В.М. Хвостова // Вестн. Рос. академии наук. 2005. Т. 75. № 6. С. 546–549.

15. Филонов Г.Н. Воспитание: традиции и современность // Педагогика. 2003. № 7. С. 14–20.

* * *

1. Boguslavskij M.V. Istorija pedagogiki: metodologija, teorija, personalii. M.: ITIP RAO, Izd. centr IJeT, 2012.

2. Boguslavskij M.V. Kairov I.A. // Rossijskaja pedagogicheskaja jenciklopedija. M.: Bol'sh. ros. jencikl., 1993. T. I. S. 409.

3. Boguslavskij M.V. Potemkin V.P. // Moskovskaja jenciklopedija. T. 1: Lica Moskvy. M.: Fond «Moskovskie jenciklopedii», 2010. Kn. 3. S. 515.

4. Boguslavskij M.V. Razvitie teorii soderzhanija obshhego obrazovanija // Preemstvennost' i novatorstvo v razvitii osnovnyh napravlenij otechestvennoj pedagogicheskoj nauki (konec XIX–XX vv.): monogr. / pod red. M.V. Boguslavskogo. M.: ITIP RAO, Izd. centr IJeT, 2012. S. 193–317.

5. Vstupitel'noe slovo akademika V.P. Potjomkina na nauchnoj sessii Akademii pedagogicheskih nauk RSFSR 10–14 sentjabrja 1945 g. // Akademik V.P. Potjomkin. Stat'i i rechi / pod red. I.A. Kairova, A.G. Kalashnikova i N.A. Konstantinova. M.–L.: Izd-vo APN RSFSR, 1947.

6. Zamost'janov A. Akademija pedagogov // Nar. obrazovanie. 2003. № 8. S. 223–226.

7. Kairov I.A. Ocherki dejatel'nosti APN RSFSR. 1943–1966. M.: Pedagogika, 1973.

8. Kondakov M.I. Moja zhizn' v pedagogike / pod nauch. red. M.V. Boguslavskogo. M.: Prosveshhenie, 2011.

9. Nikandrov N.D. APN RSFSR – APN SSSR – RAO // Izv. Ros. akademii obrazovanija. 1999. № 1. S. 2–12.

10. Obrazovanie, obshhestvo, uchitel': vzaimodejstvie i otvetstvennost': kol. monogr.: v 2 t. / nauch. red. V.G. Ryndak; Orenb. gos. ped. un-t. Orenburg, 2010. T. 2.

11. Ocherki istorii pedagogicheskoj nauki v SSSR (1917–1980) / pod red. N.P. Kuzina, M.N. Kolmakovoj. M.: Pedagogika, 1986.

12. Poljakov Ju.A. Istoricheskaja nauka: Jetjudy ob uchenyh. M.: ROSSMJeN, 1999.

13. Ravkin Z.I. Problemy formirovanija soderzhanija obshhego srednego obrazovanija v svete istoricheskogo opyta (na materialah issledovanija genezisa problemy v period sovershenstvovanija sovetskogo socialisticheskogo obshhestva (1961–1986 gg.). M., 1987.

14. Tihvinskij S.L. Istorik, diplomat, uchitel': k 100-letiju so dnja rozhdenija akademika V.M. Hvostova // Vestn. Ros. akademii nauk. 2005. T. 75. № 6. S. 546–549.

15. Filonov G.N. Vospitanie: tradicii i sovremennost' // Pedagogika. 2003. № 7. S. 14–20.

Traditions and innovations in the activity of the Russian Academy of Education: to the 75th anniversary of its formation

The article characterizes the process of the development of academic science in Russia during 75 years since its formation. The main results of the activities of the Academy of Pedagogical Sciences of the Russian Federation, the Academy of Pedagogical Sciences of the USSR and the Russian Academy of Education are summarized.

Key words: *the Academy of Pedagogical Sciences of the Russian Federation, the Academy of Pedagogical Sciences of the USSR, the Russian Academy of Education.*

(Статья поступила в редакцию 29.08.2018)

С.Г. НОВИКОВ
(Волгоград)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ИНСТРУМЕНТ ВОСПРОИЗВОДСТВА КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИХ ТИПОВ*

Педагогическая деятельность рассматривается как продукт и инструмент репродукции культурно-исторических организмов. Утверждается, что педагогическая традиция и идеалы воспитания отражают те базовые ценности, которые сложились в процессе генезиса и развития данных организмов. Выделяются три основных типа педагогических традиций и идеалов воспитания: социоцентристский, антропоцентристский и дуалистический. Показано, что педагогическая деятельность является главным средством сохранения инаковости культурно-исторических типов.

