

А. В. Уткин

**СТЕНОГРАММА
VIII НАЦИОНАЛЬНОЙ НАУЧНОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ
«ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
ЗНАНИЕ
В НАЧАЛЕ III ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ:
ЗАДАЧИ, МЕТОДЫ, ИСТОЧНИКИ
И ПРОБЛЕМАТИКА ИСТОРИИ
ПЕДАГОГИКИ»
15 ноября 2012 года**



В статье представлена стенограмма VIII Национальной научной конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: задачи, методы, источники и проблематика истории педагогики», состоявшейся 15 ноября 2012 года (АСОУ, Москва), включающая материалы дискуссии «Современные проблемы историко-педагогических исследований» и пленарные сообщения ее участников.

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

A. V. Utkin

**SHORTHAND RECORD OF THE 8th NATIONAL
SCIENTIFIC CONFERENCE "HISTORICAL AND
PEDAGOGICAL KNOWLEDGE AT THE BEGINNING
OF THE 3rd MILLENEUM"**

The article presents the shorthand record of the 8th National scientific conference "Historical and Pedagogical Knowledge at the Beginning of the 3rd Millennium: aims, methods, sources and problematics of the history of pedagogy" which took place on November 15, 2012 in Moscow.

Key words: pedagogical culture of mankind, development of education and pedagogical ideas, history of pedagogy, historical and pedagogical knowledge, historical and pedagogical research.

Корнетов Григорий Борисович

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

Уважаемые коллеги! Рад Вас приветствовать в Академии социального управления на VIII Национальной научной конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: задачи, методы, источники и проблематика истории педагогики». Обратите внимание на издания, которые Вы получили: результат коллективной работы — двухтомник «История теории и практики образования», монографии «Педагогика первой трети XX века», «История педагогики как наука и компонент содержания педагогического образования», «Зарубежная и отечественная педагогика второй половины XIX — середины XX века», представленные в серии «Историко-педагогическое знание»; учебное пособие «История образования педагогической мысли», сборник научных и методических материалов «Научно-методическое обеспечение развития образования в современных условиях» и «Историко-педагогический ежегодник — 2012».

Я надеялся, что удастся издать к нашей конференции пособие, которое мы сделали с Михаилом Абрамовичем Лукацким «История и педагогика: теоретическое введение». Оно уже получило гриф, и я надеюсь, что его в ближайшее время издадут, у вас будет возможность с ним ознакомиться. В этом пособии есть описание новых областей методологической проблематики, представленные М. А. Лукацким, который погрузился в очень интерес-

ную сферу для историков педагогики — это собственно специфика историко-педагогического знания как исторического. В России на самом деле мало кто этим занимался: как-то об этом упоминали, но не было системного анализа исторического познания как инструмента историко-педагогического исследования. Думаю, что М. А. Лукацкий несколько слов нам сегодня о своих исследованиях скажет.

Теперь перейдем к работе и, прежде всего, попытаемся поговорить об особенностях, перспективах и задачах, сложностях и достижениях историко-педагогических исследований. Я, как обычно, не буду выступать с докладом, но хотел бы обратить внимание на ряд принципиальных положений, требующих определенной позиции от научно-педагогического сообщества. Бытует мнение о том, что историко-педагогические исследования себя исчерпали, тематика вся закрыта. Однако в русле тех новых подходов, которые существуют и в отечественной, и особенно в зарубежной истории педагогики, в исторической науке как таковой, мы прекрасно понимаем, что абстрактной истории нет, история всегда имеет предмет исследования: экономику, политику, педагогику, культуру, искусство... Формируются подходы, которые могут применяться в разных областях; проблематика из гуманитарных областей знания может экстраполироваться на технические, и, наоборот, интенсивно развиваются междисциплинарные и комплексные исследования.

Примером тому может служить наш двухтомник «История педагогики на пороге третьего тысячелетия» (2001–2002), в котором О. Е. Ко-

шелева впервые попыталась применить микроисторию к истории педагогики и на уровне некоего теоретического пассажа, и на уровне конкретных примеров и практик. С моей точки зрения, никто всерьез у нас больше не повторял подобного на уровне теоретического осмысления. Вместе с тем, О. Е. Кошелева очень убедительно показала, насколько любая историческая частность может вывести на постановку и решение очень серьезных, глубоких мировоззренческих, концептуальных проблем.

На Западе эта методология хорошо отработана, у нас историками она сейчас тоже используется, однако в истории педагогики этот потенциал не востребован. Более того, раздаются голоса не только против исследования микроистории, но и против регионалистики как таковой, заявляется, что диссертаций на эту тему быть не должно. Вы прекрасно понимаете, что уровень исследования определяется не обозначенным предметом, а качеством решения проблемы: как оно проводится, какие проблемы ставятся, как решаются, какие выводы делаются. Потому что есть очень интересный опыт зарубежных коллег; так, например, Джейн Мартин, яркий представитель феминизма, занимаясь философией образования, привнесла очень интересные смыслы собственно в историю педагогики. Она, например, заявила, что в силу исторических особенностей (и это, действительно, так) вклад женщин в педагогику остался неучтенным. Женщины, как правило, не имели доступа к профессорским кафедрам, не имели возможностей для публикаций, и многие идеи, многие открытия, которые делали женщины,

или неизвестны, или связываются с именами мужчин. Дж. Мартин предложила ввести как норму для историко-педагогических исследований анализ дневников, воспоминаний, писем, частной документации, авторами которой являются женщины, как раз для выявления того, что же реально женщины делали в педагогике. Это очень интересный поворот. И, действительно, в 80-е, 90-е и в начале 2000-х годов в Соединенных штатах и на Западе эта идея в историко-педагогической литературе получила очень интересное развитие.

Тем не менее, начинать такой теоретический разговор очень важно с понимания специфики исторического познания в его приложении к историко-педагогической проблематике. Поэтому я бы попросил М. А. Лукацкого поделиться идеями, возникшими при работе над учебным пособием.

Лукацкий Михаил Абрамович
доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией теоретической педагогики ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, заведующий кафедрой педагогики НОУ ВПО «Московский психолого-социальный университет»

Уважаемые коллеги! Сегодня много говорят о том, что будущее за междисциплинарными исследованиями. И ни у кого не вызывает сомнения, что это, действительно, так. У нас есть история педагогики. С какими дисциплинами она может быть интегрирована для проведения серьезных междисциплинарных исследований? Если эта интеграция

подразумевается, то особое значение должно придаваться методологическому аппарату, имеющему особенности, несколько иному предмету исследования и т. д. Например, я считаю, что история педагогики может быть соединена с психологией для проведения исследований исторического характера. Почему с психологией? У психологии и истории как научных дисциплин очень много общего. Ни у истории, ни у психологии предмет, который изучается, не задан конкретно. История изучает то, что было, предмет ее задан опосредовано. И психология изучает внутренний мир человека, видит его поведение, значит, внутренний мир непосредственно исследователям не задан. В этом они очень похожи. Должны быть найдены какие-то мифологические стратегии, позволяющие изучать то, что непосредственно не дано. Определенный инструментарий наработан и у истории, и у психологии. Наверное, в данной логике мы можем найти какие-то сближающие эти дисциплины основания.

Во-вторых, и история стремится понять, почему произошло то или иное событие, автором которого является человек, и, собственно говоря, психология занята поиском причин поступков того или иного человека. Все это нужно понять и историку, и психологу. Как понять человека, если внутренний мир не является пространством с заданными координатами? Конечно, я могу человеку, который находится рядом, задать вопрос: «Что переживаешь? Какие ты испытываешь эмоции?». Я могу спросить другого человека о том, что в его сознании происходит. На каких-то полумэмпирических данных я могу попы-

таться сделать вывод о том, что вообще испытывают люди в сходных ситуациях. По существу, это единственный путь проникновения во внутренний мир, в психику другого человека, другого пути нет. Но историк себе такого позволить не может. Как быть? Вопрос чрезвычайно серьезный. Какую дисциплину историк может призвать на помощь? Ту же психологию, которая ставила перед собой неоднократно вопросы о том, как в историческом ключе, как в ходе истории менялось мировоззрение человека, как менялись его представления, какие ценности были доминирующими у него в тот или иной период времени, как все это переживалось конкретными людьми в те или иные исторические этапы. Если объединить усилия, то, может быть, симпатичнее будут выглядеть исследования, связанные с выяснением тех или иных историко-педагогических обстоятельств. С какими еще дисциплинами может быть связана история педагогики? Каким образом они могут объединиться в поиске тех истин, которые они хотят постигнуть? Вот об этом, мне кажется, имеет смысл поговорить.

