СОДЕРЖАНИЕ

К читателям 4

ЗАДАЧИ, ФОРМЫ И МЕТОДЫ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Федотова И.Б. Дидактический и воспитательный потенциал учебного предмета «История педагогики» 5

Петерсон И.Р. Современный подход к преподаванию курса «История педагогики и образования» 14

Пичугина В.К. Основные подходы к пониманию истории педагогики 22

Коджаспирова Г.М. Воспитательный потенциал преподавания истории педагогики 34

Романов А.А. Повышение мотивации студентов к изучению истории педагогики как проблема современного педагогического образования 41

Шевелев А.Н. Андрагогические принципы преподавания истории педагогики в системе постдипломного педагогического образования 48

СОДЕРЖАНИЕ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Звягин А.Н. Коррекция традиционных воззрений на освоение наследия Я.А.Коменского по проблеме педагогических принципов 59

Овчинников А.В. Школа юристов в отечественной педагогической мысли XIX века 67

Аллагулов А.М. Теоретико-методологические основы историко-педагогического познания образовательной политики в России 76

Занаев С.З. Изучение в курсе историко-педагогических дисциплин опыта политехнического образования 82

ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Меськов В.С. Философско-методологические основания принятия решений в сфере образования 89

Гуськова М.В. Количественные и качественные исследования в образовательной эвалюации 100

ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА

Залкина Н.П.. Подготовка выпускников с профессиональным сертификатом – гарантия трудоустройства 112

Осипов П.Н. Единство воспитания и самовоспитания – основа подготовки специалиста 117

НАУЧНАЯ ИНФОРМАЦИЯ

Богуславский М.В., Занаев С.З. Социально-личностная педагогика А.С. Макаренко в контексте современного российского образования 124

МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ 8–12 октября 2014 130

К 70-ЛЕТИЮ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ИНСТИТУТА ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ 132

ЮБИЛЕЙ УЧЁНОГО

Юбилей Мариносяна Т.Э. 133
Юбилей Нечаевой Г.Ю. 134

НАШИ АВТОРЫ 135
SUMMARY 137
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ НАШИХ АВТОРОВ 144
ПОДПИСКА 145
РЕКЛАМА 146

Свидетельство о регистрации в СМИ ПИ № ФС 77-34536 ISSN 2224-0772

Редакционный совет:

Балыхин Г.А.
Болотов В.А.
Булаев Н.И.
Вульфсон Б.Л.
Иванова С.В. (главный редактор)
Кусаинов А.К. (Казахстан)
Левицкий М.Л.
Логвинов И.И.
Мартиросян Б.П.
Матросов В.Л.
Миронов В.В.
Никандров Н.Д.
Ничкало Н.Г.(Украина)
Новиков А.М.
Рыжаков М.В.
Салимова К.И.
Семенов А.Л.
Соломин В.П.
Ткаченко Е.В.
Фельдштейн Д.И.
Glenn DeVoogd (США)

Редакционная коллегия:

Иванова С.В.(главный редактор)
Овчинников А.В. (заместитель главного редактора)
Богуславский М.В. (научный редактор)
Дьяконова Л.М. (редактор)
Никитина Е.Е. (выпускающий редактор)

Безрогов В.Г.
Богуславский М.В.
Ермоленко В.А.
Ломакина Т.Ю.
Лукацкий М.А.
Мариносян Т.Э.
Меськов В.С.
Найденова Н.Н.
Орешкина А.К.
Осмоловская И.М.
Савина А.К.
Селиванова Н.Л.
Сорина Г.В.
Тагунова И.А.
Турбовской Я.С.

Адрес редакции: 129626, г.Москва, ул.Павла Корчагина, д.7
E-mail: redactor@itiprao.ru
Тел. (495) 683-09-55, факс (495) 683-81-26

Учредитель: Федеральное государственное научное учреждение «Институт теории и истории педагогики» Российской академии образования

Допечатная подготовка:
Формат 70x100/16. Подписано к печати: 15.04.2013
Печать офсетная. Усл.п.л. 11,82. Стр. 146
Периодичность 6 номеров в год
Вёрстка: *А.В. Кошентаевский*
Тираж 800 экз.

Отпечатано в типографии ООО Мультипринт, заказ №
121357, Москва, ул. Верейская, д.29, тел. 998-71-71, 585-79-64

При использовании материалов ссылка на журнал обязательна.
Мнение авторов может не совпадать с позицией редакционной коллегии.
Ответственность за содержание рекламных материалов несут рекламодатели.

Индекс для подписчиков по каталогу «Роспечати» **83284**

© Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика»

Уважаемые читатели!

Предлагаемый вашему вниманию данный номер журнала (№2(11)) продолжает тему значения, роли, и места историко-педагогического образования в профессиональной подготовке педагогов.

Авторы этого номера отмечают дидактический и воспитательный потенциал учебного предмета «История педагогики», подчёркивают, насколько важно повышать мотивацию обучающихся к изучению истории педагогики и образования.

Эти вопросы рассматриваются авторами статей, в которых анализируются темы отечественной педагогической мысли XIX века, теоретико-методологических основ изучения истории педагогики как предмета.

ДИДАКТИЧЕСКИЙ И ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ»

И.Б. Федотова

В статье доказывается необходимость изучения научной дисциплины «История педагогики», позволяющей будущим педагогам-профессионалам вырабатывать историческое видение, формировать систему оценочных суждений и взглядов. Раскрыты мощные дидактические и воспитательные возможности учебного предмета «История педагогики» для профессионально-педагогической подготовки будущих учителей, всех работников сферы народного образования.

Ключевые слова: *профессиональная компетентность, кумулятивная функция, научная объективность знаний, междисциплинарные связи, педагогическая культура, исследовательский метод, непрерывное образование, профессиональная обязанность.*

Учебный предмет «История педагогики», наряду с другими образовательными дисциплинами педагогического цикла, призван вводить студентов в сферу профессиональной деятельности учителя, воспитателя, учить их мыслить новыми педагогическими категориями, непрерывно и систематически расширять и углублять профессиональные знания, компетентность.

Образовательная дисциплина «История педагогики» выполняет *кумулятивную функцию:* она соединяет в себе проблемы, относящиеся не только к педагогике, но и к психологии, философии, социологии, религии, этике, гражданской истории, этнографии. Вместе с тем учебный предмет

«История педагогики» сберегает и обогащает педагогические знания, позволяет осмысливать пути становления и развития педагогической мысли разных народов, вырабатывать оценочные суждения в сфере педагогической деятельности, учиться мудрости воспитания на опыте прошлого.

Методологической аргументацией определения содержания материала, включаемого в учебную дисциплину «История педагогики», является *требование научной объективности знаний*, которыми должны овладевать будущие учителя. Эти знания должны быть установившимися в историко-педагогической науке. Важно, чтобы в учебниках содержалась и критическая оценка новых знаний, новых подходов к освещению педагогических реалий прошлого, доказательное опровержение устаревших положений, идей и установок. К содержанию материала учебников истории педагогики предъявляется требование методологического плана: он должен содержать научно обоснованные идеи, установки, положения, направленные на совершенствование современного педагогического процесса, развитие теоретической мысли, на соблюдение единства и преемственности педагогического знания в его историческом развитии.

В мировой практике учебная дисциплина «История педагогики», как правило, преподается в качестве отдельного, самостоятельного предмета. Известны факты, когда в 60-е годы XX века в Советском Союзе по рекомендации Министерства просвещения РСФСР предпринимались попытки ввести так называемый «синтетический курс педагогики», включавший сведения по теории обучения и воспитания и материал из истории педагогики, показывавший эволюцию тех или иных педагогических идей, систем, их исторический аспект. В частности, такой курс в порядке эксперимента был введен в конце 60-х годов XX века в Пятигорском государственном педагогическом институте иностранных языков. Трехлетний опыт преподавания синтетического курса педагогики не оправдал себя. Нарушалась логика существовавшего в те годы курса «Педагогика школы», не было системы и в изучении дисциплины «История педагогики», учебная программа которого предлагалась Министерством просвещения РСФСР для педагогических институтов. Эксперимент показал, что будущие учителя не овладевали систематизированными научными знаниями ни курса педагогики, ни курса истории педагогики.

В настоящее время в педагогических и некоторых гуманитарных

высших учебных заведениях Российской Федерации сохранена учебная дисциплина «История педагогики», включающая изучение качественных изменений в развитии мировой школьной практики и педагогической мысли. Новый подход к построению курса истории педагогики можно проследить на примере разработки программы этого курса Московским государственным педагогическим университетом в конце XX века (авторы: академик РАО А.И.Пискунов (руководитель авторского коллектива), профессор В.М.Кларин, доцент С.Л.Савина). Авторы нового подхода к построению курса истории педагогики предложили синхронное рассмотрение состояния развития теории и практики воспитания в разных странах, у разных народов в разную историческую эпоху. В программе раскрывается единый и в то же время многообразный путь развития мирового педагогического процесса.

В современных условиях **основными задачами изучения истории педагогики будущими учителями являются:**

- формирование общей и педагогической культуры;
- развитие педагогического мышления, творчества в овладении профессией;
- раскрытие исторической картины развития образования, выявление вклада крупных мыслителей в педагогическую теорию;
- формирование представления о том, что школа и педагогическая мысль – двигатели эволюции культуры общества;
- воспитание понимания того, что на всех этапах исторического развития педагогической мысли, а также практики воспитания и обучения имело место взаимное влияние теории и практики: передовая педагогическая мысль воздействовала на педагогическую практику, а передовой педагогический опыт обогащал педагогическую теорию;
- выработка ориентиров, позволяющих оценивать современные подходы к воспитанию и обучению и прогнозировать их с учетом будущего;
- развитие потребности в непрерывном самостоятельном изучении первоисточников по педагогике, в совершенствовании педагогического самообразования;
- формирование умения рассматривать современный педагогический процесс с позиций историзма с целью его совершенствования; выработка критического, рационального отношения к педагогическому наследию прошлого;

- углубление интереса к изучению жизни и деятельности видных педагогов как объекту истории педагогики в целях воспитания любви к педагогической профессии;
- формирование представления о современном мировом педагогическом процессе с позиций множественности мнений, оценок; выработка умения выполнять исследовательские проекты по проблемам историко-педагогической науки с целью совершенствования теории и практики образования.

Междисциплинарные связи – необходимое звено в изучении истории педагогики как учебного предмета. Междисциплинарные связи в курсе истории педагогики представляют собой интеграцию в историю педагогической науки социально-экономических, политических, культурологических, демографических и религиозных факторов, детерминирующих развитие педагогической мысли и образовательных систем.

Эти связи позволяют:

– во-первых, *осуществлять критический анализ* выдвигавшихся учеными идей, которые обусловливали формирование личности в конкретных исторических условиях;

– во-вторых, *устанавливать влияние* прогрессивных философских, общественно-политических, культурологических, религиозных идей того или иного периода на образование, педагогический процесс;

– и, в конечном итоге, *раскрывать специфику* содержания обучения и воспитания в той или иной стране в определенную эпоху.

В изучении курса истории педагогики используются данные таких наук, как общая, возрастная и педагогическая психология, антропология, литература, археология, экономика, экология, сведения из точных (математических) и технических наук, выявляются связи общей истории с историей педагогики. Междисциплинарные связи в изучении курса истории педагогики способствуют выработке у студентов научного мировоззрения, педагогической культуры, формированию представлений и понятий о движущих силах и тенденциях развития всемирно-исторического педагогического процесса, о способах решения актуальных проблем образования в различные исторические периоды у разных народов, позволяют рассматривать историю педагогики как диалог педагогических культур.

В методологическом плане важно то, что систематический курс истории педагогики формирует у студентов *способность оценивать*

влияние общественной жизни на создание педагогических систем в различные периоды истории, с одной стороны, и, с другой – *влияние этих систем образования, педагогической культуры на развитие общества*. Благодаря этому у них вырабатывается понимание причинности происходящих изменений в мире, соотношения причинно-следственных связей в педагогике и общественной жизни с жизненными реалиями, а это обусловливает понимание перспектив развития педагогической теории и практики в единстве с совершенствованием общественной жизни, образа жизни людей, развития экономики, культуры и других факторов.

Изучать историю педагогики – значит обеспечивать непременное условие для саморазвития и успешной подготовки учителя. История педагогики как учебный предмет требует, чтобы его изучение осуществлялось *исследовательским методом*. Студенты должны не просто усваивать готовые выводы, основные идеи, систематизированные преподавателем или автором учебника, а приходить к установлению главного в процессе *самостоятельной работы*. Основным источником историко-педагогических знаний для них должны быть произведения изучаемых педагогов. Студенты, анализируя первоисточники, испытывают интерес к познанию нового, а если они высказывают собственные суждения по поводу изученного, находят применение полученным знаниям в процессе своей учебно-познавательной деятельности, то освоение материала будет творческим и результативным.

Успех в изучении студентами истории педагогики возможен при условии научной организации их самостоятельной работы с первоисточниками. Такая работа включает осмысление текста, поиск ответов на вопросы, поставленные преподавателем, критический анализ и оценку прочитанного, запоминание существенного, выделение в тексте опорных понятий, составление конспектов, тезисов, планов прочитанного, разделение материала на смысловые части, формулирование ведущих положений.

Задача преподавателей истории педагогики – систематически знакомить студентов с результатами новейших научных исследований в области изучаемой дисциплины, а также предлагать им выполнение самостоятельных творческих работ исследовательского характера, в том числе работ, посвященных изучению жизни и деятельности педагогов прошлого, рассмотрение в генезисе педагогических категорий, проблем, парадигм, освещение историко-педагогических вопросов на

стыке смежных наук, изучаемых студентами (например, «Образ учителя прошлых эпох в художественной литературе»; «Проблема подготовки молодежи к семейной жизни в различные исторические периоды и отражение ее в живописи»).

Действенным способом изучения курса истории педагогики является *изучение биографий* деятелей педагогической науки, образования. Учителя, студенты проявляют интерес к биографическому материалу, если понимают простую истину: история – это жизнь, судьбы людей; история педагогики – это жизнь замечательных творцов нового в образовании. Биографии позволяют глубже понять сущность идей того или иного педагога, особенности его интеллектуальной, нравственной и профессиональной деятельности. Преподаватель истории педагогики выражает свое отношение к жизнедеятельности изучаемого педагога. При изучении биографий педагогов прошлых эпох важно развивать у студентов и исследовательские навыки, и творческое воображение, дар литератора. В конечном итоге важен как научный, так и художественный подход к изучению будущими учителями биографий видных педагогов, деятелей образования.

Как показывает опыт, одно из важных мест среди творческих работ студентов занимают их исследования, основанные на поиске и анализе *местных историко-педагогических фактов*, явлений и их обобщение (история школ, деятельности внешкольных образовательно-воспитательных учреждений; школа в годы Великой Отечественной войны; изучение опыта учителей – мастеров педагогического труда дореволюционной, советской и современной школы). При этом преподаватели истории педагогики ориентируют студентов на то, что их *работа с документами*, первоисточниками – необходимая составная часть самостоятельного историко-педагогического исследования и повышения эффективности их учебно-познавательной деятельности.

Средствами повышения теоретического уровня изучения дисциплины «История педагогики» и усиления ее профессиональной направленности является *практическая краеведческая деятельность* студентов: экскурсии по историческим местам, связанным с памятными событиями в развитии образования, педагогической мысли; сбор материалов и документов для местных музеев истории просвещения; составление схем, таблиц, отражающих количественные и качественные изменения в развитии народного образования, деятельности педагогов, обучении школьников; наглядно-схематическое изображение

развития идей, концепций, теорий ведущих педагогов; изготовление наглядных пособий, опорных конспектов по конкретным темам курса истории педагогики и образования.

Результатом *коллективной познавательной деятельности* и *самостоятельной творческой работы* студентов в изучении курса истории педагогики должны стать:

- усвоение предусмотренной государственным стандартом системы знаний о воспитании как общественном явлении, о содержании образования, формах педагогического процесса в различные исторические эпохи у разных народов;
- выявление условий и механизмов формирования педагогических концепций, теорий, систем;
- осмысление изученного в социокультурном контексте;
- выработка представления о вкладе выдающихся мыслителей прошлого в развитие теории и практики воспитания и обучения;
- выявление прогностического значения изучения историко-педагогического знания;
- развитие интереса к самостоятельному критическому и конструктивному изучению историко-педагогического наследия;
- выработка умений и навыков исследовательской работы в области истории педагогики;
- формирование целостного педагогического сознания и личностной самостоятельной оценки историко-педагогических и современных идей, новаций в области образования;
- формирование научного мировоззрения, выработка педагогических убеждений, совершенствование педагогического профессионализма;
- развитие творческого отношения к учительской работе, создание индивидуального стиля педагогической деятельности.

Научные исследования в области истории педагогики призваны *обогащать содержание* учебного курса истории педагогики, повышать уровень общей и педагогической культуры учителей, давать знания, способствующие выработке у них идейно-педагогических убеждений, развитию педагогического мышления, формированию педагогического мастерства, творческого подхода к современным проблемам обучения и воспитания. Изучение педагогического наследия прошлого позволяет осознать то, что каждый исторический период развития теории и практики образования обобщает достижения науки.

Анализ материала, изучаемого в курсе истории педагогики, подводит студентов к усвоению важнейшей закономерности современного общественного развития – *необходимости непрерывного образования* на протяжении всей жизни человека, поскольку именно такое образование является определяющим фактором создания материальных и духовных условий жизни общества и выявления самоценности личности растущего человека. Вместе с тем изучение дисциплины «История педагогики» вооружает будущих учителей фундаментальными знаниями для выявления сущности и общих стратегических направлений создания единого мирового образовательного пространства. Вот почему исследования в области истории образования и педагогической мысли должны систематически внедряться в практику, вносить новое в содержание учебного курса, повышая тем самым научно-теоретический уровень учебной дисциплины и корректируя практическую направленность изучения наследия прошлого в области обучения и воспитания.

Тревожит тот факт, что в начале XXI столетия отмечается недооценка изучения истории педагогики в педагогических высших учебных заведениях. Это имеет место, как в России так и во Франции, Японии, других странах. Как свидетельствуют материалы печати, тенденция уменьшения количества часов на изучение учебной дисциплины «История педагогики» в педагогических высших учебных заведениях проявляется преимущественно в Российской Федерации. Нельзя не согласиться с авторами изданного в 1996 г. монографического сборника «История педагогики как учебный предмет» в том, что «в условиях, когда резко изменилась социально-экономическая и политическая ситуация в мире, когда уходят в прошлое годы «холодной войны», когда народы мира стремятся лучше узнать друг друга, обмениваться результатами своей деятельности, знаниями, стремятся преодолеть разобщенность и отчужденность – в этих условиях знание всемирной истории педагогики обретает новые качественные характеристики, наполняется новым содержанием. Этот предмет становится серьезным подспорьем в подготовке будущих учителей, которые смогут воспитывать молодые поколения в духе дружбы и взаимоуважения к другим национальностям, к их культуре, традициям» [1, с.7].

Специалисты в области педагогики признают, что изучение курса истории педагогики в педагогических и всех других высших учебных заведениях *необходимо и закономерно*. Оно обусловлено тем, что в сов-

ременном мире имеет место взаимопроникновение и взаимообогащение национальных педагогических культур, их интернационализация, выявляется общечеловеческий потенциал образования. Наметилась и проявляется тенденция глобализации процесса формирования единого всемирного образовательного пространства.

Изучение истории педагогики будущими учителями, воспитателями, родителями многие прогрессивные деятели прошлого и современности считали и считают *задачей интеллектуальной важности*, приносящей практическую пользу, потому что тот, кто не в состоянии помнить прошлое, обречен повторять его ошибки. Еще Цезарь утверждал, что без знания истории любая личность остается ребенком. Это всецело относится и к деятельности по воспитанию подрастающего поколения.

Итак, знание истории педагогики, как и всеобщей истории, для учителя, воспитателя, руководителя педагогического коллектива является *нравственным долгом и профессиональной обязанностью*.

Изучение истории педагогики, образования, педагогической культуры народа оказывается полезным каждому современному человеку, поскольку он является воспитателем своих детей и детей, общающихся с ним, а также и воспитателем самого себя.

Таким образом, изучение научной дисциплины «История педагогики» позволяет будущим педагогам-профессионалам вырабатывать систему оценочных суждений, взглядов на основе анализа ведущих педагогических идей, проблем, открытий прошлого, представляющих интерес для современной педагогики и образовательной практики.

Литература

1. История педагогики как учебный предмет / Под ред. К.И. Салимовой. – М.: Роспедагентство, 1996. – 230 с.

И.Р. Петерсон

Ключевые слова:
культурно – исторический подход, вовлеченность студентов, активные методы обучения, формирование профессиональных и личностных компетенций.

СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К ПРЕПОДАВАНИЮ КУРСА «ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ»

В статье рассматриваются современные подходы к преподаванию курса «История педагогики и образования», значимого для формирования профессионально – педагогической компетентности будущих учителей. Использование активных методов обучения, вовлеченность студентов в проблематику курса позволяют формировать методы критического анализа в историко – сопоставительном контексте, развивать навыки эффективной коммуникации.

Целью преподавания курса «История педагогики и образования» является формирование целостного представления у студентов о важнейших направлениях педагогической мысли в историческом контексте и их воплощение в практике образования. По окончании курса студенты должны знать понятийный аппарат основных педагогических явлений; социально-экономические и политические условия становления и развития педагогических концепций и школьных систем в странах Западной Европы и России; цели и задачи воспитания, содержание образования, методы обучения в различных исторических эпохах.

Студенты должны уметь анализировать основные направления педагогической теории в России, Западной Европе и США;

анализировать генезис современных педагогических и социальных проблем и явлений; выявлять национальные особенности различных народов и их влияние на воспитание. Студенты должны иметь навыки определения социокультурных факторов формирования личности в различных эпохах; проведения сравнительного анализа различных типов учебных заведений, существовавших в различные исторические эпохи.

Данная дисциплина основывается на знаниях, полученных студентами в таких учебных курсах, как «Отечественная история», «Философия», «Экономика», и является базой для последующих курсов: «Введение в педагогическую деятельность», «Теоретическая педагогика», «Практическая педагогика», «Этнопедагогика и этнопсихология», «Социальная педагогика», «Сравнительная педагогика».

Тема «Культурно-исторический подход в изучении образования и педагогической мысли», начинающая курс, является очень важной и формирует методологический подход ко всей дисциплине. В рамках этой темы рассматриваются такие базовые понятия, как: образование и педагогика, культура и история, педагогика как наука. В ходе лекции – дискуссии рассматриваются теоретические предпосылки педагогики, цели образования и цели культуры. Основой дискуссии является работа С.И. Гессена [2], где педагогика рассматривается как прикладная философия. На практическом занятии наибольший интерес вызывает обсуждение вопросов «прошлое и история», «когда появляется история?», «когда появляется педагогика?». Также в малых группах обсуждаются такие вопросы, как роль и место образования в жизни общества, его социальные функции и задачи, проблемы и противоречия, образовательные институты и системы, процессы взаимодействия социальных общностей.

Следующая тема посвящена изучению и анализу образования и педагогической мысли в Античном мире. Рассматриваются идеи военно-общественного воспитания в Древней Греции, проводится сравнительный анализ афинской и спартанской систем воспитания (цели педагогического процесса, педагогические принципы, методы и приемы воспитания и обучения, организационные формы), выявляются причины различий. Особое внимание уделяется анализу педагогических взглядов Сократа и Платона: майевтика Сократа как ведущий метод образования и место педагогики в идеальном государстве Платона. Большой интерес вызывает обсуждение античных традиций различия

женского и мужского воспитания и актуальность проблем, обсуждаемых Платоном, в современном обществе. Рассматривается значение хорошо знакомых и привычных слов: школа, педагог, учитель - грамматист. Далее изучается система военно-государственного воспитания в Древнем Риме (социально-экономические предпосылки развития школьной системы в Риме), педагогика Квинтилиана («Воспитание оратора» как новый образовательный идеал). На практическом занятии в ходе дискуссии обсуждается вопрос, почему древнегреческий идеал философа сменяется в Древнем Риме идеалом оратора, а также системы воспитания Древней Греции и Древнего Рима: сходства и различия.

Рассматривается актуальность педагогических идей Квинтилиана в современном обществе. И как итог данной темы на всеобщее обсуждение выносятся ключевые вопросы: античная школа как прототип современной и педагогическое наследие Античности.

Следующая тема посвящена изучению светского и религиозного образования в Западной Европе эпохи Средневековья. Рассматриваются такие вопросы, как трансформация содержания образования в средневековой Европе, схоластика как ведущий метод обучения, новые типы средневековых школ, светский и рыцарский идеалы воспитания. Большое внимание уделяется истории университетов: условия возникновения первых университетов, структура и содержание образования в средневековых университетах, университет рассматривается как социокультурный феномен. Рассматривается значение хорошо знакомых и привычных слов: факультет, декан, студент, ректор, лекция, семинар [5].

В рамках следующей темы «Воспитание и обучение в Киевской Руси и Русском государстве» рассматриваются вопросы крещения Руси и его значение для культурного развития и образования. На семинарских занятиях систематизируются типы обучения в Древнерусском государстве и особенности церковно-религиозной педагогики, анализируются особенности становления книжной системы обучения в Древнерусском государстве. Чрезвычайно значимым является проводимый в малых группах сравнительный анализ типов школ Киевской Руси и Западной Европы: их сходство и различия.

Далее, следующая тема посвящена изучению школы и педагогических теорий в Новое время в Западной Европе. Тема начинается с анализа социальных предпосылок появления педагогической теории Я.А.Коменского. Обсуждаются идеи природы и гуманистического ин-

дивидуализма в философских течениях Западной Европы в XVII-XVIII вв. Анализируются новые школы: реальные знания, светский характер обучения. Как в лекциях, так и на семинарских занятиях, подробно изучаются идеи природосообразной педагогики Я.А. Коменского. Изучаются основные педагогические труды Я.А. Коменского: «Мир чувственных вещей в картинках», «Великая Дидактика» [4]. Студенты изучают иллюстрации, представленные в работе «Мир чувственных вещей в картинках», обсуждают значимость принципа наглядности в обучении.

Большой интерес и повод для дальнейших дискуссий дает проведение ролевой игры, когда студентам, разделившимся на две группы, дается задание провести «урок» по системе Я.А. Коменского и «урок» в средневековой схоластической школе. Данное задание позволяет актуализировать полученные теоретические знания, формирует личностный подход к изучаемому материалу. Также актуально проведение семинарского занятия, где обсуждаются достоинства и недостатки концепции Я.А. Коменского, основания «универсальности» педагогических идей Я.А.Коменского и их актуальности в наше время, совершенствование умений оперировать базовыми педагогическими понятиями.

Целью следующей темы является формирование представлений о философских, социальных, национальных истоках эпохи Просвещения, о сочетании естества и разумности в Западной Европе, социально-экономических предпосылках нового идеала образования. Рассматриваются идеи индивидуализма в экономике, политике и педагогике, идея педагогики «опыта» и дисциплинирующего воспитания Джона Локка («Воспитание джентльмена» Дж. Локка как социальный заказ эпохи), анализ педагогических идей Локка в работе «Мысли о воспитании», концепция свободного воспитания Жан-Жака Руссо – создание «нового человека», концепция природосообразного воспитания Руссо. Как понимали природосообразность Я.А. Коменский и Ж.-Ж. Руссо. Точки соприкосновения и полярности педагогических концепций Дж. Локка и Ж.-Ж.Руссо (свобода как цель и условие воспитания).

Далее анализируются основания возросшей социальной функции школы, выявляются основные направления развития педагогической теории в трудах И.Г. Песталоцци и И.Ф. Гербарта, социально-экономические предпосылки теории и практики трудового воспитания И.Г. Песталоцци. Теория элементарного образования И.Г. Песталоцци рас-

сматривается в контексте развивающего обучения. Изучается философия и психология как методологические основания научной педагогики И.Ф. Гербарта. Теория обучения И.Ф. Гербарта – вклад в дальнейшее развитие педагогической парадигмы «Школы учебы». Новые педагогические подходы: теоретические взгляды А. Дистервега и Ф. Фребеля.

При анализе парадигм «Школы Учебы, «Школы Труда» и «Школы свободы» как педагогического итога XVIII- XIX вв. студенты демонстрируют собственный взгляд на содержание, обосновывают свою позицию по поводу актуальности представленных педагогических идей. При анализе педагогических концепций основное внимание обращается на выдвигаемые цели обучения и воспитания, педагогические принципы и средства, роль педагога (учителя, воспитателя, наставника) и родителей в педагогическом процессе.

Целью следующей темы является знакомство с новыми типами школ, появившихся в XVIII в. в России, анализ причин трудностей в развитии школ, сравнение Московского университета с западноевропейскими университетами. В этом разделе курса рассматриваются такие вопросы, как социальные реформы Петра I, причины реформ в области просвещения и образования, значимость реформ Петра I, учебные заведения и педагогическая литература в период правления Петра I, структура образовательных учреждений и содержание образования, экономические предпосылки создания новых типов учебных заведений, становление профессионального образования в России в XVIII в., деятельность М.В. Ломоносова по развитию просвещения в России, создание Московского университета. Тема университета в России является очень важной [3]. Анализируется социальная функция университета в России, сравнение с западноевропейскими университетами, проект создания Московского университета М.В.Ломоносова, проект Университета для России Д.Дидро, сравнительный анализ проектов М.В.Ломоносова и Д.Дидро.

Следующая тема посвящена анализу становления и развития образования в России в XVIII- XIX вв. В этом разделе курса рассматриваются такие вопросы, как развитие образования в России в XIX веке – Уставы 1804 и 1828 гг., К.Д. Ушинский как основоположник научной педагогики в России, идея создания национальной школы, место родного языка в воспитании и обучении, профессиональная подготовка учителя в трудах К.Д.Ушинского. Значимыми являются вопросы реформы 60-х гг. XIX в. – их роль в развитии образования. Подробно анализиру-

ется Устав 1864 г., новые типы школ, которые появляются в России. Учитывая гендерный состав студентов, тема «Особенности развития женского образования в России» вызывает неподдельный интерес и горячее обсуждение.

Следующий раздел курса анализирует динамизм социальных процессов в России последней трети XIX в. – начала XX в. - педагогические теории и их воплощение в российской практике образования и воспитания. Цель – выявление социально-экономических оснований педагогических инноваций в России в период последней трети XIX – начала XX вв., анализ многообразия педагогических теорий и типов школ, особенностей социально-экономического и политического развития России в последней трети XIX – начале XX вв., проблем преобразования народного образования в России. Рассматриваются педагогические идеи В.П. Вахтерова, П.Ф.Каптерева, П.П. Блонского, С.Т. Шацкого.

Очень важным является анализ дискуссии о содержании образования: основные позиции. На семинарском занятии проводится ролевая игра, когда студенты, разделившись на две группы, представляют идеи сторонников материального и формального образования. В рамках этого раздела рассматриваются особенности развития образования в Енисейской губернии в XIX – начале XX вв. Значимым является уточнение представлений студентов об особенностях педагогических концепций XIX– начала XX вв. в России, совершенствование умения анализировать педагогическую литературу, в том числе, первоисточники.

