

- residential care // J. of Social Work. 2004. V. 4, № 2, P. 133–151.
5. Dewey J. (1916) Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education. New York: Free Press, 1966 edn.
 6. Hämäläinen J. Social pedagogy as a meta-theory of social work education // International J. of Social Work. 1989. V. 32(2), P. 117–128.
 7. Kronen H. Sozialpädagogik: Geschichte und Bedeutung des Begriffs (Social Pedagogy: History and meaning of the term). Frankfurt: Haag & Herchen, 1980.
 8. Lorenz W. Paradigms and Politics: Understanding Methods Paradigms in an Historical Context: The Case of Social Pedagogy // British J. of Social Work. 2008. V. 38, P. 638.
 9. Lorenz W. Social Work in a Changing Society. London: Routledge, 1994.
 10. Otto H-U., Thiersch H. Handbuch Sozialarbeit // Sozialpädagogik (Gebundene Ausgabe). München: Reinhardt, 2005.
 11. Petrie P., Boddy J., Cameron C., Heptinstall E., McQuail S., Simon A. and Wigfall V. Pedagogy – a holistic, personal approach to work with children and young people, across services European models for practice, training, education and qualification // Briefing Paper. June 2005. Thomas Coram Research Unit, Institute of Education, University of London.
 12. Stephens P. The nature of social pedagogy: an excursion in Norwegian territory // Child and Family Social Work 2009, V. 14. P. 343–351.
 13. Pestalozzi J.H. Leonard and Gertrude. Memphis: General Books, 2010.
 14. Smith M.K. «Social pedagogy» in the encyclopaedia of informal education. URL: <http://infed.org/mobi/social-pedagogy-the-development-of-theory-and-practice/>
 15. Welsch W. Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1996. 484. s.

Об авторах:

ФИРСОВ Михаил Васильевич – доктор исторических наук, профессор ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет», г. Москва, mihail_firsov@mail.ru
ЛЕЛЬЧИЦКИЙ Игорь Давыдович – доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», e-mail: dissovet.tver@yandex.ru

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ В ДИАЛОГЕ С СОВРЕМЕННЫМ ПЕДАГОГОМ

А.А. Романов

ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»

Рассматривается значение историко-педагогического знания в современной системе педагогического образования, в решении проблемы повышения профессиональной подготовки педагогов. Ставятся вопросы о возможных путях мотивации студентов к изучению историко-педагогического наследия.

Ключевые слова: *история педагогики, педагогическое образование, интерес и мотивация студентов, историческая преемственность, традиции, педагогическое прогнозирование.*

Эпоха начала XXI в. актуализировала укрепление аксиологических оснований культуры диалогического типа, развивающейся в общественных условиях, в корне отличающихся от образовательных и социокультурных условий предыдущих веков. Современные проблемы воспитания и обучения стали рассматриваться не традиционно, как передача опыта, а в логике совместного жизнетворчества детей и взрослых, построенного по принципу диалога, человеческого равноправия [1, с. 13; 4, с. 5–6].

Педагогика сегодня, накопив колоссальный опыт предыдущих эпох и культур, ждет новых вызовов, идущих уже из будущего, многие сигналы которого еще лишь предстоит опознать. В этой ситуации особое значение приобретает изучение историко-педагогического наследия, которое помогает педагогической науке обрести прочные основания в образовании и воспитании подрастающих поколений, осознать значение самобытных отечественных педагогических традиций, возможность и меру их преемственности, отнестись к прошлому как к пространству диалога, способствующего самоопределению сегодняшнего образования, наполняемого новыми смыслами.

В педагогике преемственность рассматривается как важнейшая методологическая проблема. Ее актуальность определяется аксиоматическим положением о том, что все осмысленные реформы осуществляются не столько ради изменения настоящего, сколько во имя будущего улучшения жизни. Будущее же всегда содержит в себе настоящее и уходит корнями в прошлое. Не случайно ни одна стратегическая линия построения будущего не обходится без решения проблемы меры сохранения в нем прошлого и настоящего. Этим обеспечиваются и реальность традиции, и важность ее как механизма осуществления исторической преемственности, и эвристичность как инструмент педагогической рефлексии и педагогического прогнозирования [1, с. 19; 9, с. 5].

