глазов, Екатеринбург, Йошкар-Ола, Калуга, Киров, Комсомольск-на-Амуре, Лиски, Магнитогорск, Мозырь (Белоруссия), Москва, Омск, Пермь, Ростов-на-Дону, Санкт-Петербург, Симферополь (Украина), Ставрополь, Сургут, Тобольск, Тольятти, Улан-Удэ, Уфа, Чебоксары, Челябинск, Чита, Ялта (Украина), Ярославль и др. На сегодняшний день исследования представлены профессорско-преподавательским составом 58 вузов из 43 городов России и ближнего зарубежья.

Спасибо всем за поддержку этой инициативы, всем, для кого ИДЕЯ объединения профессионально-педагогического сообщества, творческих усилий исследователей и научных коллективов стала источником вдохновения и новым этапом профессионального развития.

Редакционным советом журнала были определены следующие основные задачи издания:

- содействие развитию научного знания, определение общих тенденций в развитии историко-педагогических исследований;

- публикация результатов исследований теоретического и прикладного характера в области истории образования и педагогической мысли общества;

- анализ проблемного поля и уровня актуальности тематики историко-педагогических исследований;

- развитие контактов между специалистами, работающими в названной области, презентация различных научных школ и направлений;

- создание баз данных исследований истории образования;

- информационное сопровождение научно-практических конференций и семинаров по проблемам истории образования;

- создание условий для более эффективного сотрудничества историков, философов, психологов, занимающихся смежной проблематикой, налаживание контактов с зарубежными коллегами и научно-исследовательскими центрами, стимулирование обмена научной литературой с зарубежными партнерами;

- организация научно-просветительской деятельности, презентация

новых книг; рецензирование научных изданий, составление обзоров зарубежной научной литературы, аннотированных библиографий;

- презентация методического опыта преподавания учебной дисциплины «История образования и педагогической мысли» в учебных заведениях страны;

- публикация архивных источников, документов, материалов, имеющих высокое культурно-историческое значение.

На основании сформулированных задач была определена структура журнала, включающая рубрики: памятные даты истории образования и педагогики, обращаясь к источникам, методология и методика историко-педагогического исследования, история отечественного образования и педагогики, история зарубежного образования и педагогики, педагогика русского зарубежья, из опыта региональных историко-педагогических исследований, научные школы, исследования молодых ученых, история педагогики в лицах, в порядке дискуссии, рецензии и обзоры, полезные ссылки.

Количественный анализ поступивших в редакцию статей объективно фиксирует географию (вузы, научные школы, ученые) и направленность историко-педагогических исследований. Большая часть поступающих статей посвящена истории отечественного образования, описанию опыта региональных историко-педагогических исследований, широко представлены исследования молодых ученых. В меньшей степени представлена история зарубежного образования и педагогики и крайне мало исследований,

посвященных методологии и методике историко-педагогического исследования. Особое внимание редакционному совету следует обратить на публикацию дискуссионного материала (с его широким обсуждением на страницах журнала), публикацию аннотаций, рецензий и обзоров новых книг, диссертационных исследований, выполненных в проблемном поле истории педагогики и образования. С нашей точки зрения, именно эти рубрики сделают журнал живым и интересным для широкого круга читателей, позволяя сочетать академизм научных текстов с дискуссией и полемикой на его страницах.

Думаю, именно отсутствием в нашем сообществе общепринятой методологии историко-педагогического исследования, требований к оформлению и представлению результатов такого рода исследований, объясняется достаточно большое количество статей, отклоненных редакцией. Условно такие статьи можно разделить на две полярные группы: одна представляет собой «вырезки текста» из первоисточников вне контекста исторических, экономических, политических, социокультурных условий, детерминирующих (либо сопровождающих) описываемые исследователем факты, явления, процессы педагогической действительности. Другую группу представляют статьи, «составленные» по историко-педагогической проблематике на материале, взятом из разделов учебников и учебных пособий по истории образования, либо популярных в педагогической среде монографий известных историков педагогики. Впрочем, качественный анализ статей должен стать отдельным предметом коллек-

тивной методологической рефлексии.

Завершая выступление, считаю необходимым подчеркнуть следующее — сейчас идет этап активного формирования, уточнения, конкретизации структуры и содержания журнала. Роль научно-педагогической общности, научных коллективов, педагогов-исследователей в этом процессе трудно переоценить. Поступающие от Вас предложения, рекомендации, идеи — гарант успеха нашего издания.

Г. Б. Корнетов: Я думаю, что мы должны обсудить концепцию развития журнала. Журнал без авторов — это не журнал. Конечно, Нижний Тагил может один выпускать такой журнал своими силами и в плане материальной базы, наверное, и в плане содержания, но это будет не совсем то издание, которое действительно может представлять научный интерес. Было бы интересно выслушать мнения присутствующих по поводу перспектив развития журнала и по поводу того, какие направления могли бы стать приоритетными. Ведь практически здесь собрались в массе своей профессиональные историки педагогики. Этот журнал имеет прямое отношение к нашей профессиональной деятельности: и научной, и педагогической. Давайте обменяемся мнениями, впечатлениями о двух первых номерах, что думают уважаемые члены редакционного совета о структуре и содержании журнала?

Второй вопрос, который я бы хотел поставить. Если вы помните, на прошлой конференции было принято решение о проведении анкетирования историков педагогики. Я разослал анкеты участникам нашей конференции, докторам и кандидатам наук по

электронным адресам. Мне пришли ответы, эти ответы все скомпонованы и опубликованы. Вы получили Историко-педагогический ежегодник, там представлены все ответы, результаты анкетирования есть в первом номере «Историко-педагогического журнала» (аудитория у нас хотя и пересекающаяся, но очень разная), и эти результаты представлены в «Психолого-педагогическом поиске» Рязанского государственного университета им. С. Есенина. В свое время Исаак Яковлевич Лернер говорил: «Публикуй хорошие тексты как можно больше в разных местах — пусть читают люди».

С моей точки зрения, это текст очень интересный, потому что он действительно высветил отношение историков педагогики к тому, что у нас сейчас в истории педагогики происходит. Там есть очень интересные соображения. Я думаю, что эту традицию надо продолжить, причем это можно делать и через механизм нашей конференции, и через механизм журнала прямо и непосредственно. После конференции я разошлю вопросник по историко-педагогическому компоненту в содержании педагогического образования.¹

Я думаю, что сейчас проблема историко-педагогического компонента в содержании педобразования крайне важная по нескольким причинам. Во-первых, изменяется стандарт, изменяется номенклатура дисциплин, количество часов на освоение дисциплины. Что происходит с историей пе-

дагогики как отдельной дисциплиной малопонятно. Поэтому я говорю не об истории педагогики, а об историко-педагогическом компоненте, который может быть представлен и отдельной дисциплиной, и может быть вкраплен в содержание образования, в самые разные дисциплины.

Во-вторых, в тех, подходах, которые заявлены в новых стандартах, действительно проблема формирования гуманитарной культуры педагога слабо отражена. История педагогики — это та естественная база, которая позволяет такую гуманитарную культуру на материале педагогической культуры прошлого и настоящего формировать, формировать собственную профессиональную позицию, осваивать действительные высоты педагогического знания и педагогического опыта. Практически каждый из нас работает в системе педобразования, все так или иначе связаны с проблемой использования историко-педагогических знаний в той или иной форме. Как это сделать, какие есть наработки, предложения, проблемы, трудности? Я думаю, что об этом имеет смысл говорить и развернуть хорошую дискуссию.

Если провести анкетирование и представить читателям его результаты, а затем обсудить на страницах журнала, открыв дискуссию по заявленной теме, то мы можем решить проблему оперативного взаимодействия. Таким составом мы сможем увидаться только через год, у нас историко-педагогических собраний очень мало, и сессий, и совета не будет до февраля 2013 года, то есть пока никаких историко-педагогических мероприятий не планируется.

¹ Вопросы анкеты приводятся в конце стенограммы

Виталий Григорьевич Безрогов

*доктор педагогических наук,
член-корреспондент РАО, главный
научный сотрудник лаборатории
истории зарубежной педагогики
Института теории и истории
РАО*

Мне бы хотелось поднять вопрос об информационном сопровождении журнала. Информацию, требующую оперативного ее использования необходимо размещать на сайте, а не в печатной форме журнала. Печатная форма журнала очень красивая и качественно сделанная (это мне хотелось бы отметить, спасибо вам большое, я понимаю, сколько работы за этим стоит). Однако есть несколько предложений по его содержанию. Мне хотелось бы подчеркнуть, что очень важна рубрика «Рецензирование», на мой взгляд, история педагогики очень проигрывает оттого, что нет культуры рецензирования. Если обратить внимание на опыт наших зарубежных коллег — выходит монография и на нее сразу появляются пятнадцать рецензий, причем не формальных (формальных там три рецензии — похвалят друзья), а остальные двенадцать набросают столько замечаний... У нас культура рецензирования отсутствует даже в тех педагогических журналах, где есть блок «Рецензии», они пишутся скорее комплиментарно, нежели действительно по существу. Поэтому публикация дискуссий, широкое обсуждение монографий, пособий, интересных статей является одним из существенных направлений любого периодического печатного издания.

И еще одна проблема, которая требует очень серьезной работы, — проблема перевода с иностранных языков.

Хорошо, что участвуют Украина и Белоруссия, но, мне кажется, необходимо участие и авторов дальнего зарубежья. Есть определенный механизм получения согласия на публикацию соответствующей редколлегией зарубежного журнала. Проблема заключается в оплате за переводы и за научное редактирование этих переводов, потому что есть люди, которые «в педагогике, в теме», но не очень хорошо владеют иностранным языком, а есть люди, которые хорошо владеют иностранным языком, но их профессиональные интересы находятся вне педагогической проблематики. И здесь требуется содружество того и другого. Как это организовать, я пока не знаю. Может быть, среди авторов или читателей журнала такую группу образовать — историков педагогики с хорошим знанием языков. В целом же структура журнала очень хорошая, и, на мой взгляд, среди педагогических журналов он уже сразу вышел на уровень качественный, хороший уровень.