Отдельной темой рассматривается краткая эволюция педагогических идей дошкольного образования, педагогические взгляды Ф. Фребеля и развитие идей Ф. Фребеля в педагогических трудах М. Монтессори.

Следующая тема посвящена анализу образовательной действительности и педагогики в Западной Европе и США в конце XIX – начале XX вв. Рассматриваются такие вопросы, как кризис педагогики в Западной Европе и США на рубеже веков, пересматриваются теоретические основы педагогики, педагогический традиционализм и реформаторская педагогика, эволюция школьных систем в странах Западной Европы и США, использование опыта экспериментальных учебно-воспитательных учреждений при организации школьного образования и воспитания, «Школа работы» Г. Кершенштейнера, «Экспериментальная дидактика» А. Лая, идеи нового воспитания и педагогика прагматизма Дж. Дьюи. Цель данного раздела учебного курса - проанализировать появ-

ление новых педагогических теорий, модернизацию практики школьного воспитания в Западной Европе и США.

Наконец, последний раздел курса - «Школа в советский период отечественной педагогики». Основой изучения раздела является выявление социокультурных оснований смены целей, содержания и методов обучения в советской школе. Рассматриваются теория политехнического образования А.В. Луначарского и разработка А.С. Макаренко теории и практики воспитания в коллективе. Педагогическим идеям А.С. Макаренко уделяется большое внимание: в ходе дискуссии выявляются различные подходы к оценке педагогической теории и практики. Рассматриваются технологии коллективного творческого дела, как средства формирования и развития детского коллектива, а также использование педагогических идей А.С.Макаренко в современных образовательных системах. Важным является анализ эволюции системы образования в Советской России. Большой интерес вызывает тема, посвященная истории педологии в России [6].

Итоговой темой всего курса является анализ современных проблем образования в России – взгляд из истории. Цель занятия - проанализировать современные проблемы образования, появление новых вызовов времени, дать алгоритм анализа социокультурной ситуации и места педагогики в ней, обозначить роль истории в прогнозировании социальных процессов и миссии образования в современном мире [1].

Таким образом, важнейшим итогом изучения дисциплины «История образования и педагогической мысли» является формирование следующих компетенций: способность работать самостоятельно; способность порождать новые идеи (креативность), способность к анализу и синтезу, навыки анализа литературы, навыки выделения содержательных основополагающих компонентов. Актуальное содержание курса, использование активных методов обучения позволяют сформировать такие профессиональные компетенции, как: знать историю своей основной дисциплины; ясно и логично излагать полученные базовые знания; оценивать новые сведения и интерпретации в контексте этих знаний; демонстрировать понимание общей структуры данной учебной дисциплины и взаимосвязи с другими дисциплинами; уметь реализовывать методы критического анализа и развития теорий, владеть анализом педагогической литературы в историко-сопоставительном контексте; работать в команде; иметь навыки межличностных отношений; воспринимать разнообразие и межкультурные различия; вла-

деть навыками эффективной коммуникации; владеть навыком рефлексии собственной деятельности.

Литература

1. *Бим-Бад Б.М.* Очерки по истории и теории педагогики. - М.,2003.
2. *Гессен С.И.* Основы педагогики: введение в прикладную философию. - М., 1995.
3. *Ортега-и-Гассет Х.* Миссия университета. - М.,2010.
4. Педагогическое наследие (Я.А.Коменский, Д.Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г.Песталоцци). – М., 1987.
5. *Рабинович В.Л.* Исповедь книгочея, который учил букве, а укреплял дух. – М, 1991.
6. *Фрадкин Ф.А.* Педология: мифы и действительность. - М., 1991.

В.К. Пичугина

Ключевые слова: *антропологический дискурс, историко-педагогический процесс, история педагогики, история педагогической культуры, педагогическая реальность, педагогическая традиция.*

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

В статье обосновано положение о том, что на современном этапе предмет педагогики все чаще определяется через педагогическую реальность, которая существует в виде педагогических явлений, событий, процессов, феноменов и описывается через характеризующие их понятия. Представлено рассмотрение педагогической реальности как части исторического процесса (как прошедшей, как современной и в некоторой степени как будущей), которое открывает широкие перспективы для содержательного переосмысления основных подходов к пониманию истории педагогики.

Смещение методологических установок на рубеже второго и третьего тысячелетий способствовало тому, что современный этап развития педагогического знания характеризуется как этап, связанный с осознанием кризиса в «самосознании педагогики», т.е. в ее истории (Б.М. Бим-Бад). Интерес к педагогическим реалиям настоящего и перспективам будущего пересиливает интерес к педагогическому прошлому, которое воспринимается скорее как «летописная констатация» (А.С. Белкин, Е.В. Ткаченко), а не как основа решения проблем современной теории и практики образования.

Следствием неоднозначного понимания роли историко-педагогического прошлого

стало, если не изгнание, то о методичное вытеснение историко-педагогического компонента из вузовского образования, ставшего заложником изменений, происходящих в истории педагогики как науке. Одной из важнейших методологических проблем становится проблема переосмысления предмета истории педагогики, от которой напрямую зависит не только разработка новых концептуальных подходов, методов и стратегий ее дальнейшего развития, но и поиск путей возвращения историко-педагогического компонента в вузовское образование, оттесненного новым поколением стандартов высшего педагогического образования на периферию. Несмотря на то, что данная проблема не является новой (становление отечественной историко-педагогической науки является, по сути, отражением генезиса ее предмета, границы которого нельзя назвать определенными, т.к. они постоянно изменяются [3]), на современном этапе развития она встает как никогда остро.

Актуализируются вопросы о балансе между узкой и предельно широкой точками зрения на определение предмета истории педагогики (Э.Д. Днепров), экстенсивном и интенсивном характере его расширения (С.В. Бобрышев), его поликонтекстности (Г.Б. Корнетов), отграничении или синонимировании с предметом истории образования (Н.А. Вершинина), выделении в предмете истории педагогики подпредметов, исследуемых историей педагогической практики, историей педагогической мысли, историей педагогического сознания и историей педагогического обычая (В.Г. Безрогов) и др. Анализируя противоречивые тенденции, можно прийти к следующему выводу: *под предметом истории педагогики все чаще понимается педагогическая реальность, рассматриваемая как прошедшая, как современная и в некоторой степени как будущая*.

Конкретизация данного понимания связана не столько с поиском исчерпывающего определения, сколько с обновлением призмы, через которую может быть познано педагогическое прошлое. Педагогическая реальность, с одной стороны, многоаспектна и пластична, поскольку отражает релятивность воспитательного и образовательного идеалов, а с другой – четко определена и на каждом историческом этапе требует адекватного описания и понимания в контексте решаемых социумом проблем.

В дальнейшем, говоря о педагогической реальности, мы будем исходить из того, что она существует в виде педагогических явлений, процессов, феноменов и описывается через характеризующие их понятия

(А.А. Касатиков, А.А. Остапенко, В.В. Сериков и др.). Движущие силы развития педагогической реальности, заданные в разных социально-исторических и культурно-исторических координатах и понятые в широком диапазоне (от божественности до идеологичности), предопределяют не только разные масштабы охвата ее проявлений, но и разные масштабы ценностно-смыслового ранжирования этих проявлений.

В истории педагогики, как и в истории в целом, наряду со значительными по протяженности этапами поступательного развития существуют короткие переломные этапы, максимально обостряющие существующие противоречия и кардинально меняющие вектор дальнейшего развития. В рамках синергетического подхода их возникновение объясняется тем, что в сценарии развития сложных систем потенциально заложено то, что способно необратимо его изменить; в рамках эволюционного подхода – скачкообразными переходами в новое качество; в рамках дискурсивного подхода – возникновением и исчезновением конфликтующих дискурсов.

Вместе с тем вне зависимости от того, рассматривается ли историко-педагогический процесс в единстве или противопоставлении дискретности и неделимости, непрерывности и прерывности, синхронии и диахронии и является ли история педагогики историей, которая «множит разрывы» или «разрывов избегает» (М. Фуко), педагогическая реальность любой эпохи – сложное и неоднозначное образование, которое не познается напрямую и не воссоздается в упрощенном виде. Являясь частью исторического процесса, педагогическая реальность требует «панорамного видения» своего исторического движения (И.А. Колесникова), которое достигается не только через установление механизмов преемственности, но и через установление механизмов, порождающих разрывы данной преемственности. В первом случае речь идет о максимальном охвате педагогической реальности, а во втором – об обозначении знаковых поворотов в ее развитии. Возможность их обозначения потенциально заложена в каждом из существующих подходов к пониманию истории педагогики.

В рамках *первого подхода* история педагогики рассматривается как «история постановки и решения проблем воспитания и обучения в теории и на практике» [8, с.10]. Педагогическая реальность рассматривается как реальность, отражающая релятивность воспитательного и образовательного идеалов. В максимально упрощенном виде история педагогики объединяет две линии – линию становления и развития

теории и практики обучения и линию становления и развития теории и практики воспитания. Различные исторические пласты пропускаются сквозь призмы образования и воспитания с целью сопоставления существовавших и существующих педагогических смыслов, методов и стратегий. Особый резонанс проблема релятивности воспитательного и образовательного идеалов получила у Л.Н. Толстого: «История педагогии – двояка. Человек развивается сам под бессознательным влиянием людей и всего существующего, и человек развивается под сознательным влиянием других людей. Под историей педагогии всегда разумеют одно сознательное развитие. Первая же, несуществующая история педагогии была бы более поучительна...» [9, с.37-38]. Переходя на язык современной педагогики, ключевым является вопрос о том, как именно рефлексировалась педагогическая реальность: шла ли речь о педагогической реальности как объективной заданности, которая первична, или о педагогической реальности как рефлексируемой реальности, которая вторична и требует от педагога не подсознательной, а осознанной «подстройки» под другого человека. По В.Г. Безрогову, история педагогики – это совокупность отрефлексированных (существовавших в педагогической теории и практике) и неотрефлексированных (распространенных в массах) представлений по поводу воспитания и обучения [1].

Второй подход рассматривает историю педагогики как историю приращения педагогического знания. Педагогическая реальность рассматривается как часть исторического процесса, в которой реализуется следующая форма «исторической наследственности», обозначенная В.С. Библером: восхождение по лестнице прогресса осуществляется таким образом, что каждая последующая ступень «выше предыдущей» и все предшествующее не стирается, а «уплотняется» и предстает в «более истинном, более систематизированном» виде [2, с.87]. Сочетание ретроспективы и перспективы позволяет рассматривать каждый последующий этап развития педагогического знания как этап более глубокого осмысления природы педагогической деятельности и природы человека как ее основы. П.Ф. Каптерев в работе «Общий ход развития русской педагогии и ее главные периоды» определил логику историко-педагогического процесса через оппозицию «более глубокое осмысление – менее глубокое осмысление»: «...на одном конце процесса развития русского самосознания, в его начале мы встречаем ... частное обучение на дому у мастеров грамоты и только один общественный

организованный союз – церковь, а на другом в настоящее время мы видим множество правильно действующих общественных органов, служащих просвещению русского народу... Ныне вопросы образования суть вопросы не отдельных семейств, а всего русского народа, вопросы чрезвычайно важные и высоконациональные» [6, с.260].

С точки зрения *третьего подхода* история педагогики – это история переходов от педагогических традиций к инновациям. Педагогическая традиция рассматривается как «неотъемлемая часть национальной культурной среды» (М.В. Савин); выраженный в социально-организованных стереотипах групповой опыт, который постоянно воспроизводится путем пространственно-временной трансмиссии, но с трудом поддается модернизации (В.В. Краевский); закон, фиксирующий устойчивые связи между педагогикой, социумом и культурой (Р.Б. Вендровская).

При определении педагогической традиции подчеркивается ее устойчивая связь со временем, которая выражена в сопоставлении «традиционного» с «современным» (осмысление существующих педагогических феноменов и обозначение новых). Двойственная природа педагогической традиции заключается в том, что она реализуется только через субъекта, способного актуализировать возможности педагогической традиции, и исторически обусловлена, сохраняя относительную независимость от индивидуального сознания. Результаты познания педагогической реальности фиксируются в педагогической традиции, обеспечивающей сохранность существующих в педагогической теории и практике образцов.

Это позволяет рассматривать педагогическую реальность и как реальность, в которой реализуется иная форма «исторической наследственности». Приоритет отдается нетрадиционной лестнице прогресса, восхождение по которой, по В.С. Библеру, не всегда подразумевает движение вверх из-за отсутствия четко выраженных «степеней»: «раньше» и «позже» соотносительны, одновременны, предшествуют друг другу, наконец, это есть корни друг друга» [2, с.87]. Несмотря на то, что для педагогической традиции (как и для любой другой) характерна статичность, способность передаваться через несколько поколений и закреплять в сознании проверенное временем позитивное через ограничение от новшеств, в ее основе всегда есть место инновационной идее, которая потенциально может изменить существующую педагогическую традицию. Данный подход предполагает обращение и к кон-

кретному историко-педагогическому контексту (с точки зрения того, что уже в него включено) и к более общему историко-педагогическому контексту (с точки зрения того, что еще может быть включено в данный контекст и осмыслено в нем).

В рамках *четвертого подхода* история педагогики интегрирована в историю педагогической культуры и рассматривается в аспекте общих и конкретно-исторических проявлений. И.А. Колесникова подчеркивает, что педагогическая культура – «сосредоточение опыта, накопленного субъектами педагогической деятельности на пути целенаправленного творения человеческого образа (образования)» [7, с.41], который не является статичным. Педагогическая культура, как и культура в целом, может быть не принята полностью, а только в рамках определенного «среза», максимально значимого для человека и общества конкретной исторической эпохи (А.И. Костяев). Исследовательское поле истории педагогической культуры конкретизируется, в том числе и через исследовательское поле истории педагогики, которое и позволяет наметить такие «срезы». При обособлении конкретно-исторических форм существования педагогической культуры обращение к историко-педагогическому материалу может иметь разный масштаб: от точечного до глобального. История педагогической культуры – это суммативный «продукт» не только исторических эпох, но и этносов, конфессий и в некотором роде даже персоналий. Декодирование истории педагогической культуры возможно как с точки зрения уникальных, так и с точки зрения универсальных историко-педагогических смыслов. Педагогическая реальность предстает как реальность, определяющая ключевые научные диспозиции гуманитарной реальности (устойчивые предрасположенности к возможному и должному пониманию гуманитарного знания и перспектив его дальнейшего развития).

Пятый подход рассматривает историю педагогики как историю педагогических судеб. Детальному анализу подвергаются не только педагогические произведения, но и «документы души» (термин В.Г. Безрогова): автобиографические, публицистические и художественно-педагогические произведения (воспоминания людей о своем детстве и педагогической деятельности, записи бесед и публичных лекций, мемуары и переписка современников и т.д.). Ф. Бродель подчеркивал: «История – это и мелкая пыль событий, индивидуальных жизней, тесно между собой переплетенных – иногда освобождающихся на мгновение,

как будто рвутся великие цепи. История – это изображение картины жизни во всех ее проявлениях. Это не «избранное» [4, с.186].

История педагогики тоже не является «избранным»: исторический фон, на котором разворачиваются педагогические события, не отделимы от личной историчности (переживания, отношения, обстоятельства, трагедии). В частности, роман «Эмиль, или О воспитании» (1753-1759 гг.) и его продолжение «Эмиль и Софи, или Одинокие» (1762-1767 гг.) – это не только изложение педагогических взглядов Ж.-Ж. Руссо. Драма Эмиля и Софи предопределена личной драмой автора. Из «Писем о морали» (1758 г.), которые влюбленный Ж.-Ж. Руссо адресовал графине Элизабет-Софи д'Удето, становится понятным, почему тема Эмиля проходит через все его произведения (в т.ч. и те, которые написаны раньше, чем сам роман-трактат) и чем обусловлена имплицитность или эксплицитность тех или иных его педагогических представлений.

Перипетии современной истории педагогики как истории педагогических судеб представлены в двухтомнике «Городок в табакерке. Детство в России от Николая II до Бориса Ельцина: антология текстов «Взрослые о детях и дети о себе», составленном В.Г. Безроговым, К. Келли, А. Пиир, С. Сиротининой [5], и отчасти в документальном фильме С. Мирошниченко «Рожденные в СССР». В двухтомнике историко-педагогический контекст является определяющим: история детства связана с историческим развитием страны (дореволюционный период, революционный, послереволюционный и т.д.) и представлена в двух линиях (дети - о детстве и взрослые - о детях).

В фильме историко-педагогический контекст является сопутствующим: одна линия (дети о том периоде жизни, в котором их снимают, и о промежутке в семь лет между съемками) в большей степени отражает внешнюю, видимую сторону изменений жизни героев, позволяя лишь догадываться о стороне внутренней – педагогической обусловленности данных изменений. В целом, в рамках данного подхода педагогическая реальность оказывается сотканной из персоналий, которые выступают как своеобразные педагогические маяки, в свете которых наиболее рельефно проявляется уровень развития педагогической теории и практики того или иного периода.

Шестой подход подразумевает то, что история педагогики – это история становления и трансформации антропологического дискурса педагогики (от лат. «discursus» – довод, рассуждение; франц. «discours»

и англ. «discourse» – речь). Сущность педагогической действительности обусловлена не только реально существующими физическими объектами, но представлениями о ней, приобретенными в дискурсе. Отметим, что методологическая рефлексия такого рода лишь в первом приближении начала оформляться в истории педагогики и представляет собой одну из стратегий ее дальнейшего развития.

Вместе с тем, в логике М. Фуко, анализируя дискурсы, становятся понятными правила, которые определяют «не немое существование реальности и не каноническое использование словарей», а связи, которые возникают между объектами и субъектами дискурсов [10, с.49]. В основе представлений об исторической динамике дискурсов лежат два взаимосвязанных утверждения: дискурсы подвержены изменениям, поскольку изменчивы слова, представления, видения (И.Я. Брачули), и существуют на уровне «постоянств», сохраняющих определенную стабильность при внешних изменениях дискурса *(В.А. Бурцев)*.

Это позволяет реконструировать педагогическую реальность изучаемого периода как реальность человека, задающего педагогические ориентиры и стратегии в дискурсивном пространстве. Проблемы детской свободы, автономности, сопротивляемости образованию и многие другие, с одной стороны, имеют статус «вечных» и составляют основу неизменного ядра антропологического дискурса педагогики, способного функционировать в любом культурном пространстве и времени. А с другой – на каждом историческом этапе обостряют свои противоречия в содержании и организации обучения и воспитания, т.е. являются сравнительно новыми и открытыми для понимания в широком диапазоне конкретно-исторических форм антропологического дискурса педагогики. Последние способны ограничивать, вытеснять, поглощать или исключать друг друга в борьбе за приобретение права на существование и структурирование педагогической реальности.

Одной из первых конкретно-исторических форм антропологического дискурса педагогики является антропологический дискурс «заботы о себе» («epimeleia heautou»), возникший в Античности как философско-педагогический принцип, который, по Сократу, подразумевал следующее: с***а***моконтролирующая душа является с***о***моконтролирующей душой (от «somo» – тело), угодной как Богу, так и другим людям. Именно эта установка способствовала тому, что забота о самом себе, осуществляемая человеком в процессе познания под контролем наставника, получила развитие в идее спасения христианской педагогики. В Новое

время забота о себе рассматривалась как жизненная линия, выстроенная в соответствии с правилами, «начертанными природой в глубине ... сердца» (Ж.-Ж. Руссо). На современном этапе предельно широкое понимание заботы конкретизировано представителями разных научных направлений, в ряде которых призыв заботиться о себе часто подменяется призывами работать над собой или познать себя.

Еще одна конкретно-историческая форма, зародившаяся в Античности – антропологический дискурс педагогики души и тела человека. Его исходной установкой является то, что феноменологически понимаемый человек есть единство тела и души. При этом тело рассматривается не в биологической (обращение к анатомии, биологической антропологии, физиологии, основам эволюционизма и т.д. с целью оптимизации педагогической деятельности), а в собственно педагогической плоскости во взаимосвязи с душой, понимаемой в самом широком спектре учений и концепций. Наиболее обстоятельно утверждение о том, что состояние телесной оболочки человека предопределяет успех педагогических усилий, направленных на духовную оболочку, было обосновано Ж.-Ж. Руссо, пытавшимся преодолеть многовековое разделение на «педагогику души человека» и «педагогику тела человека».

В рамках третьей конкретно-исторической формы – антропологического дискурса педагогики природы человека – педагогическая деятельность представляет собой научно обоснованную экспансию в мир человека, которая осуществляется параллельно с его экспансией в окружающий мир. Целостная система представлений о человеке, лежащая в основе педагогических концепций и подходов, не является статичной. На каждом этапе развития педагогика на основе данных различных наук очерчивает для себя новый контур представлений о человеке. Имплицитно представления о возможности объединения существующих антропологических данных с целью усовершенствования педагогической деятельности присутствовали в религиозных и философских учениях многих народов. Однако наиболее детально представления о природе человека как ориентире педагогической деятельности были рассмотрены у К.Д. Ушинского, который в труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» последовательно доказывал необходимость «погружения» в мир воспитанника.

В ряде случаев проявления конкретно-исторических форм антропологического дискурса педагогики являлись трудноуловимыми и

растворенными в познавательном поле (премодерна, модерна или постмодерна), в других – четко просматривающимися и контрастирующими с ним. В логике М. Фуко, Сократ, Ж.-Ж. Руссо и К.Д. Ушинский стали создателями не только своих романов, трактатов и писем, они открыли «возможность и правило образования других текстов», установив «некую бесконечную возможность дискурсов» [11, с.30], во многом предопределивших понимание современной педагогической реальности.

Седьмой подход к пониманию истории педагогики ориентирует на то, что историко-педагогический процесс представляет собой единство непрерывности и дискретности, что позволяет рассматривать историю педагогики и как историю диалога подходов, отражающих становление и развития педагогических представлений, педагогического опыта, педагогической культуры, педагогической традиции. Каждый из подходов конкретизирует некое обобщенное представление о педагогической реальности, формируя свой взгляд на возникающие и исчезающие противоречия между объективно и субъективно существующими значениями, смыслами и ценностями. Подводя итоги, отметим, что нами представлен «открытый» список подходов к пониманию истории педагогики, каждый из которых вскрывает тот или иной аспект понимания ее предмета. Первые два подхода позволяют сконцентрироваться на восприятии педагогической реальности с точки зрения трансформации поля историко-педагогического поиска, а оставшиеся – с точки зрения «вписанности» педагогической реальности в другие реальности и обусловленности ими (антропологическую, историческую, культурную, политическую, экономическую и другие реальности).

Подход, рассматривающий историю педагогики как историю становления и трансформации антропологического дискурса педагогики, является не столько новым, сколько заново актуализированным благодаря постмодернистским педагогическим реалиям. То, что «мы живем в эпоху постфеноменов ... лишь в очередной раз подчеркивает, что «многое в судьбе мирового и отечественного педагогического сообщества уже случалось, уже было» [7, с.56]. Антропологический дискурс педагогики не является феноменом постмодерна, возникшим в результате изменений в онтологических, гносеологических, когнитивных и коммуникативных контекстах педагогического знания последних десятилетий.

Существенное увеличение нагрузки на понятие «антропологиче-

ский дискурс» в педагогике стало результатом фундаментальных изменений в рассмотрении антропологической проблематики, т.е. перехода к качественно иной научной рефлексии проблемы человека. На современном этапе на смену констатирующего этапа, связанного с осознанием огромного потенциала осмысления педагогической реальности через человека, существующего в пространстве разноуровневых дискурсов, одним из которых является дискурс самого себя, приходит феноменологический этап, связанный с пониманием антропологического дискурса педагогики как феномена, способствующего продуктивному осмыслению и развитию историко-педагогического знания.

Литература

1. *Безрогов В.Г.* Институциональное и внеинституциональное в истории педагогики // Историко-педагогический ежегодник. – АСОУ, 2009. – Серия «Историко-педагогическое знание». Вып. 20.

2. *Библер В.С.* От наукоучения – к логике культуры. – М.: Изд-во полит. литературы, 1991.

3. *Бобрышев С.В.* Структурно-содержательные основы определения и построения предмета истории педагогики // Историко-педагогическая ретроспектива теории и практики образования: монография. – М.: АСОУ, Золотая буква, 2006. – Вып. 3.

4. *Бродель Ф.* Материальная цивилизация, экономика и капитализм, XV-XVIII вв. – Т.1. Структура повседневности. – М.: Весь мир, 2006.

5. Городок в табакерке. Детство в России от Николая II до Бориса Ельцина: Антология текстов «Взрослые о детях и дети о себе» / Сост. В.Г. Безрогов, К. Келли, А. Пиир, С. Сиротинина. – Ч.1 и 2. – М.-Тверь: Научная книга, 2008.

6. *Каптерев П.Ф.* Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1982.

7. *Колесникова И.А.* История педагогической культуры: методологические проблемы изучения и проектирования // Историко-педагогический ежегодник. 2011. – М.: АСОУ, 2011. – Вып. 39.

8. *Корнетов Г.Б.* Задачи, сущность и методология историко-педагогических исследований // Историко-педагогическая ретроспектива теории и практики образования. – М.: АСОУ, 2006. – Вып. 3.

9. *Толстой Л.Н.* О задачах педагогии // Педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1989.

10. *Фуко М.* Археология знания. – Киев: Ника-Центр, 1996.

11. *Фуко М.* Порядок дискурса // Воля к истине: по ту сторону власти, знания и сексуальности: Работы разных лет. – М.: Касталь, – 1996.

Г.М. Коджаспирова

Ключевые слова:
воспитательный потенциал, история педагогики, преподавание истории педагогики, принципы преподавания истории педагогики, личностная самостоятельность в оценке историко-педагогических идей и концепций, нестандартные способы обучения.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

В статье представлены методические аспекты преподавания истории педагогики в вузе с акцентом на воспитательный потенциал содержания курса и используемых форм и методов обучения.

Ученье само по себе становится воспитанием только тогда, когда достигает высшей области науки, входит в мир идеи и вносит эту идею через разум в сердце человека.

К.Д. Ушинский

Значительным образовательным и воспитательным потенциалом в профессиональной подготовке учителя обладает история педагогики и образования. На вопрос об общественной пользе преподавательской деятельности хорошо ответил Е. А. Энгельгардт (директор Петербургского педагогического института, а затем - второй директор Царскосельского лицея): «Потому, что всякая другая деятельность, как бы она ни была усердна, остается деятельностью единичною, между тем как педагог, воспитав и образовав хотя только десять юношей, этим удесятерил в основных вопросах и тенденциях призвание педагога, посвятившего себя всецело на образование отличных граждан для своего Отечества». Для подобного воспитания

«граждан своего Отечества» и людей, способных объективно мыслить, что очень актуально в наше время, история педагогики имеет неисчерпаемые возможности.

Первостепенную роль в реализации воспитательного потенциала учебного курса играет сам преподаватель. В воспитательном, да и в образовательном плане, решающее значение имеет заинтересованность преподавателя проблемами развития педагогики и образования. Неравнодушие, глубокое проникновение в исторический материал, готовность к дискуссии, к отстаиванию своего мнения и позиции, а история и, тем более, история педагогики, которая вовлечена в сферу многих общественных дисциплин, предоставляет широкие возможности для этого, требует чёткой позиции и определённости взглядов.

С одной стороны, в наше время, казалось бы, нет необходимости доказывать значение исторического образования в любой отрасли знания. С другой же стороны, именно с историей педагогики происходят нелучшие «инновационные преобразования»: в своё время историю педагогики как предмет убрали из преподавания в педагогических училищах, потом назвали «Философией и историей образования и педагогической мысли» и чуть вообще «не растворили» предмет истории педагогики. В настоящее время совершается новый непродуманный шаг, связанный со значительным выхолащиванием и сокращением курса истории педагогики в процессе профессиональной педагогической подготовки, что приведёт к подготовке учителей - «иванов, родства не помнящих».

Незнание истории влечёт за собой серьёзные ошибки и просчёты в реформировании образования в нашей стране: гимназии и прогимназии для дошкольников и младших школьников, экзамены в начальной школе, попытка ранней профилизации школьного образования, переход на двухуровневую систему высшего образования по западному образцу без глубокого анализа и осмысления возникновения и развития западноевропейских университетов в условиях культуры Западной Европы, ЕГЭ и т.д.

Без знания исторических истоков образования нельзя подготовить полноценного современного специалиста в этой области. Более того - подлинного гражданина своей страны, который, зная, понимая и осмысливая, в данном случае, историю становления и развития образования и педагогической мысли на том или ином историческом этапе страны, соотносит её с реалиями времени, а не рушит всё во имя не всегда корректно сформулированных целей по отношению к будущему страны.

История педагогики должна формировать социальную ответственность у специалиста этой области перед собой и перед страной: страна без образования - страна без будущего. История педагогики для решения подобной задачи обладает неограниченными возможностями. Рассматривая состояние образования в той или иной стране (государстве), осмысливая цели, задачи проводимых реформ и преобразований, студент учится не просто фиксировать и накапливать фактологический исторический материал, он учится делать конкректно-исторический анализ и аргументированные выводы. У него формируется *личностная самостоятельность в оценке историко-педагогических идей и концепций и целостное педагогическое сознание,* когда историческая и педагогическая ответственность соединяются в стойкое личностное убеждение.

В основу преподавания истории педагогики с целью реализации её воспитательного потенциала следует, полностью соглашаясь с Г.Б. Корнетовым, положить такие принципы: цивилизационный, антропологический, культурологический, формационный, конкретно-исторический, принцип целостности. Совокупность перечисленных принципов будет способствовать формированию у студентов фундамента гуманистического понимания педагогического процесса и происходящих в нём изменений.

Цивилизационный принцип позволяет отобрать и анализировать историко-педагогические явления в контексте широкого взгляда на происходящие процессы в образовании на фоне развития отдельных цивилизаций и в их сравнении. *Формационный* принцип преподавания истории педагогики способствует более конкретным и понятным иллюстрациям в ходе рассмотрения эволюции развития воспитания от первобытного строя до современности. Вся история может трактоваться только с позиций того периода, когда происходят те или иные события. Выдернутые из исторического контекста они искажаются и неадекватно истории трактуются, поэтому изложение истории педагогики на основе *конкретно-исторического* принципа формирует у студентов понимание исторической обусловленности того или иного педагогического явления, помогает сформировать их адекватное восприятие на современном этапе.

Антропологический принцип, особенно в свете гуманистической интерпретации образовательных процессов, учит студентов тому, что в центре образования должен стоять человек, его интересы и устрем-

ления и что проблемы как раз лежат в плоскости совмещения интересов того или иного общественного устройства и конкретной личности.