Ключевые слова: *культурно-исторический тип, культурный генотип, ядро культуры, архетипические педагогические представления, социоцентризм, антропоцентризм, дуализм, парадигма воспитания.*

Педагогическая деятельность является атрибутом рода Homo, поскольку именно она, во-первых, позволяет человеку становиться человеком и, во-вторых, возникает *вместе* с

* Статья публикуется в рамках Международного форума РАО «Непрерывное педагогическое образование: проблемы и перспективы».

© Новиков С.Г., 2018

ним. В самом деле, homo sapiens оказывается единственным существом на Земле, действующим не только по природной, генетически заданной, программе, но и по программе *искусственной* – культуре. Последняя не просто «придумана» людьми, но и побуждает их совершать поступки, подчас противоречащие естественной выгоде: помогать слабым, не покушаться на чужое, не лгать и пр. Эта программа, будучи *не*врожденной, нуждается в специальном инструменте для своей трансляции. В науке этот инструмент получил название «образование», поскольку он обеспечивает формирование индивида «по образу», по образцу, заданному предшествовавшими поколениями. Можно сказать, что, заменив «информацию, заключенную в молекуле ДНК, информацией, заключенной в образе» [3, с. 15], наши далекие предки как раз и перестали быть животными.

В процессе образования возникает то, что мы именуем педагогической деятельностью – активностью «одних людей», направленной на то, чтобы «с помощью специальных средств путем прямых воздействий или через создание особых условий произвести в других людях желаемые, преднамеренные изменения, ожидаемые результаты которых предварительно фиксируются в заранее определяемых целях» [8, с. 67]. Заметим, что педагогическая деятельность первоначально была не институализирована, но вплетена в процесс повседневного общения взрослых и детей. И лишь по мере накопления опыта и знаний произошли дифференциация синкретизма и выделение собственно института образования. При этом целенаправленная инкультурация приобрела не привычную нам сегодня форму школы, а форму интерсубъектного взаимодействия учителя и ученика. Как тонко заметил В.Г. Безрогов, «интерсубъектное общение и человек как биосоциальный вид имеют *один и тот же возраст* (курсив наш. – *С.Н.*)» [1, с. 73].

Уже на ранней (доцивилизационной, архаической) стадии развития всемирного историко-педагогического процесса образование (как имплицитное, так и эксплицитное) содействовало формированию и сохранению того, что в современной науке именуется «социокультурной общностью», «культурно-историческим типом». Последним термином, введенным в научный оборот Н.Я. Данилевским, обозначают тип общества, локализованный во времени и пространстве и обладающий уникальными культурными качествами. С нашей точки зрения, оба вышеупомянутых термина можно использовать как синонимы, поскольку они фиксируют неповторимость исторически сложившихся культурных программ воспроизводства сообществ людей, выражаемых в социальных отношениях.

Педагогическая деятельность стала важнейшим инструментом репродукции культурно-исторических типов общества благодаря тому, что она, кроме организации деятельности подрастающих поколений по овладению знаниями, умениями и навыками, осуществляет отбор, хранение и трансляцию тех способов мышления, идеалов и ценностей, которые характерны для конкретной общности людей. Можно сказать, что без воспитания как стороны целостного образовательного процесса невозможно историческое бытие человеческих сообществ. Иными словами, воспитание *по своей природе* оказывается гарантом выживаемости всякой устойчивой общности, ее сбережения как автономного, ни с чем не сравнимого социокультурного организма.