Г. Б. Корнетов: Полностью согласен с необходимостью полемики и широкого обсуждения на страницах журнала, интересные статьи можно было бы разослать историкам педагогики для рефлексии этого текста. Такая форма существует: презентруется статья, затем оформляются точки зрения различных специалистов на материал статьи, и, наконец, автору предоставляется возможность оппонирования. Такая трехуровневая конструкция действительно бы сделала журнал живее, а во-вторых, все-таки способствовала бы обсуждению по-настоящему острых и важных проблем. Здесь, может быть, имеет смысл

оговорить форму презентации статьи с потенциальными авторами, заручившись их согласием: все должно быть корректно по отношению к автору.

Надо добавить, что журнал взял курс на то, чтобы стать ВАКовским изданием, процесс этот долгий и трудный, но этим и объясняются высокие требования к рецензируемым статьям. Самое главное, что работа пошла, журнал сразу начали издавать с хорошего и достойного формата. Все проблемы будут решаться, я думаю, в процессе работы.

Владимир Ильич Адищев

*доктор педагогических наук,
профессор, заведующий кафедрой
музыковедения и музыкальной
педагогики Пермского
государственного педагогического
университета*

Прежде всего, хочу поздравить редколлегию журнала с рождением первого в истории современной России специального историко-педагогического издания. Значение этого события не надо принижать, это действительно событие основательное. Когда работаешь с периодикой, допустим с дореволюционными музыкальными журналами 90-х — девятисотых годов XIX века, когда издавалось 25—30 журналов, с журналами послереволюционных лет (я работал с 70 наименованиями музыкальных педагогических журналов), невольно обращаешь внимание на то, какие из них вызывают наибольший интерес и почему, какие существовали в истории недолго. Анализ историко-культурного наследия отечественной периодики крайне важен для осмысления направлений развития журнала. Мне представляется, что

сегодня можно говорить о следующих моментах. Наверное, историю педагогики надо очень четко рассматривать как область гуманитарного знания и смотреть на этот журнал как на издание, представляющее по сути смежные, междисциплинарные области гуманитарного знания. Популярные издания отличаются тем, что приглашают выдающихся авторов, причем очень часто из смежных областей. Следующее, важное направление — методология и методика историко-педагогического исследования. Исследовательские парадигмы меняются, появляются новые объяснительные модели, разрабатывается новый инструментарий. В значительной степени от научно-исследовательского инструментария зависит качество получаемого научного знания. Если журнал будет той площадкой, которая дает возможность осваивать новые исследовательские подходы, технологии, методы — у такого журнала есть будущее. Тенденции, которые определяют специфику гуманитарного исследования — это значительное расширение проблемного поля. И интеллектуальная история, и история повседневности, и история детства — это плацдарм, который необходимо расширять, именно он придаст журналу позитивные качества.

Александр Николаевич Шевелев

*доктор педагогических наук,
профессор, заведующий кафедрой
андрогики и педагогики
Санкт-Петербургской академии
постдипломного педагогического
образования*

Наш журнал находится сейчас в состоянии развития, когда необходимо подумать о политике редакционного

совета в смысле наполнения статейного поля в журнале. У нас два варианта, как мне представляется. Вариант первый — это вариант демократический: кто прислал, того и публикуем, и тогда наш журнал рискует превратиться в некую мозаику, которая будет очень трудна для восприятия. Либо второй вариант — выпуск тематических номеров, либо по какой-то проблеме, либо в связи с достаточно строгой, но меняющейся рубрикой внутри самого содержания каждого номера. Может быть, подумать над тем, чтобы сделать, как сделали у нас в Герценовском университете: есть основное издание (Известия РГПУ), а есть еще к нему аспирантские тетради — два относительно самостоятельных уровня издания.

Полностью поддерживаю идею переводов, и думаю, что здесь мы очень выгодно будем отличаться от многих наших журналов по теоретической педагогике, если с нами будут сотрудничать зарубежные историки педагогики. Так, весной этого года в Страсбурге будет проводиться всеевропейская конференция историков педагогики. Думаю, что мы могли бы каким-то образом наладить контакты и через журнал. Третий момент, на который я хотел бы обратить ваше внимание это круглые столы по разным проблемам истории педагогики. Это очень интересный жанр, который обязательно надо продолжать, а если его дополнить серьезным, некомплиментарным анализом редких диссертаций и монографий по историко-педагогической тематике, это позволит поднять престиж нашему направлению исследований в целом. И, наконец, последнее. За что ругают всегда историков педагогики? За то, что мы, дескать, очень отор-

ваны от практических реалий, от того, что жизнь сегодня идет в совсем других измерениях. Мне представляется, что было бы продуктивным, формулировать авторам тему под заказ. Дали человеку время подумать, собрать материалы и сделать добротную программную статью по актуальным проблемам нашего сегодняшнего образования, но с точки зрения историка педагогики. Такими статьями мы бы показали, что история педагогики — это как раз то зеркало, через которое современное образование предстает совсем в ином свете, нежели нормативные документы, которые на нас сыплются как из рога изобилия.

В. Г. Безрогов: Мне бы хотелось дополнить по поводу связи с зарубежными авторами и журналами. Я представляю один из западных журналов, который называется «История образования и русской литературы». Он издается в Италии, и там публикуются материалы на итальянском и на английском языках. Поэтому я имею право рекомендовать статью, но на хорошем английском. Поэтому, во-первых, я приглашаю всех присутствующих к сотрудничеству, во-вторых, я могу выяснить возможность публикации информации о нашем «Историко-педагогическом журнале». Думаю, что некоторые авторы в нем будут публиковаться, потому что публикация за рубежом считается важным для карьеры человека событием. Можно найти славистов, пишущих на русском языке, чтоб не было проблем с переводами.

Полностью поддерживаю предложение по поводу меняющейся рубрики, меняющихся тематических рубрик. Параллельно этому я бы предложил одну постоянную рубрику,

тогда каждый номер журнала будет иметь определенный спрос, независимо от других статей. Речь идет об архивном разделе. У нас совершенно замечательная рубрика «Обращаясь к источникам», так например, в первом выпуске представлена перепечатка из дореволюционного издания. Историки педагогики постоянно имеют дело с неопубликованными источниками. Подготовить даже небольшой текст со вступлением и небольшим комментарием — вот это, на мой взгляд, было бы очень важно, потому что тогда каждый выпуск журнала приобретает ценность от публикаций того, что никогда никому, кроме архивных сотрудников, не было известно и доступно.

Если бы такая рубрика была постоянной, а журнал бы уделил внимание именно целенаправленному поиску первоисточников, тому, чтобы непременным условием публикации стало обращение к ним, то стала бы значимой следующая позиция: хорошо, вы статью написали, это замечательно, а оригинальный источник у вас есть? Вы не могли бы нам сделать копию, прокомментировать?

И относительно темы периодики и баз данных. Нам очень не хватает библиографии, например, библиографии по составу дореволюционной периодики у нас нет. Даже если мы возьмем библиографию по отдельному изданию, например, журналу «Гувернер», мы поднимем огромный пласт педагогической культуры. В этом журнале, например, публиковались переводы Зальцмана, которого историки педагогики мало знают, как многие не знают и того, что есть русский перевод его работ. У нас нет библиографии дореволюционных пособий. По каким

пособиям учили музыке? (Владимир Ильич знает, наверное, этот вопрос досконально). Что использовали, как готовили? Учебник Глинки, к примеру. Такая библиография была бы, на мой взгляд, очень полезной.

Елена Юрьевна Рогачева

*доктор педагогических наук,
профессор, профессор кафедры пе-
дагогики Владимирского
государственного гуманитарного
университета*

Очень хорошая идея — рецензирование книг, причем интересных, может быть, и зарубежных книг. Думая о молодых ученых, которые приходят в наши области исследования, хочется чтобы они были знакомы и с новинками зарубежной истории педагогики. Какие-то небольшие отклики на новинки в журнале должны быть представлены, может быть, рубрику ввести «Новинки в области истории педагогики».

Г. Б. Корнетов: Было бы, наверное, очень интересно сделать небольшой обзор современных зарубежных учебников по истории педагогики, о которых у нас вообще слабое представление. А понять, как на Западе преподают историю педагогики, какая там структура курса, какая проблематика обсуждается, кому уделяется особое внимание — это важные, но пока не решаемые задачи. С удивлением узнаешь, что на уровне учебников за рубежом известны только две российские фамилии: А. С. Макаренко и Л. Н. Толстой.

Уважаемые коллеги! Будем подводить итоги. Я думаю, что обсуждение получилось очень продуктивным. У нас был замысел сделать номер журнала тематическим, посвященным конференции, потому что кон-

ференция никогда в педагогической периодике представлена не была. Рассказать о том, что происходило, выборочно представить публикации участников конференции, причем, может быть даже не ограничиваться материалами нашей седьмой, а обратиться к материалам предыдущих, все-таки у нас издано очень много; последние четыре конференции мы издаем по четыре книги материалов участников. Действительно, есть материалы очень

интересные, новаторские, проблемные, которые заставляют думать, которые могут быть полезны для широкого круга лиц, интересующихся отечественной историей и историей отечественного и зарубежного образования. Я хочу всех поблагодарить за участие в этом обсуждении, потому что на самом деле здесь было важно не только обсудить структуру и содержание журнала, а задуматься о перспективах его развития.