Культурологический принцип ориентирован на то, что образование, являясь частью и результатом культуры, не может бездумно переноситься из одной культуры в другую, отрываться от своих культурно-исторических корней или игнорировать их, что, в частности, и происходит в стране с реформированием образования, несмотря на всё ухудшающиеся результаты проводимых преобразований.

Принцип *целостности* требует, чтобы историко-педагогический процесс рассматривался с позиций всемирного исторического процесса. Как бы территориально или исторически ни были далеки друг от друга различные образовательные системы и концепции, в них есть как общее, так и единичное, особенное и специфическое, обусловленные взаимопроникновением и взаимовлиянием исторических процессов и культур.

Задачи курса истории педагогики в процессе становления личности и формирования её педагогического сознания и самоопределения:

- способствовать формированию у студентов системы историко-педагогических знаний с позиций цивилизационно-антропологического подхода;
- пробудить интерес к историко-педагогическому наследию и потребность в его изучении и усвоении; сформировать понимание, что без исторического анализа нельзя осмыслить современность и что-то рационально в ней реформировать;
- выработать компетентностный подход к анализу и оценке историко-педагогических событий;
- способствовать формированию целостного педагогического сознания и личностной самостоятельности в оценке историко-педагогических идей и концепций, умения интерпретировать их в свете современных подходов;
- рассмотреть в историко-сопоставительном аспекте ряд главных педагогических проблем и ведущих тенденций.

В результате изучения истории педагогики, выстроенного на обозначенных основах, студенты должны усвоить основные методологические концепции развития историко-педагогического процесса, их научную и мировоззренческую основу; понимать методы исторического анализа, принципы периодизации истории, должны уметь пользоваться источниками историко-педагогической информации,

осуществлять оценку и критику источников, определять степень их достоверности, классифицировать их, уметь выявлять причинно-следственные связи исторических и историко-педагогических фактов. У студентов «воспитывается уважительное и одновременно релятивистское отношение к истории и школы, и педагогики. Последнее означает, что многие нынешние педагогические идеи являются обновленным вариантом на время забытых концепций и теорий» (А.Н.Джуринский). «Формируется умение отказываться от заблуждения, что современная педагогика предлагает истины в конечной инстанции; убежденность в неизбежности перемен в воспитании и образовании, вера в то, что в педагогике и школе всегда существует потенциал обновления, историческое осознание педагогических идей, включая и те, которые поначалу кажутся случайными и неприемлемыми.

С целью развития личностной самостоятельности в оценке историко-педагогических идей и концепций в процессе изучения истории педагогики надо вовлекать студентов в дискуссии, учить формировать свою позицию по определённому вопросу, аргументируя её историческими сведениями и положениями философии, проецировать историко-педагогические факты на современные события, представлять результаты в виде рефератов, резюме, докладов и презентаций на конференциях и семинарах.

Несмотря на то, что методика преподавания истории педагогики не получила до сих пор достаточного развития, в опыте преподавания самой историко-педагогической отрасли и общеисторических предметов накоплены интересные формы, методы и приёмы так называемого активного обучения. Наиболее известные из них – «большой круг», «вертушка», «аквариум», «мозговой штурм», «дебаты», «ролевые и деловые игры», «дискуссии», «работа в группах или в парах», «займи позицию» («шкала мнений»), «кейс-метод», «незаконченное предложение», несуществующие диалоги, «дерево решений» (метод разработки интеллект-карты), составление педагогического портрета, проектные технологии и т.д. Могут проводиться диспуты, дебаты между сторонниками разных культур и педагогических систем. Эти формы эффективны в том случае, если на семинаре обсуждается какая-либо целостная проблема, о которой у студентов имеются первоначальные представления, полученные ранее на занятиях. Обсуждаемые темы не должны быть очень узкими. Важно, чтобы уровень обсуждаемой проблемы позволял перейти от простейших вопросов к широкой постановке проблемы.

В то же время следует предупредить от чрезмерного увлечения поиском нестандартных способов обучения, чтобы форма не доминировала над содержанием и его основополагающими идеями.

Для подготовки рефератов, презентаций, докладов и сообщений целесообразно предлагать темы, персоналии и историко-педагогические события, недостаточно представленные в учебниках и учебных пособиях, по историческим периодам или «сквозным» историко-педагогическим проблемам: Категория воспитания на разных этапах развития человеческого общества. Становление педагогики как самостоятельной отрасли знания. Проблема человека в философско - и религиозно-педагогических воззрениях. Проблема взаимоотношений «воспитатель-воспитанник» в истории педагогической мысли и требования к педагогу. Проблема интереса и мотивации обучения в педагогических учениях и т.п.

Вызывают интерес у студентов задания, в которых необходимо дать сравнительную характеристику педагогических взглядов двух или более педагогов по следующим вопросам: понимание цели воспитания, содержание воспитания и образования, методы и средства воспитания и обучения, отношение к физическим наказаниям, формы воспитания и обучения; образовательно-воспитательные учреждения, где надо учить и воспитывать детей; отношение к религиозному воспитанию и образованию женщины; позиция личности воспитуемого.

Целесообразными для решения стоящих перед изучением курса истории педагогики задач являются задания по разработке занимательного материала: кроссворды, сканворды, ребусы, тесты и т.п., составление сравнительных таблиц по системам образования или педагогическим взглядам различных педагогов.

С целью приобщения к чтению и анализу первоисточников, тексты которых содержат много материала для осмысления, понимания, решения с позиций автора тех или иных проблем, студентам предлагается задание представить подробный конспект одной из значительных работ известного педагога по следующей схеме:

1.Полное библиографическое описание источника.

2.Аннотация.

3.Краткая историческая справка: когда, в связи с чем, с какой целью была написана данная работа.

4.Сложный план источника.

5.Краткий анализ каждой крупной части (главы, раздела) источника

с определением своего отношения к высказываемым автором идеям.

6.Заключительный обобщающий вывод:

а) какие из идей данной работы впоследствии были подвергнуты автором переосмыслению и в связи с чем;

б) какие идеи из педагогической системы автора не вошли в анализируемую работу, по какой причине.

Эффективной для формирования самостоятельности в исторической оценке тех или иных положений истории педагогики является рефлексивная технология. Умение после знакомства с отдельными историко-педагогическими темами и проблемами отрефлексировать материал (и лучше в письменном виде), ответив на вопросы такого плана: Я думаю, что…; потому что, этому способствует…; значит..; из обобщения следует… и т.п.

При изучении истории педагогики продуктивно использование современных компьютерных образовательных интернет- технологий: веб-квесты, электронные учебники или разработка отдельных тем по принципам составления электронного учебника, курсы юниты в модульной системе и др., которые не только дают толчок к творческому решению поставленных учебных задач, но и расширяют возможности охвата материала, нахождения новых нестандартных подходов и решений.

Таким образом, реализация на практике всего комплекса предлагаемых путей использования воспитательного потенциала курса истории педагогики и образования будет не только решать образовательные задачи, но и способствовать формированию у выпускников педвузов подлинной гражданской позиции.

Литература

1. *Богуславский М.В.* Методология, содержание и технологии образования (историко-педагогический контекст): Монография. – М.,2007.

2. *Гессен С.И.* Основы педагогики. – М., 1995.

3. *Джуринский А.Н.* История образования и педагогической мысли. – М.,2004.

4. *Корнетов Г.Б.* Всемирная история педагогики. – М.,1994.

5. *Коджаспирова Г.М.* История образования и педагогической мысли: Таблицы, схемы, опорные конспекты. – М., 2005.

6. *Шмидт К.* История педагогики во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурной жизнью народов / Пер. с нем. – М., 1879.

ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.А. Романов

Автор рассматривает общие подходы к повышению качества обучения студентов, вопросы мотивации и повышения интереса к изучению истории педагогики; вопросы, которые находятся в стадии обсуждения научной общественностью. Новые интерпретации историко-педагогических данных связаны с развитием педагогики в первой трети XX века.

Ключевые слова: *история педагогики, историческое самосознание, историко-педагогический компонент, педагогическое образование, мотивация студентов, педагогика первой трети XX века, экспериментальная педагогика.*

В современных условиях затянувшийся системный кризис общественного устройства неизбежно ведет и общественные науки к глубоким содержательным изменениям. Педагогика в попытках расшифровать посланные из будущего матрицы воспитания нового человека все более нуждается в глубоком осмыслении накопленного тысячелетиями историко-педагогического знания, хотя и оно уже не может ответить в полной мере на появившиеся к началу XXI столетия вопросы.

Отечественные ученые сходятся во мнении, что одной из причин кризисного состояния педагогики является отсутствие исторического самосознания. В то время как современные педагогические проблемы могут быть поняты и объяснимы лишь через «восхождение» к истории педагоги-

ки, обладающей не только безусловной самоценностью, но и заключающей в себе огромный эвристический и прогностический потенциал при решении актуальных проблем теории и практики образования. Историко-педагогическое знание является основой современной и будущей педагогической культуры. Только история педагогики дает образцы «идеальных педагогических героев». Знаковым событием стал Указ Президента РФ, провозгласивший 2012 год – Годом российской истории.

Продолжающееся в последний более чем двадцатилетний период реформирование высшей школы так и не установило место историко-педагогических дисциплин в системе педагогического образования. Переход на уровневую систему высшего образования лишь добавил вопросов в определении их роли в формировании профессионально-педагогической компетентности будущих учителей, психологов или социальных работников. Поэтому споры, которые ведутся уже не одно столетие, а ведь все известные деятели педагогического образования говорили о необходимости историко-педагогических знаний, продолжаются и сейчас, но лишь на другом уровне осмысления. Приведем, например, слова Л.С. Выготского: «Правильное соотношение сил и научных задач установилось бы тогда, если бы научная компетенция была следующим образом распределена между отдельными педагогическими дисциплинами: 1) история воспитательных систем, 2) история педагогических идей, 3) теоретическая педагогика, 4) экспериментальная педагогика, которую поспешно и ложно отождествляют с педагогической психологией, пользующейся экспериментом; и, наконец, 5) педагогическая психология, которая должна существовать как особая наука, и совершенно напрасно некоторые авторы говорят о превращении педагогики в педагогическую психологию» [3, с. 45].

В преподавании историко-педагогических дисциплин важно даже не количество выделяемых часов (явно недостаточных) или специфика подбора материала в зависимости от специальности, а общие подходы в решении задач того или иного учебного курса, ориентированные, прежде всего, на мотивацию, повышение интереса студентов к изучаемому материалу.

Особую роль в решении этой проблемы играет понимание студентами универсальности историко-педагогических знаний, значимости истории образования и педагогической мысли как междисциплинарной науки, охватывающей, фактически, всю социокультурную дина-

мику общества, в мировоззренческой и профессиональной подготовке специалиста. История педагогики позволяет почувствовать резонансное звучание разных эпох, удивиться актуальности продуцированных ими идей, осознать масштаб деятельности великих просветителей, выявить и проследить традиции в образовании.

Только через освоение историко-педагогического знания можно представить в целостном виде процесс развития идей о природе человека и назначении педагогики, о базовых моделях отношений в образовательно-воспитательном процессе в виде определенной парадигмы (авторитарная, гуманная, личностная, когнитивная, технократическая, гуманитарная, эзотерическая, полифоническая педагогики; педагогика авторитета, манипуляции и поддержки, ненасилия, сотрудничества) и мн.др.

Всегда активно дискутируются проблемы развивающегося человека, природы его сознания и базовых ценностей в разные исторические эпохи, в разных цивилизациях и культурах. Студентам интересны исторические параллели, особенно при обсуждении каких-либо инвариантных идей. Рассматривая развитие аспектов педагогической антропологии, они узнают, например, что в кризисное время начала XX века в понимании содержания антропологического фундамента педагогики происходила дифференциация педагогических течений.

Через столетие, опять же в очень непростое время, заметны попытки обоснования необходимости антропологической образовательной парадигмы с её ценностными ориентациями на развитие сущностных сил человека во всём многообразии его связей с внутренним и внешним миром. Одновременно делается вывод, что вряд ли может существовать одна спасительная образовательная парадигма, как не может быть и самого надежного воспитательного метода.

Важнейшей проблемой остается осознание предмета истории педагогики как исторически развивающейся педагогической реальности, порождаемой духовной и предметно-практической деятельностью. Большой трудностью для студентов является ознакомление с категорией «пространство-время», поэтому их нужно учить историческому видению, способности путешествовать по цивилизациям и эпохам, понимать, что далекое может быть совсем рядом, оно понятно, противоречиво, интересно. Более того, необходимо формировать понимание того, что невозможно без истории педагогики решать педагогические задачи сегодняшнего дня.

Наиболее **эффективны в мотивации студентов творческие задания, рефераты, курсовые и другие исследовательские работы.** Обращенные к историко-педагогической тематике, они направлены на решение следующих исследовательских задач: научную реабилитацию, переоценку имен, идей и трудов почти забытых отечественных педагогов и психологов (К.Н. Вентцель, А.П. Нечаев, Г.И. Челпанов и др.). Установление значимости для развития педагогики идей известных деятелей физиологии и медицины (В.М. Бехтерев, И.П. Павлов, И.А. Сикорский и др.). Здесь же мы говорим о возвращении в научный оборот наследия многих выдающихся педагогов и психологов, деятелей образования, идеи которых расходились с идеологическими установками советского периода. Важным является также соотнесение культурно-исторических смыслов, закладываемых в образовательные программы разных стран и в разные исторические периоды.

В качестве пояснения вновь обратимся к началу XX века, *рассмотрев феномен экспериментальной педагогики.* В то время на фоне общего экономического развития России прослеживается подъем общественно-педагогического движения, сопровождавшийся развитием педагогической мысли, с одной стороны, и попытками воплощения педагогических идей в практику, с другой. Широкое распространение получают идеи экспериментального изучения процессов воспитания.

Сторонники эксперимента ставили перед собой задачу "путем точного наблюдения проверить старые взгляды, пересмотреть установившуюся систему воспитания, изучить при помощи инструментальных методов применяемые в школе способы обучения и таким путем прийти на помощь педагогам". При этом они исходили из того, что фундаментом для построения научной педагогики должны служить точные данные из психологии, физиологии, гигиены и других наук о человеке. Фактически, это была дальнейшая продуктивная разработка идеи педагогической антропологии К.Д. Ушинского, ставившая российскую педагогику в ряд ведущих мировых научно-педагогических школ [16, с. 177-179].

Заметным явлением в мировой науке того времени являлась экспериментальная педагогика Германии, где выдающуюся роль играли В.А. Лай и Э. Мёйман, поддерживающие тесные связи с лидером российской экспериментальной педагогики А.П. Нечаевым.

В советский период направление экспериментальной педагогики

и ее деятели оценивались крайне отрицательно. В одном из самых распространенных учебников по истории педагогики, используемых до сих пор в вузах [9], студенты видят, что об экспериментальной педагогике России вообще ничего не говорится. В.А. Лай преподносится как сторонник педагогики «действия», причем в искаженном виде: он встал на реакционные позиции и воспевал германский национализм [9, с. 121-122]. Об Э. Мёймане также даются предвзятые и поверхностные суждения: он «выступил со статьями шовинистического и расистского характера» [9, с. 123-124].

Студенты находят и более жесткие оценки анализируемых работ педагогов, характерные для 1930-х годов, особенно после постановления «О педологических извращениях в системе наркомпросов». Например, о В.А. Лае говорится, что он «один из представителей буржуазной, т.н. экспериментальной педагогики, основные положения и методы которой в большинстве случаев *мало отличаются от принципов и методов разоблаченной постановлением ЦК ВКП(б) от 4/VII 1936 лженауки педологии…* На эти позиции Лай встал еще до широкого распространения в Германии гнусных фашистских расистских «теорий» и поэтому с полным правом может быть *назван одним из предшественников фашистской педагогики и педологии*» [10].

Важно, чтобы студенты правильно объясняли причины появления тех или иных оценок, видели последствия их применения в конкретных условиях.

Многоаспектным направлением студенческих исследований может стать изучение *последствий тех или иных педагогических реформ, оценка отрицательного опыта непродуманных инноваций в образовании.* Так, отказ от воспитательной функции школы в конце XX века через двадцать лет ярко проявился в отторжении молодежью традиционных ценностей в начале XXI века. Поэтому приходится говорить о необратимых изменениях социально-психологического портрета современного молодого человека в России, являющихся прямым следствием упущений в воспитательной политике. Возрождение российской образовательной системы может происходить только с учетом произошедших изменений психологии молодых людей, а не при их игнорировании и замалчивании. При этом исторический опыт в состоянии подсказать педагогам путь воспроизводства культуры и человека-гражданина обновлённой России.

Интересует молодежь *тематика взаимосвязи политической и пе-*

дагогической жизни страны. В этом плане особенно познавательна и поучительна, на наш взгляд, история педагогики начала и, особенно 20-х годов, XX века. В тот период ряд отечественных ученых, представлявших разные течения педагогической мысли, условно может быть объединен идейным неприятием принципа партийности школы и системы воспитания.

Исследования последних лет подтвердили, что научно-исследовательская работа и изучение первоисточников являются эффективным средством повышения мотивации студентов к изучению историко-педагогических дисциплин.

В педагогическом образовании необходима, прежде всего, интеграция философского, исторического, историко-педагогического и педагогического знания для получения интегрального результата (философ, историк, педагог должны дополнять друг друга, выстраивая целостный образ Сократа, Платона, Аристотеля и т.п.). **Историко-педагогический компонент может (и должен) использоваться на всех этапах педагогического образования. История педагогики для педагога содержит такую же широкую палитру смыслов, как и образование в целом для человека образовывающегося.**

Литература

1. *Богуславский М.В.* XX век российского образования. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 336 с.

2. *Богуславский М., Корнетов Г.* «Мы» и «они» в зеркале западной педагогики 20-30-х годов // Учительская газета. - 1992. - 27 окт.

3. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.

4. *Зеньковский В.В.* История русской философии. – М.: Академический Проект, Раритет, 2001. – 880 с.

5. *Ильин И.А.* Яд партийности // Педагогическое наследие русского зарубежья. 20-е годы: Кн. для учителя. М., 1993. – С. 36-38.

6. *Калашников А.Г.* Очерки марксистской педагогики. Т. 1. Социология воспитания. – М., 1929.

7. *Каптерев П.Ф.* О школьном самоуправлении // Педагогическая мысль.- 1921.-№ 1-4.

8. *Каптерев П.Ф.* Педагогика и политика // Педагогическая мысль.-1921.-№ 9-12.

9. *Константинов Н.А., Медынский Е.Н., Шабаева М.Ф.* История педа-

гогики: Учебник для студентов пед. ин-тов. – 5-е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1982. – 447 с.

10. Лай, Вильгельм Август: режим доступа http://ru.wikipedia.org/wiki.

11. *Лай В.А.* Экспериментальная дидактика. – С.-Пб., 1914.

12. *Лай В.А.* Экспериментальная педагогика. – М.-Л., 1927.

13. *Мёйман Э.* Лекции по экспериментальной педагогике. Часть III. – М., 1910.

14. *Мёйман Э.* Лекции по экспериментальной педагогике. Часть 1. – М., 1911.

15. Научный Архив (НА) РАО. – Ф. 1. – Оп. 1. – Ед.хр. 175. – Л. 2.

16. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX века. – М.: Педагогика, 1991. – 448 с.

17. Проблемы научной педагогики: Сб. первый. Педагогика и ее методология. – М., 1928.

18. Программы сельской начальной школы (1 – IV группы). – М.-Л., 1931.

19. *Романов А.А.* Опытно-экспериментальная педагогика первой трети XX века. – М.: Школа, 1997. – 304 с.

20. *Рубинштейн М.М.* Педагогическая психология в связи с общей педагогикой. – М., 1927.

А.Н. Шевелев

Ключевые слова: *постдипломное педагогическое образование, история педагогики как учебная и научная дисциплина, современный российский учитель, андрагогические принципы.*

АНДРАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ В СИСТЕМЕ ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрыта специфика преподавания истории педагогики и образования в системе постдипломного образования учителей на основе андрагогических принципов.

Основным контингентом слушателей современной российской системы постдипломного педагогического образования являются опытные педагоги, чей стаж профессиональной деятельности составляет от 10 до 25 лет. Сегодня можно с очевидностью признать, что полноценной смены поколений в отечественном педагогическом сообществе за прошедшее постсоветское двадцатилетие не происходит, а число приходящих и остающихся в педагогической профессии выпускников системы базового (высшего и среднего) педагогического образования остается небольшим. Зато отмечается приток в образование специалистов с высшим образованием, не получивших базовой педагогической подготовки, в том числе и историко-педагогической.

Таким образом, в систему постдипломного педагогического образования повышать квалификацию или осуществлять профессиональную переподготовку приходят работающие педагоги среднего и предпенсионного возраста, для которых знакомство

с историко-педагогической тематикой либо происходило несколько десятилетий назад, либо не происходило вовсе.

Другим исходным условием является тот факт, что слушатели системы постдипломного образования, которые в свое время заканчивали педагогические вузы, получали историко-педагогическую информацию в значительно обедненном и ограниченном варианте. Вузовский курс истории педагогики в традиционном его варианте был курсом истории отечественной и зарубежной педагогической мысли, который представлялся студенту как некий комплекс идей педагогов-классиков, в лучшем случае связанный только с биографическим контекстом.

Информация о развитии образовательных систем прошлого давалась в небольшом объёме или не давалась вообще. Связано это было с общей идеологизацией представлений о прошлом, в том числе и педагогическом, когда советское образование представлялось как неоспоримое и высшее педагогическое достижение, делавшее, по большому счету, бессмысленным исторические поиски, учитывая «известность правильного ответа». С другой стороны, фундаментальный общеисторический контекст представлялся, естественно, только студентам исторических факультетов педвузов, в то время как для остальных специальностей курс истории педагогики (либо самостоятельный, либо включенный в состав курса теоретической педагогики) оказывался как бы вырванным из общеисторического контекста.

По этим причинам опросы и анкетирования сегодняшних педагогов, занимающихся в системе постдипломного образования, показывают примерно одинаковую картину: слушатели помнят из истории педагогики «обойму» классиков педагогической мысли, чрезвычайно смутно представляют ведущие идеи их педагогического наследия и не считают историко-педагогическое знание необходимым компонентом своего профессионального совершенствования.

Не менее важной по значению для правильной постановки преподавания истории педагогики в системе постдиплмоного образования является специфика соблюдения в этой системе андрагогических принципов организации учебного процесса, что в меньшей степени свойственно традиционной модели вузовского педагогического образования России, которое лишь постепенно эволюционирует в этом направлении. Дело в том, что к использованию этих принципов постдипломное образование вынуждает естественным образом сам контингент слушателей. Это взрослые люди, привыкшие учить сами, а не

учиться (вследствие чего, испытывают некоторый дискомфорт, что может проявляться в нервозном и даже агрессивном поведении), которые ценят свое время и ориентированы на получение той информации, которая может принести им быструю пользу в профессиональной деятельности по решению конкретных практических проблем.

Многими современными исследователями постдипломного педагогического образования (И.Д.Лушников, Ф.Ш.Терегулов, КМ.Левитан, Р.М.Шерайзина, З.К.Каргиева, И.Ю.Алексашина, В.Г.Воронцова, И.И.Проданов, Н.К.Сергеев, Н.М.Чегодаев, С.В.Алексеев, И.О.Котлярова, Э.М.Никитин, Р.Е.Тимофеева, П.В.Лепин, Л.Л.Редько) отмечается стремительный рост в последнее двадцатилетие такой его функции, как сопровождение педагога в его практической деятельности, при соответствующем уменьшении компенсирующей по отношению к базовому профессиональному образованию функции, которая традиционно с советских времен реализовывалась в форме повышения квалификации. Необходимость успешного прохождения аттестации, конкурса профессиональных достижений, делает историю педагогики достаточно далекой от решения проблем повседневного функционирования учителя. Апробация различных моделей модернизации системы постдипломного образования, как правило, связанных с предоставлением больших возможностей самому педагогу или его школе в выборе учреждения, формы и содержания повышения квалификации, способно лишь усугубить такую ситуацию отторжения.

Андрагогические принципы организации образовательного процесса в системе постдипломного образования задают границы смягчения традиционного авторитаризма формального повышения квалификации учителей вне зависимости от содержания преподаваемых дисциплин. Среди этих принципов:

– опора на самостоятельную работу слушателей, а не монолог преподавателя (хотя выполнять самостоятельные задания учителя очень не любят, что связано с нарастающей перегрузкой функционала современного школьного педагога);

– организация постоянной обратной связи со слушателями по реализации их профессиональных потребностей;

– опора на педагогический опыт слушателей;

– использование работы в команде и группах;

– направленность процесса на личностно-профессиональное развитие каждого.

И это лишь некоторые основные принципы, которые в идеале должен учитывать преподаватель системы постдипломного педагогического образования в своей деятельности.

Двадцатилетний опыт автора по преподаванию тем и модулей историко-педагогической тематики в системе постдипломного педагогического образования иллюстрирует некоторые возможные для практического применения варианты организации такой работы. Среди них:

– работа по учебным программам курса «История педагогики и образования» (72 часа) для аспирантов и соискателей и курса «Социальная история семьи, молодежи, образования» (72 часа) в структуре вузовской подготовки и постдипломной переподготовки социальных педагогов;

– реализация тематических модулей по истории педагогики и образования (от 6 до 18 часов) в структуре образовательных программ курсов повышения и квалификации и профессиональной переподготовки другой тематической направленности;

– включение отдельных историко-педагогических тем (2-4 часа) в состав учебных программ и использование историко-педагогического материала в процессе проведения занятий иной тематики.

Особенностями проводимого автором аспирантского курса являются:

– его обратная хронология (от современных проблем развития образования, известных аспирантам как педагогам-практикам, через методологию и историографию историко-педагогического познания - к генетическом анализу основных тенденций развития отечественной и зарубежной школы по периодам при их постоянном сравнении – к современности);

– перенос тем, связанных с изучением истории педагогической мысли, на семинарские занятия при самостоятельной подготовке слушателями материала по первоисточникам в виде докладов, когда большое внимание уделяется биографиям классиков педагогики в контексте антропологического подхода;

– сдача слушателями зачета в тестовой форме по материалу историко-педагогических вопросов, включенных в кандидатский экзамен по специальности, часть 1 (базовый уровень подготовки аспиранта), но сдаваемых заранее как допуск на основной экзамен, где уже сдаются темы педагогической теории, что, кстати, позволяет сократить время проведения основного экзамена;

– проведение с аспирантами коллоквиума по тематическому блоку историко-педагогической литературы (3-4 монографии или комплекса однородных по тематике статей) как зачета по курсу;

– подготовка ими историко-педагогического реферата по теме, которая вытекает из темы их будущей диссертации и, по сути, часто становится одним из параграфов ее первой, теоретико-методологической главы.

Другим вариантом преподавания целостного историко-педагогического курса стал для автора опыт разработки и реализации в течение 10 лет (1999-2009) курса «Социальная история семьи, молодежи, образования». Автору было поручено читать слушателям параллельно два самостоятельных курса – «Общей истории» в составе общекультурного блока дисциплин и «Истории педагогики» в составе блока дисциплин специальных. Так как на студенческой скамье сидели работающие в школе педагоги со средним педагогическим образованием, получавшие как высшее образование, так и новую социально-педагогическую специальность, не было смысла читать им курс общей истории в традиционном формате. Да и рекомендованные министерством программы требовали реализации курса в небольшом количестве часов только в русле цивилизационного подхода (делалось предположение, что систематический курс истории студенты прошли в школе).

В результате, идя по историческим эпохам (Древний мир, Средневековье, новое время, новейшая история XX века, древнерусский, имперский, советский периоды отечественной истории), автор сосредоточивался на событиях большой политической истории только как на фоне, а на первый план выступала история социальных институтов – семьи (тема, которую нельзя рассматривать вне контекста истории женщин, детства), молодежи, образования. Используя сквозной принцип построения такого курса, увеличившееся количество часов и указанные выше при занятиях аспирантов формы итоговой аттестации по курсу, был получен серьезный эффект актуализации историко-педагогической тематики. Будущие социальные педагоги уже не воспринимали историю и историю педагогики как отвлеченность от собственных профессиональных проблем, ощутили их включенность в общий историко-педагогический процесс.

Конечно, вариант целостного курса, сочетающего в себе лекционные и семинарские занятия, завершающиеся традиционными для вузовской системы зачетами, коллоквиумами и подготовкой реферата, представляется оптимальным любому преподавателю. Но, с точки зре-

ния указанных выше реалий постдипломного педагогического образования, он видится уже непозволительной роскошью, которая может применяться только по отношению к таким целевым группам специалистов, как аспиранты или в процессе базовой профессиональной подготовки. При повышении квалификации, как правило, применяются модульные, фрагментарные и включенные варианты.

Примером успешного опыта такого включения является реализуемый в течение почти 10 лет в Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования опыт организации прохождения слушателями надпредметного академического модуля «Актуальные проблемы современного образования». Слушатели каждой группы повышения квалификации, объединяясь в потоки, проходят через систему одинаковых содержательно занятий. Не секрет, что современные педагоги не любят теоретических, сугубо научных, сложных для понимания тем. Но и строить отбор содержания постдипломного образования педагога только, исходя из его запроса, представляется не совсем правильным. Отрыв работающих в школе педагогов от идеологии модернизации образования, помноженный на объективные трудности условий их профессиональной деятельности, делает значительную часть педагогов серьезной консервативной оппозицией обновлению школы. Поэтому надпредметный модуль был призван в популярной форме знакомить практиков с идеями модернизации образования, достижениями педагогической науки, в идеале позволить педагогу осознать необходимость собственного включения в процесс модернизации образования, а не только декларацию критического к ней отношения.

В структуру надпредметного модуля был включен авторский тематический блок «Школа и педагог: традиции и современность» (6 часов), который строился на трех раскрываемых лекционно историко-педагогических темах:

– сравнительном анализе современной российской школы и зарубежных аналогов в контексте проводимой государством образовательной политики;

– историческом анализе базовых традиций петербургской школы как региональной системы образования в сравнении ее с современным состоянием;

– историческом генезисе идеалов и реальных социальных статусов российского учительства в контексте современного его состояния.

Главным для автора в подобных занятиях видится не столько усвоение слушателями всего комплекса учебной информации, сколько доказательство им (порой в очень сложных дискуссиях, осложняемых массовостью аудитории, когда число слушателей достигает 200 человек) того, что процессы, происходящие в современном образовании сложные, многофакторые, вполне объясняемые через традиции отечественной педагогики.

Кроме массовости аудитории, работу лектора с актуализацией историко-педагогической тематики осложняют два момента: первоначально очень твердая установка слушателей на то, что от них - рядовых учителей – в образовании ничего не зависит, и то, что демонстрация потенциала иных моделей в образовательной практике (современных или исторических) вызывает раздражение, которое вполне возможно выплескивается и на преподавателя. В этом автору часто признавались после жаркой дискуссии сами слушатели. Таким образом, в ходе таких занятий главная задача «Истории педагогики» - пробудить слушателей интеллектуально, заставить их задуматься над проблемами образования, прервать сон равнодушного профессионального функционирования.