Корнетов Г. Б. Эта проблема тесно связана с проблемой истории повседневности, которая на Западе интенсивно развивается, в этом направлении в России сейчас тоже появляются интересные работы. Однако если человек начинает читать дневники, письма, воспоминания, то считается, что он уже историк повседневности. Мягко говоря, это не совсем так, потому что история повседневности как раз обращается к той проблеме,

о которой сейчас говорил Михаил Абрамович: а что же на самом деле думали люди? А как на самом деле они воспринимали ту действительность, которая их окружала (в нашем случае, педагогическая действительность). Как может судить историк из будущего о нашей с вами сегодняшней школе? По законам об образовании, по отчетам органам управления, по программам развития школы, по стандартам, по их замечательной реализации и прочее. А что на самом деле происходит в школе? Как люди в этом живут, как они к этому относятся, как они это реализовывают? Как та гуманистическая педагогика, которая пронизывает все наши официальные документы и теоретические работы, существует в реальной педагогической практике и вообще существует ли она? И эта проблема оказывается из того же самого ряда — речь идет не о психологии, а об истории повседневности. Другое дело, что история повседневности в принципе без психологии невозможна, потому что история повседневности пытается воспроизвести ментальные конструкции, а это сфера, конечно, психологии; начинает применяться категориальный аппарат, который, прежде всего, разрабатывают психологи.

Вместе с тем, полученная в таком исследовании информация требует глубокой интерпретации. Мало материал получить, надо понять, что этот материал значит. Потому что не только в зависимости от культурно-исторических эпох, но и в зависимости от индивидуального жизненного пути каждого человека те или иные понятия наполняются самым разным содержанием, и

за одной и той же фразой может стоять совершенно разное понимание: ирония, согласие, скепсис. Кстати сказать, в междисциплинарных исследованиях в некоторых исторических школах (во французской школе экспериментальности, например) разработаны технологии изучения исторического материала, которые, если не позволяют эту проблему решить, то покров тайны над ней приподнимают.

Шевелев Александр Николаевич

доктор педагогических наук,
профессор, заведующий кафедрой
педагогики и андрагогики ГБОУ
ДПО (повышения квалификации)
специалистов «Санкт-Петербургская
академия постдипломного педагогического образования»

Нами предпринята попытка стыковать между собой традиционную историко-педагогическую методологию с методологией исторических исследований постмодерна на примере исследования дореволюционной петербургской школы. Мы лишь выстроили одну из множества возможных картин, которые другие историки также могут создать. Отсутствие установки об окончательности истины позволило на достаточно большой выборке учебных заведений создать некий обобщенный портрет петербургской школы той эпохи.

В контексте обсуждаемых проблем мне представляется возможным обозначить ряд моментов, которые кажутся актуальными, хотя степень разработанности каждого из этих пяти направлений разная. Мы говорили сейчас о связке «история педагогики и

психология», она, несомненно, может дать очень плодотворный, эффектный результат, хотя, конечно, в нашем историко-педагогическом сообществе опыта проведения исследований в духе истории повседневности недостаточно. И в общей истории такой опыт насчитывает 10—15 лет. Хотел бы обратить ваше внимание на то, что нам нужно идти навстречу историкам, потому что история педагогики — та научная дисциплина, которая имеет два ракурса, два погружения, и одно из них историческое. Я, возможно, ошибаюсь, но методологией исторических исследований занимается очень немного людей, и привлечение в пространство историко-педагогических исследований ученых, занимающихся общей методологией исторического исследования, объективно необходимо. Второй момент, на который мне хотелось бы обратить внимание: когда у нас выполняются хорошие историко-педагогические исследования, они, как мне представляется, достаточно жестко разделены: либо это исследования по истории педагогической мысли, либо по социально-политической истории образования, либо сравнительно-исторические исследования на материале сопоставления зарубежного и отечественного педагогического прошлого. Возникающие при анализе научно-теоретической деятельности и результатов развития педагогической реальности нестыковки в каждый конкретный исторический период приводят к парадоксальному выводу — образовательная практика зачастую существует по каким-то своим автономным законам. Наконец, макроисторические

исследования, как нам представляется, могут собрать воедино всю эту конструкцию. Идеальная докторская диссертация по истории педагогики, если бы она писалась чуть-чуть в будущее, мне видится в качестве исследования какого-то феномена образовательного прошлого, где все вышеперечисленные аспекты историко-педагогического исследования были бы собраны в одной книжке, в одном диссертационном тексте воедино. Когда был бы привлечен и подход сравнительно-исторический, и подход изучения реальности в сопоставлении с педагогической теорией и нормативными документами, и учтен внешний фактор образовательной политики общественно-педагогического движения, то есть всего того, от чего система образования зависит в своем развитии.

Третий момент, на который я хотел бы обратить внимание, — это вопрос, связанный с микроисторическими исследованиями, включающими все ракурсы образовательной регионалистики. Мне кажется, что сейчас назрело время популяризации историко-педагогических исследований. Практика показывает, что если сухой теоретический материал, от которого аудитория подчас скучает, вдруг начинает дополняться обращением к личности малоизвестного педагога, слушатели начинают вспоминать известных педагогических деятелей своего региона (района, школы), и эта актуализация является ценным результатом в формировании общей педагогической культуры. Заметьте, какие книги сейчас стоят на полках книжных магазинов и раскупаются.

Книги, написанные по истории, но в жанрах, которые непривычны. Этаким перформанс сразу же возникает — история как театрализованное представление. Наверное, нам стоит подумать и попытаться поработать в таком жанре: нетрадиционном классическом (сборник конференций, монография, диссертация), а гибко, вариативно, многозначно использовать историко-педагогический материал. Кстати говоря, это теснейшим образом связано и с вопросами преподавания истории педагогики в вузах и системе постдипломного педагогического образования, потому что преподавать традиционно, как показал опыт волгоградской сессии, уже невозможно. Надо искать новые содержательные и технологические линии этого процесса.

Наконец, последнее. Думается, что ключевая проблема нашей системы образования — это проблема реформы образования педагогического. По сути, она становится некой точкой бифуркации, вокруг которой будет сосредоточено множество других проблем. С этой точки зрения, история учителя в духе истории повседневности, в духе социально-политической истории (статуса, положения), сравнительно-сопоставительного анализа учительства (зарубежного и отечественного) — это будет исследование, которое пока нуждается в новых авторах. Занимаясь историей постдипломного педагогического образования в России, мне пришлось изучить историю постдипломного педагогического образования на Западе, однако изучить систему отечественного постдипломного педагогического образо-

вания, ее аналоги в других странах невозможно без целостного осмысления проблемы, без изучения реального положения учителя. Проблематика стала расти в арифметической прогрессии, вот почему для исследования ряда комплексных проблем, с нашей точки зрения, нужны временные научные коллективы, которые разрабатывали бы актуальную тематику.