НАУЧНЫЕ СООБЩЕНИЯ УЧАСТНИКОВ ПЛЕНАРНОГО ЗАСЕДНИЯ



Владимир Ильич Адещев,
*доктор педагогических наук, профессор, заведующий
кафедрой музыковедения и музыкальной педагогики
Пермского государственного педагогического университета*

Научные исследования в области истории музыкального образования конца XX — начала XXI века

В книгах Эдуарда Дмитриевича масса методологических пассажей, событийности, фактологии, они всегда были для меня настольными работами. В тех исследованиях, которые будут представлены мною сегодня, использован в значительной степени Ваш методологический подход — анализ дореволюционной литературы по проблемам музыкального образования с позиций библиографической статистики. Когда мы создали Всероссийский научный совет по проблемам истории музыкального образования (два года назад), стала задача попытаться инвентаризировать накопленный опыт исследований. Оказалось, что за последние 20 лет

защищено более 500 диссертаций, посвященных музыкально-педагогической проблематике, из них 104 работы — по истории музыкального образования. Вывод: 20 % историко-педагогической проблематики — это серьезный сегмент в проблемном поле исследований. Необходимо, конечно, учитывать, что время, в которое выполнялись эти диссертации, было особым, это всплеск интереса к истории государства, к истории современной России. Во-вторых, стали выполняться фундаментальные исследования, среди которых, конечно, преобладают докторские диссертации: в 90-е годы — две работы, в 2000-е годы — 14 докторских диссертаций по

проблемам истории музыкального образования. Одна из причин такого роста — в значительной степени то чувство свободы, в том числе интеллектуальной, которое ощущалось в обществе, ушли запретные темы, значительно оживилась методология, расширилась проблематика исследований. Следующая особенность — это эпицентр исследовательских событий. Большинство диссертаций, более половины относятся к изучению истории музыкального образования XX века. Достаточно хорошо представлены исследования по XIX веку, но не одинаково: две работы — по первой половине и более 30 — по второй. XVIII век представлен уже значительно скромнее: шесть работ, и практически нет исследований периода Древней Руси. Очередная сессия научного совета по проблемам истории музыкального образования, о которой я упомянул, состоится в сентябре 2012 года в Великом Новгороде и будет посвящена музыкальному образованию в Древней Руси. Для нас очень важно привлечь людей, которые работая в историко-педагогической проблематике этого периода, помогут воссоздать культурно-исторические особенности той эпохи в контексте исследуемой проблемы. Вопросы православной традиции, вопросы истоков национальной культуры, в том числе музыкальной — это огромное поле исследований.

Кроме того, следует отметить, что большинство работ сделаны по школьному музыкальному образованию, по дошкольному музыкальному образованию они крайне редки, а исследований дополнительного музыкального образования почти нет. В последние годы, лет десять, активно разрабатываются

вопросы истории высшего музыкального и музыкально-педагогического образования — до 30 % работ касаются этой области. Заметно оживились региональные исследования, традиционно высокий процент проблемных исследований в контексте историко-культурного развития и появляются новые в музыкально-педагогической науке — это сравнительные исследования: Россия, Запад, Европа, мир. Появляются первые исследования институциональные, когда рассматриваются отдельные, выдающиеся учебные заведения прошлого. Анализ показал, что наряду с тем, что работа оживилась и есть немало интересных исследований, сдерживает развитие историко-педагогической науки в области музыкального образования отсутствие общей методологии таких исследований. Очень небольшое количество работ по теоретическим и методологическим проблемам исторического познания в области музыкального образования. До сего времени не выполнено ни одной работы, в том числе на кандидатском уровне, посвященной вопросам историографии отечественного и зарубежного музыкального образования, и нет совсем работ, которые бы дали хороший анализ основных источников и на основе которых можно было бы выполнять историко-педагогические исследования в этой области.

(Информация о совете: сайт Пермского государственного педагогического университета — факультет музыки — научная работа — научный совет по проблемам истории музыкального образования (положение об этом совете, состав, информационные письма о сессиях).



Виталий Григорьевич Безрогов,

*доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент РАО, главный научный
сотрудник лаборатории истории зарубежной
педагогики Института теории и истории РАО,
член редакционного совета
«Историко-педагогического журнала»*

Изучение истории детства в контексте проблемного поля историко-педагогических исследований

Мне бы хотелось обратить внимание на четыре момента. Первый собственно связан с тем, что заявлено в теме моего доклада в программе конференции — деятельность международного научного семинара «Культура детства: нормы, ценности, практики». В рамках этого семинара были проведены две большие конференции, посвященные истории детства как основному направлению исследований. Материалы еще готовятся к публикации, я надеюсь, в конце этого года — в начале следующего выйдут первые два выпуска материалов конференций, всего их намечено четыре. Относительно сущности и содержания деятельности этого семинара могу сказать следующее. Дело в том, что если мы возьмем проблему, связанную с историей образования, то история образования, история педагогики, историко-педагогической мысли, историко-педагогической практики — по сути, это обращение к истории взаимодействия с тем, что называется подрастающее поколение, то есть к тем людям, которые пребывают в детстве и выходят из него. И поэтому внутренняя связь, отражающая взаимоотношение между историей детства и историей образования, с одной сто-

роны, должна быть очень тесной, с другой стороны, она несет в себе некое противоречие, сформулированное по определению. Любая система знания рано или поздно проговаривается о своих тайнах. В одном из журналов 1919 года педагогика «проговорила» о своем тайном отношении к детству, указывая на скрытую цель — помочь ребенку «избыть детство». То есть речь идет о том внутреннем противоречии между педагогикой, которая стремится вывести ребенка во взрослое состояние, сделать из него замечательного члена общества, гражданина и т. п., и собственно той субкультурой детства, в которой пребывает этот маленький человек и испытывает на себе все те воздействия, которые и педагогика, и общество, и культура, и политика, и масса других факторов на него оказывают. Я обозначил это противоречие как базовое, без излишней детализации сказанного. Мы сделали двухтомную антологию под названием «Городок в табакерке: детство в России от Николая II до Бориса Ельцина (1890—1990)». В этом двухтомнике сто лет истории российского детства поделено по десятилетиям, и каждый раздел включает в себя три вида источников: воспоминания о де-

тстве, документы, детские сочинения.

Дело в том, что история детства связана с историей изменения представлений о том, что такое детство, что такое ребенок, как с ним взаимодействовать. Детство — не одно и то же в разных поколениях, не одни и те же взгляды на ребенка, не одни и те же методы и средства, вытекающие из этого представления о ребенке. И поэтому важно видеть взгляд с другой стороны, не со стороны педагога, а со стороны обращенных на него или убегающих от него глаз. Я не забуду никогда ситуацию в троллейбусе: на соседнем сидении сидела мама с второклассником. Они обсуждали вопрос об одушевленных и неодушевленных именах существительных. Был длинный маршрут, они подробно разобрали, какие относятся к одушевленному «кто?» и неодушевленному «что?». И, наконец, мама задала последний, контрольный вопрос: «А учитель?» и ребенок, ни на мгновение, ни на секунду не задумываясь, ответил: «Что». Этот пример — концентрированное выражение «взгляда с той стороны», со стороны детства.

Поэтому первая часть в каждом разделе двухтомника — взгляд с той стороны на ситуацию детства. Вторая часть — это документы о детстве, о детях, и здесь документальные свидетельства о том, как педагогика строила образовательное пространство, например, в детских интернатах, как это соотносилось с историей педагогической мысли. Третий раздел — это образцы детского творчества: детские стихи, детские рассказы...

Дополняют антологию текстов «Городок в табакерке» материалы сборника «Конструируя детское: филология, история, антропология». В нем

подняты необычные для проблематики педагогических исследований темы, такие как детская литература, детская повседневность, детство в литературе и кино, дети и власть, формы школьной повседневности и т. д. Мы, с одной стороны смотрим на историю педагогики как на достаточно изученную сферу, с другой стороны, в это сфере чуть шаг в сторону или вглубь — и оказывается, что ничего не изучено, ничего не сделано. Мне не попадалась пока работа, написанная историком педагогики по истории педсоветов. В этом сборнике есть статья очень любопытная, посвященная экспедиций в карельские сельские школы, написанная на основе найденных там протоколов 70-х годов, «Педсовет как дисциплинарная драма», где показан ритуал этих заседаний, особенности распределения ролей, взгляд со стороны учителей, фиксировавших это заседание, взгляд на педсовет со стороны детей и т. д.

Здесь отсутствует, например, направление, которое было бы представлено очень интересными исследованиями, связанными с юбилеями, о которых упоминал Григорий Борисович. Если мы возьмем жизненную повседневность как ребенка, так и взрослого, а из этого взрослого «сделавшегося» педагога или историка педагогики, то мы увидим, что в любом случае юбилеи или круглые дни рождения воздействуют как на индивидуальную биографию, и, если можно так сказать, на биографию направления или биографию отрасли. Допустим, история юбилеев, связанных с тем же Пироговым или Ломоносовым, формирование мифа о Ломоносове, — это история разного отношения к юбилеям. Мы можем вспомнить двадцатые

годы, празднование в 1927 году десятилетия годовщины революции, когда у детей появилось имя Юбилей. С другой стороны, в эти же годы Крупская пишет свое «замечательное», знаменитое письмо о том, что не нужно праздновать дни рождения у детей, потому что это развивает индивидуализм, их надо воспитывать в группе, никаких дней рождения у советского ребенка быть не должно.

Есть сферы в истории педагогики, которые до сих пор обходятся вниманием. Если говорить о каких-то возможных полях интеграции истории детства и истории образования, то одно из этих полей мы сейчас разрабатываем в сообществе с библиотекой К. Д. Ушинского, у нас оно связано с историей учебника. Прежде всего, мы взяли за учебники начальной школы, поскольку это те начальные книги — азбуки, буквари, книги для чтения, которые власть дает в руки учителю, родителю и ребенку и с помощью которых ребенку, дается некое представление о том, что есть окружающий мир и как к нему относиться, некая энциклопедия жизни. И в этом качестве учебник выступает определенным режиссером. Хочу представить наши разработки, характеризующие учебник как с точки зрения соединения истории образования, истории педагогической мысли, истории культуры и истории политики в области образования, так и ожиданий от общества, традиций воспитания. Педагогическая теория и история педагогики, увы, пока занимается, прежде всего, историей педагогической мысли, историей учреждений и историей государственной политики — это три кита истории педагогики. Если смотреть на учебник как на звено-посредник между педагогом-теоретиком, педагогом-практиком

и ребенком, мы можем увидеть, что ряд идей, заявленных в педагогической теории, никак не находят отражение в учебнике, или они находят отражение совсем не так, как выглядит педагогическая история. Поэтому для нашего анализа учебник оказался «смысловым ядром», «перекрестком» многих сфер, определяющих развитие и социализацию личности: государственно-политической, социальной, педагогической, индивидуально-психологической и др.