Большое значение придается автором включению историко-педагогического материала в структуру краткосрочных курсов повышения квалификации. Годичный курс «Петербургский педагогический опыт: традиции и современность», который призван помочь разным группам петербургских учителей решить некоторые их профессиональные проблемы (подготовка к конкурсам педагогических достижений, участию в ПНПО, подготовка сборников статей, организация работы на базе школы ресурсного центра), включает в разном объеме информацию, которая позволяет сопоставить педагогическое прошлое и современность. Рассмотрение в процессе этих курсов городской среды как образовательной, ощущение масштабов и многогранности перспектив городской системы образования, совместное моделирование социокультурных портретов учащихся и педагогов – все эти формы направлены на то, чтобы включить педагога в рассмотрение образовательных проблем на макроуровне, используя материал аксиологического, системного, историко-генетического, парадигмального подходов.

За последнее десятилетие авторский опыт преподавания историко-педагогического содержания был интегрирован в пять предлагаемых слушателям модулей, которые представлены в следующей таблице.

Название модуля и количество часов	Тематическое содержание модуля
Модуль.1. СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА (12 часов)	Тема 1. Исторические традиции развития систем образования стран Запада в XX веке (2 ч.) Тема 2. Современные школьные системы стран Запада (США, Япония, Великобритания, Франция, Германия): демократизация управления, обеспечение качества, преемственность школы и вуза (2 ч.) Тема 3. Проблемы развития школьных систем в странах Запада: результативность, эволюция содержания, пути дифференциации обучения (2 ч.) Тема 4. Теория и практика воспитательной деятельности в школьных системах стран Запада: воспитывающее обучение, социализация, социальное партнерство школы (2 ч.) Тема 5. Школьный учитель в современных системах образования стран Запада: базовая подготовка, постдипломное образование, учитель в обществе (2 ч.) Тема 6. Реформирование и модернизация школьного образования в странах Запада: теоретическая полемика, идеология реформирования, экспериментальные школы, информатизация образования (2 ч.)
Модуль 2. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА ГОСУДАРСТВА В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ (12 часов)	Тема 1. Традиции образовательного реформирования в России XIX-XX вв. (2 ч.) Тема 2. Современная реформа российского школьного образования: основные этапы и их содержание (2 ч.) Тема 3. Источники, идеология и стратегия модернизации отечественной школы (2 ч.) Тема 4. Сравнительный анализ образовательного реформирования в России и странах Запада (2 ч.) Тема 5. Петербургская школа в последние 20 лет: региональная образовательная политика (2 ч.) Тема 6. Государственное и общественное взаимодействие в развитии российской школы как доминанта образовательного реформирования: традиции, проблемы, перспективы (2 ч.)
Модуль 3. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ УРБАНИСТИКА (12 часов)	Тема 1. Исторические традиции петербургской школы (2 ч.) Тема 2. Особенности развития школы в условиях города: методология изучения (2 ч.) Тема 3. Городские системы образования современной России: малый, средний, крупный, столичный город (2 ч.)

	Тема 4. Городские системы образования западных стран: сравнительный анализ (2 ч.) Тема 5. Городская среда как образовательная: социально-экономические и социокультурные условия развития образования в современном городе (на примере Петербурга) (2 ч.) Тема 6. Город как пространство педагогической инноватики: петербургское поле педагогической теории и практики (2 ч.)
Модуль 4. ПЕТЕРБУРГСКАЯ ШКОЛА: ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННОСТЬ (18 часов)	Тема 1. «Откуда мы родом»: периоды истории петербургской школы и проблемы ее изучения (к проблеме актуализации педагогического прошлого) (4 ч.) Тема 2. «Устроители петербургской школы»: государство, общественность, частная инициатива в развитии петербургского школьного образования (к проблеме эффективного управления образованием и оптимизации школьной сети) (2 ч.) Тема 3. Поликультурный потенциал петербургской школы (2 ч.) Тема 4. «Организованное лидерство»: общественно-педагогическое движение Петербурга (к проблеме взаимодействия педагогической теории и практики, социального партнерства школы) (2 ч.) Тема 5. Школьная среда и субкультура учащихся (к проблеме эффективного воспитания) (2 ч.) Тема 6. «Педагогическая элита России»: петербургское учительство (к проблеме качества профессионально-педагогической деятельности) (2 ч.) Тема 7. «Школа доступная и ...элитарная»: типология петербургских школ и содержание образования (к проблеме качества образования) (2 ч.) Тема 8. Традиции и инновации петербургской школы (2 ч.)
Модуль 5. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ: МЕЖДУ КОНСЕРВАТИЗМОМ И МОДЕРНИЗАЦИЕЙ (12 часов)	Тема 1. Педагогический опыт и его обобщение: исторический аспект (2 ч.) Тема 2. Педагогический опыт: методология анализа достижений (2 ч.) Тема 3. Коллективное и индивидуальное в педагогическом опыте (2 ч.) Тема 4. Педагогический опыт и педагогическая инноватика (2 ч.)
	Тема 5. Петербургские педагоги в конкурсе ПНПО: опыт 5 лет (2 ч.) Тема 6. Возможные алгоритмы поиска, сравнения, обобщения и представления индивидуального педагогического опыта (управление опытом, его совершенствование, информационное поле педагогического опыта) (2 ч.)

Всегда удачным был авторский опыт семинарских занятий на основе анализа слушателями мемуарных свидетельств, а также чтение отрывков воспоминаний даже в лекциях. Вместе с возможностью сделать в лекции паузу, сменив форму представления, важно и другое. Мемуары учеников и учителей дают слушателям ощущение вневременного характера своей профессии, когда сиюминутное функционирование отходит на второй план и можно задуматься о более значимых вещах. Сегодня учителем востребован не столько технологический арсенал педагогических средств, сколько ощущение значения собственной социально-профессиональной миссии. Правильно подобранный историко-педагогический материал, в том числе мемуарный, способен решить эту задачу.

Наконец, другими используемыми автором формами являются проекты. Среди примеров их тематики три группы: проекты, связанные с экскурсиями по истории петербургских школ (проект «Педагогический Петербург»); проекты по истории учительских династий (издание альбома соответствующей тематики в Год Учителя в 2010 г.); проекты по изданию сборника статей по истории старейших образовательных учреждений Петербурга (завершение планируется в 2013 г.при участии 29 школ). Такая деятельность переводит освоение слушателями системы постдипломного образования историко-педагогического компонента содержания в практическую плоскость. Теперь в этой проектной деятельности участвуют не только педагоги, но и их ученики, конечно, такая деятельность строится на базе школьных музеев. А включение биографического, краеведческого материала микроисторических подходов лишь оживляет и сближает прошлое и современность.

Подводя итоги, хотелось бы сказать, что, по мнению автора, в содержании постдипломного педагогического образования историко-педагогический компонент способен сегодня выполнять три основных функции:

- объясняющую, популяризационно-просветительскую функцию комплексного рассмотрения модернизации образования в различных его вариантах и моделях;
- вдохновляющую, личностно-развивающую и стимулирующую функцию для каждого работающего педагога на основе изучения примеров подлинного служения педагогическому делу;
- изучающую, практически развивающую школу функцию по реализации учебно-исследовательских проектов по истории региональ-

ной системы образования в самых разных ее аспектах.

Но реализация этих функций представляется возможной только при условии постоянной направленности историко-педагогического компонента содержания на разрешение актуальных проблем современного образования. Актуализирующий подход в истории педагогики и образования представляется основным.

Более подробно идеи данной статьи раскрываются в некоторых публикациях автора [1-5].

Литература

1. *Шевелев А.Н.* Особенности восприятия современным учительством истории педагогики // Историко-педагогическое измерение в образовании: Сб. материалов научно-практической межрегиональной конференции (май 1998) /Под ред. В.Г.Воронцовой. - СПб.: СПбГУПМ, 1999. - С.11-21.

2. *Шевелев А.Н.*(в соавт.) Мировая педагогическая культура: Учебная программа курса и методические рекомендации для аспирантов и соискателей по истории педагогики и истории образования для сдачи кандидатского минимума по специальности 13.00.01 - общая педагогика: Учебно-методическое пособие. - СПб.: СПбГУПМ, 2002. – 28 с.

3. *Шевелев А.Н.* Отечественная школа: история и современные проблемы. Лекции из истории российской педагогики: Материалы для специалиста образовательного учреждения. – СПб.: КАРО, 2003. – 426с.

4. *Шевелев А.Н.* Петербургская школа как историко-образовательный феномен: Учебное пособие. – СПб.: СПбАППО, 2006. – 94 с.

5. *Шевелев А.Н.* История отечественного образования и педагогики: Учебное пособие. – СПб.: СПбАППО, 2006. – 54 с.

6. Инновационный педагогический поиск: Учебно-методическое пособие/ Под ред. С.Г.Вершловского. – СПб.: СПбАППО, 2009. – С.27–49.

7. *Шевелев А.Н.* Петербургское учительство: традиции и современность // Петербургские педагогические династии XIX-XXI веков/ Авторы-сост.: А.Е.Кондаков-Беззубцев, А.Н.Шевелев. – СПб.: НП-Принт, 2010. - С.4-26.

8. Социокультурный портрет петербургского учительства рубежа XX - XXI веков //Историко-педагогический журнал. – Вып. 1. – Нижний Тагил: НТГСПА, 2011. – № 1. – С. 13-25. - № 2. – С. 23-34.

КОРРЕКЦИЯ ТРАДИЦИОННЫХ ВОЗЗРЕНИЙ НА ОСВОЕНИЕ НАСЛЕДИЯ Я.А.КОМЕНСКОГО ПО ПРОБЛЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ

А.Н. Звягин

В статье обосновывается необходимость коррекции традиционного подхода к освоению наследия Я.А.Коменского по проблеме педагогических принципов в свете введенных в научный оборот его трудов – «Аналитической дидактики», фрагментов «Всеобщего совета об исправлении дел человеческих» и др. Акцентировано внимание на эволюцию педагогических идей Я.А.Коменского и на предложенную им сложную классификацию принципов дидактического искусства, эвристический потенциал которых не исчерпан до сих пор.

Ключевые слова: *принцип, правило, основа, основоположение, закон, идея, классификация принципов дидактического искусства, эволюция воззрений Я.А.Коменского на дидактическое искусство.*

В настоящее время в отечественном образовании продолжается сложный процесс становления обогащенной разнообразием, диверсифицированной образовательной системы. Данный процесс свидетельствует о том, что однообразная, унифицированная сеть школ с жестким централизованным управлением уходит в прошлое. Всё более показательными чертами обновляющейся системы образования становятся гуманизация, демократизация, регионализация и децентрализация управления образованием.

Накапливающийся опыт перестроек, реформ и модернизации показывает, что образовательная система может «страдать» как от чрезмерного однообразия и унификации, так и от гиперболизации многообразия, вариативности, от конкретно-исторической непроясненности взаимодействия традиций и инноваций.

В указанных условиях по-особому протекает образовательная деятельность. Становится очевидным, что процессы обучения, воспитания и развития должны опираться на обновленную систему педагогических принципов. Однако по этому вопросу для многих педагогов сохраняется ситуация педагогической неопределенности и дезориентации.

При отказе от прежних методологических установок они испытывают острую потребность в новых теоретико-методологических ориентирах, на основе которых можно было бы построить новую, принимаемую основной частью педагогического профессионального сообщества систему педагогических принципов.

Преодолению феномена педагогической неопределенности не содействуют особенно: а) получившие распространение взгляды о якобы устаревании классической педагогики, об исчерпаемости ее возможностей в обосновании моделей образования на пороге постиндустриальной, информационной эры; б) пренебрежительное отношение к педагогическому наследию вообще и к идеям величайшего педагогического ума, какой когда-либо являла Европа, — Яна Амоса Коменского, жившего и творившего в одну из наиболее бурных, переломных эпох европейской истории, — в частности.

Многолетний опыт преподавания « Истории педагогики и образования» и разумное, критическое изучение и освоение педагогического наследия Я.А. Коменского свидетельствует о еще не исчерпанных для современной модернизации образования возможностях не только его известных трудов "Великая дидактика", "Предвестник всеобщей мудрости", "Пансофическая школа" и др., но и тем более введенных в 1980-х годах в научный оборот отечественных педагогов фрагментов грандиозного, гуманистического, просветительского труда-проекта "Всеобщий совет об исправлении дел человеческих" с его «Пампедией», десятой главы "Новейшего метода языков" ("Аналитической дидактики"), "Живой типографии" и др. [1; 2]

В этой связи возникает настоятельная потребность в актуализации воззрений и подходов Я.А.Коменского к проблеме педагогических принципов и в существенной коррекции сложившихся позднее оценок

его вклада в разработку как проблемы педагогических принципов, так и педагогической проблематики в целом.

В отечественном общественно-педагогическом сознании давно и справедливо утвердился в качестве общепризнанного взгляд на то, что основы наиболее приемлемого (с поправкой на "историчность") разрешения проблема педагогических (дидактических) принципов получила в наследии Я.А.Коменского. К сожалению, этот взгляд приобрел фактически аксиоматический характер и, можно сказать, породил "феномен решенности" данной проблемы.

Традиционные воззрения базировались и продолжают еще по инерции ориентироваться на главный систематический свод педагогических идей Я.А.Коменского — "Великую дидактику".

Несмотря на мировое признание его дидактики, эвристический потенциал которой не исчерпан до сих пор, у самого автора (по свидетельству его помощников и друзей, в частности П.Гартманна) просматривалась неудовлетворенность своим творением. Согласно вышеуказанным свидетельствам, Я.А.Коменского не удовлетворяли в "Великой дидактике" многие первоначальные формулировки [3]. Вероятно, он уже осознавал некоторую недостаточность своих прежних методологических установок, опиравшихся, прежде всего, на идею единения, гармонии человека ("микрокосма"), человеческой природы со всей остальной природой, со всем естественным и искусственным миром ("макрокосмом") в свете божественного провидения; на идею истинного метода постижения системы вещей: анализа, синтеза и синкризиса; на ряд идей эмпирической философии, характеризовавших нараставшее влияние нововременного "великого восстановления наук", сопровождавшегося попытками разработки соответствующего понятийно-терминологического аппарата естественнонаучного, опытно-экспериментального познания ("закон природы", "норма природы", "форма", "причина", "начало", "основа", "основоположения" и т.п.).

Но именно на эти методологические установки ориентировался Я.А.Коменский при создании "Великой дидактики", что было отмечено им самим: "Живя в изгнании и вернувшись на пепелище школьной работы, стал читать различных авторов, то я наткнулся на целый ряд таких, которые в это самое время начали трудиться над улучшением методов научных занятий, а именно: на Ратихия, Гельвига, Рения, Риттера, Главмия, Цецилия и, в первую голову, на Иоганна Валентина Андреэ ... а также Кампанеллу и Веруламия, знаменитых восстановите-

лей философий. Из этого чтения я вынес большие надежды на то, что столько различных искр сольются, наконец, в целое пламя ... И, опираясь на прочные основания, я старался придумать, что можно было бы сделать и что не допускало бы колебаний. И после многих размышлений, приведя все к незыблемым законам и нормам природы, я написал "Великую дидактику", излагающую способ легко и основательно учить всех".

Действительно, систематический анализ содержания "Великой дидактики" убедительно свидетельствует о ранее не фиксируемом факте, заключающемся в том, что при раскрытии сущности "универсального искусства учить всех всему", "искусства обучения" у великого педагога-ученого доминирующую роль играл не термин-категория "принцип" (как об этом до сих пор трактуется в традиционной педагогике), а целая совокупность не всегда отдифференцированных терминов-понятий, как раз и отражавшая нововременную устремленность к естественнонаучной, опытно-экспериментальной методологии, к Бэконовской "искусной индукции".

Можно констатировать, что в понятийно-терминологическую систему "Великой дидактики" чешским педагогом включались, в первую очередь:

- "основание" (к примеру, "разумное основание (устройство) всех вещей", "прочное основание", "достаточное основание", "основание истины", "основания научного доказательства");
- "основа", "основоположение" (к примеру, "основы общего образования", "руководящая основа"; "основа преобразования школ"; “основы легкости обучения и учения", конкретизируемые десятью "основоположениями"; "основы прочности обучения и учения", конкретизируемые десятью "основоположениями"; "основы кратчайшего пути обучения" с восемью проблемами);
- "закон" (к примеру, "законы метода", "закон гуманности");
- "начало" (к примеру, "подлинные начала", "первоначало", "начала разума"),
- "правило" (к примеру, "пусть будет для учащихся золотым правилом: все, что только можно, предоставлять для восприятия чувствами”; "золотое правило: ничего сверх меры, т.е. никогда ни в чем не доходить до пресыщения и отвращения"; "основные правила"; "руководящие правила"; "применение к искусству обучения наукам 9 правил"; "восемь правил изучения различных языков"; "шестнад-

цать правил искусства развивать нравственность"; "метод внушения благочестия, заключающийся в двадцать одном правиле"; "метод искусств с одиннадцатью правилами"; "общее правило"; "специальные правила"; "точные правила"; "исключения из правил"; "ограничения исключений из правил");

- "требование" (к примеру, "истинные требования"; "общие требования обучения и учения"; "требования для поддержания дисциплины");
- "идея" (к примеру, "абсолютнейшая идея всякого совершенства", "идея материнской школы", "идея школы родного языка").

Кроме того, широко использовались термины: "положение", "предписания", "норма", "причина", "указания", "наставления", "установление" и др. [1].

Случаи же применения термина "принцип" в "Великой дидактике" буквально единичны, в частности: "книги нужно будет составить для всех школ в соответствии с нашими принципами легкости, основательности и краткости…"; для способа, или метода, представлять предметы чувствами: "принципы этого способа прекрасно можно заимствовать из внешнего зрения", "даже корабли могут быть построены только по тому же принципу ...".

Таким образом, в противовес глубоко укоренившейся педагогической традиции можно заключить, что о роли, которую придавал Я.А.Коменский такой педагогической категории, как "принцип" невозможно судить только по материалам "Великой дидактики"

Можно предположить, что неудовлетворенность Я.А.Коменского своей дидактикой постепенно усиливалась по мере разработки идей пансофии, "Всеобщего совета об исправлении дел человеческих...". В "Предвестнике всеобщей мудрости" он отчетливо заявил, что необходимость построения пансофии обусловила острую потребность в совершенно особом, в отличие от известных, каком-то другом методе. Он уже не сомневался в том, что таким методом не может служить "открытая славным Веруламием искусная индукция".

Вышеуказанная неудовлетворенность великого ученого особенно возросла после его встречи с представителем рационалистической философии Рене Декартом [1; 3].

Для Я.А.Коменского — человека с "открытым сердцем" ко всему новому, противника всякой односторонности в исследовательском поиске, хорошо знавшего рационалистические традиции Античности,

христианской философии и средневековой схоластики, данная встреча с выдающимся французским философом послужила одним из стимулирующих факторов к переосмыслению своих дидактических идей с позиции собственного понимания рационалистической методологии.

Актуализация чешским педагогом рационалистических ориентиров, которые, впрочем, никогда не терялись им из виду, при переосмыслении и дальнейшем развитии своего понимания сущности дидактики обусловливала его внимание к разработке дидактического понятийно-категориального аппарата с новых позиций, к роли проблемы принципов в обновленной понятийно-терминологической системе дидактики.

Анализ относительно самостоятельной X главы "Новейшего метода языков", носящей название "Аналитическая дидактика", позволяет зафиксировать факт смены Я.А.Коменским воззрений на характер раскрытия дидактического искусства [1]. По свидетельству самого автора, оно излагалось теперь "аналитически". При этом существенное значение он придал принципам и правилам и вычленил такие аспекты их роли, которые, к сожалению, до сих пор остаются вне достаточного исследовательского внимания

Именно в "Аналитической дидактике" Я.А.Коменский осуществил плодотворную попытку раскрытия системы дидактического искусства, его многообразного содержания посредством его заключения в органическую совокупность, состоящую из общих, частных и особенных принципов.

Чешский педагог разделял мнение о том, **чтобы плодотворных принципов и правил было немного, чтобы из них "все остальное вытекало само собой". Однако главное значение принципов и правил он видел не в этом, а в их роли ограничения со всех сторон "растекающегося многообразия вещей четкими пределами разумных оснований".** Если что-либо из содержания дидактического искусства нельзя было подвести под существующий тот или иной принцип или правило, то Я.А.Коменский считал необходимым введение новых принципов и правил и в таком количестве, которое позволяло ничего не упустить. Можно сказать, что количеством и качеством принципов и правил великий педагог заключал расширяющееся и углубляющееся содержание дидактического искусства в четкие и сжатые границы, не позволял ему растекаться, приобретать аморфный вид.

Согласно Я.А.Коменскому, принципы (законы, правила, требо-

вания, предписания) могли быть общими, частными и особенными, а также правильными и неправильными, важными, основными и неосновными, лучшими и вредными.

И хотя Я.А.Коменский и в "Аналитической дидактике" не уделял должного внимания отличиям друг от друга принципа, закона и правила, зачастую рассматривал эти понятия как синонимы и руководствовался ими как "требованиями", "предписаниями", тем не менее ему удалось в этом труде представить вполне обоснованную для своего времени совокупность (группировку, номенклатуру, классификацию) педагогических принципов и правил.

Подразделяя принципы на общие, частные и особенные с дальнейшим распределением и детализацией их по рубрикам, Я.А.Коменский предложил следующую классификацию, состоящую из 188 принципов [1].

Классификация принципов дидактического искусства (по произведению Я. А.Коменского "Аналитическая дидактика")

I. Общие принципы дидактического искусства

Принципы, относящиеся к элементу процесса обучения и учения – "знать", – 3.

Принципы, относящиеся к элементу процесса обучения и учения – "учиться", – 7.

Принципы, относящиеся к элементу процесса обучения и учения – "обучать", – 6.

Принципы (требования), относящиеся к учителю, – 3.

Принципы (требования), относящиеся к учащемуся, – 6.

Принципы (требования), предъявляемые к учебному материалу, – 3.

Принципы (поучения, правила, законы), относящиеся к способу (или методу) обучения, – 22.

Принципы (требования), относящиеся к средствам, способствующим обучению (к дисциплине), – 4.

II. Частные принципы дидактического искусства

Принципы (законы, правила), относящиеся к предметам, которые необходимо изучать, – 26.

Принципы, касающиеся метода внедрения знания, – 47.

Принципы, касающиеся метода обучения предусмотрительности, – 3.

Принципы, относящиеся к методу работы, – 7.
Принципы, касающиеся метода языков, – 21.

III. Особенные принципы дидактического искусства

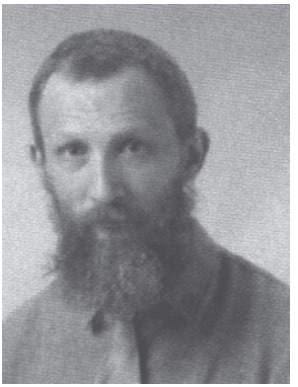
Принцип, касающийся основного закона дидактики, - 1.
Принципы, относящиеся к быстроте обучения и учения, - 7.
Принципы, касающиеся приятности обучения и учения, - 9.
Принципы, касающиеся надежности обучения, - 12.
Принцип (закон), касающийся дидактики языков, - 1.

Усилия, предпринятые Я.А.Коменским по раскрытию принципиальных основ дидактического искусства, заложили солидную базу для разработки проблемы педагогических принципов. Можно с уверенностью утверждать, что эвристический потенциал как самого подхода, так и предложенной великим чешским педагогом довольно сложной классификации принципов дидактического искусства не был исчерпан в последующей истории педагогики (в частности, в трудах А.Дистервега). Сохраняет этот потенциал свою значимость и в современных условиях модернизации российского образования для построения обновленной системы педагогических принципов.

Литература

1. *Коменский Я.А.* Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1982. – 656 с.
2. *Коменский Я.А.* Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1982. – 576 с.
3. *Кратохвил М.В.* Жизнь Яна Амоса Коменского: Кн. для учителя. Пер. с чешского. – М.: Просвещение, 1991. – 191 с.

ШКОЛА ЮРИСТОВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ XIX ВЕКА



А.В. Овчинников

Ключевые слова:
педагогика пореформенной России; связь юридического и нравственного законов; взгляды российских юристов на систему образования; традиции, новации и модернизация в образовании.

В статье раскрываются взгляды преподавателей юридического факультета Московского университета, взаимоотношение нравственной нормы и юридического закона, что всегда было предметом пристального внимания учёных–юристов, высказывавших идеи и суждения, которые впоследствии обогатили педагогическую теорию. Такими учеными были П.Г. Редкин и К.Д. Ушинский. На протяжении всего XIX столетия проблема основ, на которых должна строиться российская национальная система образования, была одной из ведущих в общественной мысли.

Педагогика пореформенной России уже на протяжении многих лет справедливо считается огромным культурно-историческим достоянием нашей цивилизации. Как и другие науки, она явилась результатом многовекового гуманистического развития многоликой российской культуры, вобрала в себя богатые традиции, возникавшие в период формирования единого духовно организованного знания о человеке как предмете воспитания. И сегодня, когда обновляющееся российское общество строит новую систему образования, которая, смеем надеяться, будет базироваться на авторитете нравственности и законности, представляется важным обратиться к историческим традициям.

Огромные возможности для этого открывает обращение к XIX столетию - времени поиска путей модернизации российского общества в целом и системы образования, в частности. Перманентные реформы в области образования, проводимые российской государственной властью, порождали большой общественный резонанс. На протяжении всего столетия вопросы правового обеспечения российского образования, взаимоотношения нравственной нормы и юридического закона были предметом внимания учёных – юристов, высказывавших идеи и суждения, которые обогащали и педагогическую теорию.

Прежде всего следует остановиться на педагогическом и научном творчестве ведущих профессоров Московского университета - Василия Николаевича Лешкова и известного отечественного педагога Петра Григорьевича Редкина, одного из наставников Константина Дмитриевича Ушинского, учившегося у него в 1840-1845 гг.

В.Н.Лешков был представителем небольшой группы отечественных учёных – юристов, которых можно назвать представителями славянофильского направления юридической мысли. Они проповедовали идеи немецкой исторической школы права К.Савиньи. Заслуга В.Н.Лешкова состояла в разработке теоретических основ общественного права, которое он отождествлял с правом полицейским (современным административным), в рамках которого долгое время развивалось образовательное право. И хотя теоретические выкладки В.Н. Лешкова воспринимались далеко не всеми, ряд положений учёного вызывает интерес историка. «Что для общественного права политическая экономия, по вопросам о народном богатстве, промышленности и народонаселении; то для него и философия, педагогика и подобные науки, относительно народного просвещения и образования»[2, с. 62].

Юрист полагал, что образование в России на всем протяжении её истории носило религиозно-нравственный характер и находилось под сильным влиянием церкви. Опираясь на церковную традицию, семья, община и государство действовали сообща. Они формулировали похожие требования воспитания народа: « …право, выросшее из жизни народа, и просвещение, сросшееся с народом, и каждое положение науки, сделавшееся достоянием целого народа - все это вело к консерватизму, который, однако ж, не был застоем, а плавным движением целого океана воли, неприметным только для беглого взгляда. – Ничего наскоро, ничего не зрелого, а всё с подготовлением, но зато с неотразимым выполнением»[2, с. 412].

И хотя взгляды учёного подверглись существенной критике со стороны коллег по юридическому факультету Московского университета, они оказали определённое влияние на научные представления о характере обучения в Древней Руси.

П.Г. Редкин вел преподавательскую работу на юридическом факультете в 1835-1848 гг., читая теоретические дисциплины. «Редкин был человек невысокого ума и небольшого таланта», – писал в своих воспоминаниях его студент, будущий известный российский учёный-государствовед Б.Н.Чичерин. Тем не менее: «Он давал толчок философскому движению мысли; мы стремились познать верховные начала бытия и воспламенялись любовью к вечным идеям правды и добра, которым мы готовились служить всем своим существом. Как неизмеримо высоко стоит это преподавание, проникнутое философскими и нравственными началами, над современными изложениями юридической науки, которые если не ограничиваются рутинным перечнем, то отражают на себе взгляд новейшего реализма, отвергающего всякие высшие начала и низводящего право к охранению интересов, а самые интересы низводящего к уровню физиологии!»[4,с. 32].

Впоследствии П.Г. Редкин посвящает себя научно-педагогической и просветительской деятельности. Вместе с К.Д.Ушинским он становится постоянным автором «Журнала для воспитания», организует в Петербурге педагогическое общество.

Во время Великой Реформы П.Г.Редкин пишет серию статей «Современные педагогические заметки» - размышления автора на злободневные общественные проблемы образования. Они носят характер обозрения дистервеговских педагогических журналов. Среди 47 заметок в контексте нашей проблематики выделяются две работы «Образованность, цивилизация, культура и дух времени» и «Просвещение».

В первой статье автор определяет дух своего времени, связывает его с образованностью народа. Интересен тезис о соотношении образованности конкретной личности и всего народа: «Образованность каждого человека основывается на его физическом развитии и на владении им всеми необходимыми вещественными средствами; так точно и культура народа или всего века имеет вещественное основание, на котором уже возвышается духовное образование, как отдельных лиц, так и всего народа, людей вообще» [3, с. 248].

Развитие народного просвещения, по мысли П.Г.Редкина, является

условием свободного, творческого развития личности, которая осуществляет свою деятельность в соответствии с духом времени, потребностями общества. Это требует от педагогического сообщества сочетания своих усилий с общими, закреплёнными в юридическом и нравственном законе требованиями образованности, цивилизации, культуры и духа времени. По его убеждению, «современное воспитание и обучение не должно ни предпринимать, ни постановлять, ни усваивать детям и юношам ничего такого, что было бы противно этим требованиям»[3,с. 248-249].

Статья «Просвещение» важна для понимания сути этого термина, его значения для всей отечественной культуры и гуманитарной мысли позапрошлого столетия. «Истинное просвещение касается собственно духовной сферы человеческой жизни, а именно: непосредственно области мышления, ума и посредственно - области сердца или чувствований и воли,» - отмечал П.Г.Редкин [3,с. 62].

Актуальны сегодня и мысли юриста о необходимости просвещения народа, которое он разделял на эстетическое, умственное и нравственное. Основой просвещения П.Г.Редкин называл самодеятельность личности в созерцании, понимании, в суждениях и заключениях. Однако, считая просвещение делом личным, народным, общественным, он видел по-новому роль государства в обучении и воспитании своих граждан. Оно не должно задерживать ход его естественного развития и «…отказаться, наконец, от любимого старинного поверья, будто народ постоянно должно держать под опекой во всех отношениях» [3, с. 262].