Корнетов Г. Б. Когда мы работали над пособием, возникла идея (она в пособии осталась нереализованной) обратить внимание на действительно значимых отечественных и зарубежных мыслителей, которые педагогами не являлись, но внесли большой вклад в развитие гуманитарного знания, тех, кто прямо и непосредственно занимался историко-педагогической проблематикой. У нас с М. А. Лукашким навскидку всплыли пока только три фамилии. Первая фамилия — это Лев Николаевич Толстой, который много про историю педагогики не писал, но те две страницы, которые у него есть, стоят действительно многих томов. Потому что он изложил ту исследовательскую программу, которая только сейчас стала ориентиром для отечественных историков. Льва Николаевича назвать не педагогом сложно, хотя он был не только педагогом, но его вклад в педагогику воистину огромен. Вторая фигура — это Эмиль Дюркгейм. Мы его знаем как прежде всего социолога, а он был педагогом и возглавлял кафедру наук о воспитании в Сорбонне. Тогда еще социология по существу не была офор-

мившейся наукой, это впоследствии в название кафедры была добавлена через «и» социология. Знаменитый курс Э. Дюркгейма по истории педагогической мысли во Франции широко известен. Кстати, Дюркгейм во многом воспроизвел идею Л. Н. Толстого. Ту программу, которую предложил Толстой, во многом попытался совершенно независимо от него и в том же направлении изложить Э. Дюркгейм — стремление увидеть педагогическую целесообразность в любом социальном явлении и попытаться понять развитие педагогики и образования из развития общества как такового. То есть Э. Дюркгейм полностью воспроизвел базовый подход Толстого. И третья фигура (на нашу мысль совершенно независимо от нас откликнулся доктор педагогических наук, профессор М. В. Савин) — это Мишель Фуко. Его педагогом назвать, в отличие от Толстого и Дюркгейма, напрямую нельзя. М. Фуко действительно попытался построить некую историко-педагогическую конструкцию. В «Историко-педагогическом журнале» (2012, № 3) Михаил Викторович впервые в нашей историко-педагогической литературе попытался эту историческую концепцию Фуко очень удачно и интересно показать. Вообще было бы любопытно посмотреть, как, не будучи историками педагогики, ученые анализировали историко-педагогический процесс (тот же В. О. Ключевский, например).

Безрогов Виталий Григорьевич
доктор педагогических наук,
профессор, член-корреспондент
РАО,
ведущий научный сотрудник ФГНУ
«Институт теории и истории
педагогики» РАО

Здесь очень интересно выстраиваются размышления о том, с чем может объединяться история педагогики... И история детства, и история педагогики позволяют рассматривать связи, которые имеет история педагогики в тех контекстах, в которых она существует. Потому одна из проблем историко-педагогических исследований, на мой взгляд, погружение в контекст. «Внеконтекстуальность» истории педагогики сыграла с историей педагогики злую шутку, которая отразилась, в частности, на том, что после 70-х годов постепенно из авторефератов педагогических диссертаций исчезла такая методологическая характеристика, как «история вопроса», и педагогические диссертации (в частности, кандидатские) оказались абсолютно свободными от истории педагогики. Является ли такая ситуация отражением изменения требований к диссертационным исследованиям, или речь идет о сознательном игнорировании историко-педагогического дискурса? Думается, соискателей пугает очень сложное взаимодействие истории педагогики с историческим контекстом, с одной стороны, с другой стороны, необходимость связи историко-генетической реконструкции педагогического прошлого с современностью. Получается, что для начинающего исследователя есть некое

наследие, есть некие предки, перед которыми надо сделать реверанс, но по большому счету вся та практика, вся та теория, все то педагогическое сознание, которое было в прошлом, для современного педагога теряет значимость. С этой точки зрения, внеконтекстные исследования истории педагогики, которых в настоящее время множество, представляют фрагментарную фактологию, изъятую из целостной педагогической реальности прошлого. Междисциплинарность, на мой взгляд, действительно определенный выход в совершенно неизвестные области. Мне бы хотелось привести пример из другой сферы — из социальной культурной антропологии. Кирилл Малиевский провел замечательное исследование по исторической антропологии педсовета, основываясь на материалах, полученных экспедицией в Карелии. В одной из расположенных там школ были найдены сохранившиеся протоколы 70-х годов, которые изучили с помощью историко-антропологических методов. Получилось оригинальное исследование, раскрывающее на конкретном микроматериале механизм имевших место школьных ритуалов, различные стратегии педсовета как ролевой игры, применяемой его участниками, статус родителей, учеников в ролевом взаимодействии, роль педсовета в жизни школы.

В Перми есть замечательные авторы: М. В. Ромашева и А. В. Чащухин. Мария Владимировна занимается послевоенным детством в городе Молотове, воссоздавая ментальные особенности детской среды послевоенной эпохи. Присоединяясь

к мнению А. Н. Шевелева, который говорил о том, что мы занимаемся социально-политической историей образования, историей педагогической мысли, макроисторическими исследованиями, отмечу, что история детства, действительно, является зеркалом для той или иной историко-педагогической практики. Действительно, с историей детства связаны многие взаимные восприятия, например, А. В. Чащухин занимается образом учителя, но образом учителя у нас занимаются многие, а, допустим, кто занимается историей ученика? Никто. Есть А. К. Байбурин, который занимается историей российского паспорта, историей ученической тетради, историей дневника. Несколько лет назад прошла международная конференция по истории ученических тетрадей, а у нас они даже не рассматриваются как артефакт истории детства. Все эти моменты, я думаю, для истории педагогики могут быть и полезны, и в какой-то степени спасительны в том смысле, что могут повысить статус историко-педагогического знания.

Куликова Светлана Вячеславовна

доктор педагогических наук,
профессор, заместитель заведующего
кафедрой педагогики
ФГБОУ ВПО

«Волгоградский социально-педагогический университет»

Мне бы хотелось коснуться вопроса о региональных исследованиях, потому что на сегодняшний день содержательное поле истории педагогики ими значительно дополняется. Здесь можно выделить пять направлений, в

которых проводятся эти исследования. Во-первых, введение новых персоналий, например, в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете недавно защищалась соискатель из Калмыкии, представившая анализ педагогического опыта учителя Т. Д. Юрковой, сыгравшей большую роль в становлении системы народного образования Калмыкии. Второе направление — это особенности становления системы образования в различных регионах нашей страны. Третье — это актуализация традиций народной педагогики, по этому направлению сейчас выполняется большинство историко-педагогических исследований (Кабардино-Балкария, Осетия, Дагестан, Якутия и т. д.). Следующее направление — взаимодействие региона и центра в вопросах развития системы образования и подготовки квалифицированных педагогических кадров образования. Наконец, пятое направление — это исследования, в которых способы решения современных проблем образования соотносятся с культурно-историческим прошлым региона, особенностями развития научно-педагогических взглядов, теорий, концепций, научных школ и т. д. Хотелось бы в контексте обсуждаемых проблем ответить на вопрос: каким образом повысить значимость региональных исследований, сделать их актуальными не только для конкретного региона как площадки исследования. На мой взгляд, нужно повысить теоретико-методологический уровень региональных исследований, потому что чаще всего они носят описательный характер, и в итоге, кроме

содержательного наполнения предметной области знания «история педагогики», такое исследование ничего не дает. Синтез подходов, обеспечивающих антропологическое, культурологическое, аксиологическое измерение педагогической реальности обеспечит более высокий теоретико-методологический уровень, с одной стороны, с другой — и в этом я согласна с мнением А. Н. Шевелева — если бы каждое историко-педагогическое исследование, имеющее региональный аспект, содержало макро-, мезо- и микроуровни исторического исследования, это изменило бы и качество работ и отношение научно-педагогической общественности к проблематике.