Через библиотеку К. Д. Ушинского эти книги можно заказать: здесь и издания с аннотациями по отделу редких книг, и сборник, посвященный азбукам и букварям, изданных с 1900 по 1917 гг. На базе библиотеки 28 февраля 2012 года проводится научный colloquium, посвященный истории учебников начальной школы, будет презентована база данных, посвященная азбукам, букварям и книгам для чтения, изданным в России с 1900 по 1917 год. Эта база выложена, она доступна через сайт: вся библиография изданий, которых оказалось свыше 600. Целый ряд этих изданий полностью отсканированы и «подвешены» к этой библиографии, есть ссылки на учебники в полной редакции — от первой страницы до последней. Мы сделали это для того, чтобы создать источниковый ресурс, доступный для пользователя, в том числе иностранного. В двух изданиях опубликован методологический инструментальный работы с учебниками, исследовательская матрица по изучению текстов и по изучению визуального ряда. В планах на будущее — присоединение к библиографической базе азбук и букварей, издаваемых в России на других языках, например, в одном из сборников опубликована библиография по татарским учебникам.

Александр Николаевич Шевелев,
*доктор педагогических наук, профессор, заведующий
кафедрой андрогогики и педагогики
Санкт-Петербургской академии постдипломного
педагогического образования, член редакционного совета
«Историко-педагогического журнала»*



Современное петербургское учительство

Я хотел бы поговорить о будущем, поэтому обозначил свое краткое выступление как анализ проекта историко-урбанистических исследований «Школа и город» с точки зрения одного из перспективных направлений развития истории педагогики и образования. В 2009 году я обнаружил замечательное российско-германское издание, которое называлось «Университет и город». Историки университетского образования в России убедительно обосновывали взаимосвязь и взаимовлияние развития университета и городской среды. В этой связи мне представляется значимым для развития историко-педагогических исследований поиск новых методологических векторов, который всегда приводит к расширению методологических направлений, в том числе постмодернистских. Урбанистика в историко-педагогических исследованиях — одно из них. Наконец, есть еще одна важная особенность, определяющая актуальность данного направления: мы все ощущаем исчерпанность государственной парадигмы развития образования. Излишняя централизация и бюрократизация этого процесса заставляет обратить внимание на общественно-педагогическую инициативу в образовании, прежде всего в историко-педагогическом аспекте. В этом

контексте город представляется как совокупность проявления общественных инициатив. Можно выразить это в форме некоего треугольника: есть государство, которое задает некие императивы образования, есть школа, которая эти императивы все время вынуждена адаптировать, а есть горожане, представители местного сообщества, и эта общественная составляющая определяет уникальное лицо той или иной городской системы образования относительно унифицирующих государственных тенденций.

Город — это в том числе и педагогическое пространство, которое связано с несколькими, требующими дальнейших, более глубоких исследований, составляющими. Скажите, кто-нибудь из нас, историков педагогики, изучал, например, такой фактор развития той или иной школы или той или иной районной системы образования, как близость учителя по месту проживания к той школе, в которой он работает? В предреволюционной петербургской школе был случай, когда комиссия по народному образованию петербургской городской думы предоставила учителю возможность отказаться от предложенного места работы из-за того, что человек живет слишком далеко. Является ли близко живущий к своей школе сегодняшний,

например, петербургский учитель человеком, представляющим социальную среду того района, микрорайона, элементом которой он выступает? Еще одним направлением исследований в проблеме образовательной урбанистики, может стать тема «город и педагогический менталитет горожан», психология и восприятие системы образования горожанами. Общим постулатом считается, что город более открыт общему образованию, нежели, например, сельская крестьянская среда, которая более ориентирована на образование прикладное, полезное. Город больше ценит науку, но если поставить вопрос чуть иначе: городская школа — это принадлежность какой среды? Буржуазной, бюргерской, городской или среды интеллигенции, интеллектуальной среды, которая является интернациональной и в каком-то смысле автономной. Здесь уже мы можем говорить и о более глубинных смыслах существования нашего отечественного образования. Речь пойдет о том, что рассматривая второй вариант — интеллигентской, интеллектуальной среды — мы будем задавать некий идеал для школы. А на самом деле дети, приходящие в школу, родители, которые приводят в нашу школу своих детей, — это представители городского мира обывателей.

Еще один ракурс этой темы — город как пространство субкультур учащихся и педагогов. Мы традиционно отдаем приоритет программам и учебникам, но важнейшим фактором влияния может стать и школьное пространство, и товарищи, и ценностно-ориентационное единство класса. Таким образом, субкультура учащихся (детей, школьников, студентов) в определенном смыс-

ле является проявлением уникальности каждого города. Можно найти много перспективных тем в этом большом исследовательском поле, например, «Школа и городская экономика». Школа — это бизнес-предприятие или это всегда затратное учреждение, которое работает главным образом на будущее? Ракурсы могут быть и такие, как: «Город — пространство взаимодействия различных социальных групп». Педагогическое сообщество часто выступает (на сегодняшний день, по крайней мере) чрезвычайно замкнутой, автономной единицей. В исследованиях, проводимых кафедрой педагогики и андрогогики академии постдипломного педагогического образования, при опросах петербургских педагогов была выявлена закономерность. Круг дружеского общения у более чем половины педагогов замкнут на педагогической среде. И люди, которые профессионально предназначены для того, чтобы менять общество, сами замкнуты и закрыты для остальных. Это индикатор того, насколько городское пространство, развивает макро- и микроформы общения, с помощью которых педагог может выйти за профессиональные корпоративные границы.

Завершая выступление, я хотел бы предложить редакции нашего журнала, всем коллегам принять участие в проекте «Школа и город» — условное рабочее название. Смысл участия в этом проекте, который будет завершен изданием фундаментальной коллективной монографии, нам представляется в исследовании истории городских систем образования в различных регионах. Такой сборник наша кафедра, наша академия готова гарантировать к публикации.

Наталья Борисовна Ромаева,
*доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры начального
и дошкольного образования ГРОУ ВПО
«Ставропольский государственный педагогический
институт»*



Работа над книгой «Развитие социального гуманизма как направления гуманистической педагогики Западной Европы» велась в течение четырех лет. Огромнейшее спасибо, что вы нашу книгу поддержали, мы с вами сотрудничаем давно и достаточно тесно, и результат очевиден. Учитывая принятую классификацию различных направлений гуманистической педагогики, в которой выделены абстрактный, практически универсальный и социальный гуманизм, мы обратили внимание именно на социальный гуманизм, так как его воплощение в нашей стране приняло формы коллективного воспитания. То есть практически эта книга о коллективном воспитании в Западной Европе. Когда начиналась работа над книгой, мы столкнулись, прежде всего, с нехваткой литературы для перевода. Моей аспирантке (очень талантливый переводчик и педагог) пришлось найти единомышленников, прежде всего, в Великобритании, хотя им трудно было вначале объяснить, что такое коллективное воспитание в нашем понимании. В данном случае ей пришлось перелопатить огромное количество литературы — 180 источников на иностранном языке, которые были тщательно изучены, адаптированы и представлены в результатах исследования. Здесь представлены такие направления коллективного (в нашем

понимании) воспитания. Зарубежной педагогикой этот термин не используется, употребляется понятие «общинное воспитание» — от Джона Дьюи, и его сторонников в Западной Европе. Далее, такое понятие, как неформальное воспитание, — это тоже коллективное воспитание, сюда же можно отнести социальную педагогику. Нами использовалось практически не имеющее перевода понятие «воспитание в ассоциации» и, конечно же, «анимация» — это тот термин, который мы чаще всего употребляем как синоним режиссерской деятельности. Но анимация в педагогическом контексте в Западной Европе, во Франции, в частности, употребляется как то, что мы называем коллективным воспитанием. Все эти направления проанализированы, и есть специальная глава, посвященная сравнению развития коллективного воспитания в Западной Европе и у нас, прежде всего, связанных с опытом А. С. Макаренко.

Мы с удовольствием вышлем эту книгу тем, кто в ней заинтересован, прежде всего для того, чтобы вы могли высказать свои критические замечания по поводу этой работы и корректности перевода в том числе. Сравнительно-сопоставительный анализ понятийно-категориального аппарата — это всегда невероятно сложная работа.



Надежда Петровна Юдина,
доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры педагогики Дальневосточного
государственного гуманитарного университета
(Хабаровск), член редакционного совета
«Историко-педагогического журнала»

Традиция как явление педагогической реальности

С некоторых пор любимым понятием, отражающим всю проблематику истории педагогики, для меня стало понятие «педагогическая традиция». Но, как говорили классики античности, «чем больше ты познаешь, тем больше точек соприкосновения с неизвестностью», поэтому возникает ряд вопросов, требующих коллективной рефлексии. Если педагогическая традиция — это атрибут педагогической реальности, то как эта реальность превращается в традицию, как появляется педагогическая традиция, каков механизм ее распространения и развития?

Если механизм в социологическом знании — это некий узел, который находится в самой социальной системе и запускает развитие, изменение этой социальной системы, то, следовательно, механизм развития традиции надо искать в самой традиции. Во-вторых, порой традиция — это преемственная связь, которая существует между этапами и состояниями педагогической реальности. Она характеризуется особым содержанием, которое определяется педагогической реальностью, т. е. детерминирована извне. Законы исторического развития определяют ее динамику от этапа к этапу. Если следовать тезису, что традиция всегда содержательна, то что становится содержанием этой педагогической традиции? В свое

время я попыталась найти в педагогической традиции некое консервативное ядро и ее подвижную часть, так сказать периферию, и показала, что развивается традиция как за счет ядра (в этом случае она конечна, она может зарождаться, переживать пик своей популярности и умирать), так и за счет гибкого изменения периферии. Таким образом, содержание педагогической традиции условно можно представить как некое ядро и его периферию.

Если изменения касаются и входят в пространство периферии педагогической традиции, то она практически не умирает, потому что появляются ее варианты за счет освоения новой идеи или теоретических положений, ценностей, лежащих в ее основе. В этом случае ее динамика практически неисчерпаема, она сама по себе уже становится неуничтожаемой и бессмертной, потому что идеи бессмертны. Механизм распространения педагогической традиции, локализуется не в ядре, а в периферии, потому что именно периферия осваивается новыми субъектами педагогической традиции — там и происходит ее вариативное распространение, рождаются ее новые варианты. Однако тот новый опыт, который мы можем отнести (или не отнести) к какой-либо традиции, должен быть выверен, и критерием этого отбора является то, насколько

носителем педагогической традиции или ее новым субъектом осваиваются ядерные характеристики.