Вопросы русской традиционной нравственности и права стали научным интересом молодого профессора камерального права Ярославского Демидовского лицея – К.Д. Ушинского. Определяя сущность современного ему права, он обращал внимание на то важное обстоятельство, что всякое действие в правовой сфере направлено у личности на удовлетворение собственных потребностей, что в основе всякого действия лежит эгоистическое стремление, которое позволяет оценить правом только внешние деяния человеческой личности. И такое гражданское право педагог называет «внешним» правом, поскольку «оно не сходит в глубину духа человеческого» [6, с.60]. Для проявления такого права необходимо лишь присутствие свободной воли в действии каждого лица, порою безо всякого осознания духовно-нравственных результатов и последствий своего формально законного поведения.

Между тем, подчеркивал педагог, жизнь любого индивида проте-

кает в исторических обществах, коими являются род, племя, народ и государство, Законы этих обществ, существовавших веками и тысячелетиями, должны превалировать над законом обществ другого типа – торговых, страховых и т.п., искусственно созданных человеком. И здесь К.Д. Ушинский пытается убедить своих слушателей в необходимости осознать важнейшую дилемму человеческой культуры: как сочетать законы нравственности с принципом свободы личности, присущим гражданскому обществу. Для юриста Ушинского проблема воспитательной роли государства решалась однозначно: «…появлением нового государства вводятся в историю не только новые племена, новые характеры, но и новая страна со всеми особенностями своего характера» [6, с.78]. Этот «характер племени» и определяет, в итоге, стиль жизни государства, его законодательную базу, в том числе и по вопросам народного просвещения.

На основе такой культуросообразной трактовки развития правовых явлений К.Д. Ушинский предлагает собственное определение гражданского общества, основанного на «эгоизме и материальных интересах», общество, в котором «один член соединяется с другим именно потому, что думает только о себе, о достижении своего исключительного интереса. В этом обществе всякий член самою исключительностью своего эгоизма связывается неразрывно с другим; в основе этого общества лежит та же истина, по которой все, соединяясь, соединяется» [6, с.171]. Соответственно и законодательство такого общества должно защищать соответствующие ценностные ориентиры определенной нации, помогать их приоритетному распространению в общественной жизни.

В заключение своих нравственно-юридических размышлений о роли и значении гражданского общества в жизни народов Ушинский подчеркивает, что, хотя такое общество существовало даже на патриархальных ступенях человеческого развития, отдельно оно никогда не существовало и существовать не может, ибо материальное начало никогда не сможет поглотить человека полностью, не оставив ни капли для его духовной сферы [6, с.176].

После К.Д.Ушинского интерес к проблемам отечественного образования среди представителей юридического сообщества не ослабевал. Примером тому может служить научно-педагогическая деятельность целой плеяды профессоров разных университетов России.

В середине 90-х гг. XIX в. был издан многотомный учебник по ад-

министративному праву, подготовленный юридическим факультетом Московского университета [5]. В нем подчеркивалось, что всяческие усилия, направленные лишь на пропаганду высоких идеалов просвещения, не способны привести к позитивным результатам, если не воспитывать юношество в духе любви к государству и не подкреплять авторитетом государственной власти высокий моральный дух просвещения.

Народное просвещение, выступает «… одним из важнейших факторов в деле развития материального благосостояния народа. Степень производительности труда находится в зависимости, между прочим, от ловкости и навыка, а в ловкости выражаются господство, власть человека над природой, как результат приобретенных знаний» [5, с. 639].

Постоянный рост власти человека над природой усиливает результативность труда, уменьшает стоимость производства, облегчает накопление богатств. Распространение в народе просвещения ограждает его «от суеверия, неустойчивости в вере и неуважения к религии», при этом ошибочное отношение к знанию может действовать разрушительно на религиозное чувство и таким образом отзываться неблагоприятно на общем уровне нравственности. При этом человеку необходимы не только вера, но и знание, между которыми существует неразрывная связь, так как вера очищает знание, а истинное знание ведет к истинному Богу: в знании же есть истинный и цельный Бог, как без Бога нет истинного и цельного знания.

Представители русской юридической науки исходили из того очевидного факта, что правительство справедливо может думать, что оно имеет образование, превышающее уровень образованности в обществе, которым оно управляет, а, значит, способно предлагать людям лучшее воспитание и образование, чем то, которое они выбирают сами. Государственная власть должна иметь возможность вмешательства в дело народного просвещения, при этом не становясь монополистом.

При общем признании развития народного образования одной из важнейших задач государства она решалась властью посредством законодательной и административной регламентации, общего руководства, направления, надзора и поощрения, содержания казенных школ, училищ и иных образовательных заведений, финансовой помощи и средствами массовой информации. Церковь же, в свою очередь, содержала духовные учебные заведения, руководила и надзирала за духовным просвещением и принимала участие в преподавании Закона Божия.

Большую роль в определении методологических подходов к изучению образовательного права в России сыграли исследования профессора В.В.Ивановского. Юрист большое внимание уделял организационным основам народного просвещения, рассматривая их в качестве одной из главных отраслей систематизированного внутреннего полицейского управления. Он отмечал, что такая система «должна быть почерпнута из самой сущности духовной жизни личности, должна приурочиваться к тем проявлениям человеческого духа, в которых выражается стремление к духовному благосостоянию и в известной степени развития которых действительно выражается сумма этого благосостояния» [1, с. 297].

Проявлениями духовной жизни личности были названы ее интеллектуальное, нравственное, религиозное и эстетическое развитие. Характерными чертами интеллектуального развития личности юрист считал развитие интеллектуальных способностей, мышления памяти и т.п., а также приобретение и накопление необходимого запаса знаний. Развитие интеллектуальных способностей, полагал учёный, протекает по неизменным законам духовной жизни, а процессу приобретения и накопления знаний способствуют разнообразные условия жизни, под влиянием которых формируются отношения личности к внешнему миру, причем оба процесса находятся в тесном взаимодействии.

Как и многих представителей юридической науки России, автора интересовал вопрос о правовых основаниях государства и общественных организаций в развитии системы отечественного просвещения. Этот вопрос был совсем не праздный для юридической науки того периода. Реформы середины XIX столетия, с одной стороны, и радикальные идеи, часто просто низводившие роль государства в воспитании и обучении, с другой, с особой остротою поставили задачу нахождения баланса свободы и государственного принуждения в народном образовании. В этой связи автор справедливо отмечал, что интеллектуальное развитие является одним из важных условий роста народного благосостояния.

Организационно решить все проблемы, постоянно встающие перед таким сложным социальным механизмом, каким является российское общество, не был способен никакой общественный институт кроме государства, «…нравственная идея которого заключается вообще в восполнении недостатков человеческой личности, выступает и в этой сфере со своей вспомогательной деятельностью, создавая условия ин-

теллектуального развития». Такие условия могли быть внутренними и внешними. Первые касались «всех жизненных отношений личности», иными словами, внутренних мотиваций человека относительно получения образования в той или иной форме. Естественно, что к этим условиям государство не имеет отношения и правового регулирования ими не осуществляет.

Вторая группа условий создавалась самим государством для содействия интеллектуальному развитию его граждан. Это преимущественно организационно-юридические условия, собственно распорядительная деятельность власти в вопросах народного просвещения. В эту группу был отнесен процесс создания органов власти, в компетенцию которых входит руководство как народным просвещением, так и развитием индивидуальных способностей человека-гражданина. Эти органы, согласно своим полномочиям, которые они получили от верховной власти, создавали те образовательные учреждения, которые осуществляют обучение и воспитание жителей страны. Процесс деятельности этих органов и подвластных им учебных учреждений автор и называет образованием.

Подводя итог анализу правовых оснований общего целеполагания общеобразовательной школы, Ивановский выделил две цели общего образования – образовательную и воспитательную. При этом образовательная распадается на формальную – развитие ума и душевных способностей и материальную – сообщение известного минимума знаний об окружающих явлениях.

Детально анализируя законодательство, возникавшее в процессе проведения реформ образования в России второй половины XIX столетия, юристы страны выступали за формирование национальной системы российского образования, базирующейся на передовых для того времени государственно-правовых теориях. Они не отрицали того очевидного факта, что реформируемая страна, испытывая потребность в образованных кадрах, нуждается в прогрессивном законодательстве о народном образовании.

Вместе с тем, ученые неустанно обращали внимание правительственных кругов и общественности на то, что гуманистическое развитие школьного законодательства немыслимо без бережного сохранения национальных традиций русской педагогики, в основе которой всегда лежали высоконравственные идеалы. Каждый из перечисленных юристов, безусловно, преклонялся перед верховенством закона, незыбле-

мостью юридической нормы, но и свято верил в высокое предназначение нравственного начала в просвещении российского народа.

Литература

1. *Ивановский В.В.* Учебник административного права. Изд.4. - М.,1911. – 546 с.

2. *Лешков В.Н.*Русский народ и государство. История русского общественного права до XVIII века /Сост. И.И.Мушкет.- С.-Пб.: Юридический центр Пресс, 2004. – 562 с.

3. *Редкин П.Г.* Избранные педагогические сочинения. - М.:Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1958.-314 с.

4. Русское общество 40-50-х годов XIX в. Ч. II.: Воспоминания Б.Н.Чичерина. - М.: МГУ,1991. – 254 с.

5. *Тарасов И.Т.* Учебник науки полицейского права. Вып. 3. - М.,1895.- 939 с.

6. *Ушинский К.Д.* Собрание сочинений. В 12-ти тт. – Т.1. - М.-Л.,1948.- 740 с.

А.М. Аллагулов

Ключевые слова: *образовательная политика, компоненты и признаки образовательной политики, историко-педагогическое познание.*

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В РОССИИ

В статье представлено понимание сущности образовательной политики как теоретико-методологической основы историко-педагогического познания данного феномена в России во второй половине XIX – начале XX века. Выделенные компоненты и признаки образовательной политики позволяют инструментально проследить её развитие в историко-педагогической ретроспективе.

Термин «образовательная политика» широко применяется в различных исследованиях и официальных документах. В то же время отсутствует четкое разграничение понятий «политика в области образования», «государственная образовательная политика», «государственная политика в сфере образования», «образовательная политика» и др. Эти понятия зачастую рассматриваются как синонимы.

Как указывал Э.Д. Днепров [8], в большинстве исторических и историко-педагогических исследованиях понятие «школьная политика» выступало по существу синонимом понятия «политика правительства в области просвещения», что, в свою очередь, снижало смысл происходящих процессов в сфере образования.

Отсутствует ясное понимание данного феномена и в педагогической науке. Для изучения образовательной политики в исторической ретроспективе необходимо выявить сущностные основы понятия «образовательная политика» на междисциплинарном уровне, так как образовательная политика определяет основные направления и условия функционирования и развития системы образования, формируя основные векторы ее развития на конкретном этапе исторического развития.

Определение четких границ используемого понятия, «взаимооднозначное соответствие терминов и обозначаемых ими понятий» [4, с. 124] позволит выявить теоретико-методологические основы формирования образовательной политики в России во второй половине XIX – начале XX века.

Образование как государственная ценность представляет собой, с одной стороны, функцию, которую осуществляет государство. Как отмечал Аристотель, «образование есть функция государства, осуществляемая им для определенных целей» [3, с. 17]. С другой стороны, образование всегда находилось и продолжает оставаться в центре первоочередных государственных интересов. Его роль в социальном и экономическом развитии любой страны является общепризнанной. Более того, успехи практически всех крупномасштабных начинаний, в том числе и политических, не в последнюю очередь зависят от того, насколько успешно будет развиваться образование [2, с. 89].

Понятие «образование» является сложным многоаспектным феноменом и имеет различные интерпретации [10, с. 10].

Теоретический анализ проблемы интерпретации «образования» позволил выделить несколько направлений:

1. Культурологическое - трактующее образование как органическую часть культуры, включающую как образовательный процесс, так и образовательные учреждения, обеспечивающие усвоение людьми знаний и опыта, накопленного в обществе. Для российского образования характерны следующие черты [14, с. 93-101]: духовность, открытость русской культуры и образования, традиционность. Последние две черты, по мнению Ю.А. Тюриной, являлись и условием, и результатом скачкообразной смены траектории прохождения образовательного процесса в России от резкого принятия внешнего воздействия со стороны зарубежных образовательных традиций до частичного отказа от них и возвращения к собственным.

2. *Социологическое* - трактующее образование как систему деятельности, осуществляемое множеством социальных групп; комплекс социальных институтов; набор определенных ценностей, умений, навыков; разветвленная материальная база.

3. *Экономическое* - трактующее образование с точки зрения воспроизводства и развития человеческого ресурса (потенциала) социально-экономической жизни общества. Образование стало одним из наиболее приоритетных направлений долговременной стратегии экономического и социального развития каждого цивилизованного государства [11, с.235-236].

4. *Этнологическое* - трактующее образование в качестве способа наследования этнической культуры (Г.Н. Волков, М.Б. Насырова)[12].

5. *Педагогическое* - трактующее образование с точки зрения целенаправленной организации его формирования и развития посредством воспитания и обучения. Выделяются четыре аспекта содержательной трактовки понятия «образование»: 1) образование как ценность; 2) образование как система; 3) образование как процесс; 4) образование как результат [5, с. 80-99].

6. *Антропологическое* - трактующее образование с точки зрения осуществления человека как телесного, душевного и духовного существа на протяжении всей его жизни в его онтогенетическом развитии в пространстве культуры и социальных отношений. Образование существует не ради учебной подготовки, а наоборот, именно учебная подготовка к чему-то должна существовать для образования, которое лишено всех внешних целей – для самого благообразно сформированного человека [10, с. 22].

7. *Политическое* - рассматривающее образование как способ обеспечения человеческим ресурсом (потенциалом) решения различных политических задач, трансляции политической идеологии, идейно-политического воспитания граждан [1, с. 702].

Выделены функции образования: гуманистическая (ориентация на человека, на обеспечение его существования, развития и самореализации); аксиологическая (сохранение ценностей мировой и российской многонациональной культуры); социокультурная (помощь в овладении культурой своего народа в многообразии связей с национальными культурами других народов и мировой культурой в целом); социально-адаптивная (содействие человеку в успешной адаптации к окружающему динамично обновляющемуся социуму на различных его уровнях,

а также в подготовке к профессиональной деятельности); социально-мобильная (изменение статусно-ролевой формы взаимодействия человека с окружающими его людьми, обретение им нового статуса); социально-интегративная (включение человека в интегративную образовательно-производственную деятельность) [6, с. 32].

Таким образом, под «образовательной политикой» мы будем понимать целенаправленную деятельность органов государственной власти и других субъектов по решению образовательных проблем, достижению и реализации общезначимых целей развития образования.

Основными компонентами образовательной политики являются:

1. Нормативно-правовой – это установка границ поведения субъектов образовательного процесса, компетенция.

2. Финансово-экономический – это уровень финансирования, распределения и использования средств.

3. Культурно-идеологический – это ориентация общественного сознания, влияющая на выбор решения.

Признаками образовательной политики являются:

1. Образовательная политика – это деятельность государственных органов государственной власти.

2. Образовательная политика – одна из «сфер общественной жизни, связанная отношениями между государством и большими социальными группами» [9, с. 117].

3. Образовательная политика – деятельность людей.

Конкретное содержание образовательной политики определяется взаимодействием деятельности и ее условий - субъективного и объективного, непосредственной и опредмеченной деятельности. Осознание диалектики этого взаимодействия открывает путь к познанию противоречий, механизма их разрешения и тенденций развития образовательной политики.

В большинстве работ, так или иначе затрагивающих проблемы образовательной политики, определяются направления ее реализации. В качестве направлений государственной образовательной политики представляются характеристики состояния и (или) определенные черты системы образования, рассматриваемые авторами как результаты осуществления политической деятельности.

Реформа образования обсуждается пока в отрыве от реформы государственного устройства, местного самоуправления, реформы науки [13, с. 141-142]. Как отмечал Э.Д. Днепров, «образовательная политика

всегда решает две группы задач. «Внешние» по отношению к образованию – политические, социально-экономические и социокультурные задачи, то есть проектирование, выстраивание и развитие системы образования как социального института в соответствии с потребностями и общей логикой общественного развития, с его новыми задачами и тенденциями. И «внутренние», собственно образовательные задачи, - направленные на образовательное устройство этого института, на обеспечение его жизнедеятельности (функционирования и развития) в соответствии, во-первых, с образовательной идеологией своего времени, требованиями педагогической науки, запросами образовательной практики и, во-вторых, - с внутренней логикой и закономерностями эволюции самой системы образования» [7, с.33]. В этой связи наиболее благоприятным моментом для развития образования является пересечение этих двух основных векторов образовательной политики.

Реализация образовательной политики – это постоянный, динамичный процесс достижения поставленных целей, в котором принимают участие различные ее субъекты. Реализация начинается сразу же после одобрения и легитимизации образовательной политики или отдельной ее программы.

Литература

1. Аристотель. Политика / Аристотель // Соч.: В 4-х т. - М., 1983. Т.4.-х С.612-621.; Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е.С. – Мн.: Современное слово, 2001.

2. *Бунькова Л.А.* Образование как одно из приоритетных направлений социальной политики лейбористского правительства Тони Блэра в Великобритании / Л.А. Бунькова // Образование и наука. - 2009. - №7. - С.88-94.

3. *Бычкова Г.М.* Инновационный механизм повышения эффективности высшего образования Беларуси / Г.М. Бычкова. – Мн.: Право и экономика, 2004.

4. *Габай Т.В.* Педагогическая психология / Т.В. Габай. – М.: Академия, 2003.

5. *Гершунский Б.С.* Менталитет и образование / Б.С. Гершунский. – М., 1996.

6. *Глебова Л.Н.* Социально-педагогическое проектирование образовательной политики региона / Л.Н. Глебова: Автореф. дис... д-ра пед. наук - Арзамас, 2009.

7. *Днепров Э.Д.* Образование и политика. Новейшая политическая история российского образования / Э.Д. Днепров. Том 1. - М., 2006.

8. *Днепров Э.Д.* Школьная политика: содержание понятия и аспекты изучения (на материалах дореволюционной России) // Школа России накануне и в период революции 1905-1907 гг. – М., 1985.

9. *Кондракова И.Э.* Образовательная политика: содержание понятия / И.Э. Кондракова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. - 2010. - № 128. - С.116-124.

10. *Корнетов Г.Б.* Образование человека в истории и теории педагогики: Монография / Г.Б. Корнетов. – М.: АСОУ, Золотая буква, 2006.

11. *Мясников В.А.* Образование и глобализация: возможности и проблемы / В.А. Мясников /Развитие основных направлений педагогической науки XX века: Материалы XXVI сессии Научного Совета по проблемам истории образования и педагогической науки, посвященной 90-летию со дня рождения академика РАО Захара Ильича Равкина. Ч.1./ Под ред. М.В. Богуславского. – М.: ИТИП РАО – Тверь: Научная книга, 2009.

12. *Насырова М.Б.* Этнопедагогическое сопровождение учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении: Учебно-метод. пособие / М.Б. Насырова. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2006.

13. *Смирнов С.А.* Человек перехода: Сб.научных работ / С.А. Смирнов. – Новосибирск, 2005. С.141-142.

14. *Тюрина Ю.А.* Исследование отечественного образования в рамках деятельностного подхода / Ю.А. Тюрина // Социология власти. - 2009. - № 2. - С.93-101.

С.З. Занаев

Ключевые слова:
методология изучения историко-педагогических дисциплин, опыт политехнического образования, политехнический принцип.

ИЗУЧЕНИЕ В КУРСЕ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН ОПЫТА ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлены разные подходы к изучению историко-педагогических дисциплин, рассмотрены возможности использования при этом опыта политехнического образования.

Преподаванию историко-педагогических дисциплин всегда уделяется особое внимание, учитывая, что главной целью исторического образования является воспитание патриота и гражданина своей страны, от разумной взвешенной позиции которого зависит в конечном итоге настоящее и будущее развития России. В этом отношении повышается важность осмысления развития истории педагогики, обозначения основных системообразующих теоретических принципов и подходов, построенных на основе сравнительного анализа особенностей преподавания данного предмета в разные исторические периоды нашей страны, и опыта изучения этого направления за рубежом.

Показательны в этом плане следующие подходы, предложенные А.Н. Копылом, в качестве методологического фундамента историко-педагогических исследований:

- цивилизационный (М.В. Богуславский, Э.Д. Днепров, Г.Б. Корнетов, О.Е. Кошелева);
- культурологический (Е.П. Белозерцев, Е.В. Бондаревская, А.Н. Джуринский, Н.Б. Крылова, О.Д. Федотова и др.);

- антропологический (Б.М. Бим-Бад, П.С. Гуревич, В.П. Зинченко, Л.М. Лузина, А.И. Пискунов и др.);

- фактологический (С.Ф. Егоров, А.В. Овчинников и др.) [1, С. 98.].

На основе соотносительного анализа истории развития основных методологических направлений А.Н.Копыл предлагает парадигмально-цивилизационный подход, основанный на «видении историко-педагогического процесса как складывающегося из многообразия неповторимых педагогических феноменов, самоорганизующегося, подчиненного логике и собственным смыслам, что, однако, не противоречит его тесному взаимодействию с мировым историческим процессом» [1, с. 100].

В этом отношении представляют интерес результаты обзорного сравнительного анализа содержания учебников истории разных стран, проведенного А.А.Даниловым, которые показывают особенности и тенденции в направлении их развития. При этом прослеживается общая мысль о том, что необходимо, «не забывая о зловещих, темных, а порой и страшных страницах своего прошлого, формировать у новых поколений позитивный образ своего народа в его долгой или короткой истории»[2, с. 65].

В исследовании ученого отмечается, что в учебниках истории США, например, отсутствуют детальные упоминания о позорности рабства, «геноциде индейского населения», депортации сотен тысяч американцев японского происхождения в годы второй мировой войны. На вопросы о том, почему всего этого нет в учебниках, американские коллеги справедливо заявляют: «Это не ведет к формированию патриота и гражданина, это разобщает, а не объединяет»[2, с. 66].

Схожих позиций придерживаются при разработке учебников истории в Англии, Франции, Италии, Германии. Из логики изложений ученого следует справедливый вывод, что при разработке отечественных учебников истории, при преподавании этого предмета в учреждениях высшего и среднего профессионального образования необходимо, не обеляя негативного прошлого, попытаться объяснить, почему произошло так, а не иначе. Чтобы не было «повторения пройденного пути», имевшихся прежде ошибок. И страшные картины прошлого не должны отбить веру в настоящее и будущее у наших учеников. Это важно еще и для того, чтобы мы сами не взваливали сегодня на себя и наших детей исключительной ответственности за все то, что было негативного не только в нашем прошлом, но и в истории Европы и мира в це-

лом. Желающих сделать так вполне достаточно и в самой России, и за ее пределами» [2, с. 68].

Справедливость данных утверждений не подлежит сомнению, учитывая, что во многом излишнее увлечение разобщающими тенденциями в изучении истории государства, огульная критика и фактическое «охаивание», выискивание и отрицательная интерпретация каких-то событий и явлений, акцентирование внимания на порочащих вполне заслуженные, трудовые и героические достижения прошлого нашей страны, особенно различными средствами массовой информации, зачастую приводит к непредсказуемым последствиям. Известно, что такие явления часто предшествовали и фактически способствовали в конечном итоге распаду Советского Союза.

Определенный интерес в этом отношении имеет **применение политехнического принципа при изучении историко-педагогических дисциплин, которому в советский период придавалось огромное значение в политехническом образовании и трудовом воспитании подрастающих поколений.** При этом ученые-педагоги исходили из того, что изучение истории позволяет показать учащимся истоки становления и совершенствования различных направлений промышленности и производства, значения умений и навыков для благоустройства их жизни. Такой подход дает всем понимание того, что творческим, созидательным трудом людей создаются все необходимые для жизни материальные блага, продукты питания, произведения искусства. В разные исторические эпохи, у разных народов и в разных странах, труд людей имел определенное содержание и цель; они исходили из конкретных условий и особенностей развития производства или видов промышленности. В результате их творческого совершенствования и развития производства менялся уклад жизни и деятельности людей, общественные отношения, видоизменялись традиции, устои и обычаи.

Необходимо прививать учащимся понимание того, что за всеми различными достижениями человеческой цивилизации, оказавшими огромное общественно-социальное, морально-психологическое влияние на общество, стоит беспрестанный труд, неустанный поиск, творческие достижения и помыслы конкретных людей.

Например, в середине XX века развитие научно-технической революции (НТР) способствовало автоматизации производства, конструированию и распространению новых высокопроизводительных,

станков, машин, различного оборудования, которые оказали, в свою очередь, огромное влияние на все сферы жизнедеятельности людей. Учащиеся вполне наглядно воспримут историю создания и развития электронно-вычислительных машин (ЭВМ), их проникновение во все отрасли промышленности, производства, взаимодействия людей. Развитие и совершенствование ЭВМ оказали влияние на распространение разных видов информации, взаимоотношения и общение людей по всему миру.

Большое значение имеет формирование у учащихся понимания истории развития и совершенствования разных направлений промышленности и производства как объектов творческого приложения и применения знаний, получаемых при изучении предметов естествоведческого направления: физики, химии, биологии и т.д. Тем самым изучение истории, построенное на политехнической основе, выступает как связующее межпредметное, междисциплинарное, метапредметное направление.

В советский период проводилось сопоставительное изучение влияния образования в США и ФРГ на развитие НТР, при этом было выявлено, парадоксальное явление: «некоторые отрасли промышленности не могут найти необходимого им количества рабочих. Объяснялось это тем, что на ряде предприятий техника и технологические процессы очень сложны и динамичны, и лишь высокий уровень профессионального и общего образования позволяет справляться с быстро меняющимися условиями и задачами производства. Рабочих, удовлетворяющих таким требованиям, недостает».

Эти ситуации наглядно продемонстрировали «образование, какого уровня и какого характера (именно политехнического!), необходимо рабочему классу в условиях научно-технической революции» [3, с. 110.]. Тем самым опыт истории развития образования в этих странах показывает необходимость и значимость политехнического обучения подрастающих поколений для повышения социально-экономического уровня жизни людей и совершенствования НТР.

Учитывая, что схожие тенденции и ситуации возникают теперь в нашей стране, необходимо переосмысление и учет богатого отечественного опыта истории развития политехнического образования советского периода.

Воспитание детей, подготовка их к общественно-полезному труду согласно Конституции Советского Союза, рассматривались как почет-

ные обязанности граждан страны, и важная задача педагогических коллективов школ, общественных организаций школы, родителей. Задачи и содержание образования тогда вполне оправданно определялись в основном требованиями производства, при этом большое значение среди них придавалось предприятиям и организациям военно-промышленного комплекса (ВПК). Общепризнанным фактом является то, что поступательное развитие в этих направлениях промышленности во многом способствовало общему развитию научно-технического прогресса.

Изучение истории организации и развития образования, политехнического обучения, трудового воспитания подрастающих поколений в нашей стране показывает, что в этом важном общегосударственном деле были задействованы не только школьные, но и различные внешкольные и культурные учреждения, музеи, клубы по месту жительства, Дома пионеров и технического творчества, ДК при заводах, фабриках, сельскохозяйственных предприятиях, библиотеки (избы-читальни) в сельских поселениях, оборонно-технические общества, партийно-профсоюзные и общественно-культурные объединения, различные направления искусства, литературы, разные средства массовой информации (СМИ) и т.д. В целом их деятельность была направлена на создание положительного социального идеала и поддержку у всего населения стремления к освоению инженерно-технических, рабочих, военных специализаций.

Разноплановая агитационно-пропагандистская работа этих различных учреждений, структур и организаций была ориентирована также на *организационно-педагогическую работу со всем населением, в частности, на создание секций, кружков технического творчества и творческих объединений, в основном, бесплатных и потому доступных для всех детей и подростков*. При них выделялись ставки педагогов-организаторов для работы со школьниками, сообща решались вопросы материально-технического снабжения, систематически проводились массовые конкурсы, соревнования, слеты и т.д. Таким образом, можно констатировать, что в обществе нарабатывался уникальный отечественный опыт, по развитию и созданию разветвленной инфраструктуры на основе всестороннего объединения усилий всех членов окружающего социума в направлении педагогического «всеобуча» населения, в том числе политехнического просвещения с применением всех традиционно сложившихся средств и методов воздействия на лю-

дей. Указанный отечественный опыт в настоящее время приобретает, безусловно, важное значение; в истории его становления и развития прослеживается широкий межведомственный подход.

При разработке межпредметной, интегративной политехнической направленности содержания образования подрастающих поколений необходимо показывать перспективу востребованности, социальной значимости, престижности инженерно-технических специальностей, на которые довольно действенно и по-своему интересно и оригинально была ориентирована деятельность различных учреждений в истории отечественной педагогики советского периода.

В заключение отметим, что при изучении историко-педагогических дисциплин, согласно утверждению члена-корреспондента РАО М.В.Богуславского, необходимо придерживаться «концептуальной направленности реформ, которые должны действительно утверждать новое, но в то же время не разрушать самобытность национальной культуры, опираться на нее» [4, с. 43]. При изучении историко-педагогических дисциплин применение политехнического принципа способствует пониманию учащимися взаимосвязи особенностей совершенствования и развития промышленности и производства как результата реализации творческих замыслов и труда многих людей, в целом оказывающего огромное влияние на изменение и улучшение общественно-социальной жизни большинства населения Земли.

Литература

1. *Копыл А.Н.* О методологических основаниях истории педагогики и образования // Педагогика. - 2007. - № 8.

2. *Данилов А.А.* Новые образовательные стандарты и учебники отечественной истории // Педагогика. - 2009. - № 4.

3. Политехнический принцип в обучении основам наук в средней школе: Пособие для учителей / Ред. действ. чл. АПН РСФСР Д.А.Эпштейн, Н.Г.Дайри, В.Г. Разумовский и др. - М.: Просвещение. 1979.- 151 с.

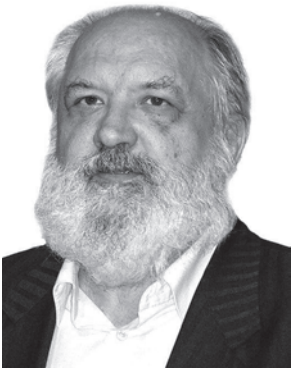
4. *Богуславский М.В.* Проблемы реформирования российского образования: Историко-педагогический контекст [Электронный ресурс] / Проблемы современного образования. - 2010. – № 1. - С. 33-44. - Режим доступа: http://www. pmedu.ru/res/2010_1_

5. *Вяземский Е.Е.* Проблема фальсификации истории России и общее историческое образование: теоретические и практические аспекты [Электронный ресурс] // Проблемы современного образования. - 2012.

– № 1. - С. 28-43. - Режим доступа: http://www. pmedu.ru/res/2012_1_

6. *Новиков А.М.* Профессиональное образование: устремление в будущее [Электронный ресурс] // Проблемы современного образования. - 2012. – № 3. - С. 5-10. - Режим доступа: http://www. pmedu.ru/res/2012_3.

ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ



В.С. Меськов

В статье дано описание процесса подготовки и принятия решений в соотношении с Модифицированным методом восхождения от абстрактного к конкретному. Зафиксированы стадии принятия решений в классической, неклассической и постнеклассической методологиях. Построены компетентностные модели принятия решений и соответствующая дорожная карта. Определена специфика принятия решений в области образования. Сформулирована модель образовательных процессов, позволяющая эффективно решать современные проблемы в этой сфере.

Ключевые слова: *решение, принятие решений, виды принятия решений, проблема, когнитивно–компетентностные модели, субъекты, среда, деятельность, образование, дорожная карта.*

Процесс подготовки и принятия решения мы будем рассматривать как процесс, состоящий из семи основных этапов:

– Выявление неопределенностей.

– Фиксация неопределенности в форме проблемы.

– Представление проблемы в виде альтернатив.

– Выбор наилучшей альтернативы – разрешающей проблему.

– Принятие решения.

– Апробация решения.

– Коррекция результата – установление обратной связи и устранение исходной не-

определенности.

Используем Модифицированный метод восхождения от абстрактного к конкретному МВАК(м) как основание, задающее методику анализа деятельности, в том числе деятельности по принятию решений.

Зафиксируем соотношения стадии метода с 7-ю этапами принятия решений.

Стадия метода МВАК(м)	Принятие решений
1. Выбор прототипов и языка, принятие онтологических допущений.	
2. Конструирование идеальных объектов (абстракций).	Выявление неопределенностей.
3. Построение модели (идеализированные объекты, идеализации).	Фиксация неопределенности в форме проблемы.
4. Создание базовой методологии (пресуппозиции, основные принципы, характерные черты).	Представление проблемы в виде альтернатив.
5. Определение методов оперирования с базовыми идеализированными объектами.	Выбор наилучшей из альтернатив – разрешающей проблему.
6. Формулирование допустимых способов рассуждений с заданными объектами.	Принятие решения.
7. Построение общих методологий деятельности.	Апробация решения.
8.Проектирование приложений к выделенным областям деятельности (частные методологии, практикоориентированные модели, теории, проекты, методики).	Коррекция результата – установление обратной связи и устранение исходной неопределенности.

При реализации МВАК(м) приемлемы следующие толкования термина «принятие решений»:

– метод разрешения проблем (объектом принятия решений является неопределенность, а предметом - проблема);

– область деятельности;

– когнитивная процедура;

– один из способов преодоления когнитивного провала;

– деятельность субъекта по преодолению когнитивного провала.

Причем «проблема» как ноумен, представляющий неопределенность,

в классической методологии:

- фиксируется в виде апорий, парадоксов, антиномий, противоречий;
- снимается путем аргументированного выбора одной из составляющих;

в неклассической методологии:

- фиксируется в виде дополнительности;
- снимается путем выбора одной из пар дополнительных описаний;

в постнеклассической методологии:

- фиксируется как когнитивный провал;
- снимается путем выбора одной из троек, элементы которой находятся в отношении тринитарности.

Зададим теперь каждую из семи компонентов принятия решений в классической, неклассической и постнеклассической методологиях, соответственно:

1. Выявление неопределенностей. 2. Фиксация неопределенности в форме проблемы. 3. Представление проблемы в виде альтернатив. 4. Выбор наилучшей из альтернатив – разрешающей проблему. 5. Принятие решения. 6. Апробация решения. 7. Коррекция результата – установление обратной связи и устранение исходной неопределенности.	**Классическая методология** 2.1 Проблема – проблемный объект (монооописание). 3.1 Альтернативы - апории, парадоксы, антиномии, противоречия. 4.1 Выбор на основании принятых принципов корреспондентской теории истинности. 5.1 Предполагается, что оптимальное решение безусловно существует и оно единственное. 6.1 Апробация решения через наблюдение, опыт, эксперимент, реальные модели. 7.1 Экстраполяция пространственно-временных характеристик на другие проблемные объекты.

1. Выявление неопределенностей. 2. Фиксация неопределенности в форме проблемы. 3. Представление проблемы в виде альтернатив. 4. Выбор наилучшей из альтернатив – разрешающей проблему. 5. Принятие решения.	**Неклассическая методология** 2.2 Проблема задается парой (проблемный объект, проблемная среда). 3.2 Отношение дополнительности между альтернативами. 4.2 Ни одну из альтернатив, находящихся в отношении дополнительности, нельзя устранить, но можно лишь указать «область действия», т.е. приписать среду. 5.2 Выбор на основе вероятностных предпочтений (максимально возможная «полнота»).

6. Апробация решения. 7. Коррекция результата – установление обратной связи и устранение исходной неопределенности.	6.2 Моделирование, теоретические модели, математические модели, мысленный эксперимент. 7.2 Экстраполяция на другие пары - проблемные объекты и среды.
1. Выявление неопределенностей. 2. Фиксация неопределенности в форме проблемы. 3. Представление проблемы в виде альтернатив. 4. Выбор наилучшей из альтернатив – разрешающей проблему. 5. Принятие решения. 6. Апробация решения. 7. Коррекция результата – установление обратной связи и устранение исходной неопределенности.	**Постнеклассическая методология** 2.3 Проблема рассматривается как инфообъект и представима проблемной тройкой (субъект, среда, контент). 3.3 Когнитивный провал. Альтернативными являются тройки, в которых проблемность (неопределенность) связывается с одним или несколькими элементами. 4.3 Выбор субъектом из нескольких найденных альтернатив - из альтернативных троек, элементы которых находятся в отношении тринитарности. 5.3 Устранение когнитивного провала. 6.3 Информационное моделирование, виртуальные теоретические и математические модели, вычислительный эксперимент. 7.3 Экстраполяция на другие проблемные инфообъекты.

Принятие решений как компетенция

Трактовка компетенции в области принятия решений в трех методологиях:

Классическая методология – проблема описывается как проблемный объект моноописанием.

Компетенция принятия решений отождествляется со способностью. Если кто-то способен принимать решения, то он готов и делает это. Решения принимаются на уровне образцов и образов (опыта, традиций). Субъект принятия решений элиминирован.

Неклассическая методология – проблема описывается парой (проблемные объекты в проблемной среде).

Компетенция принятия решений отождествляется со способностью и готовностью. Готовность обусловливается внешне – средой принятия решений. Решения стандартизированы (success stories, библиотека стандартных решений). Субъект принятия решений нормирован.

Постнеклассическая тринитарная методология - проблема описывается тройкой – проблемные: субъект, среда и контент.

Компетенция принятия решений отождествляется со способностью, готовностью и мотивацией. Мотивация субъекта есть внутрен-

няя мотивация субъекта к деятельности. Субъект неэлиминируем ни из какого процесса принятия решения.

Итак, компетенция субъекта в принятии решений описывается как способность (с), готовность (г) и мотивация (м) субъекта принимать решения. Представим данное описание в виде следующей эквивалентности:

$$\text{Кмп}\ {}^{\text{пр}}_{\text{Трн}}\ (\text{Сб}^{\text{пр}}, \text{Ср}^{\text{пр}}, \text{К}^{\text{пр}}) \equiv \text{Трн}(\text{С, Г, М})$$

Наличие когнитивного провала является признаком некомпетентности субъекта в принятии решений,

т.е. неспособности или неготовности или отсутствия мотивации принимать решения

$$\text{Кмп}\ {}^{\text{пр}}_{?\text{Трн}}\ (\text{Сб}^{\text{пр}}, \text{Ср}^{\text{пр}}, \text{К}^{\text{пр}}) \equiv ?\text{Трн}(\text{С, Г, М})$$

Визуализация деятельности субъектов по принятию решений в соответствии с тремя методологиями исследований в фиксированных

$$\text{КПР}^{\text{пр}}_{\text{Трн}}\ (\text{Сб}^{\text{пр}}, \text{Ср}^{\text{пр}}, \text{К}^{\text{пр}}) \equiv \text{Трн}(?\text{Сv}\ ?\ \text{Гv}\ ?\text{М})$$

средах с заданными типами объектов на основании преодоления видов когнитивного барьера:

Каждый из уровней (1 – 9) соответствует определенной целостной парадигме принятия решений, а переход свидетельствует о решении проблемы путем преодоления когнитивного барьера и формировании более продуктивной компетенции.

Изложим полученные результаты на дорожной карте (RoadMap):

	Проблема, представленная когнитивным барьером:	Может быть решена путем обращения к среде:	На основании:	Виды субъекта:	Методология
9	Креативный провал (провал между творцом и творением). Отчуждение творения творцом	Компетенции эстетические	Гармонии	Субъект, принимающий гармоничные решения (на основании эстетических ценностей)	
8	Креативный провал (провал между творцом и творением). Отторжение творца творением	Компетенции этические	Ценности моральные	Субъект, принимающий нравственно обоснованные решения (на основании моральных ценностей)	
7	Когнитивный провал (прагматический)	Компетенции когнитивные	Идеи	Субъект, принимающий креативные решения («генератор идей»)	
6	Когнитивный провал (семантический)	Компетенции предметные	Смыслы	Субъект, принимающий осмысленные решения (на основании смыслов)	
5	Когнитивный провал (знаниевый)	Компетентности	Знания	Субъект, принимающий осознанные решения (на основании знаний)	
4	Противоречие	Стандарты	Сведения	Субъект, принимающий решения на основании сведений	Неклассическая

3	Антиномия	Образы	Умения	Субъект, принимающий решения на основании умений	Классическая
2	Парадокс	Образцы	Навыки	Субъект, принимающий решения на основании навыков	
1	Апория	Пробы и ошибки	Стереотипы	Субъект, принимающий решения на основании стереотипов	

Итак, общая методика принятия решения состоит из представления неопределенности в виде проблемы, обращения к соответствующей среде, выделения контента и действий на определенном когнитивном основании субъекта с заданными компетенциями в соответствии с методологией.

Последовательно – идентифицируем задачу в крайнем левом столбце, а затем движемся вправо по горизонтали. Если на горизонтальном уровне проблема не решается, то есть неопределенность не устраняется путем обращения к субъекту, среде и контенту данного уровня, то мы должны подняться на +1 уровень вверх..., осуществить новую процедуру, и так далее.

Если неопределенность не устраняется и на самом высоком уровне, то ее соответствующее представление в виде проблемы рационально не разрешимо.

Проведенные исследования позволяют провести весьма существенные уточнения используемых понятий:

Субъекты – люди, способные принимать решения на основании: стереотипов, навыков по образцу, умений в соответствии с образами, сведений в соответствии со стандартами, а также те, кто обладает компетенциями - готовые принимать решения на основании знаний, мотивированные к принятию когнитивных и креативных решений смыслами, идеями, моральными и другими духовными ценностями.

Деятельность – деятельность субъекта по решению проблем отождествляется с преодолением когнитивного барьера, описанного в соответствующих моделях.

При этом деятельность субъекта осуществляется в среде, в данном случае в среде принятия решений, которая также (наряду с субъектом) определяет характер и структуру процесса.

Более того, в рассматриваемом случае среда представляет собой

множество всех экземплификатов и трансцендентатов – результатов практической и интеллектуальной деятельности, накопленных и созданных субъектом к моменту формирования и принятия решений.

Среда принятия решений как раз включает: стереотипы, навыки, умения, сведения, знания, смыслы, идеи, моральные ценности и оценки, эстетические ценности, всю освоенную информацию в ипостаси культуры.

И, наконец, определив наличие таких оценок, как корреспондентская или когерентная истинности относительно высказываний, в которых сформулированы результаты снятия неопределенности путем решения проблем через выбор из альтернатив, представляющих собой варианты когнитивных провалов в соответствуюших методологиях, субъекты завершают деятельность с исходными контентами или их аналогами.

Всегда ли все три вышерассмотренных компонента (субъект, среда, контент) являются значимыми для принятия решений и чем это определяется? Ответ однозначный: не всегда, но в соответствии с выбранной моделью и релевантной ей методологией, а именно

– Зафиксировать исходный уровень (описать проблему).

– Определить характер когнитивных барьеров на данном уровне.

– Осуществить выбор из альтернатив (понять, в чем состоит решение проблемы).

– Апробировать решение.

– Если на данном зафиксированном уровне проблема не решается, нужно идти на метауровень, формулировать проблему в метаязыке (в другой парадигме) и пытаться решать там, если и там решение не находится, идти на следующий метауровень и т.д.

Уровень	**Роль акторов: Учитель, Ученик**	**Область достижимых результатов**	**Параметры совместной образовательной среды**	**Представление «когнитивного барьера»**	**Стратегия принятия решений в образования**
1	Поводырь, Ведомый	Стереотипы	Ощущения, пробы и ошибки	апория	Другие пробы и ошибки
2	Репетитор, Обучаемый	Навыки	Восприятия, образцы	парадокс	Другие образцы
3	Наставник, Учащийся	Умения	Представления, образы (способность)	антиномия	Другие образы

4	Проводник, Индуктор	Сведе-ния	Готовность, стандарты	противоре-чие	Другие сведения вместе со средой их представле-ния
5	Учитель, Ученик	Знания	Мотивация, компетентности	Когнитивный провал	Поменять контент
6	Мыслитель, Сведущий	Смыслы	Размышления, компетенции предметные		Поменять среду
7	Творец, Творец	Идеи	Сотворчество, компетенции когнитивные		Поменять субъекта (с когнитивного на креатив-ный)

Принятие решений как когнитивная деятельность – выбор одной из альтернатив:

5-й уровень – компетентности. Альтернатива - смена проблемного контента.

6-й уровень – профессиональные компетенции. Альтернатива – изменение проблемной среды.

7-й уровень – общекультурные компетенции. Альтернатива – трансформация проблемного субъекта.

Порядок действий по преодолению видов когнитивного барьера, например:

Предполагаем наличие когнитивного барьера на уровне 5 (знания) (в виде когнитивного провала).

Поскольку знания формируются, по крайней мере, двумя путями (как экземплификат смысла или как экземплификат метазнания, то возможны два пути преодоления когнитивного провала:

изменить смыслы (поменять контент);

провести другие экземплификации метазнания.

По результатам провести верификацию. Если провал устранен, то принятые решения были адекватными.

Если провал не устранен, то это означает, что на данном уровне 5 (знания) провал не преодолим.

Тогда предполагаем наличие провала на уровне 6 (как отсутствие в множестве метазнаний исходного смысла).

Далее опять возможны два пути:

– изменить идеи (поменять исходные смыслы);

– провести другие экземплификации метаметазнаний.

По результатам провести верификацию. Если провал не обнаружен, то это значит, что мы создали такую среду, в которой провал отсутствует.

Создание среды означает, что в случае экземплификации метазнаний в знания (переход на уровень 5) мы можем построить там по крайней мере одну тройку, элементы которой находятся в отношении тринитарности (провал отсутствует).

В случае если провал на уровне 6 (смыслов) не устраним, то следует осуществить переход на следующий уровень 7 (идей), относительно которого попытаться преодолеть провал также двумя путями.

Если провал преодолен на уровне 7 (идеи), то, проведя последовательно экземплификации на уровень 6, получаем множество сред, в которых провал отсутствует, и далее на уровень 5.

Если провал на уровне 7 (идеи) не преодолим, то в этом случае необходимо поменять субъекта (от когнитивного к креативному). В общем случае это означает, что рассматриваемая проблема не разрешима путем осуществления когнитивной деятельности.

Проблемы современного образования следует квалифицировать как когнитивный провал

Характер возникающих сегодня проблем образования таков, что они касаются непосредственно субъекта и не разрешимы на уровнях 1–4 (спирали ПНК МОП).

Представление этих проблем как институциональных (на уровне стандартизированных сред) или, тем более, финансово-экономических (нормативных) не приводит и не может привести к адекватным решениям.

Потенциальный «когнитивный провал» стал реальным.

Отсюда – принимать решения в образовании, формулировать проблемы, осуществлять выбор альтернатив и реализовывать решения должны сами субъекты образовательной деятельности.

Литература

1. *Меськов В.С.* Логика практического разума // Лучшие публикации «Кантовского сборника» 1975 – 2001 / Отв. ред. В.Ю.Курпаков, Л.А.Калинников. – Калининград: изд-во КГУ, 2002. С.178-191.

2. *Меськов В.С., Мамченко А.А.* Мир информации как тринитарная модель Универсума. Постнеклассическая методология когнитивной деятельности // Вопросы философии. - 2010. - № 5.

3. *Меськов В.С.* От логики рассуждений к методологии когнитивной деятельности. РАЦИО.ru Электронный научный журнал Российского государственного университета имени Иммануила Канта. – 2009. - № 2. http://ratio.albertina.ru/get_file.php?file_id=328

4. *Меськов В.С., Мамченко А.А.* Образование для обществ знания: постнеклассическая модель образовательных процессов // Ценности и смыслы. - 2010. - № 3, 4 (5,6).

5. *Меськов В.С., Мамченко А.А.* Цикл трансформации когнитивного субъекта. Субъект, среда, контент. Постнеклассическая методология когнитивной деятельности // Вопросы философии. - 2010. - №10.

6. *Меськов В.С.* Мамченко А.А., Смирнова И.В. От возможного мира и возможного индивида к инфомиру и когнитивному субъекту // Возможные миры: семантика, онтология, метафизика: Коллективная монография. ГУ-ВШЭ. М: Изд-во Канон+, 2011.

7. *Меськов В.С., Сорина Г.В.* Логика: взгляд из культуры // Возможные миры: семантика, онтология, метафизика: Коллективная монография. ГУ-ВШЭ. М: Изд-во Канон+, 2011.

8. *Сорина Г.В.* Принятие решений как интеллектуальная деятельность. - М.: Канон +, Реабилитация, 2009.

9. *Сорина Г.В.*Основы принятия решений: Учебное пособие. - М.: Экономистъ. Серия: Res cottidiana.

М.В. Гуськова

Ключевые слова:
количественные измерения, качественные измерения, эвалюация, порядковая шкала, номинальная шкала, интервальная шкала, смешанная методология эвалюации, кодирование данных.

КОЛИЧЕСТВЕННЫЕ И КАЧЕСТВЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ЭВАЛЮАЦИИ

Представлены проблемы совмещения количественных и качественных данных в эвалюации. Приведены виды шкал для измерений различных уровней. Рассмотрены условия получения данных на количественном уровне измерения. Сформулированы условия, вынуждающие обратиться к качественным шкалам в эвалюации. Предлагаются подходы для работы с качественными данными с целью их корректной интерпретации при проведении эвалюации в образовании.

Современный период в развитии исследований в сфере управления качеством образования характеризуется устойчивым интересом научного сообщества к эвалюации, под которой понимается интегративная категория оценочно-аналитической деятельности в управлении качеством образования, основанная на педагогических измерениях и предназначенная для принятия административно-управленческих решений в образовании. Сами по себе измерения в образовании могут быть как количественного, так и(или) качественного уровня. Критерием демаркации результатов измерений от других оценок, полученных традиционным путем, является вовсе не уровень данных, а степень научного обоснования их качества. В первом случае,

при измерениях в образовании, данные сопровождаются оценками надежности и валидности, полученными по специальным методикам, а во втором случае вопрос о качестве данных решается интуитивным путем. Каждый педагог опирается на свой опыт и полагает, что он обоснованно и справедливо оценил подготовку учеников или студентов. В контексте образовательной эвалюации оценивание всегда должно быть основано на педагогических измерениях, поскольку для принятия административно-управленческих решений по результатам эвалюации необходимы очень надежные и валидные оценки.

В образовании качественные результаты измерений представляются в порядковых или номинальных шкалах, а для количественных данных используется интервальная шкала. В целом, грань между количественными и качественными измерениями нередко бывает весьма тонкой. Например, по результатам тестирования студентов при дихотомическом оценивании правильности выполнения отдельных заданий с множественным выбором (1 – если задание выполнено правильно, а 0 – в противоположном случае) получаются, с первого взгляда, количественные оценки, которые на самом деле являются порядковыми в силу отсутствия единицы измерения, поскольку правильность выполнения зависит от трудности заданий теста. Однако эти же результаты тестирования могут быть представлены в интервальной шкале, если используется автоматизированная проверка результатов тестирования, исключающая влияния субъективного компонента со стороны оценок экспертов, а первичные баллы переводятся в интервальную шкалу, имеющую единицу измерений – логит, с помощью аппарата теории IRT (ItemResponseTheory), обеспечивающей инвариантность оценок параметра испытуемых в зависимости от трудности заданий теста.

В целом, к количественным измерениям в образовательной эвалюации можно отнести те, которые основываются на применении заданий с выбором ответа, автоматизированном оценивании и теории IRT, а их результаты представляются в интервальной шкале, поскольку шкала отношений недостижима в педагогических измерениях в силу отсутствия абсолютного нуля. Правда, такого уровня строгости при дифференциации измерительных шкал придерживаются не всегда и нередко к количественному уровню, не вполне оправданно, относят все результаты эвалюации, полученные с помощью тестов.

Смешению понятий «количественные» и «качественные» измерения способствует также необходимость представления качественных

данных в виде некоторых точек на числовой оси путем их кодирования, поскольку для осмысления и обработки качественных данных их всегда следует отобразить на оси в виде некоторых символов, роль которых чаще всего отводится числам. В целом, качественные исследования могут охватывать весьма широкий спектр: от эвалюации результатов обучения индивидов до эвалюации проектов по модернизации образования или оценке эффективности деятельности организаций и национальных программ в образовании. Однако, даже в тех случаях, когда исследователи собирают данные на качественном уровне посредством экспертизы, интервьюирования и наблюдений, они кодируют их тем способом, который позволяет обработать и интерпретировать данные с помощью корреляционного, факторного или регрессионного анализа.

Конечно, количественные данные предпочтительнее с позиций минимизации ошибок измерений. Однако не следует забывать, что обращение исключительно к количественным данным нередко снижает глубину исследования и понимания педагогических явлений. Например, обращение к заданиям с выбором ответа и исключение из тестов заданий со свободно конструируемым ответом не позволит оценить компетенции, а даст довольно точные, но ограниченные по интерпретации оценки знаний и простейших умений обучаемых.

В образовательной практике нередко требуется совмещение данных разного уровня. Например, при проведении процедуры государственной аккредитации образовательных учреждений осуществляется экспертиза соответствия содержания и качества образовательных программ требованиям образовательных стандартов, требующая качественных оценок на основе описательных заключений со стороны экспертов. Наряду с этим необходимо оценивание уровня подготовки студентов и представление результатов оценивания в количественной форме, в которой указан процент превышения проходного балла для каждой дисциплины, подсчитанный по результатам тестирования студентов. Таким образом, в государственной аккредитации приходится анализировать как количественные, так и качественные данные.

Задача интеграции данных в процедурах государственной аккредитации намного усложнится в связи с переходом к новым ФГОС, ориентированным на компетентностный подход, что предполагает многообразие форм заданий в тестах. Введение заданий со свободно конструируемым ответом, которые являются обязательным компо-

нентом компетентностных тестов, приведет к получению качественных данных при тестировании студентов, поскольку результаты выполнения таких заданий должны проверять эксперты. Помимо этого останется и технология компьютерного тестирования по аккредитационным педагогическим измерительным материалам, предназначенным для проверки знаний и умений по дисциплинам образовательной программы и позволяющим получить результаты студентов в количественной шкале. Таким образом, переход к новым ФГОС в процедурах аккредитации неизбежно повлечет за собой задачу корректного объединения данных разного уровня на основе совмещения количественных и качественных результатов измерения.

На качественном уровне для измерений в эвалюации характерна большая описательность, а инструментарием служат преимущественно, портфолио, анкеты, собеседования и интервью, обеспечивающие результаты эвалюации в шкалах типа Лайкерта. В количественном подходе преобладают нормативные предписания, находящие свое практическое отражение в нормах выполнения тестов, а результаты эвалюации при интерпретации представляются в стандартизированных шкалах интервального или квазиинтервального характера. Хотя подобное разделение не всегда выполняется достаточно строго и не в полной мере согласуется с классификацией уровней измерения по Стивенсу, однако, даже в таком нестрогом виде оно являлось на протяжении последнего десятилетия XX века предметом споров сторонников количественных и качественных подходов к измерениям при проведении эвалюации в образовании.

Это противостояние ярче всего проявлялось в методологии оценочных процессов в образовании, но протекало по - разному в нашей стране, где долгое время были запрещены количественные методы, основанные на тестах, и в странах, широко использовавших количественные измерения в эвалюации. В частности, в США общий ход развития методологии эвалюации начиная с 80-х гг. XX века, сопровождался острыми дебатами между сторонниками количественного или качественного подхода при измерениях в образовании (Datta, Gage, Guba&Lincoln, House, Rossi), которые вплоть до наших дней не нашли всеми принятой компромиссной точки зрения. Аналогичные процессы протекали в психологии, где в 70-80- е гг. шли длительные методологические споры между такими учеными, как Cronbach, Cook и Campbell, которые отстаивали противоположные точки зрения по поводу ис-

пользования количественных или качественных подходов к решению методологических проблем валидности измерений и интерпретации результатов измерений в практике. По сути, ни одно из направлений в социальных науках не избежало проявлений подобных споров и противостояния парадигм в оценочных процедурах.

В 2008 году известный американский ученый в сфере эвалюации M. Patton, описывая поводы для обращения к качественным измерениям в эвалюации, отмечал, что выбор качественных измерений в эвалюации диктуется тремя практическими причинами. Во-первых, многие образовательные программы основаны на гуманистических ценностях, предполагающих, что их руководители и эвалюаторы предпочтут личные контакты с участниками программ и данные, которые появляются в качественных исследованиях. Во-вторых, качественные методы могут также быть выбраны в силу того, что валидные и надежные количественные измерения просто невозможны в данной программе. В-третьих, к качественным измерениям прибегают, когда хотят придать должную глубину при интерпретации результатов количественного исследования.

В целом, можно сформулировать ряд условий, которые вынуждают исследователей обратиться к качественным шкалам в эвалюации:

- Фокус исследования в эвалюации сосредоточен на процессе, выполнении или развитии образовательной программы, когда анализируется динамика и описывается прогресс в развитии результатов ее выполнения.
- Программа содержит индивидуализированные результаты, которые нуждаются в развернутой интерпретации.
- Необходима всесторонняя информация о деталях программы.
- Фокус исследования в эвалюации сосредоточен на особенностях и уникальных качествах, проявленных ее участниками.

Конечно, качественные исследования нередко дают смещенные оценки. При проведении качественного исследования чаще всего полагаются на экспертные оценки, поэтому, чтобы минимизировать смещение, приходится тратить значительные усилия, критически проанализировать ситуации, распознавать предвзятость экспертов и минимизировать действие субъективных факторов для повышения валидности и надежности данных исследования. Однако было бы неверно становиться на сторону сторонников количественных методов в эвалюации. Понятно, что для любых количественных данных необхо-

дима качественная интерпретация, в свою очередь, качественные данные нуждаются в численном кодировании для проведения анализа, оценивания надежности и валидности полученной информации.

В связи с этим к началу XXI века в противостоянии сторонников количественных и качественных данных в эвалюации был выбран определенный компромисс, который нашел свое отражение в создании смешанной методологии эвалюации (Strauss, Bucher, Enrlich, Schatzman, &Sabshin и др). Позднее смешанная методология получила свое дальнейшее развитие в трудах В.И. Звонникова и была названа бипарадигмальной методологией, поскольку базировалась на идее использования двух измерительных парадигм, дополняющих друг друга.

Нередко данные качественных исследований используются для построения теоретических подходов к проведению эвалюации, не только объясняя ее феномены, но и обеспечивая теоретические основы для оценочных процедур. Хорошо сконструированная теория эвалюации должна отвечать четырем базовым критериям: она должна быть адекватна исследуемым феноменам, соответствовать реальности, быть обобщаемой (включать генерализуемые данные) и допускать возможность проведения мета-эвалюации.

Если теория эвалюации отвечает требованиям повседневной реальности и содержит аппарат для анализа качества различных данных, то она должна быть также понятной тем, кто ее применяет при оценке программ в практической области. Данные, которые эвалюация интерпретирует, должны обладать потенциальной способностью к обобщению, оцениваемой с помощью коэффициента генерализации. Результаты применения теории эвалюации также нуждаются в анализе для проверки их надежности и валидности в рамках мета-эвалюации. Таким образом, при построении теории эвалюации необходимы все ее компоненты, позволяющие применить ряд процедур для проведения исследования некоего явления на количественном или качественном уровне.

Культура работы с качественными данными на сегодняшний день недостаточно развита в отечественном образовании. В рамках научных подходов к работе с данными при качественных исследованиях широко применяется кодирование, которое представляет собой операции, посредством которых качественные данные разделяют, концептуализируют и снова соединяют по-новому. Таким образом, кодирование является центральным процессом при проведении качественных

исследований в эвалюации. В целом, выделяют три основных вида кодирования: открытое кодирование, осевое кодирование и избирательное кодирование. Несомненно, что границы между видами кодирования носят искусственный характер. Различные виды кодирования не обязательно привязаны к определенным этапам исследования, а могут сменять друг друга. Хотя открытое и осевое кодирование наиболее типично для ранних фаз выполнения исследований в эвалюации, они могут встречаться и в конце исследования.

Это случается в тех случаях, когда в конце исследования в процессе избирательного кодирования обнаруживаются какие-то понятия, которые остались слабо разработанными или неинтегрированными. Успешность кодирования во многом зависит от того, насколько тесно осуществляется взаимодействие участников работ по эвалюации в процессах сбора и анализа данных. Эти виды работ должны чередоваться с учетом того, что задачи анализа регламентируют формирование выборки данных, которая, в свою очередь, оказывает значительное влияние на выбор методов анализа.

К открытому кодированию относится приписывание понятийных ярлыков к отдельным ситуациям, событиям и другим примерам феноменов. Процесс приписывания основывается на сравнении понятий между собой, при котором происходит группировка (категоризация) и классификация понятий на основе объединения их в группы более высокого порядка. В целом, к открытому кодированию относятся процессы разбивки, исследования, сравнения, концептуализации и категоризации данных. После разбивки данные готовы к измерению, посредством которого указывается местоположение групп вдоль континуума измеряемых переменных. Таким образом, во время открытого кодирования данные разбивают на отдельные группы, тщательно исследуются, сравниваются по подобию и различиям и помещаются на шкалу качественных измерений, позволяющую выделить и проанализировать феномены в эвалюации.

Роль открытого кодирования неизмеримо возрастает в связи с введением компетентностного подхода в практику отечественного образования. Каждая компетенция в силу своей мета-латентной природы нуждается в выражении в форме совокупности эмпирических референтов, поддающихся операционализации (представлению в виде измеряемых переменных). Роль таких эмпирических референтов отводится признакам проявления компетенции. Например, в профессиональном

образовании эти признаки должны описывать проявление знаний и умений студента в различных видах профессиональной деятельности, ранжированных по уровням проявления компетенции, как показано в табл. 1 для компетенции «Ориентация менеджера на достижение высоких результатов».

Ранжирование признаков компетенции по уровням проявления значительно облегчает и сам процесс формирования компетенций, и их оценивание на основе качественных измерений.

Таблица 1.