Рогачева Елена Юрьевна

доктор педагогических наук,
профессор, профессор кафедры
педагогики ГОУ ВПО
«Владимирский государственный
гуманитарный университет»

Роль историко-педагогических знаний немалая. Доказательством тому служат работы Дж. Дьюи, который получил еще при жизни этот титул «учитель учителей», потому что в педагогическом колледже Колумбийском университета, где он работал во второй период своей жизни (а до этого — в Чикагском университете), он очень много делал для того, чтобы усовершенствовать теоретические курсы и сделать оптимальным соотношение теории и практики. Каким образом виделось место историко-педагогического знания в образовании учителя Джоном Дьюи, и как он вел

сам этот курс? Есть любопытный источник, который хранится в библиотеке Регенштайна в Чикагском университете, который называется так: «Курс по современной немецкой педагогике», который читался Дьюи в 1897 году, и там содержатся на- прямую указания для студентов, по какой технологии они должны изу- чать историко-педагогический мате- риал. Прежде всего, это непреложное правило: опираться на оригинальные тексты немецких авторов. В инструк- ции по изучению эпохи Возрождения Дьюи в качестве требований требует следующее: во-первых, нужно обяза- тельно описать важнейшие события из жизни того или иного автора с точки зрения того, какое влияние они ока- зали на создание их педагогической теории. Далее студенты должны были четко выделить вклад того или иного автора в развитие педагогики. Затем идет осмысление каждой персоналии согласно схеме. Дьюи дает пример, как изучать Песталоцци: выделяются два его базовых произведения — это «Метод» и «Как Гертруда учит своих детей». Предлагаются такие моменты: основные события жизни Песталоцци, основы его метода, целевые установки в области образования, воспитания, содержание образования, психологи- ческие основы его подхода и, естест- венно, критика. Критический анализ предполагал ответы на ряд вопросов: как автор понимал теорию развития, каковы аспекты применения его идей в практике преподавания, сравнение по- зиции автора с современными взгля- дами, соответствие психологических установок Песталоцци, например,

современным взглядам в области пси- хологии и биологии. Рассматривались вопросы теории знаний и чувственного восприятия, физического воспитания в его концепции, морального воспитания, так называемый аспект **Unity of Plan** — единство плана, и затем студенты должны обязательно выявить самые слабые позиции в идеях Песталоцци в сравнении с современным состоянием педагогического знания.

Более того, Дьюи уже тогда (это было более ста лет назад) предлагал изучать персоналии, историко-педа- гогический материал так, чтобы это было подчинено принципу группи- рования по педагогическим школам, выделяя концептуальные школы: гу- манисты, реформаторы, филантропис- ты, реалисты и т. д. Обязательным было выполнение после каждой темы специального эссе. Перед каждым экзаменом это эссе зачитывалось, и, безусловно, история развития школы обсуждалась в контексте современных взглядов на содержание образования, общепринятые принципы, методы, средства, теорию знания, интерес, отношения к игре, отношение педа- гогической мысли к существовавшей в то время философии; психология, ее историческое развитие и современный статус, как это признается сегодня по отношению к педагогике, развитие этических стандартов, аспекты управ- ления, дисциплины, свободы.

Любопытно, что уже в конце XIX века в разделе тематического пла- на курса по истории педагогики Дьюи предлагал, помимо уже известных образовательных систем (китайской, римской, греческой), изучать совре-

менную школьную систему. История развития содержания образования у него была историческим введением к разделу «Педагогическая психология». И в психолого-педагогическом блоке также много внимания уделялось разделу «История теоретических дискуссий по педагогическим проблемам», теме «История педагогической доктрины», теоретическим аспектам педагогической психологии, проблемам школоведения.

На мой взгляд, Дж. Дьюи, безусловно, был новатором, по сравнению с традиционными подходами к организации обучения, не случайно новые идеи и технологии были реализованы Ф. Паркером и Дж. Дьюи при подготовке учителей. Интересна также структура организации проблемной лекции, когда Дьюи предлагал студентам приходить на лекцию уже подготовившимися, прочитавшими ряд источников, предложенными заранее, и трое из них должны были представить конспект тезисов, вокруг которых и строилась дискуссия. И лектор не доминировал, излагая собственную позицию, а, выслушивая, направлял эту дискуссию и делал обобщенный вывод, позволяющий студентам самим учиться мыслить, не быть в тени чужих мыслей (по выражению Дьюи), уметь обосновывать свои собственную позицию.

Такой способ организации обучения и преподавания истории педагогики и сейчас у многих из нас присутствует в разных вариантах. Однако далеко не все сегодня считают, что историко-педагогическое знание необходимо в подготовке учителя. Нельзя

игнорировать огромный пласт педагогической культуры, педагогического наследия прошлого как важнейший элемент в формировании педагогической культуры учителя современного. Необходимо искать новые подходы к реализации историко-педагогического содержания в большинстве учебных дисциплин, но не отказываться от собственно историко-педагогического компонента в подготовке учителя.

Савин Михаил Викторович

доктор педагогических наук,
профессор, профессор кафедры
педагогики ФГБОУ ВПО

«Волгоградский государственный
социально-педагогический университет»

Уважаемые коллеги! На последней конференции было предложение выступить по вопросу о последних тенденциях развития историко-педагогического знания на Западе и в США. Вашему вниманию предлагается сообщение по ставшей уже классической теме «Основные тенденции развития историко-педагогической науки в США и Западной Европе до 2012 года». Общеизвестен тот факт, что мы живем в эпоху постмодерна, в эпоху активного развития постнеклассических, внеклассических концепций. В западном историко-педагогическом знании подобные тенденции отчетливо выражены, что, на мой, несколько субъективный взгляд, не совсем очевидно по отношению к нашей отечественной историко-педагогической и вообще социальной науке. Западные историко-педагогические концепции имеют свою яркую, сложившуюся

форму, имеют свою некую институциональную организационную оболочку, свои издательства, издательские носители и т. д. Одно время мной условно были выделены две тенденции развития историко-педагогической науки на Западе, в первую очередь, в США и Европе. Это англосаксонская школа, более постмодернистская, более либеральная, и франко-германская, к коей по большей части, как мне представляется, принадлежим мы. Необходимо отметить, что на Западе существует большое множество различных толкований как самого предмета «история педагогики», так и вообще образования в частности. Само понятие «образование» (education) часто понимается очень в таком широком социальном контексте: от деятельности церкви, религии до масс-медиа и необязательно процесс, связанный со школой, институтами, университетами и т. д. Григорий Борисович здесь упомянул такие основные течения, скажем, феминистика — это Н. А. Равич, Майенфельд, критическая феминистика, история педагогического лидерства, политологическое течение западной истории педагогики — это Равич, Илич, Вик, история социальных аффектов в истории педагогики, критическая история педагогики, история детства, история повседневности. Но это лишь общие контуры. В действительности все намного сложнее и интереснее. Подобных направлений — бесчисленное множество. Были упомянуты наиболее яркие и значимые сложившиеся концепции, но в целом можно сказать, что именно такая постмодернистская тенденция

— субъективизация взгляда на предмет истории педагогики и ее составляющие аспекты — определяет развитие историко-педагогической науки у зарубежных коллег. На Западе существует большое множество различного рода организаций и ассоциаций — там люди живут в несколько ином измерении: иная ментальность, иная психология, понимание демократии, свободы, способность к самоорганизации. Существует бесчисленное множество историко-педагогических музеев, ассоциаций, ассамблей, обществ. В каждом из государств можно назвать даже не десятки, а сотни различных историко-педагогических обществ. В первую очередь, естественно, мы упомянем Всемирную ассоциацию историков педагогики. Эта организация была создана в 1968 году, имеет сложившиеся традиции. Два года назад там было около двухсот участников. Ежегодно эта ассоциация, это международное общество истории педагогики **International Society of History of Education** собирает своих представителей, и последняя конференция состоялась 1–4 ноября этого года в Сиэтле, штат Вашингтон. Интересна конституция общества: в него входят 28 национальных ассоциаций, естественно, все государства Евросоюза, Балтика, но в России такой ассоциации не существует, из СНГ фактически никого нет, что вызывает удивление у наших зарубежных коллег. Люди живут в несколько ином психологическом измерении, у этой организации есть Конституция, очень демократическая: раз в два года проводятся выборы президента, человек может занимать этот

пост только раз и только на два года и только из нового государства, представителя одной из 28 национальных ассоциаций.

Ассоциация издает журнал «История педагогики», включающий материалы по истории детства, истории повседневности, национальной истории, региональной истории, женской феминистике. Тематика проводимых конференций очень широкая: «Начальное образование. Институциональная, культурная и социальная история» (Париж, Франция, 2002); «Новое образование: истоки, генезис и метаморфозы» (Женева, Швейцария, 2004); «Технологии человечества. Образование: взгляд в историю» (Умео, Швеция, 2006); «Детство и юность как фактор риска» (Гамбург, Германия, 2007); «Изучение истории педагогики американского и европейского пространства» (США, Сиэтл, 2010). То есть выбирается очень широкий контекст историко-педагогических проблем, позволяющий любому исследователю предоставить доклад по заданной тематике.