Если традиция развивается по неким этапам, то очевидно, что о механизмах нужно говорить тогда, когда мы имеем в виду массовое, тиражируемое, копируемое (горизонтальное) распространение педагогической традиции. Внешние детерминанты — это ее социально-культурная значимость, это зависимость ее от педагогической реальности, это ее историзм. Именно они задают содержание конкретной педагогической традиции. Но педагогический опыт становится традицией только тогда, когда вступает в силу субъективное его принятие, когда человек, выбирая некий ценностный смысл из педагогической реальности, относится к этому смыслу как к опыту достойному тиражирования. Тогда получается, что механизм распространения педагогической традиции связан с понятиями «выбор — интерпретация — принятие». Эти три звена (элемен-

та, процесса, процедуры, интеллектуальных операции), в деятельности носителя педагогической профессии обеспечивают закрепление опыта как педагогической традиции.

При этом для меня традиция и новация — не противопоставление старого и нового, интерпретация этой связи намного сложнее. Это механизм, который, с одной стороны, позволяет уловить, что консервируется, иногда приобретая деструктивные по отношению к педагогической реальности свойства. Когда мы говорим, например, что традиция тянет назад, мы имеем в виду не традицию как таковую, а «злокачественную» традицию. И в то же время механизм трансформации предполагает, что традиция никогда механически, стереотипно не воспроизводится.

Но тут возникает другой вопрос: а можно ли то, о чем мы говорим, назвать механизмами? Насколько это принадлежит традиции или той реальности, которая ее порождает?

Алексей Алексеевич Романов,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогического образования Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина (Рязань), главный редактор журнала «Психолого-педагогический поиск», член редакционного совета «Историко-педагогического журнала»



Учитывая то, что текст о деятелях экспериментальной педагогики начала XX века, представлен в сборнике материалов нашей конференции, мне бы хотелось поднять сегодня вопрос о научных школах. Мы многое пишем о деятелях образования, выдающихся педагогах, профессиональных праздниках или юбилеях. Я сам писал о

Шацком, Сухомлинском, Макаренко, Крупской, о Павлове и Циолковском как педагогах. Но был ли это единственный опыт или их деятельность можно рассматривать как формирование новых направлений исследований? Анализ деятельности известных ученых и практиков образования, обусловивших становление научных

школ, представляется весьма актуальным, но сразу возникает вопрос, что такое научная школа в педагогике? Есть лидер, есть коллектив, есть программа деятельности, есть результаты работы. В этом году во втором номере «Историко-педагогического журнала», опубликована моя статья к столетию колонии «Бодрая жизнь» С. Т. Шацкого. Но в строгом плане С. Т. Шацкий — ученый? Нет. Он концепцию создавал? Вряд ли. Это мы, современные исследователи, обобщая результаты его педагогической деятельности можем, на основании его принципов, системы работы выстроить некую концепцию. Но можно ли говорить о научной школе С. Т. Шацкого? А. С. Макаренко?

Далее. Надежда Петровна Юдина говорила о традиции. А есть ли традиции в преемственности научных школ и насколько они нужны и необходимы? В журнале «Психолого-педагогический поиск», главным редактором которого я являюсь (недавно журнал стал ВАКовским), есть постоянная рубрика по истории педагогики. В четырех номерах журнала этого года опубликованы четыре статьи Г. Б. Корнетова, две статьи М. В. Богуславского. В третьем номере журнала «Психолого-педагогический поиск» опубликована статья Е. П. Белозерцева, который ставит вопрос кардинально: нужны ли научно-педагогические школы отечественному образованию и статья А. В. Репринцева о научной школе Б. З. Вульфо́ва. Я хотел бы поставить вопрос для широкого обсуждения, т. к. сейчас можно говорить о признаках научной школы, но необходимо согласовать в историко-педагогическом сообществе иерархию этих признаков. Наша национальная конфе-

ренция, имеющая семилетнюю историю — ее можно рассматривать как научную школу?

Э. Д. Днепров и ВНИК — этот коллектив можно рассматривать как научную школу? Я более полугода был в этом коллективе, сотрудниками которого были Г. Б. Корнетов, М. В. Богуславский, В. Г. Безрогов и для меня это было огромной школой на всю жизнь. Мы работали без ссылки на звание и должности, обсуждались все предложенные идеи — в такой творческой обстановке шла наша работа. Я там первую статью написал по Д. Дьюи, потому что это было новым интересным направлением. На съезде работников народного образования 1988 года одна солидная дама, когда выступил представитель Польши и сказал о Д. Дьюи как о гуманисте, с трибуны съезда возмутилась: «Вы что, это же фашист!» Пришлось искать материал, обращаться к текстам, документально доказывать правомочность педагогических фактов. И поэтому я обращаюсь ко всем: без научных школ, без их существования, без их развития и преемственности в исследованиях нет концентрации на насущных актуальных проблемах. Приведу в пример деятельность кафедры, которую возглавлял Григорий Борисович Корнетов, определившую исследование целого направления — антропологического — в отечественной историко-педагогической науке рубежа XX и XXI века.

Поэтому у меня просьба к коллегам: мы начали публиковать в журнале статьи о научных школах и яркой самобытной деятельности целых научных коллективов, об их роли в развитии отечественной системы образования. Поэтому, коллеги, связывайтесь со мной, пишите, и мы вместе будем вести эту работу.



Наталья Викторовна Семенова,
*доктор педагогических наук, профессор, профессор
кафедры педагогики Дальневосточного
государственного гуманитарного университета
(Хабаровск)*

Соотношение индивидуального и социального в контексте педагогического знания: традиции, реалии, возможности

В начале 20-х годов, когда обсуждалась первая реформа школы, Станислав Теофилович Шацкий высказался о том, что, прежде чем думать, какой должна быть школа, нужно выяснить, выявить, узнать, а что такое ребенок, чтобы эта школа могла отвечать его потребностям, его особенностям и быть для него комфортной, приятной и продуктивной. Вот почему обращение к теме «Дети и общество» стало не случайным и результатом нашего исследования стало учебное пособие «Дети и общество: история социального воспитания в теоретическом и практическом опыте отечественной педагогики в 1920—1930-е годы», хотя хронологические рамки гораздо шире с конца 80-х годов XIX до 30-х XX века. Что главное в той работе, которой я занимаюсь, и которой занимаются мои аспиранты? Мы обращаемся к истории педагогики, чтобы найти возможные способы решения сегодняшних проблем.

Пару лет назад я вместе со студентами и аспирантами провела опрос школьной и студенческой молодежи 15—20 лет. Выяснилась слабость представлений о самом обществе и характере отношений с ним, незнание своих прав и отрицание обязанностей.

Общество не является ценностью для большинства опрошенных, ими не осмыслены те социально-значимые личностные качества, которые необходимы для успешной жизни в социуме, выражено негативное отношение к общественному долгу, общественным требованиям. Когда респонденты отвечали на вопрос о долге, перед кем я испытываю чувство долга, либо ответа не давалось, либо был ответ: родители и учителя. То есть наша с вами деятельность, деятельность учителя в любом случае остается значимой, если не очень продуктивной в показателях качества современного образования, то, во всяком случае, значимой для ребенка.

Как помочь сегодня ребенку сделать этот самый выбор, выбор между индивидуальным и социальным? Не является открытием утверждение о том, что индивидуализация и социализация — неразрывно взаимосвязанные компоненты единого процесса личностного развития. Я составила массу таблиц, изучая литературу, начиная с середины XIX века, и пришла к выводу о том, что в традициях русской педагогической культуры этого периода личность всегда рассматривалась как единство индивидуального и

социального. Исторически сложилось, что индивидуальное и социальное это антиномии. Для того чтобы целостная личность была способна к самопознанию, самоопределению, саморазвитию, необходимо развитие в ней и индивидуальности, и социальности. Причем у ребенка часто социальное воспринимается им как индивидуальное.

Кафедра педагогики Дальневосточного государственного гуманитарного университета уже 12 лет

выпускает сборник трудов историков педагогики, аспирантов, адъюнктов. Двенадцатый выпуск, редактором которого я являюсь, называется «Гуманистические идеи в отечественном историко-педагогическом опыте». Центральная идея, определяющая подбор материала в сборник, — ценность детства, потому что детство, — это особый этап в жизни каждого. Взрослый всегда остается в чем-то ребенком.



Виктория Константиновна Пичугина,

*кандидат педагогических наук, доцент, доцент
кафедры педагогики Волгоградского государственного
социально-педагогического университета*

Дискурс в педагогике: ретроспектива и перспектива

В начале нового тысячелетия последовательная смена этапов развития научного знания: классического, неклассического и постнеклассического может быть рассмотрена в другой логике, а именно как смена натурцентристских, культуросцентристскими, а затем антропоцентристскими исследованиями и программами. Последние задают глобальные научные дискурсы, которые становятся основой общенаучной дискурсивной онтологии. Содержание понятия «дискурс», который традиционно понимается как коммуникативное событие, происходящее между говорящим и слушающим, сейчас претерпевает ряд трансформаций и существенно расширяется. Но общий принцип, заложенный Фуко, остается неизменным: дискурс — это не сознания, отраженные в языке, не сам язык и не субъект, им пользующийся, а практика в широком смысле этого слова, которая

расширяет возможности языка и самого познания. Соответственно дискурс в педагогике может рассматриваться как инструмент познания, репрезентирующий особый подход к анализу педагогических явлений и педагогических феноменов. Следовательно, наряду с понятием «дискурс» в педагогике нужно расширять понятия «субъект дискурса» и «объект дискурса». Нами выделены языковые аспекты педагогического знания, которые отражают динамику языковой оболочки в педагогике, ее внутреннюю стабильность — это понятие как явного дискурса в педагогике, так и внеязыковые аспекты педагогического знания, которые лежат в основе скрытого дискурса. Эти термины введены французским социологом, культурологом и философом-постмодернистом Жаном Бодрийяром в книге «Соблазн», а нами они актуализированы ввиду необходимости расширения

этих понятий. Рассматривая дискурс языковой и явный дискурс, мы можем проанализировать динамику языковой оболочки педагогики, включение в нее новых понятий, трансформацию содержания уже известных понятий, корректность их использования и инструментальность этих понятий.