Описание признаков компетенции, ранжированных по уровням проявления

Ориентация менеджера на достижение высоких результатов	
Профессиональный уровень освоения (90 или более баллов)	Способен выбрать стратегические цели по достижению высоких результатов. Способен передать свои ожидания высоких результатов своим сотрудникам. Способен помочь сотрудникам приложить максимум усилий для достижения высоких результатов. Способен создать и транслировать систему оценки результатов и этапов их достижений. Поддерживает сотрудников в длительные периоды неудач и стимулирует их дальнейший карьерный рост и развитие.
Продвинутый уровень освоения (89 – 70 баллов)	Способен выбрать оперативные цели по достижении высоких результатов на достаточно трудном, но реалистичном уровне. Способен представить способы оценки достижений для сотрудников. Способен проявлять и демонстрировать сотрудникам упорство в достижении результата, активность и стойкость в течение периода неудач.
Базовый уровень освоения (69 – 40 баллов)	Способен демонстрировать стремление к успеху на фоне временных неудач. Нацелен на достижение конкретных результатов, но не ставит перед собой цели. В меру инициативен, но в основном исполнителен.
Минимальный уровень освоения (менее 40 баллов)	Хотел бы добиться успеха, но не способен проявить нужное упорство в достижении результатов. Столкнувшись с неудачами теряет веру в себя. В некоторых случаях проявляет инициативу, но, как правило, удовлетворен уже достигнутыми результатами.

Главной особенностью таких описаний является их выражение на языке действий, а не сведение к классической триаде: знать, уметь, владеть, как, по привычке, нередко стараются сделать разработчики

паспортов компетенций. Поскольку число компетенций в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) в системе профессионального образования, как правило, довольно велико, то такие описания лучше делать для кластеров компетенций. Например, в базовую часть стандартов для подготовки бакалавров по менеджменту включено 50 профессиональных компетенций. Добавление профессиональных компетенций по профилям подготовки увеличивает это число до 55- 60, а иногда и до 70.

Конечно, корректно оценить уровень сформированности такого числа компетенций у студентов просто невозможно, поэтому профессиональные компетенции рекомендуется структурировать, выделив из их совокупности схожие группы – кластеры - по некоторым признакам: по характеристикам проявления, либо по связям с задачами профессиональной деятельности, либо по видам профессиональной деятельности. Сравнение компетенций по подобию и различиям при их кластеризации позволит поместить задания компетентностных тестов, разработанные для кластеров, на шкалу качественных измерений, позволяющую выделить и проанализировать освоение компетенций в эвалюации.

Обычно, развитие категорий в эвалюации первоначально происходит на основе объединения по признаку общих свойств, а затем они отображаются на шкале в виде переменных измерения. Благодаря этому процесс открытого кодирования стимулирует обнаружение категорий, категоризацию их на основе свойств и построение порядковой или номинальной шкалы путем измерений. Каждая группа категорированных данных имеет несколько общих свойств, которые изменяются по всей шкале измерений. Таким образом, каждой категории ставится в соответствие особый профиль измерений, который обычно называют паттерном.

В целом, можно отметить, что понятия являются основными строительными блоками качественных исследований в эвалюации. Открытое кодирование представляет собой аналитический процесс, посредством которого понятия идентифицируются, категорируются и отображаются в соответствии со своими свойствами на оси измерений. Основные аналитические процедуры, с помощью которых выполняется этот процесс, включают постановку вопросов о данных, проведение сравнений по подобию и различиям каждого понятия в соответствии со свойствами, выбор переменных для построения шкал, проведение измерений.

Осевое кодирование включает ряд процедур, с помощью которых данные после открытого кодирования соединяют по-новому, на основе других связей между отдельными категориями. Процедуры осуществляются с помощью парадигмы кодирования, которая включает причинные условия, контекст, стратегии действия или взаимодействия и следствия. Под причинными условиями понимаются события, которые являются причиной появления или развития феномена, для управления которым предпринимается ряд действий или взаимодействий по эвалюации. Помимо основных свойств феномена, которые показываются с помощью местоположения переменной измерения на шкале, существуют контекстные условия, также влияющие на выбор стратегии взаимодействия переменных.

В отличие от открытого кодирования, предназначенного для разделения данных и идентификации категорий, осевое кодирование соединяет эти данные по-новому, устанавливая связи между категориями и субкатегориями. В результате этого между категориями вводятся причинно-обусловленные связи, интегрирующие на более высоком уровне измеряемые переменные и лежащие в основе построения причинно-обусловленных моделей эвалюации.

В осевом кодировании центр внимания смещается на определение категорий и условий, которые способствуют их появлению. Устанавливаются контекстные факторы влияния на анализируемые категории, стратегии их взаимодействия. Таким образом, описание контекста включает определенный ряд условий, в рамках которых принимаются стратегии взаимодействия категорий для управления определенным феноменом, его реализации и реагирования на него в процессе эвалюации.

При проведении осевого кодирования происходит соединение и развитие категорий на основе некоторой парадигмы, включающей причинно-обусловленную модель эвалюации. Эти преобразования осуществляются посредством аналитических процедур, содержащих постановку вопросов о связи и влиянии категорий и проведение сравнений. Реальный процесс осевого кодирования включает четыре аналитических шага, которые слабо разделяются по времени осуществления. К этим шагам относится: установление гипотетических связей между категориями в форме утверждений, верификация этих гипотез на основе эмпирических данных, поиск свойств категорий и установление положения переменных на шкале с помощью измерений, иссле-

дования вариаций феноменов путем сравнения каждой категории по различным паттернам, полученным по результатам измерений.

Избирательное кодирование предназначается для валидизации связей между категориями, требующими дальнейшего развития. После прохождения периода сбора и анализа данных в эвалюации возникает задача валидизации категории для получения обоснованных данных в процессе окончательной их интеграции. Этот этап является наиболее сложным процессом в эвалюации. Интеграция категорий по результатам их валидизации незначительно отличается от осевого кодирования, однако, она выполняется на более высоком, более абстрактном уровне анализа, включающем исследование валидности данных измерения.

Избирательное кодирование выполняется в несколько шагов. Первый шаг включает выявление линии исторического развития категории. Второй шаг состоит в установлении связей второстепенных категорий с центральной категорией посредством принятия парадигмы. Третий шаг направлен на установление связей категорий с помощью измерений и отображения их на осях переменных. Четвертый шаг – валидизация этих связей на основе эмпирических данных эвалюации. Пятый и последний шаг состоит в интеграции категорий, которые, возможно, нуждаются в дальнейшем совершенствовании и/или развитии. Эти шаги не обязательно следуют друг за другом в линейной последовательности при проведении эвалюации и обычно не разграничиваются в практической работе.

Практика работы эвалюаторов в ряде стран, обладающих высокоразвитыми системами образования, говорит о том, что обращение к научным методам работы с качественными данными позволит значительно повысить надежность и валидность результатов эвалюации и тем самым будет способствовать повышению обоснованности управленческих решений в образовании.

Литература

1. *Звонников В.И., Челышкова М.Б.* Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход.- М.: Логос, 2012.

2. *Глебова Л.Н., Гуськова М.В.* Подходы к формированию независимой оценки качества профессионального образования // Высшее образование сегодня. - 2012. - № 4.

3. *Гуськова М.В.* Качество образования оценят независимые экспер-

ты // Эксперт. - 2011. - № 46 (779).

4. Крокер Линда, Алгина Джеймс Введение в классическую и современную теорию тестов: учебник / Пер. с англ. Н.Н.Найденовой, В.Н.Симкина, М.Б. Челышковой/ Под общ.ред. В.И.Звонникова, М.Б. Челышковой.- М.: Логос, 2010.

5. 5.Patton, M. Q. Utilization-focusedevaluation: The new century text. ThousandOaks, Calif. 2004.

Н.П. Залкина

Ключевые слова:
инновационная деятельность, региональный центр сертификации, оценка квалификации, региональная система развития квалификаций, профессиональный сертификат.

ПОДГОТОВКА ВЫПУСКНИКОВ С ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ СЕРТИФИКАТОМ – ГАРАНТИЯ ТРУДОУСТРОЙСТВА

В статье рассматриваются вопросы разработки механизма, интегрирующего интересы бизнеса, образования, работника, государства и представленного региональной системой квалификаций с выдачей профессионального сертификата.

Влияние инновационной деятельности на развитие человеческого потенциала организации становится тем ведущим механизмом, который в современных условиях реально меняет качество профессиональной деятельности. В этих условиях образование и профессиональные компетенции становятся факторами достижения экономического успеха. Очевидно, что дальнейшее развитие экономики и социальной сферы невозможно без повышения качества рабочей силы.

Последнее десятилетие чётко показало, что решить проблему можно только путём создания реального механизма, законодательно и глубоко интегрирующего интересы бизнеса, образования, работника и государства. Таким механизмом может стать региональная система квалификаций. Именно профессиональный сертификат, выдаваемый региональными центрами сертификации профессиональных квалификаций должен отличать успешно-

го профессионала от неуспешного.

Сегодня, по моему мнению, главенствует не столько вопрос самой подготовки и сертификации выпускников, сколько вопрос доверия работодателя, граждан, образовательных учреждений к профессиональному сертификату.

Двухлетний опыт работы Регионального центра сертификации профессиональных квалификаций на базе ГБОУ НПО ПЛ №10 выявил ряд вопросов, квалифицированное решение которых может повлиять на успешность процесса формирования системы квалификаций в регионах и Тверском регионе, в частности: признает ли Тверской Союз промышленников и предпринимателей созданные Министерством образования Тверской области Центры или создаст «свои», и какова процедура такого признания? Будут ли общественно признаны сертификаты, выданные нашим Центром сертификации? Как состыковать перечни профессий профессионального образования и профессиональной подготовки с квалификациями, востребованными в экономике, но никак и нигде не описанными? На что ориентироваться разработчикам образовательных программ?

Законодательством Российской Федерации подготовлен законопроект, которым предусмотрено внесение изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации (Статья 195.1), в соответствии с которым оценка квалификации кандидата на рабочее место и требования к условиям осуществления трудовых обязанностей будут определяться профессиональными стандартами. В соответствии с Указом Президента РФ «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» к 2015 году должно быть утверждено не менее 800 профессиональных стандартов. Именно «разработка профессиональных стандартов и сертификация помогут состыковать потребности российского бизнеса и возможности учебных заведений в подготовке специалистов». Администрация и Совет лицея поддержали участие Тверской ассоциации предприятий технического обслуживания и ремонта автомототранспортных средств в конкурсе некоммерческих организаций, объявленном администрацией области, и их проект «Профессиональные стандарты автосервисов города Твери». Мы считаем, что у нашего профессионального объединения есть все шансы на победу, т.к. система взаимоотношений ассоциации с учреждениями профессионального образования прошла проверку на прочность и ожидания в отношении системы сертификации у нас общие. По мнению Николая

Потемкина, члена Экспертного клуба промышленности и энергетики при Минпромторге РФ, формирование определенных требований к кадрам поможет выстроить и систему переподготовки персонала, создать в России цивилизованный рынок труда. Таким образом, образовательные учреждения должны быть готовыми не только оперативно реагировать на изменяющиеся требования к квалификациям, но и обозначить своё место в формирующейся региональной системе квалификаций, формировать доверие к профессиональному сертификату.

По словам генерального директора Национального агентства развития квалификаций Российского союза промышленников и предпринимателей Александра Лейбовича, «интерес к независимой сертификации будет расти и у соискателей рабочих мест. Они не меньше работодателей заинтересованы в подтверждении своей профессиональной квалификации. А включение сведений о соискателях в соответствующие федеральные базы данных квалифицированных специалистов, которые планируется поддерживать в рамках этой системы, значительно повысит их личную конкурентоспособность на рынке труда».

Что уже сделано и что предстоит сделать образовательным учреждениям, центрам оценки профессиональных квалификаций в стартующий учебный год.

За два года прошли сертификационные испытания 50% выпускников лицея по профессии «Мастер сухого строительства». Возможностью получить профессиональный сертификат заинтересовались выпускники других учреждений начального профессионального образования, но, узнав, что процедура платная, тут же отказались. Рабочий же с сформированными компетенциями к сертификации на более высокий разряд относится настороженно, впрочем, как и его работодатель. Проследить взаимосвязь успешности выпускников с сертификатом пока не представилось возможным (все они были призваны в ряды ВС). Что мы предлагаем?

Участие Регионального центра сертификации профессиональных квалификаций отрасли «Строительство» в формировании системы квалификаций в регионе состоит в следующем:

– переориентировать проводимые РЦС процедуры и выдаваемые сертификаты с квалификации на виды выполняемых работ;

– скорректировать действующее Положение о Центре сертификации профессиональных квалификаций отрасли «Строительство»;

– расширить и согласовать с НП СРО «ТОС» перечень выполняемых

специалистом работ по сертифицируемым квалификациям работ, наиболее востребованным на предприятиях НП СРО «ТОС»;

– участвовать в формировании регионального реестра экспертов;

– обеспечить равный доступ выпускников УНПО Тверской области к прохождению процедуры сертификации квалификаций.

Задачи Лицея в целом:

– соотносить изменения содержания образовательных программ (по перечню профессий образовательного учреждения) и оценочных средств с появлением новых профессиональных стандартов (в т.ч. на этапе их проектирования);

– обеспечивать опережающее повышение профессионального уровня педагогических кадров по компетенциям, включаемым в профстандарты;

– организовать переговорные площадки с Ассоциацией парикмахеров по созданию структурного элемента системы независимой оценки квалификаций;

– развивать учебно-лабораторную базу Лицея путём участия в конкурсных проектах;

– готовить документы к аккредитации образовательных программ повышения квалификации;

– приступить к реализации инновационного эксперимента по созданию гибкой модели организации учебного процесса с привлечением профессиональных ассоциаций.

Наши предложения управленческим структурам, бизнес и профессиональным сообществам:

– создать платформу для функционирования региональной системы развития квалификаций;

– работодателям, профессиональным сообществам войти в состав рабочей группы по разработке региональной программы развития профессиональных квалификаций;

– создать механизмы стимулирования создания отраслевых объединений и бизнес-объединений в регионе и привлечь в регион существующие системы сертификации персонала;

– представителям бизнеса сформировать потребности в профессиональных стандартах в регионе.

Выводы: на современном этапе формирования региональных систем квалификаций образовательные учреждения профессионального образования могут и должны содействовать этому процессу, исполь-

зуя механизм делового партнерства; разрабатывать в соответствии с запросами бизнеса и при его активном и непосредственном участии инновационную кадровую технологию, основанную на профессиональных стандартах и сертификации квалификаций.

Литература

1. Лейбович А. Независимая сертификация отвечает интересам работодателя. 01.06.12 www.asi.ru
2. http://edu.glavsprav.ru/spb/spo/journal/392/
3. Документы, принятые общественным советом НАРК www.nark-rspp.ru/index.php/lang-ru/ogs/documents-ogs.html
4. Материалы Координационного совета по развитию системы подготовки рабочих кадров http://www.edinstvo-sro.ru
5. Материалы V Всероссийского съезда саморегулируемых организаций в строительстве. 01.03.12 http://www.nus-ural.ru
6. Разработка системы аттестации и сертификации профессиональных квалификаций специалистов автомобильной промышленности www.nark-rspp.ru

ЕДИНСТВО ВОСПИТАНИЯ И САМОВОСПИТАНИЯ – ОСНОВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

В статье рассматриваются вопросы обеспечения единства образования и самообразования, воспитания и самовоспитания, педагогические условия их реализации при подготовке конкурентоспособных специалистов, востребованных на рынке труда.

П.Н. Осипов

Ключевые слова:
Ключевые слова: воспитание и самовоспитание, инновационные преобразования, факторы инновационной среды, педагогическая диагностика, портфолио достижений.

Целью образования сегодня провозглашена подготовка конкурентоспособных, мобильных, востребованных на рынке труда специалистов. Достижение этой цели невозможно без соединения образования с самообразованием, воспитания с самовоспитанием обучающихся.

Сегодня каждый субъект образовательного процесса, будь то преподаватель или студент, должен осознать, что образование представляет собой не столько взаимодействие обучающегося с обучающим, как это традиционно считалось многие годы, сколько взаимодействие обучающегося с источником информации, в качестве которого может быть не только и не столько преподаватель. Обучение и воспитание, составляющие основу образования, не могут быть эффективными, если не опираются на активность и самостоятельность самих обучающихся, на их самодисциплину.

Сегодня на первый план выдвигается способность человека быть субъектом своего профессионального развития, самосто-

ятельно находить решения социально и профессионально значимых проблем в условиях быстро меняющейся действительности. Поэтому так важно побуждение каждого человека к самовоспитанию и повышение его индивидуальной ответственности за результаты.

Воспитание и самовоспитание – процессы, действующие взаимно, однако, на практике это не всегда учитывается.

Прежде всего необходимо пересмотреть наше устоявшееся представление о воспитании как воздействии одних, пусть даже наилучшим образом подготовленных, на других.

Воспитание – это взаимодействие человека с совокупностью материальных и духовных элементов окружающей его действительности, условий общественной жизни, среды, являющихся средством накопления и поддержания его жизненных сил, необходимых для личностного и профессионального самоопределения, самореализации, становления.

Педагогическая сущность воспитания состоит в сознательном, организованном взаимодействии педагога и студентов, основанном на *стимулировании* активной деятельности студентов по овладению профессиональным и социальным опытом, ценностями, отношениями.

Психологическая сущность – это *перевод внешнего* по отношению к личности опыта, знаний, ценностей, норм и правил *во внутренний психический план* личности, в её убеждения, установки, поведение, т.е. в *переводе студента из одного состояния в другое* (с позиции психологии воспитание есть процесс *интериоризации).*

Самовоспитание – это сознательное и целенаправленное освоение человеком многообразного социального опыта, в том числе и профессионального, совершенствование себя в различных направлениях развития в соответствии со своими интересами и интересами общества. Оно предусматривает:

– анализ собственной личности с помощью самонаблюдения, самооценки, сравнения себя с другими, с идеалом, в качестве которого может быть модель конкурентоспособного специалиста; видение качеств, которые необходимо развивать и совершенствовать; решение о работе над собой;

– постановку цели и разработку программы деятельности - определение того, что, когда и как предстоит сделать, чтобы сформировать или совершенствовать одни (желательные) и устранять другие (нежелательные) качества, достичь намеченных целей и поставленных перед собой задач;

– собственно деятельность – учебную, познавательную, трудовую, профессиональную, эстетическую, физическую – по решению поставленных задач; совершаемую с помощью волевого усилия над собой;

– саморегуляцию этой деятельности, предусматривающую самоконтроль, самоанализ, самооценку ее хода и результатов, а при необходимости и корректирование – уточнение целей и задач, поиск оптимальных средств и способов самоизменения.

В той или иной мере самовоспитанием занимается каждый человек. В соответствии с общественными требованиями каждый выбирает те или иные цели жизни, идеалы и развивает себя как личность, совершенствует свои природные задатки и способности, чтобы нормально жить и работать в обществе. При этом движущими силами самовоспитания выступают определенные противоречия, прежде всего - между требованиями, предъявляемыми к каждому из нас, и нашим реальным поведением. Осознавая требования общества, коллектива и видя, что его деятельность не соответствует им, человек вынужден изменить себя таким образом, чтобы соответствовать предъявляемым ему требованиям, если, конечно, он хочет признания.

К сожалению, у многих обучающихся (школьников, студентов), в силу недостаточного уровня развития самосознания, имеет место несформированность регуляторных механизмов поведения, и потому они остаются объектами воспитания и внешних воздействий, не спешат стать субъектами собственной жизни, что значительно затрудняет процесс их личностного и профессионального самоопределения. Это свидетельствует о том, что самовоспитание молодежи не может, не должно быть процессом неуправляемым. Важнейшей задачей педагога становится помочь обучающимся найти, сформировать цель самовоспитания, утвердиться в ней, наметить пути её достижения и реализовать их.

Безусловно, самовоспитание – личное дело каждого, сущность управления этим процессом должна заключаться в его стимулировании, создании определенных условий, обеспечивающих его эффективность. При этом под «педагогическими условиями» понимается совокупность объективных и субъективных факторов, необходимых для обеспечения взаимодействия всех субъектов образовательного процесса. Каковы они?

Первым наиболее общим педагогическим условием воспитания студентов должно быть **наличие в учебном заведении инновационной**

образовательно-воспитательной среды, способствующей самовоспитанию студентов.

Инновационные преобразования во всех сферах общества порождают проблему подготовки кадров качественно нового уровня – личности активной, самостоятельной, творческой, способной развивать себя как субъекта профессиональной деятельности. Ориентация на данную тенденцию требует педагогического поиска инновационной модели профессиональной подготовки, обеспечивающей возможность приспособления содержания обучения и путей его усвоения к индивидуальным способностям студентов с учётом их интересов в профессиональном самоопределении и саморазвитии.

Одним из важнейших условий эффективности профессионального становления студента является создание в вузе особой инновационной среды, под которой мы имеем в виду совокупность необходимых интеллектуальных, организационно-управленческих, научно-методических, учебно-практических, материально-технических и других ресурсов и взаимосвязей между ними, обеспечивающих целенаправленное развитие учебного заведения как целостной педагогической системы.

К факторам инновационной среды относятся:

– структура межличностных отношений в нём по вертикали и горизонтали;

– инновационная политика руководства;

– благоприятная психологическая атмосфера, располагающая к творчеству и реализации инновационной управленческой политики, способствующая изменению ценностных ориентаций субъектов педагогического процесса (руководителей, педагогов, студентов, родителей, работодателей).

Вторым общим педагогическим условием стимулирования самовоспитания студентов является **развитие субъект-субъектных отношений преподавателей и студентов, обеспечивающих взаимосвязь воспитания и самовоспитания.** Это такие отношения, при которых каждый субъект воспитания осознанно включается в совместную деятельность.

В философском смысле субъект – это носитель осознанной активности, познающий и преобразующий внешний и внутренний мир в идеальной и предметно-практической деятельности (С.Л.Рубинштейн, Б.Г.Ананьев). Подлинный субъект полностью владеет структурой деятельности, в ко-

торой участвует – от осознания ее мотивов и цели до получения результата и способности его оценить и откорректировать весь ход своих действий на основе рефлексии.

Воспитательные отношения в современной высшей школе в идеале мыслятся как субъект-субъектные, или диалогические. Это равноправные отношения с сохранением свободы и независимости обеих сторон.

Реализация нравственного потенциала любой учебной дисциплины возможна во многом благодаря установлению субъект-субъектных отношений во взаимодействии преподавателя и студентов. Поэтому именно преподаватель призван формировать субъект-субъектные отношения со студентами. Без этого стимулировать их самовоспитание весьма сложно.

Для формирования субъект-субъектных отношений преподаватель призван создать для студентов такие условия, в которых они могли бы проявлять активную позицию, активное отношение к предмету взаимодействия.

Третьим общим педагогическим условием стимулирования самовоспитания студентов мы считаем **единство педагогической диагностики самовоспитания и самопознания студентов.**

Диагностика самовоспитания студентов – это изучение того, насколько осознанно и целенаправленно, разносторонне и активно, регулярно и успешно сами студенты развивают и совершенствуют свою личность, что побуждает их к этому и, напротив, что мешает этим заниматься. Диагностика самовоспитания позволяет педагогу проследить логику саморазвития каждого студента, определить содержание и способы своей деятельности по его стимулированию. Она позволяет осуществлять личностный подход к студентам, определять и применять по отношению к ним оптимальные стимулы, способствующие успешному индивидуальному саморазвитию каждого.

Однако как бы хорошо педагог ни изучил каждого студента, ни диагностировал процесс и результаты самовоспитания, оно немыслимо, прежде всего, без того, чтобы каждый студент сам хорошо знал себя, свои достоинства и недостатки, а потому важнейшей задачей педагога как на этапе диагностики самовоспитания, так и на всех других его этапах является стимулирование самопознания студентов. Изучая студентов, важно их самих включать в диагностический процесс.

Стимулирование самопознания – это уже переход от диагностики самовоспитания студентов к его стимулированию. Поэтому очень важ-

но уже в процессе диагностики самовоспитания студентов, которая сама по себе – хотят они того или нет – способствует их самопознанию, побуждает задуматься о себе, оценить себя – стремиться и к тому, чтобы изучение самих себя становилось все более осознанным, целенаправленным и систематическим.

Стимулированию интереса студентов к своей личности способствуют психологические знания, которые они получают из курса «Психология и педагогика» и путём самообразования. На кураторских часах и в процессе других форм общения со студентами полезно обсуждать такие понятия, как: саморазвитие, саморегуляция, самовоспитание, самосовершенствование, самопознание, самосознание, самооценка, идеалы, интересы, мотивы, потребности, привычки, воля, убеждения, характер и т.п. Студентам, проявляющим повышенный интерес к своей личности, своим психологическим особенностям, можно рекомендовать специальную литературу.

Четвертым общим педагогическим условием стимулирования самовоспитания студентов сегодня является **наличие у них портфеля достижений (портфолио).** В рамках создания инновационной образовательно-воспитательной среды, способствующей самовоспитанию студентов, сегодня в вузах на каждого студента с 1 курса заводится «Портфолио студента», в котором отмечаются индивидуальные достижения, результаты самовоспитания, самосовершенствования и перспективы роста студента.

Портфолио показывает цели и планы студента, становится инструментом обучения, который помогает студентам самостоятельно размышлять над своим интеллектуальным, духовным и профессиональным ростом, брать ответственность за свое обучение, развитие и применение в жизни тех знаний, которые они приобрели в годы учебы.

Помимо «Портфолио студента» в бумажном варианте целесообразно иметь и электронный вариант портфолио. В век информационных технологий и электронной коммуникации особенно важно, чтобы студенты развивали электронное, или онлайн-портфолио. Такой формат позволяет легко и эффективно общаться через Интернет с возможными работодателями. Подобное электронное портфолио может быть размещено как на персональном сайте, так и на сайте учебного заведения.

Практика показывает, что работа над портфолио формирует у студента навыки самопонимания и самооценки, открывая путь к пости-

жению себя. Формирование портфеля достижений в разнообразных областях деятельности по окончании вуза становится основой его резюме, учитывается работодателем как значимый показатель выбора специалиста при приеме на работу.

Таковы некоторые наиболее общие педагогические условия, обеспечивающие единство воспитания и самовоспитания студентов как основу подготовки конкурентоспособных специалистов.

М.В. Богуславский

С.З. Занаев

СОЦИАЛЬНО – ЛИЧНОСТНАЯ ПЕДАГОГИКА А.С.МАКАРЕНКО В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В этом году педагогическая общественность широко отметила 125-летие со дня рождения классика педагогики Антона Семёновича Макаренко. В течение марта 2013 г. состоялись международные и региональные конференции на родине А.С.Макаренко в Украине - в Полтаве, Харькове, Сумах, Белополье, во многих научных и образовательных организациях Москвы и других городов России. В апреле прошли юбилейные макаренковские конференции в Екатеринбурге и Волгограде.

К юбилею А.С.Макаренко, по предложению Президента РАО Н.Д.Никандрова, руководством ФГНУ ИТИП РАО был подготовлен план научно-педагогических мероприятий, в которых приняли действенное участие научные сотрудники лаборатории истории педагогики и образования.

Памятная «Макаренковская вахта» стартовала **28 февраля 2013 года в Москве, в Государственном литературном музее на Арбате, музыкально-литературным вечером «Смелые зачинатели новой жизни», посвященным 145-летию со дня рождения А.М.Горького и 125-летию со дня рождения А.С.Макаренко.**

Музыкально-литературный вечер был организован Государственным литературным музеем при поддержке Института мировой литературы им. А.М. Горького,

Архива А.М.Горького и Музея А.М.Горького ИМЛИ РАН, Международной Макаренковской ассоциации, Российской Макаренковской ассоциации, Музея А.С.Макаренко (Москва). Была организована выставка переписки, редких книг, фотографий из архивов А.М. Горького и А.С. Макаренко.

Вели вечер: Т.Ф.Кораблёва, президент Международной макаренковской ассоциации, кандидат философских наук и П.Е.Фокин, зам. директора Государственного Литературного музея по экспозиционно-выставочной работе, кандидат филологических наук.

В вечере принимали участие научные сотрудники лаборатории истории педагогики и образования ФГНУ ИТИП РАО: М.В. Богуславский, заведующий лабораторией член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, Председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО, С.С. Невская, ведущий научный сотрудник, доктор педагогических наук и С.З. Занаев, научный сотрудник.

М.В. Богуславский выступил с докладом на тему: «Макаренко и Погребинский: переплетение судеб и систем», где он охарактеризовал взаимосвязь и взаимовлияние педагогической деятельности А.С. Макаренко и М.С. Погребинского. Созданная М.С. Погребинским Болшевская колония оказала значительное влияние на развитие коммуны им. Ф.Э.Дзержинского. На деятельность их воспитательных учреждений большое положительное воздействие оказал А.М.Горький, который выступал как организатор и модератор взаимодействия педагогов. В рамках такой личностной триады происходило становление А.С. Макаренко как ученого-педагога и писателя.

С.С. Невская выступила с докладом на тему «Дружба Макаренко и Горького». Она охарактеризовала дружбу этих двух великих людей с позиций их взаимодействия и взаимовлияния, подчеркнула значительный вклад, который они внесли в развитие мировой литературы, а также педагогики, образования и воспитания подрастающих поколений.

Среди других выступавших были: Л.А.Спиридонова, профессор, доктор филологических наук, заведующий отделом изучения и издания творчества А.М. Горького ИМЛИ РАН с докладом «Прекрасное дело делаете Вы»; П.В. Басинский, писатель, журналист, кандидат филологических наук с докладом «Богостроительные идеи А.М. Горького и новый коллективизм»; Л.М. Борисова, профессор Таврического национально-

го университета им. В.И.Вернадского (Симферополь), доктор филологических наук с сообщением «Писатель Макаренко — соцреалист, поклонник Достоевского и человек Серебряного века»; С.Д. Гладыш, член Московского Союза писателей, автор книги «Дети большой беды» с сообщением «Горький, Макаренко, Погребинский: о беспризорных детях»; С.М. Дёмкина, заведующая Музеем А.М. Горького ИМЛИ РАН, кандидат филологических наук с сообщением «А.М.Горький и колонисты А.С.Макаренко: "каждый из вас - великая ценность»»; О.В. Шуган, старший научный сотрудник ИМЛИ РАН с сообщением «Письма воспитанников Макаренко Горькому (биографии по архивным материалам)»; Р.В. Соколов, кандидат социологических наук, экскурсовод Музея А.С. Макаренко с сообщением «…Удивительный Вы человечище и как раз из таких, в каких Русь нуждается» (из письма Горького Макаренко).

Во всех выступлениях были охарактеризованы различные грани взаимоотношений и результаты деятельности этих великих людей, дана оценка того вклада, какой они внесли в дальнейшее развитие отечественной литературы, школы и педагогики. А.М.Горький рассматривался как создатель, мудрый педагог-руководитель всего писательского сообщества нашей страны. Особенно ярко и наглядно это проявилось в поддержке им становления А.С.Макаренко как писателя, в их творческом взаимодействии.