Что же за набор культурных продуктов транслируют воспитатели своим питомцам? Прежде всего, педагогическая деятельность в каждом из устойчивых сообществ людей нацелена на передачу систем ценностей, идеалов, способов жизнедеятельности, сочтенных некогда ее носителями положительными. Разумеется, в каждый конкретный момент истории педагоги предлагают воспитанникам для освоения и те культурные продукты, которые представляются им актуальными (этикетные правила, идеологические лозунги, социально-политические доктрины и пр.). Однако этот сегмент являет собой поверхностный слой культурного материала. Он носит преходящий характер, поскольку тесно связан с сиюминутными с точки зрения истории феноменами (политическим режимом, уровнем хозяйственных технологий, модными тенденциями и т. п.). Стабильный же, *глубинный*, слой культурной наследственности – ее ядро – несет в себе именно то, что позволяет рассматривать общность как воспроизводимое целое, несмотря на социально-экономические и политические пертурбации. Ядро культуры состоит, прежде всего, из базовых ценностей, разделяемых представителями общности независимо от их социального происхождения. Все заимствованное извне оно уподобляет себе, «все чуждое перемалывает, перетирает, сохраняя только *внешние признаки заимствованных образцов* и их наименования» (курсив наш. – *С.Н.*) [7, с. 75].

Фиксируя, отражая и материализуя в социальных практиках ядро культуры, педагогическая деятельность (как неформализованная, осуществляемая родителями и старшими

родственниками, так и организуемая профессионально) образует в общественном сознании своего рода *информационную матрицу*. Она содержит не только писаные и неписаные правила целенаправленной инкультурации, правовые и административные инструкции в области образования, но и, прежде всего, идеалы, модели и парадигмы воспитания. Под *идеалом воспитания* мы понимаем фокус воспитательной деятельности, образец, концентрирующий в себе представления о личности, обладающей нравственно одобряемыми качествами; под *моделью* – конструкт, отображающий в абстрагированном виде сущностные черты воспитания, его допустимые средства и формы; и, наконец, под *парадигмой* – концептуальное осмысление модели воспитания. В конечном итоге эта информационная матрица кристаллизует *педагогическую традицию* – исторически сложившийся порядок осуществления воздействий на людей с целью достижения желаемых образовательных результатов, определяемых базовыми ценностями общества.

Педагогическая традиция, аккумулирующая положительный опыт педагогической деятельности, передает то, что мы могли бы назвать *культурным генотипом*. Ведь базовые ценности, сложившиеся под влиянием природно-климатических и геополитических условий генезиса того или иного культурно-исторического (социокультурного) организма, не исчезают вследствие смены социально-экономического строя или политического режима, господствующей идеологии или религии. Исторически сложившиеся фундаментальные мотивы жизнедеятельности подобно биологическому генотипу императивно влияют на педагогов и, в свою очередь, поддерживаются воспитанием.

Взаимовлияние феноменов, маркируемых нами как «ядро культуры» и «воспитание», происходит потому, что базовые ценности откладываются на самом нижнем уровне общественного сознания. В науке эту психическую структуру обозначают как «ментальность». Она формируется под воздействием эмоций, которые обеспечивали общности, проживавшей в определенных природных условиях, выживание и безопасность в процессе социального взаимодействия. Ментальность, выражаясь словами А.Я. Гуревича, содержит «богатейший пласт коллективных представлений, верований, имплицитных ценностей, традиций, практических действий и моделей поведения, над которыми надстраиваются все рациональные, осмысленные идеологические системы» [4, с. 262].

Представляя собой *невербализованные установки сознания*, ментальность предрасполагает педагогов действовать определенным образом. Будучи не тем, «*что* мы думаем», а тем, «*как* мы думаем» [16, с. 24], она побуждает, в частности, воспитателей, оказавшихся в ситуации нравственного или педагогического выбора, принимать несхожие решения, прибегать к разным средствам. В действиях воспитателей, воспроизводящих инаковость «родных» культурно-исторических организмов, проявляется также то, что М.В. Богуславский определил как *архетипические педагогические представления*. Они, по мнению ученого, представляют собой «результат *совместной работы* сознания и коллективного бессознательного» (курсив наш. – *С.Н.*) [2, с. 13–14]. Можно сказать, что ценностная система педагога погружена в архетипические педагогические представления, которые, с нашей точки зрения, проявляются в те моменты, когда педагог сталкивается с проблемой, вызывающей гамму чувств, становящихся *импульсом* к определенному *педагогическому действию*.

В каждом из культурно-исторических типов (организмов) воспитатель («по природе» – родитель или «по профессии» – педагог), по сути, помогает вычленять из «текста культуры, разворачивающегося перед входящим в жизнь человеком», устойчивые, закономерные основания, по которым сформирован этот текст [16, с. 25]. Таким образом, воспитатель сопровождает инсталляцию ментальности (продуктом которой в известной мере являются его педагогические чувства и представления) в сознание детей, подростков и молодежи.