Продолжающееся много лет 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. Большинство известных деятелей педагогического образования в предыдущие столетия говорили о необходимости историко-педагогических знаний, тем не менее споры продолжаются и сейчас, но лишь на другом уровне осмысления.

В преподавании историко-педагогических дисциплин важно даже не количество выделяемых часов (явно недостаточное) 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 динамику 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 возможно 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 др.

Всегда активно дискутируется проблема развивающегося человека, природа 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 в. по пониманию содержания антропологического фундамента педагогики происходила дифференциация педагогических течений. Через столетие, снова 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, доводить студентов до мысли о невозможности 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 врачей и физиологов (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.

Многоаспектным направлением историко-педагогических исследований, вызывающим живой интерес студентов и преподавателей, может стать изучение последствий тех или иных педагогических реформ, оценка отрицательного опыта непродуманных инноваций в образовании. Например, в начале 1980-х гг. в условиях системного кризиса всего общества начинаются попытки вывести образование, прежде всего общеобразовательную школу, из кризиса, но начавшиеся волюнтаристскими методами реформы его только усугубляли. Работавшая в режиме единообразия, единомыслия и единоначалия школа стала средством консервации общественного развития, механизмом воспроизводства застывших социальных структур. Главной причиной

бесперспективности начатой школьной реформы, ее умирания была обращенность ее в прошлое. Вектор развитию школы, новым реформам задали во многом именно гуманистические традиции отечественной и мировой педагогической мысли, осознание необходимости опоры на них в новой исторической ситуации развития России. Сделано это было группой ученых-единомышленников, психологов и педагогов, среди которых лидерами стали историки педагогики Э.Д. Днепров и Б.М. Бим-Бад.

Занятия по педагогике и истории педагогики о таких ученых и просветителях всегда проходят с повышенным вниманием. Студентам интересны люди, которые могли уловить запросы времени, понять сигналы, идущие из будущего, установить имеющиеся аналогии в опыте прошлого, думающие о самой науке и ее будущем, а не о конъюнктурных или сиюминутных приобретениях. Говорить о таких людях можно беспредельно много, слишком широк круг их интересов, необычны подходы к решению проблем, как и само восприятие мира и отношений между людьми. В результате студенты приходят к мысли, что герои существуют не только в мифах и легендах, но и в данную эпоху. К таким героям, безусловно, относятся Э.Д. Днепров и Б.М. Бим-Бад. Интересны их биографии, удивляющие примерами яркого проявления таланта и гениальности на разных этапах жизни, граничащие с занимательными придумками и легендами. Однако внимательный читатель сразу понимает, что именно судьбой таким людям предначертано было стать великими и выдающимися Реформаторами [3; 6; 12; 14]. Проблемы в сегодняшней системе воспитания объясняются, в частности, тем, что отказ от воспитательной функции школы в конце XX в. ярко проявился в отторжении молодежью традиционных ценностей в начале XXI в. 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.

В 2016 г. мировая и отечественная научная общественность широко отметили 120-летие со дня рождения Л.С. Выготского, материалы конференций разных уровней стали прекрасным подспорьем в работе педагогических кафедр. Культурно-историческая теория выдающегося психолога позволяет лучше понять процесс естественного созревания ребенка, протекающий одновременно с процессом овладения культурой, способами поведения и мышления. Главным источником развития личности ребенка становится сотрудничество с другими людьми, а важнейшей чертой сознания является диалогичность. Сознание развивается через диалог ребенка со взрослым либо диалог взрослого со взрослым.

Понимание основ культурно-исторической теории дает возможность перейти к разговору о культурно-исторической педагогике, беседовать и размышлять о проблемах целостности и ценности образования, о примате

духовного над материальным, о том, что существование в культуре есть не что иное, как непрекращающийся диалог с теми, кто жил и творил до тебя [15]. Педагогическое прошлое через механизм традиции влияет на педагогическое настоящее, а через него неизбежно и на педагогическое будущее, поэтому так важно научиться использовать достаточно весомый прогностический потенциал историко-педагогического знания [8].

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 образующегося [11].