Это то, что В. В. Краевский называл новоязом в педагогике, когда за ним нет конкретного содержания, но есть явная форма. Если же мы говорим о внеязыковых аспектах педагогического знания, то здесь мы говорим о триадах соотношения понятия «дискурс» с понятием «парадигма», «идеология», «культура» и «традиция». Если в первом случае приоритетность отдается объекту дискурса, как бы широко или узко мы его не понимали, то во втором случае — субъекту дискурса, то есть взаимоотношению субъекта с самим дискурсом.

Можно говорить о некоторых властных механизмах дискурса. Понятие «властный механизм дискурса» в лингвистике, в экономике, в политологии — это вполне устоявшееся понятие. Мне кажется, можно применить его и в педагогике, только в правильном понимании. Идеология и культура не могут быть приняты субъектом полностью ввиду их широты, они принимаются как некий срез, и этими срезами, значимыми для субъекта на данный момент, являются парадигма и традиция. Соответственно, изменяясь в педагогической парадигме, педагогическая традиция дает рождение новым дискурсам. Известно, что парадигму и традицию очень трудно задать, то есть субъективно они не задаваемы, они не создаются субъектом. Дискурс же наоборот генерируется субъектами,

и лежащая в их основе инновационная идея часто может пойти назад, то есть изменить и традицию, и парадигму, и соответственно повлиять на культуру и идеологию, определяя такое двухстороннее влияние. Обе эти триады, и внеязыковые и языковые аспекты отражены в форсайт-проекте «Детство 2030». Это один из последних нормативных документов, в котором активно употребляется термин «дискурс» в педагогическом контексте. Основная суть этого проекта в том, что от того, какой дискурс является ведущим, зависит образовательная политика. Не рассматривая его содержание, я бы хотела обратить внимание на то, как широко этот термин-мигрант, пришедший из лингвистики, сейчас используется в педагогике, не говоря уже о том, что есть целое направление по изучению педагогического дискурса, образовательного дискурса, учебного дискурса, учебно-педагогического и его разных комбинаций. Соответственно можно говорить о том, что дискурс в педагогике — это определенный инструмент анализа педагогического знания. Он формирует особый взгляд и на педагогическую герменевтику и на педагогическую методологию. Более того, современное педагогическое знание формируется в условиях междисциплинарности именно под влиянием теории дискурса в новом ее понимании. Резюмируя сказанное, можно сослаться на точку зрения Закировой о том, что «дискурсы в педагогике актуализируют потенциальные смыслы; и традиции, и парадигмы перестают действовать как некие смиренные рубашки», позволяя раскрыть новые грани педагогического знания.

Мария Александровна Полякова,
*кандидат педагогических наук, декан факультета
 дополнительного профессионального образования
 Института управления, бизнеса и технологий
 (Калуга)*



Педагогические взгляды Челио Секондо Курионе

Педагогические взгляды Челио Секондо Курионе в нашей стране практически не известны. Случай помог мне найти его произведение XVI века «Наставления в христианской вере» на итальянском языке, которое по существу является катехизисом, возникшим в католической среде, но с явным реформаторским подтекстом. Прежде всего, что Курионе написал в двух вариантах свой катехизис: он написал для сыновей своих на латыни, а для дочерей — по-итальянски. На первый взгляд, возникает мысль, что, возможно, здесь некая гендерная проблема; наверняка мальчики знают латынь, девочки — нет. Но сам он в предисловии к своему катехизису оговаривает, что в момент написания произведения жил уже в Швейцарии вместе со своими сыновьями (общавшихся на латыни), куда он был вынужден бежать из католической Италии. Для оставшихся в Италии дочерей был написан итальянский вариант.

Я хотела бы обратить внимание на некоторые интересные и важные, на мой взгляд, моменты. Прежде всего потому, что воспитание Курионе относит к сфере деятельности отца, считая это его святой обязанностью, и это в целом соответствует реформаторской

традиции. Его произведение строится по традиционной схеме катехизиса, то есть начинается с десяти заповедей, потом рассматриваются вопросы веры. Текст представлен в диалогической форме, причем диалог отца с сыном или с дочерью, строится в соответствии с избранным вариантом — латинским или итальянским. По сути Курионе, выражая свои взгляды на воспитание, представляет свою педагогическую концепцию. Заканчивается произведение перечнем молитв, из них две, на мой взгляд, наиболее интересны. Одна читается перед началом обучения, другая читается после. Первая — просительная (обращение к Богу), чтобы он помог нам освоить все сложные науки, а вторая — благодарственная — за то, что Бог сотворил мир и преподнес знание (Иисус Христос, если быть точнее). На мой взгляд, это новый документ, представляющий определенный интерес. Завершая выступление, мне бы хотелось вспомнить высказывание Курионе, особо актуальное сегодня для нашей аудитории: «Имущество можно потерять разными способами, но ремесло — это истинное обладание, которое куда бы ты ни пошел, ты сможешь унести с собой без какой-либо тяжести».



Ольга Михайловна Барышникова,
*кандидат педагогических наук, доцент, доцент
кафедры немецкого и французского языков и методики
их преподавания Нижнетагильской государственной
социально-педагогической академии*

Гуманистический и демократический потенциал педагогики С.Френе

Селестен Френе известен как французский педагог, практик первой половины XX века, разработавший оригинальную систему школьного воспитания и обучения, которую отличают гуманистический характер и демократическая направленность. Гуманистический потенциал определен теоретическими взглядами С.Френе на процесс воспитания, в основе которых лежит идея о существовании индивидуальной природы человека. Цели педагогического процесса С. Френе определяет глобально, стремясь сделать человека удовлетворенным и счастливым. Понятие «счастье» в его понимании соответствует предназначению человека в его социальной среде, отмечая что в нем воплощается истинно гуманистическая мораль, соответствующая реалиям нашей жизни. Выполнение человеком его жизненного предназначения возможно, если оно не противоречит его склонностям, интересам и потребностям. Поэтому содержание учебного процесса С. Френе ставит в зависимость от склонности ребенка либо к практическим, либо к академическим знаниям. Он рассуждает так: «Его (ребенка) основные потребности будут определять физический и умственный труд, которым он должен заниматься, учебные предметы, которые он должен изучить, а также систему приобретения знаний и навыков, формы обучения». Это будет

полное обновление педагогики, которая станет разумной, эффективной, гуманной и поможет ребенку в полной мере осуществить свое человеческое предназначение. Будучи внимательным к актуальным интересам и потребностям, способностям и стремлениям детей, С. Френе ставит во главу угла принцип «среда формирует», предлагая создать богатую образовательную среду и предоставить технические средства, чтобы обеспечить естественное развитие потенциальных сил ребенка без принуждения. «Мы лишь расчищаем для них дороги, — объясняет С. Френе, — и каждый выберет свою, отвечающую индивидуальным склонностям, вкусам и запросам».

Вопрос выбора методов и средств обучения связан с взглядами С.Френе на роль чувственного опыта детей в интеллектуальном развитии. Он утверждает, что нельзя преждевременно переходить к умственному труду, с которым неизбежно сталкивается ученик, пришедший в школу. Отвергая роль практического опыта в познании и выбирая искусственные методы интеллектуального сообщения знаний, учитель оставляет «неразбуженными» способности ребенка, заложенные природой. Поэтому естественный метод обучения в педагогике С. Френе — это экспериментальное нащупывание, то есть самостоятельное опытное поз-

вание богатой окружающей среды, предоставляющей стимулы для развития дремлющих способностей ребенка. На этой же идее основываются взгляды С. Френе на методику чтения и письма. Умения читать и писать должны стать понятной детям жизненной необходимостью и развиваться у воспитанников как инструментальные навыки. Процесс овладения этими навыками должен гармонически включаться в жизненный опыт индивида.

Чтобы понять истинную суть демократической направленности педагогики С. Френе, нужно понять истоки и цели его политической деятельности. Начало творческого пути С. Френе совпало с обостряющейся общественно-политической ситуацией в странах Западной Европы. Времена экономического и политического кризиса начала XX века характеризуются социальной активностью общественности, поднимающейся на борьбу за социально-справедливый мир. С. Френе также не стоял в стороне от общественной и политической жизни, участвуя в работе ряда общественных и политических организаций. Избирая в качестве высшей политической и социальной цели всей своей педагогической деятельности демократизацию школы Франции, он мыслил создание такой школы, которая предоставляет всем детям одинаковые права и шансы в обучении, независимо от социальной принадлежности.

Школа для всех, на признании которой настаивает С. Френе и его последователи, должна исходить из интересов народа или общества, а не господствующего класса или государственной власти, а значит, основой всех педагогических моментов должно стать сотрудничество учителей и роди-

телей. Светское школьное образование рассматривается в этом случае не как конфессионально-нейтральное, а как освобожденное от угнетающих условий, от административной бюрократии, решения которой слишком часто отвечают интересам различных общественных групп, а не интересам детей.

В поисках новых социальных и педагогических путей демократизации школы С. Френе осознает необходимость проведения реформ «снизу», и в 1924 году создает сообщество педагогики народного воспитания. В своей социально-политической деятельности он преследует сугубо педагогические, точнее сказать, гуманистические педагогические цели. Он говорит: «Мы воспитатели. Наша задача — уважать детей, которых нам доверили, воспитывать их, возвращать их. Исходя из этого, мы выступаем против догматизма, который опирается на непедагогических воззрениях. Мы стоим на службе не у уходящего режима, не у приходящего». Став в 1929 году членом коммунистической партии Франции, С. Френе решительно защищает свободу школы от политической идеологии, борется против стремления его политических соратников превратить его кооператив независимого светского школьного образования в коммунистический профсоюз учителей. Его коммунизм был коммунизмом, ищущим свободы. Как выразился один из соратников С. Френе Рауль Фор, С. Френе хотел создать школу, свободную от принудительных требований со стороны правительства и односторонних политических догм, школу, предоставляющую детям и учителям всех политических направлений возможность оптимального раскрытия их способностей.