Вышесказанное позволяет нам встроить следующую схему. Культурно-исторический организм формируется в условиях конкретного месторазвития (природно-климатического и геополитического пространства), особенности которого определяют (прежде всего, на глубинном уровне коллективного и индивидуального сознания) образ мира, систему ценностей, идеалы его представителей. Названные феномены, составляя ядро культуры, фокусируют деятельность индивидов на воспроизводстве социального опыта, сочтенного положительным. Эта «бытийственная форма сознания» (К.М. Кантор) проявляется как на нижнем, так и на верхнем этаже педагогического сознания, становящегося инструментом репродукции культурно-исторического организма во времени и пространстве. Материализуясь благодаря педагогической деятельности во все новых поколениях людей, культурно-

исторический организм являет себя как культурно-исторический тип – целостность, не сводимая к иным устойчивым общностям.

Роль педагогической деятельности в репродукции культурно-исторического типа прекрасно видна на примере Китая. Ядро культуры, возникшей между Хуанхэ и Янцзы, воспроизводилось педагогической деятельностью на протяжении более четырех тысячелетий, несмотря на смены династий, нашествие иноземцев, социальные потрясения. «Три великих китайских учения» (конфуцианство, даосизм и буддизм), каждое по-своему (а точнее, их создатели и приверженцы), отражали их базовые ценности, позволяющие нам говорить о Китае как о едином самостоятельном культурно-историческом типе на протяжении всей письменной истории. При этом педагоги Китая, транслируя ценности, «отлитые» этими философско-этическими системами, воспроизводили ту картину мира и те долгосрочные жизненные ориентиры, которые начали вырабатываться задолго до VI в. до н.э. (времени возникновения конфуцианства и даосизма), еще в эпоху Шан-Инь, если не ранее – в легендарную эпоху династии Ся (III тыс. – начало II тыс. до н.э.).

Уже на самых ранних этапах истории образования Китая складывается иерархически выстроенная модель отношений «учитель – ученик», ставшая вообще базовой моделью для *социальных отношений*. Описывая данную модель, современный исследователь пишет: «Знание, исходившее из уст конфуцианского учителя, считалось абсолютным, и оспаривать его означало подвергнуть его критике и сомнению, что было недопустимым поступком» [5, с. 226]. Благодаря этому в китайском обществе «послушание и покорность в работе выступают в качестве характерных черт любого подчиненного служащего». Поясняя мысль, ученый отмечает: «*Кто дает задания, кто объясняет*, как выполнять их, кто способствует накоплению опыта, *тот выступает учителем*, которому подчиненный-ученик *обязан быть благодарным*» (курсив наш. – *С.Н.*) [Там же, с. 227].

Характерно, что модернизация (вестернизация) китайского общества не поколебала глубинных основ китайского образования, а значит, и основ культурно-исторического типа. Да, она привела не только к переносу на местную почву западного опыта обучения, но и к логичной замене китайского слова *лаоши* (восходящего к двум морфемам *лао* – «почтенный / старец» и *ши* – «общность численностью в две с половиной тысячи человек») новообразованием *цзяоши* (*цзяо* – «учить», по английскому примеру *to teach*; калька с английского *teacher*) [5, с. 224–225, 230]. Однако термин *лаоши* так и остался обозначением *истинного* учителя, т. е. транслятора *культуры*.

Точно так же сохранились в неизменности базовые ценности образования, являющиеся конфуцианским оформлением архетипических педагогических представлений. К ним, по мнению Ли Цзинь, относятся самосовершенствование (обучение ради *само*воспитания), «принятие мира на себя» (неотменяемая ответственность человека), приоритет действия перед словом, а также «семь учебных добродетелей» (искренность, усердие, стойкость перед лицом трудностей, упорство, концентрация, уважение к учителю, скромность) [10, с. 67–96].

Как видим, все эти «добродетели» концентрируются вокруг идеи усердных систематических занятий. Данный факт отразился и в народных «педагогических максимах»: «Прилежание компенсирует глупость»; «Глупые птицы рано просыпаются»; «Прилежание – путь через горы книг; страдание – корабль, на котором переплывают океан знания»; «Лишь способный вытерпеть горчайшее из горького будет высокопоставленным человеком» [15, с. 276].