Т.Ф.Кораблева особо отметила, что необходимо переосмысление А.С.Макаренко как писателя, как непревзойденного педагога, социального реформатора, это уникальное явление, нуждающееся в специальном изучении и всестороннем освещении.

В вечере принимали участие деятели искусства, среди которых был внучатый племянник А.С.Макаренко - режиссер Антон Васильев-Макаренко со своими учениками. Его ученица - режиссёр и педагог Чикако Оказаки (Япония) сообщила, что в японских педагогических институтах студенты изучают наследие российских ученых-педагогов, при этом большое внимание уделяется педагогической системе А.С.Макаренко, книги которого переведены на японский язык. Это свидетельствует о том, что наследие А.С.Макаренко, действительно, принадлежит всему миру.

С отдельными номерами выступили кинорежиссёр и педагог Евгения Благова, актриса театра Алексея Рыбникова, солистка оркестра Министерства юстиции РФ Анастасия Юлина, студенты Мастерской режиссуры кино и телевидения ВГИКа Ольга Новикова и

Дмитрий Рагозин. Эти выступления рассматривались в ракурсе преемственности традиций учреждений А.С.Макаренко, в которых активно было развито воспитание детей методами театральной педагогики.

Очень плодотворно прошли **22 марта 2013 года в Российском государственном социальном университете представительные Международные социально-педагогические чтения «Воспитание человека – дело счастливое и посильное», посвященные 125-летию А. С. Макаренко.**

От лаборатории истории педагогики и образования ИТИП РАО в них приняли участие **М. В. Богуславский, С.С. Невская, С.З. Занаев**.

На пленарном заседании с большим и содержательным докладом по теме «Роль человеческого фактора в педагогике воспитания А.С.Макаренко» выступила С.С.Невская, которая также руководила секцией «Социально-педагогическое наследие А.С. Макаренко».

М.В.Богуславский руководил работой секции «Историческое значение наследия А.С. Макаренко для отечественной и мировой теории и практики». Соруководителями секции также были: Э. Меттини - вице-президент Международной Макаренковской Ассоциации и А.М.Егорычев – профессор кафедры социальной педагогики Социального института МГПУ, доктор философских наук.

28-29 марта 2013 года на базе Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина состоялась Международная научно-практическая конференция «Педагогика А.С. Макаренко: воспитание и жизнь (достижения и проблемы)».

Конференция была организована коллективом исследовательской лаборатории «Воспитательная педагогика А.С.Макаренко» НГПУ им К.Минина (научный руководитель профессор А.А.Фролов) **при поддержке Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки Российской академии образования (председатель М.В. Богуславский).**

В конференции приняли участие более 100 специалистов в сфере макаренковедения, в том числе, 12 докторов педагогических наук из 20 регионов Российской Федерации и 5 зарубежных стран (Германия, США, Япония, Италия и Украина).

В работе конференции приняли участие сотрудники лаборатории истории педагогики и образования ИТИП РАО **М.В. Богуславский, С.С. Невская** и **С.З. Занаев**.

На пленарном заседании выступили: М.В. Богуславский с докладом

«А.С. Макаренко и М.С. Погребинский: сопоставление судеб и систем» и С.С.Невская с докладом по теме «Леонгард Фрезе – организатор лаборатории «Макаренко-реферат», Марбург, Германия». М.В.Богуславский и С.С.Невская руководили и работой секций.

С.З.Занаев выступил с сообщением на секции по теме «Тенденции осуществления политехнического образования в период педагогической деятельности А.С.Макаренко». В ходе конференции состоялась презентация журнала ИТИП РАО «Отечественная и зарубежная педагогика».

В заключение участники конференции приняли итоговый документ, включающий рекомендации:

- представить деятельность исследовательской лаборатории «Воспитательная педагогика А.С. Макаренко» к премии Правительства Российской Федерации за подготовку нового издания собрания сочинений А.С. Макаренко: «А.С. Макаренко. Школа жизни, труда, воспитания». Учебная книга по истории, теории и практике воспитания. Части 1-7. / Сост. и коммент. А.А. Фролов, Е.Ю. Илалтдинова, С.И. Аксенов. – Н.Новгород, 2007-2013 гг.;
- на базе Нижегородского государственного педагогического университета им. К.Минина создать ресурсный центр по разработке наследия А.С.Макаренко;
- расширить практику создания документальных фильмов о наследии А.С.Макаренко, его использовании в современной теории и практике воспитания и образования, опираться в этой работе на потенциал региональных телестудий.

1–5 апреля 2013 г. в Подмосковье (пансионат «Колонтаево») состоялся XI Конкурс школ-хозяйств им. А.С. Макаренко и прошли Макаренковские чтения (научно-практическая конференция), посвящённые 125-летнему юбилею А.С.Макаренко и 300-летию журнала «Народное образование». Мероприятие было поддержано Президентом Российской академии образования Н.Д.Никандровым.

В конкурсе и конференции приняли участие более 250 государственных и общественных деятелей, ученых – педагогов и психологов, руководителей органов управления образованием и образовательных учреждений, специалистов в области трудового воспитания и производственного обучения. Участники конференции представляли 70 регионов РФ.

На протяжении десятилетнего периода проведения конкурса Международная макаренковская ассоциация и журнал «Народное

образование» - учредители и организаторы конкурса – объединили около 400 школ, детских домов и интернатов, продолжающих «макаренковскую педагогическую линию» – соединения школы с производством в условиях детско-взрослой общности. Опыт деятельности «школ-хозяйств», принципиально отличающихся от другого типа школы – «школы-учёбы», несомненно, нуждается в научном осмыслении.

Программа конференции была насыщенной и включала в себя проблемные доклады, конкурсные мероприятия (презентации участников), работу в секциях, на проблемных семинарах и круглых столах. Все обсуждения, дискуссии, выступления, мастер-классы прошли в творческой обстановке. В рамках конкурса и конференции 4 апреля состоялось заседание Круглого стола, посвященное 300-летию журнала «Народное образование».

В работе конференции приняли участие сотрудники лаборатории истории педагогики и образования ИТИП РАО С.С.Невская и С.З.Занаев. С.С.Невская выступила на пленарном заседании с содержательным докладом на тему «Производственное трудовое воспитание в педагогической системе А.С.Макаренко». С.З.Занаев представил на конкурсе школ–хозяйств опыт работы Тугнуйской средней общеобразовательной школы Мухоршибирского района Республики Бурятия по осуществлению трудового воспитания, обучения и естественнонаучного образования учащихся в процессе организации и работы летнего лагеря «Школа юного дизайнера».

Таким образом, подводя итоги празднования педагогической Россией 125-летия со дня рождения А.С.Макаренко, есть все основания отметить современность и действенность новаторских идей выдающегося педагога, его воспитательной системы в целом. Актуализация наследия А.С.Макаренко в современной российской образовательной ситуации, огромный интерес, проявленный к юбилею Антона Семеновича отечественными педагогами и деятелями образования, совершенно не случаен, а глубоко закономерен.

В нашу педагогику наконец полномасштабно возвращаются социализация и воспитание, в том числе и трудовое воспитание, которые в предыдущие два десятилетия находились на периферии образовательного пространства. А продуктивное осуществление всей этой деятельности невозможно без творчески критического обращения к социально-личностной педагогике А.С.Макаренко, имеющей непреходящее значение.

РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
ИНСТИТУТ ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ
НАУЧНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ БИБЛИОТЕКА
ИМ. К.Д. УШИНСКОГО
РОССИЙСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ БИБЛИОТЕКА
ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПУБЛИЧНАЯ ИСТОРИЧЕСКАЯ БИБЛИОТЕКА

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО № 1

Уважаемые коллеги!

Приглашаем вас принять участие в Международной научной конференции, приуроченной к 440-летию первого печатного восточнославянского Ивана Федорова
и 380-летию первого печатного московского букваря
Василия Бурцова**:**

«НАЧАЛО УЧЕНИЯ ДЕТЕМ…»
РОЛЬ КНИГИ ДЛЯ НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ
В ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И КУЛЬТУРЕ

Конференция проводится с 8 по 12 октября 2014 года в Научной педагогической библиотеке им. К.Д. Ушинского
(г.Москва, Б.Толмачевский пер., д.3; http://www.gnpbu.ru/).

Планируется рассмотреть зарождение, становление и трансформацию учебной книги, предназначенной для обучения детей навыкам чтения, письма, основам родного языка, литературы и элементам предметов гуманитарного цикла, - от ее зарождения в древневосточных и античных культурах до современности. Приглашаются специалисты в разных областях знания (педагоги, историки, филологи, культурологи, религиоведы, психологи, философы и др.) для обсуждения вопросов о роли учебников в разные исторические эпохи, в различных странах и в разных типах начального обучения.

Темы для обсуждения:

1. Учебник, школьная книга, книга для начального чтения и педагогические практики начального обучения на Древнем Востоке, в Античности и Средневековье, в эпоху Возрождения, Нового и Новейшего времени.
2. Литературно-дидактический канон в истории учебной книги.
3. Религиозная культура и пособия для начального обучения: иуда-

изм, буддизм, христианство, ислам.

4. Визуальная культура школьного учебника: пиктограммы, иллюстрации, дизайн.
5. Распространение учебной книги и учебное книгоиздание: от рукописной традиции до электронной версии.
6. Начальная учебная книга различных эпох как предмет дискурса педагогов, учителей, общества.
7. Образ мира и системы ценностей в учебниках начального обучения.

Возможна организация секций по другим темам, предлагаемым со стороны коллег.

Основные контрольные сроки

Заявка на участие с указанием темы доклада, аннотацией (250-350 слов), персональными данными - **до 1 августа 2013 г.** Извещение о включении доклада в программу выступлений – до 30 сентября 2013 г.

Заявка на организацию секции с указанием ее темы, состава участников - **до 1 июля 2013г.** Извещение о принятии заявки на секцию – до 1 августа 2013 г.

Прием текстов статей для публикации в трудах конференции – **до 1 февраля 2014 г**. (текст в формате Word до 40000 знаков с пробелами, постраничные сноски с единой нумерацией по всей статье; возможны иллюстрации, которые оформляются отдельными JPEG-файлами; в статье указывается место размещения иллюстрации; подписи под иллюстрациями – отдельным файлом в формате Word).

Начало конференции – 8 октября 2014 г.

Размещение участников

Размещение производится иногородними и иностранными участниками самостоятельно. О возможности возмещения стоимости проезда зарегистрированные российские участники конференции будут информированы до 1 мая 2014 г. Регистрационный взнос не взимается. Рабочие языки: русский, английский.

Контактные данные

Прием заявок на выступление/доклад:
Екатерина Эдуардовна Юрчик (iourtchik@mail.ru).
Прием заявок на собственные секции:
Юлия Эдуардовна Шустова (shustova@yandex.ru).
Общие вопросы по участию:
Виталий Григорьевич Безрогов (bezrogov@mail.ru).

Просим проверять наличие нашего ответа-подтверждения о получении ваших заявок. Обращаем ваше внимание на то, что подтверждение о получении заявки еще не означает включения доклада в программу.

К 70-ЛЕТИЮ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ИНСТИТУТА ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

В 2012 году в Институте теории и истории педагогики Российской академии образования

основана серия трудов

«Фундаментальные исследования Института теории и истории педагогики РАО»,

к 70-летнему юбилею АПН СССР–РАО, к 70-летнему юбилею Института.

В книгах серии отражены материалы исследований по истории педагогики и образования, теоретической педагогике, философии образования, дидактике, теории воспитания, методологии непрерывного образования, педагогической компаративистике, исследования образования и педагогики в зарубежных странах.

Анонс серии трудов представлен на сайте ФГНУ ИТИП РАО http://www.itiprao.ru.

Книги можно заказать по тел.: (495)951-28-70, 8(967)176-39-65 Дудина Валерия Викторовна, e-mail: lera.dudina@gmail.ru

Поздравляем с Юбилеем
Тиграна Эмильевича Мариносяна!

Т.Э. Мариносян

Тигран Эмильевич Мариносян, кандидат педагогических наук работает в Институте теории и истории педагогики с 2010 года в лаборатории философии образования старшим научным сотрудником.

Сфера интересов Тиграна Эмиьевича – философия образования, психология творчества, религии, культурология. В настоящее время занимается исследованием межгосударственных образовательных связей – важного фактора укрепления гуманитарного сотрудничества между странами СНГ; а так же изучением вклада научной и творческой интеллигенции в развитие сотрудничества между государствами Содружества в сфере образования.

Тигран Эмильевич Мариносян является членом редколлегии журнала «Отечественная и зарубежная педагогика». Он серьёзный, вдумчивый исследователь, наш коллега достойный всякого уважения в коллективе.

Наши поздравления – юбиляру!

Здоровья, молодости и успешного осуществления научных замыслов.

Коллектив Института теории
и истории педагогики РАО

Г.Ю. Нечаева

Поздравляем Нечаеву Галину Юрьевну с Юбилеем!

Коллектив Института теории и истории педагогики РАО поздравляет Галину Юрьевну с юбилеем.

Галина Юрьевна в 1981г. окончила Московский институт тонкой химической технологии, а в 2000г. получила второе высшее образование по специальности педагог-психолог в учреждениях дошкольного образования, окончив Московский государственный открытый педагогический университет.

С 1995г. по 2006г. она работала в Президиуме РАО, в отделе международных связей главным специалистом; с 2004г. – по совместительству в лаборатории изучения развития образования в странах СНГ Института теории и истории педагогики РАО старшим научным сотрудником, а с 2006г. – работает в этой лаборатории постоянно.

Галина Юрьевна Нечаева участвует в исследовательской деятельности Института, в научных конференциях; у неё опубликовано 20 научных работ. Область её научных интересов – сравнительная педагогика.

Коллеги ценят Галину Юрьевну не только как квалифицированного научного сотрудника, но и как человека интеллигентного, корректного и внимательного.

Дорогая Галина Юрьевна!

Желаем Вам здоровья, оптимизма, успеха во всех Ваших начинаниях – не только в науке, но и в отношениях с близкими и друзьями.

Коллектив Института

Аллагулов Артур Минехатович – доцент кафедры педагогики Оренбургского государственного педагогического университета, кандидат педагогических наук.
E-mail: art_hist@bk.ru

Гуськова Марина Владимировна – кандидат технических наук, доцент, советник Национального агентства в сфере образования.
E-mail: 22707@bk.ru

Залкина Наталья Петровна – кандидат педагогических наук, заслуженный учитель России, директор Тверского профессионального лицея №10.
E-mail: zalkina_n@mail.ru

Занаев Сергей Зандраевич – научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образования Института теории и истории педагогики Российской академии образования.
E-mail: zanaev@mail.ru

Звягин Алексей Николаевич – кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики Челябинского государственного педагогического университета.
E-mail: zvyaginan@mail.ru

Коджаспирова Галина Михайловна – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и истории педагогики Института педагогико-психологического образования Московского государственного педагогического университета.
E-mail: kodzhgm@yandex.ru

Меськов Валерий Сергеевич – заведующий кафедрой философии образования Московского института открытого образования, доктор философских наук, профессор.
E-mail: mvs947@yandex.ru

Овчинников Анатолий Владимирович – доктор педагогических наук, заместитель директора по научной работе Института теории и

истории педагогики Российской академии образования.
E-mail: anatovch@pisem.net

Осипов Петр Николаевич – доктор педагогических наук, профессор, Казанского национального исследовательского технологического университета.
E-mail: posipov@rambler.ru.

Петерсон Ирина Робертовна – кандидат педагогических наук, доцент Института Педагогики, Психологии и Социологии Сибирского федерального университета.
E-mail: irinarobertovna@mail.ru

Пичугина Виктория Константиновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета.
E-mail: Pichugina_V@mail.ru

Романов Алексей Алексеевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогического образования Рязанского государственного университета имени С.А.Есенина, главный редактор журнала «Психолого-педагогический поиск».
E-mail: a.romanov@rsu.edu.ru

Федотова Ирина Борисовна – кандидат педагогических наук, заместитель руководителя Высшей школы словесности, европейских и восточных языков Пятигорского государственного лингвистического университета.
E-mail: irinaf2711@mail.ru

Шевелев Александр Николаевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования.
E-mail: san0966@mail.ru

Modern Historical and Pedagogical Education in Russia

Irina B. Fedotova
Deputy Head of The Higher School of Linguistics, European and Oriental Languages of the FSFEI HPE "Pyatigorsk State Linguistic University", Ph.D.
E-mail: irinaf2711@mail.ru

Annotation
The article proves scientifically the necessity of studying the "History of Pedagogy" subject, that will allow the future professional pedagogues to form their scientific views and systems of appraisals and estimations. The article reveals a powerful didactic and educational potential of the "History of Pedagogy" subject for the professional and educative training of future teachers, and all those working in the system of Public education.
Keywords: professional competence, cumulative function, scientific objective character of knowledge, inter-subject links, pedagogical culture, method of investigation, continuous education, professional duty.

Contemporary Accents of Historical and Pedagogical Training of Future Professionals in the Sphere of Education

Irina R. Peterson
Associate Professor of the Institute of Pedagogy, Psychology and Sociology of the Siberian Federal University, Ph.D. (Pedagogy)
E-mail: irinarobertovna@mail.ru

Annotation
The contemporary approaches to teaching the "History of Pedagogy and Education" course, which is significant for the formation of the professional-pedagogical competence of future teachers are considered in the article. The use of active learning methods and student involvement in the problems of the course allows to form the methods of critical analysis in historical-comparative context and allows to develop the skills of effective communication.
Keywords: cultural-historical approach, student involvement, active learning methods, the formation of professional and personality skills.

Problems of the "History of Education" Subject in Preparation for Scientific-Pedagogical Activity

Victoria K. Pichugina
Associate Professor of the Chair of Pedagogy, Volgograd State So*cio-P*edagogical University
E-mail: Pichugina_V@mail.ru

Annotation
The position that at present stage the subject of pedagogy is increasingly determined by the pedagogical reality, which exists in the form of pedagogical phenomena, events, processes, occurrences is substantiated in the article. The consideration of pedagogical reality as part of the historical process (present, modern and future to some extent) opens wide prospects for pithy rethinking of the main approaches to understanding the history of pedagogy, each of which reveals one or another aspect of its subject.
Keywords: anthropological discourse, historical and pedagogical process, history of pedagogy, history of pedagogical culture, pedagogical reality, pedagogical tradition.

Upbringing Potential of Teaching the "History of Pedagogy" Subject

Galina M. Kodjaspirova
Professor of the Chair of Theory and History of Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology of Education of the Moscow City Pedagogical University

Annotation
The methodological aspects of teaching the History of Pedagogy in Higher Education Institutions with a focus on upbringing potential of the course content and the use of forms and methods of training are presented in the article.
Keywords: upbringing potential, History of Pedagogy, teaching History of Pedagogy, principals of teaching History of Pedagogy, personality independence in evaluation of historical and pedagogical ideas and concepts, non-standard ways of training

Increasing Students' Motivation to Studying the History of Pedagogy as an Important Problem of Contemporary Teacher Education

Alexei A. Romanov, Head, Pedagogy and Pedagogical Education Chair, Ryazan State University named after S.A.Esenin, Editor-in-Chief, "Psihologo-Pedagogičeskij poisk", Sc.D. (Pedagogy) , Professor.
E-mail: a.romanov@rsu.edu.ru

Annotation
General approaches to increasing student motivation and interest to studying historical-pedagogical courses are under discussion. New interpretation of historical-pedagogical data related to the development of pedagogy in the first third part of the 20th century are presented.
Keywords: History of Pedagogy, historical self-awareness, historical-pedagogical component, teacher education, motivation of students, the Pedagogy of the first third part of the 20th century, experimental pedagogy.

Andragogical Principles of Teaching History of Pedagogy in the System of Postgraduate Pedagogical Education

Alexander N. Shevelyov
Head of the Chair of Pedagogy and Andragogy, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, Sc.D. (Pedagogy), Professor
E-mail: san0966@mail.ru

Annotation
The specificity of teaching the History of Pedagogy and Education in the system of postgraduate education of teachers based on andragogical principles is revealed in the article.
Keywords: postgraduate pedagogical education, History of Pedagogy as a training and scientific discipline, contemporary Russian teacher, andragogical principles.

Correction of Traditional Views on the Mastering the Heritage of Yan Amos Komensky (Jan Amos Comenius) on the Problem of Pedagogical Principles

Alexey N. Zvyagin
Professor of the Chair of Pedagogy, Chelyabinsk State Pedagogical

University, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor
E-mail: zvyaginan@mail.ru

Annotation
The necessity of correction of the traditional approach to the mastering the heritage of Yan Amos Komensky (Jan Amos Comenius) on the problem of pedagogical principles from the standpoint of his works ("Analytical Didactics", fragments of "General Consultation on the Reform of Human Affairs" and others) entered into scientific turn of domestic teachers is substantiated in the article. The author focuses on the evolution of pedagogical ideas of Jan A. Comenius and on his proposed complex classification of didactic art principles, heuristic potential of which has not been exhausted yet.
Keywords: principle, rule, basis, basic foundation, law, idea, classification of didactic art principles, evolution of views of Jan Comenius on didactic art.

School of Lawyers in the Domestic Pedagogical Thought of the XIX Century

Anatoly V. Ovchinnikov
Deputy Director for Scientific Work, Institute for Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education (RAE), Sc.D. (Pedagogy), Professor
E-mail: anatovch@pisem.net

Annotation
The views of lecturers of the Faculty of Law of the Moscow State University, for whom the interrelation of moral norms and juridical law has always been the subject of rapt attention are revealed in the article. Among legal scholars, whose ideas and judgments subsequently enriched pedagogical theory were Pyotr G. Redkin and Konstantin D. Ushinskiy. Throughout the XIX century the problem of the bases on which the Russian national education system must be built was one of the leading in the public thought.
Keywords: pedagogy of Post-Reform Russia, moral law and juridical law relationship, Views of Russian lawyers on the education system, traditions, innovations and modernization in education.

Theoretical and Methodological Bases of Historical and Pedagogical Cognition of Educational Policy in Russia

Arthur M. Allagulov
Associate Professor of the Chair of Pedagogy, Orenburg State Pedagogical University, Ph.D. (Pedagogy)
E-mail: art_hist@bk.ru

Annotation
The understanding of essence of the "Educational Policy" concept as theoretical and methodological bases of historical and pedagogical cognition of this phenomenon in Russia in the second half of the XIX – the beginning of the XX century is presented in the article. The allocated components and features of educational policy allow to instrumentally trace its development in the historical and pedagogical retrospective.
Keywords: educational policy, components and features of educational policy, historical and pedagogical cognition.

Study of the Experience of Polytechnic Education in the Historical and Pedagogical Discipline

Sergey Z. Zanaev
Researcher of the Laboratory of History of Pedagogy and Education, Institute for Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education (RAE)

Annotation
The different approaches to the study of historical and pedagogical disciplines are presented and the possibilities of using of the experience of polytechnic education are considered in the article.
Keywords: methodology of study of historical and pedagogical disciplines, experience of polytechnic education, polytechnic principle

Philosophical and Methodological Principles that Underlie Decision Making in Education

Valery S. Meskov
Head of the Chair of Philosophy of Education, Moscow Institute of Open Education. Sc.D. (Philosophy), Professor

Annotation
The article describes a process of preparation and decision making by means of modified method of ascent from the abstract to the concrete. We have marked the stages in the process of decision making for classical, non-classical, and post-non-classical methodologies. Further, we have developed competence-based decision making models, including a corresponding "roadmap". Besides, we have attempted to reveal decision making features specific to the educational sphere. Lastly, we propose a model of educational processes to successfully address challenges facing current education.
Keywords: decision, decision making, types of decision making, challenge, cognitive and competence-based models, subjects, environment, activity, education, roadmap.

Quantitative and Qualitative Researches in Educational Evaluation

Marina V. Guskova
Ph.D. (Technics), Associate Professor, Deputy Head of the Department of Licensing, Accreditation, Recognition and Validation of Documents of the Federal Service for Supervision in Education and Science Sphere
E-mail: 22707@bk.ru

Annotation
The problems of quantitative and qualitative data integration in evaluation are presented. Some scales for measurements of various levels are discussed. The conditions of data gathering at quantitative level of measurement are considered. The conditions, which are compelling to address to qualitative scales in evaluation are formulated. The approaches for assessment with the qualitative data for the purpose of their correct interpretation during the evaluation carrying out in education are offered.
Keywords: quantitative measurements, qualitative measurements, evaluation, ordinal scale, nominal scale, interval scale, the mixed methodology of evaluation, data coding.

Training of Graduates with a Professional Certificate – a Guarantee of Employment

Natalya P. Zalkina
Ph.D. (Pedagogy), Honored Teacher of Russia, Director of the State Budgetary Educational Institution of Primary Vocational Education "Vocational Lyceum No. 10."
E-mail: zalkina_n@mail.ru

Annotation
The issues of working out the mechanism for integrating the interests of business, education, employee, state and represented by the regional system of qualifications with the issuance of professional certification are considered in the article.
Keywords: innovation activity, Regional Center of Certification, evaluation of qualification, regional system of qualifications development, professional certificate.

Perception of Tradition in Collective Pedagogical Consciousness

Pyotr N. Osipov
Sc.D. (Pedagogy), Professor, Kazan National Research Technological University
E-mail: posipov@rambler.ru

Annotation
The issues of assurance of unity of education and self-education, upbringing and self-upbringing, pedagogical conditions for their implementation in the preparation of competitive specialists demanded by the labor market are considered in the article.
Keywords: upbringing and self-upbringing, innovative transformation, factors of innovation environment, pedagogical diagnostics, portfolio of achievements.

Для публикации принимаются авторские материалы – научные (практические) статьи, обзоры (обзорные статьи), рецензии, соответствующие тематике журнала.

Общие требования

В редакцию направляются материалы на бумажном носителе с личной подписью автора (почтой) и в электронном виде (по электронной почте) на русском языке. Материал предоставляется в текстовом редакторе MicrosoftWord . Встроенные в текст иллюстрации предоставляются в виде отдельных файлов (не сгруппированными). Сноски размещаются в [квадратных скобках] в тексте. Нумерация соответствует списку литературы, расположенному в конце статьи в алфавитном порядке. Примечания и комментарии оформляются (круглыми скобками) и размещаются в конце статьи перед списком литературы. Объем авторского оригинала не должен превышать 1 авторского листа (40 тыс.знаков, включая пробелы), или 30 машинописных страниц формата А4, размер шрифта 14, гарнитура TimesNewRoman, интервал 1,5, выравнивание по ширине, абзац выделяется красной строкой 1,25 см.

К материалу прилагается аннотация объемом не более 600 знаков и ключевые слова на русском и английском языках, отдельными файлами фотография автора в формате JPG или PDF, краткая информация об авторе на русском языке, с указанием контактного телефона или e-mail. На английском языке необходимо указать ФИО автора, название статьи, место работы и должность.

Автор отвечает за достоверность сведений, точность цитирования и ссылок на официальные документы и другие источники.

Адрес редакции: 129626, г. Москва, ул.Павла Корчагина, д.7
E-mail: redactor@itiprao.ru
Тел (495) 683-09-55, (495) 683-85-95

***

Примечание. Статьи, подготовленные аспирантами, соискателями ученой степени кандидата наук, принимаются к рассмотрению только при наличии письменной рекомендации научного руководителя (заведующего кафедрой).

Журнал не выплачивает гонорар и не взимает плату за публикацию.

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ НАУЧНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ "ИНСТИТУТ ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ" РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИИ (ФГНУ ИТИП РАО)

В ФГНУ«Институт теории и истории педагогики РАО» в качестве дополнительных услуг можно депонировать научную работу.

По вопросам депонирования обращаться по адресу:
129626, г. Москва, ул. Павла Корчагина, д. 7.
Тел.: (495) 683–85–95. Овчинников Анатолий Владимирович.

ПОДПИСКА НА ЖУРНАЛ
«Отечественная и зарубежная педагогика»
осуществляется в любом почтовом отделении
через каталог Роспечати «Газеты. Журналы».

Подписной индекс **83284**

Оформить подписку на электронную версию журнала можно в
Научной электронной библиотеке
www.elibrary.ru
Приобрести журнал можно по адресу:
129626, г. Москва, ул. Павла Корчагина, д.7.
Тел. (495) 683-09-55

ПОЧТА РОССИИ

Ф. СП-1

АБОНЕМЕНТ ~~газета~~ журнал | 83284

Наименование издания	Количество комплектов:
Отечественная и зарубежная педагогика	

на 20 12 год по месяцам:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	X		X		X		X		X		X

Куда _____
(почтовый индекс) (адрес)

Кому _____
(фамилия, инициалы)

ПОЧТА РОССИИ

~~газета~~ журнал | 83284 (индекс издания)

Наименование издания
Отечественная и зарубежная педагогика

Стоимость	подписки	руб. коп.	Количество комплектов	
	переадрес.	руб. коп.		

на 20 12 год по месяцам:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	X		X		X		X		X		X

Куда _____
(почтовый индекс) (адрес)

Кому _____
(фамилия, инициалы)

Междисциплинарный журнал

«Ценности и смыслы»

Журнал **«Ценности и смыслы»** призван отражать новейшие мировоззренческие позиции и общетеоретические исследования ***в сфере гуманитарных наук***, нацеленные на комплексное и сущностное осмысление актуальных проблем личности, общества и государства.

Издание носит ***междисциплинарный характер*** и освещает вопросы философии, культурологии, социологии, политологии и образования.

Журнал ***ориентирован*** на широкий круг читателей: научных работников, профессорско-преподавательский состав вузов, аспирантов, студентов дисциплин гуманитарного цикла и всех, кто размышляет над гуманитарными проблемами в современном мире.

Цель издания:

- создание новой информационной среды для освещения актуальных вопросов в сфере гуманитарных наук;
- формирование дискуссионной научной площадки в целях свободного обмена мнениями, развития позиции гражданского общества в России на научных основах;
- предоставление возможности опубликовать свои работы представителям научно-преподавательского состава.

В составе редколлегии профессорско-преподавательский состав ведущих вузов страны: МГУ им. М.В. Ломоносова (философский, политологический, социологический, филологический факультеты), МПГУ, РГСУ, РУДН, РосНОУ, университетов Санкт-Петербурга, Новосибирска, Томска и других городов.

Мы **ждем встречи** с думающими креативными авторами и вдумчивыми, неравнодушными читателями.

- Периодичность от 6 раз в год
- Тираж от 1000 экз.

Распространяется по подписке и в розницу.

Контактный телефон для авторов и читателей:
8(495)951-28-70
e-mail: cennostiismisli@gmail.com

Журнал включен в Российский индекс научного цитирования

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-32332 от 09.06.2008 г. Москва

Журнал включен в перечень ВАК ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых рекомендуется публикация основных результатов диссертационных исследований на соискание ученой степени доктора или кандитата наук по философии, социологии и политологии.