Стремление С. Френе обеспечить участникам образовательного процесса право на самоопределение определило своеобразие его демократической педагогики, воплощающей лучшие идеи гуманистической традиции. Во-первых, объявляя индивидуальность ребенка и его потребностей основными ориентирами в организации образовательного процесса, С. Френе намерен соответственно изменить школьную систему, сделать ее гибкой и демократичной, позволяющей самим учащимся строить собственную учеб-

ную деятельность и школьную жизнь. Во-вторых, объявляя сотрудничество учителей основой научно-педагогического прогресса, С. Френе намерен демократизировать систему организации образования. Он ратует за эмансипацию учителей, которые активными кооперативными действиями могут и должны найти способы организации педагогического процесса, принципами которого являются гуманизм, верность демократическим ценностям, уважение индивидуальности ребенка и свобода развития.

Михаил Иванович Макаров,

*кандидат педагогических наук, доцент, доцент
кафедры социальной педагогики Московского гумани-
тарного педагогического института*

Провиденциалистская идея воспитания в произведениях русской литературы



Мне бы хотелось обратить внимание на роль художественной литературы в осмыслении историко-педагогического материала. Обращаясь к художественной литературе, мы не всегда понимаем, что в художественной ткани произведения часто можно увидеть воспитательную идею, воспитательный принцип или средство, педагогический подход. Литературные произведения, фольклор, устное народное творчество рождались педагогическим гением народа на протяжении столетий, отражая воспитательный идеал. Если мы вспомним любую загадку, любую пословицу, мы увидим в ней именно воспитательную направленность. Однако все представление о воспитательной и

педагогической ценности древнерусской литературы до сих пор сводится только к двум—трем произведениям, памятникам — это «Повесть временных лет», это «Поучение Владимира Мономаха», «Домострой», «Слово о воспитании детей».

В художественной ткани образов Л. Н. Толстова (А. Болконский, Н. Ростова, П. Безухов) закодирована воспитательная педагогическая матрица, как и в романах Ф. М. Достоевского, насыщенных социально-педагогической проблематикой. Произведения создаются писателем в тот период, когда российской общественностью активно обсуждаются педагогические вопросы. В романе «Подросток» и в повести «Неточка

Незванова» детально прописан мир детства и основы воспитания: религиозность, любовь как спасение, вера и взаимопонимание.

Занимаясь изучением провиденциалистских идей в воспитании, для меня было интересным найти отражение этих идей в художественной литературе. Можно проследить, как влияла эпоха, какие определяла цели, какие формулировались задачи, как фиксировались эти цели и задачи в художественных образах литературных произведений. Более того, зачастую герменевтика текста художественного произведения помогает объяснить какой-либо педагогический

феномен. Например, в классическом произведении вокруг художественной фабулы формируется педагогическое, воспитательное пространство, которое высвечивает образ и мир личности, позволяющий воспроизвести многообразие смыслов и толкований. Яркий пример тому — книга Ю. В. Сенько «Педагогика понимания», к этому приему часто обращается Б. М. Бим-Бад в книге «Педагогическая антропология». В ней практически на каждой странице приводятся примеры из художественной литературы, актуализирующие потенциальные смыслы и дискурсы в пространстве педагогической проблематики.



Анатолий Валерьевич Уткин,

кандидат педагогических наук, доцент, проректор по информационно-техническому обеспечению образовательного процесса Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии

Миссия учителя в дореволюционной историографии

Эпоха российских образовательных реформ XVIII и XIX веков широко отражена в дореволюционной, послеоктябрьской и постсоветской историографии. Наличие широкой историографической базы исследований, обобщающей и конкретизирующей реформаторские процессы в образовании в указанный период, позволяют рефлексивно реконструировать процессы, определяющие личностное, профессиональное, общественное и государственное воздействие на эволюцию ценностей системы образования России.

Вместе с тем, несмотря на то, что российская педагогическая наука и

культура дореволюционного периода оставили богатое теоретическое наследие, ряд аспектов исследования российского учительства до сих пор по разным причинам остается невосполненным. Количество междисциплинарных, комплексных, многофакторных исследований, в которых рассматривается ментальное пространство образовательной практики, неоправданно минимально.

Отражение профессионально-личностных позиций отечественных мыслителей, представляющих различные уровни и направления профессионально-педагогического и об-

щественно-политического движения, определило необходимость выделения аксиологического акцента в историко-генетическом анализе источников. Анализ исторических документов, педагогической публицистики, литературного педагогического наследия, энциклопедической, научной литературы, материалов современной периодической педагогической печати приводит к парадоксальному выводу об отсутствии логически и содержательно удовлетворительного определения категории «миссия учителя» как социально-педагогического феномена. Несмотря на то, что представления о миссии учителя содержатся в основополагающих трудах видных отечественных педагогов, мыслителей, государственных деятелей, они в большинстве своем не выражены системно и в разной степени научно обоснованы. Специального историко-педагогического исследования генезиса миссии учителя в России XVIII — начале XX веков в научной литературе не предпринималось.

В связи с этим основой классификации источников стал многоаспектный подход к изучению проблемы «миссия учителя» на трех уровнях ее проявления: государственно-политическом, общественно-педагогическом и индивидуально-личностном. На основании такой уровневой дифференциации источниковая база исследования включала:

- законодательные и официальные организационно-распорядительные документы: законы, распоряжения и циркуляры Министерства народного просвещения, официальные доклады, уставы, регламенты и инструкции;
- справочники по народному образованию и статистические материалы;

- материалы педагогической публицистики и специальной педагогической печати: документы, связанные с организацией деятельности педагогических курсов и учительских съездов, материалы комиссий Учительских обществ, постановления, резолюции;

- педагогические периодические издания;

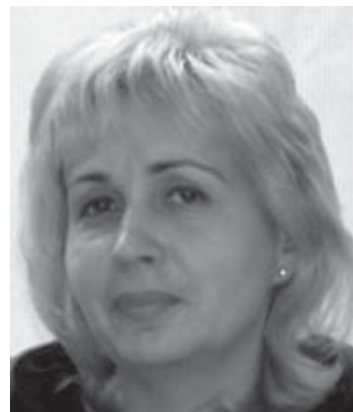
- научное и литературное наследие педагогов-исследователей и практиков;

- мемуарную литературу: воспоминания государственных и общественных деятелей, работников образования, деятелей культуры.

Историографический обзор источников дает основания для вывода о том, что компонентами историко-генетического анализа отечественных исследователей XVIII—XX веков (с той или иной степенью детализации исследовательских задач) выступали государственная образовательная политика Российской империи; социальный статус учительства; формируемые субъектами российского историко-педагогического процесса идеалы педагога, определяющие нормативную модель педагогической деятельности; государственные и общественные требования к его профессионально-личностным качествам.

Систематизация и обобщение этих источников в контексте исследуемой проблемы представляют большой интерес с точки зрения их информативной наполненности, наличия в них материалов, связанных не только с этапами реформирования российской системы образования и выявлением специфики социокультурных изменений, но и особенностями ментального развития учительства как социально-профессиональной группы.

Светлана Александровна Севенюк,
кандидат педагогических наук, доцент,
заведующая кафедрой педагогики и психологии
начального обучения Поволжской государственной
социально-гуманитарной академии (Самара)



Формирование представлений о профессии учителя в истории педагогической мысли

Деятельность учителя была заметна и значима во все времена, рассказывая свою биографию, мы всякий раз останавливаемся на том периоде, когда учились в школе. Учитель на всю жизнь запоминается нам как личность, как характер, как нечто неповторимое и единственное в судьбе каждого человека. Мне хотелось бы привести такие замечательные слова: «Подавший заявление в педагогический институт, по сути, берет на себя обязательство стать идеалом человека хотя бы для будущих своих учеников». Кто же тогда такой идеальный учитель? Рассматривая проблему подготовки учителя, многие ученые, в частности, К. Д. Ушинский, исходили всегда из задач начальной школы. Поскольку я работаю на факультете начального образования Поволжской государственной социально-гуманитарной академии (это бывший Самарский педагогический университет), то делаю акцент на начальной школе. Анализируя подходы к образованию, можно отметить величайшую заслу-

гу педагогов-теоретиков и учителей-практиков конца XIX — начала XX века в создании духовной и интеллектуальной основы образования. Образование должно транслировать высокие культурные ценности и цели, а не ценности отдельных сообществ и социальных групп. Благодаря этому образованный человек, ясно видящий различия между сущим и должным, стремится к активному творческому преобразованию жизни по критериям долженствования. Критическое отношение к знанию как возобновляемому и пополняемому ресурсу, развитие творческих способностей учащихся и формирование у них целевых установок на социально-позитивное преобразование действительности, необходимо связать с содержанием образования. Мы рассматриваем проблемы подготовки современного учителя, опираясь на идеи великих отечественных педагогов, в контексте обретения человеком самости и творческой реализации личности.



Наталья Павловна Щетина,
*кандидат педагогических наук, доцент, доцент
кафедры педагогики Рязанского государственного
университета им. С. А. Есенина*

Концептуальные идеи непрерывного профессионального развития учителей в трудах отечественных мыслителей второй половины XIX века

Теория и практика процесса непрерывного профессионального развития учителя в истории отечественной педагогической культуры является одним из важнейших предметов исследования историко-педагогической науки. Особенно плодотворным в этом аспекте был период второй половины XIX века, когда под влиянием демократических реформ происходили качественные изменения в системе российского образования. Быстро росло количество народных школ, появлялись различные корпоративные организации учителей, развивалась педагогическая журналистика, менялась система подготовки учителя. Основное противоречие возникало между потребностью в учителях, особенно для народных школ, и отсутствием учебных заведений, занимающихся их профессиональной подготовкой. В трудах отечественных мыслителей закладывались те теоретические позиции, которые в дальнейшем послужили основой для создания, выражаясь современной терминологией, единого, непрерывного процесса профессионально-личностного развития учителей. В своем исследовании мы анализировали труды Н. И. Пирогова,

К. Д. Ушинского, В. И. Водовозова, Н. Ф. Бунакова, В. П. Вахтерова, Н. Х. Весселя, Д. И. Тихомирова, П. Ф. Каптерева и выделили несколько идей, которые были положены в основу организации системы непрерывного педагогического образования. Важнейшая из них — идея учительства как посредника между культурой человечества и народными массами.