Лукацкий М. А. Уважаемые коллеги! Мне хотелось бы представить Вам доклад «Образование человека в зеркале психологической антропологии». Учитывая обсуждаемый нами комплексный и междисциплинарный подход к историко-педагогическому исследованию, прошу Вас самих ответить на вопрос, о какой предметной области знания идет речь: о педагогике, психологической антропологии, культурной антропологии, об истории образования?

В названии доклада содержится два ключевых понятия: «образование» и «психологическая антропология». Так как эти понятия трактуются по-разному, то нет никакой возможности избежать определения того, какой смысл вкладывается в каждое из них. Я попытаюсь кратко, несколькими фразами охарактеризовать их и очертить проблему, которая, с моей точки зрения, является стержневой.

Психологическая антропология, или этнопсихология, — это одно из исследовательских направлений культурной антропологии. Психологическая антропология — это междисциплинарная область исследований, в которой для сбора фактического материала, свидетельствующего о жизни людей в условиях разных культур, и последующей интерпретацией этого фактического материала используются психологические методы и психологические теории. Психологическая антропология — это то же самое, что и психологическое направление в этнологии.

Понятие «культура» выражает глубину и своеобразие человеческого бытия. В той же мере, в какой неисчерпаем и разнолик человек, многогранна и многоаспектна культура. Культуру часто определяют как вторую природу, подчеркивая акт ее человеческого творения. Для того чтобы создать культуру, человек должен был обрести некий дар, способность создать то, что не закреплено в его видовой программе. Культура — это, по существу, то, что характеризует человека как вид.

Теперь несколько слов об образовании. Функцию приобщения каждого нового поколения к культуре вы-

полняет образование (общеизвестная вещь). Оно являет собой выработанный в контексте истории инструмент трансляции культуры. Образование позволяет сохранять историко-культурную преемственность, распространять в массовом масштабе социально значимые знания и приобретенный человечеством опыт. От эффективности образования зависит степень включенности людей в мир культуры, мира сугубо человеческого в человеке. Этим, по существу, и определяется роль и место образования в жизни людей. Как же, по мнению психологов-антропологов, образование, всегда несущее на себе отпечаток конкретной культуры влияет на формирование, становление мышления человека? Мое сообщение — это попытка ответить на этот вопрос. Как вы видите, речь идет и об интеллектуальном развитии, и о психологической антропологии, и о культуре — обо всем сразу. Вопрос стоит следующим образом: а можно ли обо всем сразу говорить или нет? И нужны ли какие-то особые инструменты, дающие нам возможность говорить обо всем сразу? Или нужен конкретный разговор по каждой обозначенной теме?

Одним из основных вопросов, изучаемых в психологической антропологии, как в направлении более широкой области знаний культурной антропологии, является вопрос воспроизводства культуры. То, что мышление человека — значимый факт воспроизводства культуры, ни у кого не вызывает сомнения. Есть все основания утверждать, что изучение психологической антропологии мышления

человека преимущественно базируется на двух оппозиционных подходах. Согласно одному из них, получившему название «нативизм», становление мышления — это развертывание генетической программы созревания ментальных структур, происходящее под влиянием внутренних факторов в тех или иных культурных условиях. Нативистское объяснение развития мышления сродни тому объяснению, которое используется в биологии для раскрытия, например, процесса роста и созревания плодов. Следует отметить, что нативистское видение в последнее время становится все менее популярным у психологов-антропологов. Второй подход, на сегодняшний день гораздо более распространенный, рассматривает феномен развития мышления как процедуру и форму усвоения культурных стереотипов, при этом подчеркивая особую роль внешнего влияния культуры. Разные культуры формируют разные типы мышления. Нет универсального типа мышления — таков культурно-антропологический вывод, формулируемый сторонниками эмпирического подхода. Человек, согласно этому подходу, приобретает те мыслительные форматы, которые предлагаются ему соответствующей культурой. Если продолжить биологическую аналогию, то мышление человека — это продукт переработки поглощенных плодов культуры. Ярким представителем такого видения, в частности, был наш многоуважаемый Лев Семенович Выготский.

Конечно же, мы должны иметь в виду и то, что многократно осуществлялись попытки органично объеди-

нить эти два подхода в один, новый, вбирающий в себя плюсы каждого. Однако считать, что эти попытки увенчались успехом, пока весьма сложно. В каждой из этих попыток без труда просматривается позиция автора, отдающего приоритет нативистской или эмпирической установке.

Освежив в памяти то, как в психологической антропологии исследуется феномен мышления, давайте попробуем вместе с вами поразмышлять о том, в какой научной плоскости мы можем вести разговор об изучении мышления и ребенка, и взрослого, представляющих современную, с одной стороны, многоликую и пеструю, а с другой стороны, плоскую, если воспользоваться словами Норберта Болца, известное немецкого мыслителя, культуру. Для этого обратимся к примерам в применении эмпирического и нативистского подходов к рассмотрению этой проблемы. Начнем с эмпирического. Медиа-пространство, во многом образующее современную культуру, разделило нас на две большие группы: те, кто активно пользуется медийными инструментами, и те, кто их практически не использует. Те, кто их использует — это, пользуясь медиа-терминологией, **online-игроки культуры**, те же, кто их не использует — это **offline-игроки культуры**. **Вопрос:** одинаково ли мышление **online-игроков** и **offline-игроков культуры**? Многие антропологи (не все) без колебания отвечают, что эти типы мышления существенно отличаются друг от друга. Не может человек эффективно использовать медиа-средства (а сегодня это преимущественно цифровая

техника), если он не освоил логику цифровой сети. А так как процесс освоения этой логики это, бесспорно, процесс формирования мышления, то те, кто являются **online-игроком**, мыслят иначе, чем **offline-игрок**. Так как на сегодняшний день стало очевидно, что под цифровым натиском происходит радикальная трансформация культуры, то о культурном будущем стало возможным говорить как о будущем сетевом, образующем новое «средневековье» со своими общими ценностями и своим неформальным характером. Это будущее нивелирует различия культур, всех вовлечет в цифровое пространство, сделает схожим их мышление. Уже сегодня, заявляют адепты такого видения, учебный процесс переместился из школы в компьютер, компьютер стал тем медиумом, который вводит ребенка-школьника в образовательную среду. Детский сад, школа в их традиционном понимании как здания, где корпус преподавателей обучает и воспитывает, уходят в прошлое. Ребенок учится, глядя в дисплей, с удовольствием поглощает видеоигры, коммуницирует с разными людьми, многих из которых никогда не видел. Еще совсем недавно о компьютерном обучении говорили как о коллатеральном, то есть попутном обучении. Сегодня же компьютер зачастую предлагает ребенку то, чего не предлагает школа: тайну, экшн, драму. Ребенок без раздумья отдает предпочтение компьютеру, и цифровое пространство овладевает его мышлением. Так как дети более склонны к игре, чем взрослые, то и обучение их в цифровом пространстве происхо-

дит быстрее. Их мышление быстрее приобретает свойственные цифровой культуре черты. В этом они зачастую опережают взрослых, чему мы сегодня являемся свидетелями. Такова оценка культурной ситуации, и таков взгляд на культурное будущее со свойственным ему цифровым мышлением, делаемым рядом культурных антропологов, использующих эмпирический подход. Однако далеко не все психологи-антропологи склонны видеть мир в такой культурной перспективе. Для многих из них мир был и продолжает оставаться калейдоскопом не похожих друг на друга культур. Они отказываются от трактовки культурного движения, согласно которому разные культуры под влиянием глоболизирующих факторов, среди которых фактор сети является доминантным, сольются в одну, растворившую их своеобразие. Они доказывают принципиальное неслияние разных культур, наделяющих их представителей своеобразными, самобытными формами мышления.