В 2017 г. педагогическая общественность будет вовлечена в значимые научные события, посвященные 425-летней годовщине со дня рождения великого педагога Я.А. Коменского. Юбилеи нужны не только для того, чтобы отдать дань памяти выдающимся подвижникам. Педагоги, сверяя свои дела с достижениями предшественников, лучше познают самих себя, выявляя новые грани профессионального дискурса. В историческом наследии все мы должны видеть вечные идеи и ценности, к пониманию которых педагогические герои пытались вести подрастающие поколения [7].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Романов А.А. Вехи журнала «Психолого-педагогический поиск» // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 1(33). С. 11–24.
2. Романов А.А. Гуманистический проект С.Т. Шацкого (К 100-летию со дня основания колонии «Бодрая жизнь») // Историко-педагогический журнал. 2011. № 2. С. 39–51.
3. Романов А.А. Из когорты реформаторов российского образования конца XX века (к 75-летию Б.М. Бим-Бада) // Историко-педагогический журнал. 2016. № 4. С. 46–56.
4. Романов А.А. Историко-педагогическое знание как пространство диалога // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 2(38). С. 5–9.
5. Романов А.А. Миссия образования и образование человека в начале XXI века // Человеческий капитал. 2016. № 3(87). С. 6–7.
6. Романов А.А. Научная и просветительская деятельность Б.М. Бим-Бада (к 75-летию со дня рождения) // Педагогика. 2016. № 10. С. 105–111.
7. Романов А.А. Образование человека в России сегодня – спустя столетие после революционных разломов 1917 года // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 1(41). С. 5–9.
8. Романов А.А. Педагогическое прогнозирование в историко-педагогическом дискурсе // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 4(40). С. 5–11.
9. Романов А.А. Поверяя сегодняшний день историей // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 4(36). С. 5–9.
10. Романов А.А. Повышение мотивации студентов к изучению истории педагогики как проблема современного педагогического образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2013. № 2. С. 41–47.
11. Романов А.А. Проблемы современной истории педагогики // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: материалы Междунар. науч.-практ. конф./ под ред. Л.А. Байковой, Н.А. Фоминой. Рязань: РГУ им. С.А. Есенина, 2012. С. 364–367.

12. Романов А.А. Реформаторы российского образования конца XX века (Э.Д. Днепров и Б.М. Бим-Бад) // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 4(40). С. 65–72.
13. Романов А.А. Содержание образования и образ неординарной личности // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 1(37). С. 5–10.
14. Романов А.А. Реформатор образования России конца XX века // Педагогика. 2015. № 3. С. 95–102.
15. Романов А.А. Юбилей известных ученых: антропологический дискурс педагогики и психологии // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 2(38). С. 5–14.

Об авторе:

РОМАНОВ Алексей Алексеевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогического образования ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина», главный редактор журнала «Психолого-педагогический поиск», e-mail: a.romanov@rsu.edu.ru

ТРАДИЦИОННЫЙ ХАРАКТЕР ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

Н.П. Юдина

ФГБАУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск

Показана связь педагогических инноваций и традиций на основе диалектических связей старого и нового; рассматриваются механизмы взаимодействия старого и нового в образовании.

Ключевые слова: педагогическая традиция, педагогическая инновация, реформа образования.

Пожалуй, нет ни одного социального института, которое так активно бы реформировалось, как образование. Начало этому процессу положила Национальная доктрина российского образования (2000) и последующая Концепция модернизации российского образования (2002). Напомним, что она была рассчитана до 2015 г. и предполагала преобразования по направлениям: педагогические кадры, информатизация образования, доступность образования, качество образования, нормативно-правовая основа развития образования. Нет необходимости перечислять изменения, которые произошли в образовании в рамках реализации Концепции – они известны всем. В данном случае важно, что названные документы определили направления инновационного поиска – создание образовательной системы, которая удовлетворяла бы потребности обновляющейся экономики и динамично развивающегося общества в компетентных специалистах.

Нас интересует проблема скорее метафизическая, чем прикладная: каких изменений можно ждать, если решения об этих изменениях приняты и внедрены «сверху вниз», когда инициаторами выступают государственные структуры. К слову, такой пусть разработки и внедрения новшеств далеко не нов – еще Петр I принимал решения, касающиеся образования, которое бы взрастило поколение реформаторов – «птенцов гнезда Петрова» (А.С. Пушкин), и заложил основы национальной системы образования.

В поисках ответа на вопрос обратимся к сущности педагогических традиций и инноваций.