Идея антропологической направленности подготовки учителей как методологического ориентира, который задавал направление педагогических поисков, раскрыта в работах Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского и его последователей. Идея использования регионального компонента в системе педагогической подготовки учителей, предполагающая включение в содержание педагогического образования знание особенностей хозяйственной деятельности, характерных для конкретной местности, обсуждается в работах В. И. Водовозова и Н. Х. Весселя. Идея эмоционального своеобразия, народности в содержании подготовки учителей, то есть соответствие этой подготовки условиям российской жизни, удовлетворение ее потребностей, опора на родной

язык в воспитании чувства народности стала красной нитью большинства педагогических работ того времени. Профессиональное и личностное развитие учителя невозможно было без самообразования. Например, С. И. Миропольский выделил несколько путей самообразования учителей. Одна из них - изучение образцов педагогической деятельности, изучение собственной практики образования, взаимное общение учителей, обмен мыслями по различным вопросам в образовании и совместное разрешение возникающих проблем. Таким образом, идея педагогического сотрудничества учителей тоже стала продуктивной для непрерывного профессионального развития.

В 80-90-х годах XIX века основными коллективными формами профессионального развития учителей были учительские съезды и временные или краткосрочные педагогические курсы. Благодаря лучшим педагогам того времени, энтузиастам своего дела, таким как Н. Ф. Бунаков, Д. И. Тихомиров, Н. А. Корф,

Ф. И. Егоров, И. Н. Ульянов, съезды проходили в атмосфере высокой творческой активности. Интересно то, что сейчас мы наблюдаем диалог веков по тем же профессионально значимым проблемам. Например, каждый педагогический съезд включал обсуждение глубоких по содержанию и охвату педагогических проблем. Организаторы съездов во вступительном слове, как правило, проводили детальный анализ состояния школы, проблем подготовки учителей, их материального, правового положения. Многие положения не потеряли своей актуальности и по сей день: школа должна стать школой развития, школа работает на будущее, подготовка учителя не заканчивается его обучением в образовательном учреждении, это еще огромная самообразовательная деятельность. И поэтому очевидно, что та идея, которая сегодня у нас заявляется и выдается за новую — создание единой непрерывной системы педагогического образования — уже имела в истории свои варианты решения.

Евгения Александровна Слепенкова,
кандидат педагогических наук, доцент, доцент
кафедры общей педагогики Нижегородского
государственного педагогического университета

Педагогические вузы СССР в период политических репрессий 1930-х годов (Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина)

Уважаемые коллеги. Я хотела бы обратить ваше внимание на сложный для изучения период 30-х годов, оставивший в памяти кроме побед соци-

алистического строительства страшную череду репрессий. Я никогда в научном плане ей не занималась специально, но к юбилею — 90-летию ка-



федры, мы решили выпустить книгу по истории кафедры, я взяла самый первый период ее существования — 20—30-е годы. И протоколы заседания кафедры 1937—1938 года, показали жуткую картину — коллеги обличали друг друга, раздавая ярлыки «враг народа». Я написала этот раздел, отложила этот материал до лучших времен, но, изучая со студентами дисциплину «Педагогическая технология» мы обсуждали проблему наиболее приоритетных воспитательных задач в сегодняшней школе, рассматривая одну из них: формирование демократических убеждений, демократической культуры современной молодежи. И вдруг я слышу страстную проповедь студентки о том, что для России демократический путь неприемлем, и нам нужна сильная политическая рука. Вспомнив, какое впечатление произвели на меня протоколы заседаний кафедры 30-х годов, я предложила обсудить их на очередном занятии. Те, кто изучал советский период, наверняка знает, что в 1936 году в нашем Горьковском педагогическом институте было арестовано по так называемому «троцкистскому делу» 20 преподавателей. Все они были расстреляны.

Когда я изучала историю других вузов, косвенно или скрыто всегда говорилось о периоде репрессий. Например, в Ярославском педагогическом институте после проверок Наркомпросса вообще весь преподавательский состав был сокращен на 50 %. Несколько лет шли проверки, и наряду со стажистами увольняли и молодых преподавателей, некоторые обвинялись в троцкистской пропаганде, гнилом либерализме. Полностью были разгромлены некоторые научные коллективы,

прекратилась научно-исследовательская работа. Глубокие негативные последствия имели эти репрессии. В них я выделяю две группы. Первые, безусловно, были связаны с замедлением темпов роста научной квалификации преподавателей вузов, которая в массе своей в 30-е годы была очень невысока. Наши архивные исследования свидетельствуют о том, что политическим репрессиям подвергались наиболее квалифицированные преподаватели вузов — это была закономерность. Почему? Когда я познакомилась с несколькими документами, уже рассекреченными, стало ясно, что доносили друг на друга преподаватели, как правило, одной кафедры, за этими доносами стояла профессиональная зависть. Второе — это, безусловно, катастрофические нравственные последствия для будущих педагогов, преподавателей и студентов. Вся страна фактически была поделена на палачей, доносчиков и жертв. И каждый оказывался в одной из них. И репрессивная машина была организована таким образом, что одна часть интеллигенции уничтожала другую. После разбора «троцкистских дел» в институте в 1936 году состоялся митинг преподавателей и студентов, на котором все единодушно требовали расстрела врагов народа, в том числе те студенты, которые учились у талантливых педагогов. Этого же потребовали и участники общегородского митинга научных работников города.

Образ внутреннего политического врага был четко сформирован среди преподавателей и студентов. Репрессии коснулись и нашей кафедры. Так, в 1937 году объявляются врагами народа заведующий кафедрой Векшин и преподаватель Шарагоров.

Кафедре специальным решением выделяется десять дополнительных часов для перечитки лекций врагов народа на тех отделениях, где они работали. Оставшиеся квалифицированные преподаватели — это доценты и кандидаты наук принуждаются изучать конспекты студентов и выступить с обличительными заявлениями.

Нельзя без стыда и горечи читать эти обличительные речи, и заметим, что эти последствия были особенно катастрофичны для наших провинциальных вузов. Ведь тогда один—два доктора наук на провинциальный вуз считалась очень большим достижением. К счастью, в нашем конкретном случае местным партийным функционерам стало очевидно, что педагогическая подготовка в нашем вузе невозможна без ведущих преподавателей; через год они были восстановлены. Но это скорее исключение из правил.

Рассекреченные документы дают основание полагать, что массовыми репрессии были и среди студентов, особенно среди детей врагов народа. Например, в одном из донесений директора нашего института в управление НКВД 1938 года говорилось: «Из пединститута исключен студент Анатолий Поликарпов, уроженец Чувашии, за сокрытие своей связи с отцом, арестованным в 1937 году за контрреволюционную деятельность. Отец Поликарпов, неоднократно арестовывался. По сообщениям сельсовета, Поликарпов вплоть до ареста отца находился у него и помогал в антисоветской работе. Место своей учебы Поликарпов от органов местной власти скрывал». Для того, чтобы продолжить учебу, нужно было отказать от репрессированного отца,

юноша этого не сделал. Нельзя без сочувствия читать заявления студентов — детей врагов, которые отчаянно боролись за свое право получить образование. Например, студентка нашего института в 1938 году пишет заявление в комитет по делам высшей школы с просьбой разобрать дело о восстановлении ее стипендии. В 1937 году она была исключена из института за арестованного отца, а в 1938 году в числе других детей врагов народа восстановлена (после решения Сталина несколько обуздать этот массовый репрессивный психоз). Ссылаясь на известное выражение Сталина о том, что дети за отцов не отвечают, она пишет, что без стипендии учиться не может, на попечении матери еще трое школьников.

В архивах нашего института хранится документ — это секретная записка ректора Арзамасского пединститута ректору нашего вуза. В ней говорится о том, что у студентки такой-то была перехвачена записочка на занятии по истории КПСС, где она писала о том, что «больше не может слушать эту дурь». Студентка была отчислена из Арзамасского института, но ему стало известно, что она перевелась в Горьковский педагогический. Так вот ректор Арзамасского института просит принять соответствующие меры, и они были приняты — из нашего института она была тоже отчислена.

У исторического прошлого нет альтернатив. С одной стороны, с такими фактами, по мнению многих, не стоит знакомить студентов, это снижает имидж страны и чувство национальной гордости. Я считаю, что соприкосновение с таким прошлым страны, позволяет осознать весь ужас сущес-

твования тоталитарных государств. Чтобы наша посттоталитарная демократия стала демократией полноценной, нужно, прежде всего, воспитывать педагогов с демократическими убеждениями, внутренне свободных, способных на осознанный, самостоятельный,

ответственный выбор. С этой точки зрения, этический, прогностический, эвристический потенциал любого историко-педагогического исследования, как важнейшего компонента в содержании педагогического образования трудно переоценить

Активный диалог участников конференции вызвали сообщения молодых ученых-исследователей:

Мануйловой Екатерины Андреевны, ассистента кафедры педагогики Псковского государственного педагогического университета им. С. М. Кирова — «Послушание в традиции семейного воспитания (вторая половина XIX — начало XX века)

Кузьминой Олеси Витальевны, аспирантки кафедры педагогики Московского гуманитарного университета — «Традиции межкультурного взаимодействия в сфере образования Русского пореволюционного Зарубежья»

Тереня Юлии Юрьевны, аспирантки кафедры педагогики Воронежского государственного педагогического университета — «Типологические особенности педагогической журналистики русского зарубежья (1920 — 1940-е гг.)

Князьковой Екатерины Владимировны, аспиранта кафедры педагогики Владимирского государственного университета — «Текущий контроль в системе дистанционного и заочного

обучения в США и России между двумя мировыми войнами».

Завершая работу конференции, председатель Оргкомитета Г. Б. Корнетов выразил благодарность ее участникам, отметив особую значимость ежегодных встреч педагогов-исследователей, которые позволяют определить общие тенденции в развитии историко-педагогических исследований; проанализировать проблемные поля и уровень актуальности исследовательской тематики; развивать контакты между специалистами, презентовать различные научные школы и направления. В свою очередь Э. Д. Днепров, подчеркнул, что сам феномен рождения Национальной конференции, обусловлен инициативой «снизу», направленностью профессионального педагогического сообщества на объединение, потребностью интеллектуальной элиты нации актуализировать культурно-историческое и научно-педагогическое наследие великой страны.

Текст к печати подготовлен

А. В. Уткиным
и М. Карачевой