Немного истории. Первым, кто всерьез заявил о различиях в стилях мышления людей разных культур, был, как известно, Эдуард Тэйлор, Люсьен Леви-Брюль, очень много об этом писала Маргарет Мид и ряд других мыслителей. Напомню, что Тэйлор доказывал, что люди, представляющие первобытные, архаичные культуры, мыслят иначе, чем представители рационалистической культуры. Леви-Брюль описывал и интерпретировал своеобразие первобытного мышления, качественно отличающегося от западноевропейского логического мышления. Маргарет Мид изучала

то, как формируется мышление детей на далеких от цивилизации островах Океании. Стоить вспомнить и то, что Жан Пиаже, который доказывал, что уровень мышления даже взрослых из традиционных культур не может превышать уровня мышления детей из начальной школы западных стран, так как первые находятся на стадии конкретных операций интеллектуального развития, и именно потому они не могут совпадать. Список тех, в чье поле внимания попала такая проблематика, можно продолжить. Среди них можно упомянуть и Уиткина, и Коуэла и Скринбера, и многих других. Именно благодаря титаническим усилиям вышеназванных ученых наука обрела богатейший фактологический материал, демонстрирующий то, как происходит становление мыслительной сферы человека в удаленных от так называемой цивилизации культурах. Именно они наглядно показали, что мышление не сводится к умению осуществлять абстрактно-формальные логические операции. В диалоге ученых друг с другом были отточены многие аргументы, которыми мы продолжаем эффективно пользоваться и сегодня. Приведу лишь один пример из диалога Пиаже и Маргарет Мид. Нативист Пиаже верил в то, что формальные операции, доступные мышлению 10–12-летних западноевропейских школьников, представляют собой непреодолимое препятствие для мышления даже взрослых людей из бесписьменных культур. В отличие от него, Маргарет Мид не считала оправданным рассматривать мышление представителей традиционной культу-

ры с позиций стадияльного развития, нативистской по сути. Она показала на живом культурологическом материале, что полинезийские дети полны творческих способностей, что у них живой ум, что они быстро приобретают различные интеллектуальные навыки. В конечном итоге, ею был сформулирован вывод о том, что особенности выдвижения интеллектуальных суждений в традиционной культуре связаны со способом обучения. В традиционной культуре обучение осуществляется не путем объяснения, а путем демонстрации необходимого для жизни стереотипа поведения. Именно по этой причине, в частности, дети из традиционных культур с трудом отвечают на вопрос «почему?», но могут мгновенно принимать решения о том, как действовать в сложнейших условиях. Данного качества, к сожалению, лишены многие дети из культур, часто называемых развитыми. То есть, если определять интеллект как способность действовать целесообразно и вести себя в соответствии с возникающей ситуацией, то мыслительный аппарат полинезийца окажется ничуть не менее эффективным, чем европейца.

Ведя разговор о формировании мышления в разных культурах, нельзя не вспомнить гипотезу Сепира — Уорфа, лингвистическую, по сути, о связи языка и мышления и о влиянии языка на мышление. Это гипотеза, получившая название «Гипотеза лингвистической относительности» предполагает, что язык — не просто средство выражение мысли, а форма, определяющая образ наших мыслей, способ видения и структурирования мира. Грамматика

формирует мысль и является программой мыслительной деятельности — вот суть этой гипотезы.

У культур разные языки, и поэтому разнится мышление людей, представляющих эти культуры. Мышление ребенка и взрослого из одной культуры отличается лишь степенью усвоения языка этой культуры. Хотя сегодняшняя психологическая антропология пополнилась рядом оригинальных теоретических концептов, и в ней стали активно использоваться понятия «когнитивный стиль», «сенсотип» и множество иных, дилемма, связанная с определением различий между мышлением представителей разных культур, отнюдь не снята. Над ее решением продолжают трудиться ученые, исповедующие и нативистский, и эмпирический подходы.

Теперь попробуем резюмировать все, что было озвучено. Современная наука, исследующая мышление детей и взрослых, продолжает опираться на нативистское и эмпирическое видение становления интеллекта. В среде ученых нет единомыслия по поводу радикальных отличий и сходств архаических, традиционных и рационалистических культур. Нет среди них согласия и по вопросу будущего культуры. Они расходятся во мнении о том, движемся ли мы к построению универсальной, общей для всех культуры, скрепами которой будут выступать диффовые сети, единые для всех нормы сетевого поведения, или мир останется калейдоскопом не сводимых друг к другу культур, обладающих своими языками и способами передачи накопленного людьми этой культуры

опыта. Пожалуй, единственное, что не разделяет, а объединяет психологов-антропологов — это их убеждение в том, что только в контексте образовательного процесса формируется мышление и ребенка, и взрослого — носителей той или иной культуры.

Я хочу вам задать тот же вопрос, с которого начал: это про педагогику? это про культурную антропологию? про психологическую антропологию? или про историю того, как исследовался интеллект психологами?

Корнетов Г. Б. Вопрос ваш понятен, постольку представлен междисциплинарный материал, который может использоваться для осмысления самых различных проблем. Его видовая принадлежность будет определяться тем контекстом, в котором этот материал исследователем подбирается и осмысливается. Все, что было Михаилом Абрамовичем произнесено, я сразу же опрокидывал даже не на педагогическую, а на историко-педагогическую проблематику. И, как вы прекрасно понимаете, очень многое работало и на уровне методологии, то есть подхода к способу постановки, понимания и осмысления исследовательских проблем и к способу их решения. И мне кажется, что очень важно, собирая некий междисциплинарный материал, понимать, для чего ты это делаешь. Потому что этот же материал, предположим, может стать фокусом гражданской истории; он может просто стать фокусом психологии, тем более что слово «психология» здесь неоднократно повторялось. Здесь очень важен контекст. Михаил

Абрамович этот контекст сделал неявным в силу того, что мы присутствуем на историко-педагогическом мероприятии.

Лукацкий М. А. Поясню, зачем я это все проделал. У нас Диссертационных советов по междисциплинарной тематике нет. Если работа по истории педагогики — представь работу по истории педагогики. Если это психология — по психологии и т. д. Вместе с тем, исследователи, которые выполняют примерно такого междисциплинарного свойства работы, часто на конкретные вопросы: «по какой специальности выполнена работа» не могут ответить. Нам нужно, кроме общих разговоров о том, как повысить качество историко-педагогических исследований, к этому вопросу выработать отношение, сформировать консолидированное мнение сообщества о том, какой формат сегодня может иметь историко-педагогическое исследование. Этими соображениями и было продиктовано мое сообщение.

Корнетов Г. Б. Есть некие формальные требования к определенным видам научной продукции и к диссертациям, в том числе, и существует жесткая привязка диссертации к определенной научной дисциплине. Может быть, в скором времени междисциплинарные советы появятся. Если человек начинает писать диссертацию и использует широко междисциплинарный материал (а сейчас это и предполагается, любая нормальная работа без этого все равно не получится), то он должен «держат проблему» в фокусе

своего исследования. Я вполне допускаю, что могут быть, действительно, работы историко-педагогические по сути, но когда их презентуют, они выглядят несколько размыто именно в плане истории педагогики. Я как раз за то, чтобы эту размытость допускать. Однако, следуя формальным требованиям, человек, начинающий писать диссертацию, должен понимать, что необходимо междисциплинарный материал достаточно четко облечь в предметную форму конкретной области знания.

Пичугина Виктория Константиновна

кандидат педагогических наук,
доцент, доцент кафедры педагогики
ФГБОУ ВПО

«Волгоградский государственный
социально-педагогический
университет»

Я все время ловлю себя на мысли, что, обращаясь к современным монографическим, диссертационным исследованиям по педагогике, у меня возникает образ всем известной женщины с завязанными глазами, держащей весы. Этой повязкой мы очень плотно закрываемся как раз от всего того, о чем говорит М. А. Лукацкий, то есть от всех новых знаний о человеке, от тех антропологических линий, которые часто лежат не только в сфере рационального, но и иррационального. А те весы, которые качаются: казним или милуем мы этого ребенка — они ведь исходят из внутренней интуиции, которой является история педагогики. И голос этой интуиции все время слабее и слабее. И весы уже качаются совершенно произвольно. Я вижу выход

из этого через обращение к антропологическому дискурсу. Если мы примем его как некую рамку — ментальную, технологическую, понятийную, которая лежит во всех концепциях, теориях и течениях, то здесь возникает ряд вопросов именно междисциплинарного характера. Давайте отсечем полностью религиозный антропологический дискурс и остановимся на научной сфере. Те линии, которые нам позволят вскрыть биологическая антропология, культурная антропология, этноантропология — это соотношение человек — общество, человек — культура. Мы от них не можем избавиться в истории педагогики. Те линии, которые мы видим в политических науках, которые оперируют антропологическим дискурсом, отражают соотношение человек — власть (например, М. Фуко, чьи работы обсуждались сегодня). Если же мы обратимся к философии, где понятие антропологического дискурса развито чрезвычайно широко, мы видим прямой выход на педагогику, на исследования, рассматривающие антропологические модели человека, которые мы обязательно должны учитывать. Здесь возникает очень серьезная проблема экстраполяции идей, теорий, концепций философии на педагогику, потому что она дает нам лишь определенный каркас, возможность построения этого антропологического дискурса. С моей точки зрения, применительно к истории педагогики мы можем и должны задавать такой методологический каркас.

Исследователь часто видит лишь тот антропологический дискурс, который лежит на поверхности: «этот

педагог был представителем модерна», и мы «загоняем» его в эти рамки, «притягивая» видение современного постмодерна. Но часто не замечаем, что эти педагоги, например, «проваливаются» в предыдущие эпохи, «проваливаются» совершенно осознанно, как это делал Руссо, который осознанно уходил в премодерн в своем «Эмиле». Если мы этот антропологический дискурс попытаемся выстроить на историко-педагогической платформе, то получим бесценный рефлексивный опыт, без механистически используемой философии и фивольной трактовки идей биологической антропологии. Это, мне кажется, одно из перспективных направлений, и, вероятно, оно косвенно дает ответы на вопросы, которые сегодня были поставлены.

Романов Алексей Алексеевич

доктор педагогических наук,
профессор, заведующий кафедрой
педагогики и педагогического
образования ФГБОУ ВПО
«Рязанский государственный
университет им. С.А. Есенина»

Уважаемые коллеги! Полностью поддерживаю мнение участников конференции об использовании междисциплинарного материала в историко-педагогических исследованиях. Рассматривая, например, экспериментальную педагогику как культурно-исторический и историко-педагогический феномен, и ее важнейшего представителя А. П. Нечаева, который в автобиографии написал, что он, прежде всего, психофизиолог, чрезвычайно сложно удержаться в узких рамках

предметного знания. Многие феномены (М. А. Лукацкий представил нам яркий пример) традиционными методами не могут быть объяснены, более того, возникает вопрос: как объяснять вновь возникающие феномены, которые не имеют прямых аналогов в истории? С другой стороны, интегрирование наук дает некий интегральный результат, и этот результат очень важен в современном знании не только для смыслового пространства педагогической науки, но, прежде всего, для социальных практик.

И одна небольшая реплика о региональных исследованиях, которые ценны сами по себе. Региональные исследования на Западе считаются основой для теоретических обобщений, противостояния микро- и макроисследований в принципе нет, но выполнять 80 диссертаций по одному региону?

Корнетов Г. Б. Алексей Алексеевич, опыт исторической науки показывает, что на примере исследования одной деревни можно поставить и решить глобальные методологические проблемы. Опять же здесь все зависит от качества исследования и от контекста.

Чтобы продолжить нашу дискуссию, есть идея провести круглый стол «История образования» на базе журнала «Вопросы философии». Вы понимаете, что это немного другой взгляд и возможность привлечения как раз междисциплинарных специалистов, а не только философов. Логика подготовки круглого стола следующая: согласовывается тематика, затем согласовывается некий вопросник, этот

вопросник рассылается, собираются ответы, по их результатам делаются обобщения и выводы. У меня была такая идея: сделать достаточно широкую рассылку этого вопросника, понимая даже, что далеко не все войдет в журнал «Вопросы философии», а потом (не зря же мы анкетирование дважды проводили) издать, то есть взять практически полный банк ответов (я вообще сторонник того, чтобы дословно все). Издать, может быть, отдельным изданием, может быть, вычленив проблематику, чуть более близкую непосредственно истории педагогики, и предложить А. В. Уткину для «Историко-педагогического журнала». Уверен, что этот материал получит больший резонанс и за рубежом в том числе.

Заварзина Любовь Эллиевна

кандидат педагогических наук,
доцент, доцент кафедры педагогики
ФГБОУ ВПО

«Воронежский государственный
педагогический университет»

Мы много говорим об истории образования, истории педагогики, еще раз сами себе напоминаем об интеграции, но ведь К. Д. Ушинский давно обосновал необходимость междисциплинарной интеграции, говоря о том, что «педагогом можно стать, только обогатив себя всем кругом антропологических навыков». Этот круг был очень широко представлен: и философия, и история религий, и филология, и география, и психология и т. д. И мне хочется поддержать идею А. Н. Шевелева о том, что мы

должны больше популяризировать историческое знание. В программах по педагогике есть учебная дисциплина «Современные проблемы образования». Но все современные проблемы образования уже «обросли историей», и кто занимается данной проблематикой, конечно, видит, что не сейчас родилась та или иная идея: каждая имеет понятийный шлейф, разнообразные способы решения, обобщение позитивного и анализ негативного опыта.

Корнетов Г. Б. Хорошая реплика.

И опять же мы возвращаемся к проблемам педагогического образования. Я думаю, намного легче будет жить и это образование реализовывать, если мы поймем одну простую вещь, что педагогики — в связи с отсутствием линейного развития педагогики как таковой, — в принципе не существует, есть исключительно история педагогики, в рамках которой существуют некие современные взгляды и позиции. В педагогике прошлое очень часто не только оказывается равнозначным сегодняшним достижениям, но и значительно опережает и превосходит их. И прошлое мы каждый раз перечитываем по-новому не потому, что меняется некий культурный менталитет и рождаются новые смыслы, а потому, что в прошлом были заложены такие идеи, которые раскрываются в контексте новых проблем образования совершенно по-другому. Проблемное обучение Сократа никем никогда пока не было превзойдено: ни М. И. Махмутовым, ни И. Я. Лернером, никем другим. Надо, конечно, говорить не об историко-педагогических дисциплинах в

системе педобразования, а об историко-педагогическом компоненте в его содержании. Не о неких исторических преамбулах учебного курса, а о «пронизывании» историко-педагогическим материалом содержания как такового, потому что этот историко-педагогический материал очень часто значительно более эвристичен и полезен, чем разговоры о нынешней педагогике в нынешних учебниках по педагогике. Вы это все прекрасно понимаете. И это, конечно, не отменяет необходимость некоего общего курса истории педагогики, но постольку мы объективно живем в ситуации общего снижения часов на педагогические дисциплины в целом и историю педагогики в частности, то нужно понимать, что делать на него ставку, как на фактор историко-педагогического образования студентов, в принципе бессмысленно. Это может быть либо некоторое введение в понимание того, как развивалась педагогика, но это введение, простите, совершенно оторвано от жизни студента, и, как правило, достаточно плохо им осваивается, если оно фрагментарно и несистемно. Если применять только исследовательский метод, о котором устами И. Я. Лернера и М. Н. Скаткина говорил Дж. Дьюи, то тогда весь этот курс должен быть сведен к изучению одного маленького произведения одного великого педагога, которое все равно не будет понято массой студентов. Либо делать курс как некий итоговый, обобщая те историко-педагогические вкрапления, которые есть и должны быть во всех педагогических дисциплинах как таковых. Либо подумать о том, чтобы раз-

вернуть общеобразовательные дисциплины в системе высшего образования на профили с подготовкой; если это философия, мы прекрасно знаем, какое огромное количество великих идей дали педагогике философы.

Я очень рад, что мы в дискуссии подняли очень важные темы. И поскольку дискуссия наша закончилась, я с удовольствием предоставляю слово Анатолию Аркадьевичу Фролову с темой, которая заявлена в программе: «Наследие А. С. Макаренко как одухотворение педагогики», тем более что Макаренко — это типичный междисциплинарный пример, понять А. С. Макаренко вне социологии, вне политологии, вне культурологии в принципе невозможно. И, конечно же, А. С. Макаренко не педагогический, а социальный феномен огромнейшей силы и значимости.

Фролов Анатолий Аркадьевич

доктор педагогических наук,
профессор, научный консультант
исследовательской лаборатории
«Воспитательная педагогика
А. С. Макаренко» ФГБОУ ВПО
«Нижегородский государственный
педагогический университет»

Мне не очень понятно, почему мы обошли понятие «предмет». Есть предмет педагогики, предмет истории педагогики, предмет психологии, предмет антропологии. Это же все-таки отдельные, самостоятельные предметы. И замечательно сейчас, что, по сути дела, мы чувствуем и видим усиление связей педагогики с другими науками и изменение самого предмета педагогики и, может быть,

даже других дисциплин, которые с этим связаны. И выясняется в результате, что мы до сих пор предмет педагогики хотя бы в таком виде, как мы его изучаем, исследуем и т. д., не определили. О чем же тогда говорить? Я думаю, что каждая наука, входящая в социально-гуманитарную область, имеет право на свое существование и свой самостоятельный предмет, свои задачи, свои методы при любых обстоятельствах. Тем более, могут появиться еще другие дисциплины, с которыми тоже нужно будет устанавливать междисциплинарную связь.

Мне кажется, мы достаточно аморфно формулируем предмет педагогики, отсюда много определений, я бы сказал, даже схоластического свойства. Во-вторых, хотел бы поднять проблему обратной связи педагогики с другими науками. Почему-то мы больше идем от того, как другие науки влияют на педагогическую науку и практику, а как педагогика влияет на другие науки — мы вроде «пасынки», «незаконные дети». О чем это говорит? Конечно, о слабости педагогики. Хотя здесь шел разговор о том, что в истории нашей педагогики можно найти много идей и их носителей, которые оказали и оказывают огромное влияние на развитие связанных с педагогикой наук (пример, А. С. Макаренко). И более того, они оказывают обратное влияние на развитие этих наук, оперируя собственным опытом, собственными данными, какими угодно: социальными, психологическими и т. д. Это есть в истории нашей педагогики, это гордость нашей науки.

При наличии междисциплинарного характера исследования надо об-

ращать особое внимание, во-первых, на сохранение специфики, во-вторых, на расширение предмета педагогики, взаимопроникновение предметов смежных исследовательских областей. Вот это мои соображения. А в целом, очень приятно, что мы вышли, выходим на такой уровень. Это, так сказать, веление времени, это то, на что нам нужно реагировать, хотим мы этого или не хотим.

Если говорить о теме моего выступления «Наследие Макаренко — одухотворение педагогики», ключевое понятие, несущее смысловую нагрузку — «одухотворение педагогики». Заимствовав у Ф. Фукуямы термин «одухотворение экономической жизни», который ученый использует для описания реальной жизненной экономической практики, доказывая, что те страны оказываются в лидерах, которые добиваются устойчивых успехов в экономическом производстве, строятся на гуманистическом развитии, проникновении гуманизма в самую экономическую жизнь. В противном случае, страна теряет свои позиции в мировой экономике. Ф. Фукуяма это одухотворение видит в том, что все большее значение в экономической жизни приобретает моральный фактор, хотя в повседневной практике господствуют человек-рационалист, человек-расчет, человек-прибыль и т. д. Однако книга Ф. Фукуямы называется «Доверие, социальные добродетели и путь к процветанию», именно с этими качествами автор связывает будущее развитие человеческой цивилизации.

Экстраполируя эти идеи, можно выделить среди важнейших качеств

коллектива А. С. Макаренко не только дисциплинированность и сплоченность, но и «одухотворенность». Откуда берется этот дух? Можно ли его специальными средствами создавать, или он всегда был и есть, в том числе, в любой школе, в любой семье? Какова природа этого духа и как он связан со всем образом жизни и семьи, и школы, и молодежной организации?

В журнале «Педагогика» была недавно опубликована моя статья «Единство административного управления и самоуправления в опыте Макаренко». На чем оно строилась? На том, что фактического административного управления у А. С. Макаренко не было, а полностью господствовал моральный фактор — могущественная сила общественного мнения: чувство долга, чести, достоинства, стыда, позора и т. д. Показателен пример: когда вводили зарплату, А. С. Макаренко говорил: «Я боюсь, зарплата испортит нам этот хороший, моральный, вполне действенный, вполне дееспособный, эффективный способ и работы, и воспитания». Это, повторяю, сходится с мыслями Ф. Фукуямы о том, что работник становится не просто исполнителем, но участником хозяйствования, участником управления. Поэтому, если считать управление панацеей от всех бед и расширять управленческую элиту, в том числе в школе — это значит тащить все в прошлое.

И последнее — по содержанию выступления, но не по значимости, как говорят англичане. О Воспитателе. Закрепления воспитателя в коммуне А. С. Макаренко за отрядами не было, они работали, опираясь на силу

личного авторитета, а в рабочее дежурство работали вместе с отрядом под руководством командира отряда. Дзержинская коммуна — учреждение интернатного типа — пять лет работала вообще без штатных воспитателей, имея состав 400—500 человек, справляясь с учебными делами, сложнейшим бытом и производством. Возвращаясь к нашей действительности, мы по-иному можем отнестись к восстановлению должности классного руководителя, как очередной управленческой надстройке к детскому коллективу. Самое главное, все это расходится с новыми целями и задачами воспитания — какого человека мы хотим воспитать. Робота, послушного, батрака, профессионала и только? Или мы хотим воспитать человека, который в главной сфере своей деятельности — в работе, в труде — поднимется на совершенно новый уровень нравственного, духовного развития.

Приглашаем всех в Нижний Новгород 26—27 марта 2013 года на юбилейную конференцию, посвященную 125-летию А. С. Макаренко. К этой юбилейной дате завершится выпуск нового семитомного издания собрания его сочинений.

На пленарном заседании были представлены сообщения:

Аллагулова Артура Минехатовича, канд. пед. наук, доцента кафедры общей педагогики Оренбургского государственного педагогического университета «Генезис образовательной политики России во второй половине XIX — начале XX века».

Ефимовой Елены Алексеевны, канд. пед. наук, заведующей кабинетом хранения и обработки фондов Московского городского Дворца детского творчества «Институт игр и праздников (1921–1922 гг.)»,

Карякиной Полины Константиновны, ассистента кафедры второго иностранного языка и методики обучения иностранным языкам Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых «Подходы к обучению детей с особыми нуждами в гуманистически ориентированных педагогических концепциях XX века»

Макарова Михаила Ивановича, канд. пед. наук, доцента кафедры социальной педагогики Московского государственного педагогического университета «Провиденциальная идея воспитания в истории отечественной педагогики»,

Мануйловой Екатерины Андреевны, ассистента кафедры педагогики и социальной работы Псковского государственного университета «Отчуждение детей от родителей как историко-педагогическая проблема»,

Морозова Андрея Геннадьевича, канд. ист. наук, старшего преподавателя Калужского филиала Московского государственного университета технологий и управления им. К. Г. Ра-зумовского «Педагогика свободы Константина Вентцеля»,

Овчинникова Анатолия Владимировича, д-ра пед. наук, профессора, заместителя директора по научной

работе Института теории и истории педагогики РАО, заведующего лабораторией истории отечественной педагогики ИТИП «Историография в историко-педагогических исследованиях»,

Поляковой Марии Александровны, канд. пед. наук, доцента, декана факультета дополнительного профессионального образования Института управления, бизнеса и технологий (г. Калуга) «Эразм Роттердамский»,

Слепенковой Евгении Александровны, канд. пед. наук, доцента кафедры общей педагогики Нижегородского педагогического университета им. К. Минина «Организация модульного и проектного обучения в педагогических вузах СССР в 20–30 е годы XX века»,

Уткина Анатолия Валерьевича, заместителя главного редактора «Историко-педагогического журнала», канд. пед. наук, доцента, проректора по информационно-техническому обеспечению образовательного процесса Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии «Презентация сайта «Историко-педагогического журнала»,

Щетининой Натальи Павловны, канд. пед. наук, доцента кафедры педагогики Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина «Д. Д. Дашков и развитие педагогического образования в Рязанском крае (60–70 гг. XIX века)».