Названные «добродетели» были закреплены педагогической традицией потому, что они позволяют получить личность, отвечающую интересам сохранения китайского культурно-исторического типа. Ее системообразующими ценностями выступают Государство (ценность-объект) и Стабильность (ценность-вектор). Они, как отмечает Э.С. Кульпин, являются опорой «для ценностей второго и третьего порядка»: Мир, Порядок, Традиции; Иерархия, Ритуал, Знание [9, с. 173–175].

Указанные ценности не стали конститутивными для других, *не*дальневосточных обществ, в том числе для западноевропейского культурно-исторического типа. Последний возник и развивался в *других* природно-климатических условиях, приведших к выходу на первый план частнособственнических отношений. Именно они стали конститутивными для Запада, оказав определяющее влияние и на педагогическую мысль, и на педагогическую деятельность [12, с. 5–6]. В результате педагогическая традиция Запада со времен античности преимущественно ориентировалась на ценность свободы, на идею свободной личности. Э.С. Кульпин предлагает следующую

иерархию долгосрочных жизненных ориентиров западного культурно-исторического типа: ценность-объект – Личность, ценность-вектор – Развитие; ценности «второго и третьего порядка»: Свобода, Равенство, Братство (солидарность); Труд, Эквивалент (эквивалентный обмен), Частная собственность, Закон (система права) [9, с. 176–179].

Конечно, в науке существует и иной перечень «исторических регламентов» Запада. Так, В.В. Ильин называет среди них либеральность, правосообразность, самоорганизованность, индивидуальность, собственность, децентрализованность и др. [6, с. 28]. Однако, расходясь в частностях, исследователи подчеркивают главное – роль эквивалентного рыночного обмена и частной собственности в формировании качественных характеристик «человека Запада». Соответственно, педагоги на западноевропейском и североамериканском культурном пространстве, пусть и не всегда явно, но неизменно ориентировались, выражаясь словами Е.Н. Старикова, на репродукцию «суверенных субъектов-товаровладельцев» [14, с. 23].

Разумеется, западная педагогическая традиция, отвечая запросам своего культурно-исторического организма, транслирует не только ценности, определяющие облик модельной личности, но и вытекающие из природы этого организма ориентиры обучения. В этой связи любопытна позиция Ли Цзинь, современного китайского ученого, хорошо знакомого с педагогической практикой Запада. Проводя сравнительный анализ обучения в обоих «социокультурных мирах», она выделяет следующие «аксиомы» западного учебного процесса: познание мира для *управления* им; приоритет *логического и математического* обоснования достоверности знания; признание ключевой роли *разума* в жизни человека; *самостоятельное и критическое мышление* как главная задача обучения; *исследование* как составная часть подготовки учащихся [10, с. 46–67]. В этой связи китайский автор подчеркивает ключевое, на его взгляд, отличие в отношении к педагогическим инновациям в собственной и западной педагогической традиции: на Западе даже «рядовые учителя в обычных школах – оцениваются и вознаграждаются за свои *свежие идеи*, содержательные вопросы и ответы, *новаторские решения* проблем и нередко просто *за любые формы самовыражения*» (курсив наш. – *С.Н.*) [Там же, с. 67].

Из сказанного нами ясно, что педагогические традиции складываются в процессе «сканирования» педагогическим сознанием базовых ценностей общества, составляющих его культурное ядро. Следовательно, бытие педагогических традиций можно представить как историю реализации ими различных программ воспроизводства социальных отношений, культуры и ее смыслов. Обнаруживая собственное своеобразие, каждая педагогическая традиция несет в себе также типологические признаки, проявляемые в целом ряде культурно-исторических организмов. Представляется, что большие эвристические возможности представляет типология, построенная по принципу взаимоотношений «индивид – социальная целостность». В одних культурно-исторических организмах педагогическая традиция преимущественно нацелена на формирование личности, *противопоставляющей* себя обществу, выносящей на вершину пирамиды ценностей интересы отдельного человека. В других культурно-исторических организмах она ориентирует воспитателя на выращивание личности, *не выделяющей* себя из социальной целостности, подчиняющей свое стремление к самоутверждению интересам последней (общины, класса, государства), в третьих – педагогическая традиция ведет поиск *меры* между обеими крайностями, направлена на воспитание личности, «сочетающей несочетаемое» – индивидуалистические порывы и коллективистское мировидение. Первый тип педагогических традиций (а также воспроизводимых ими педагогических культур, систем ценностей, идеалов воспитания) мы называем *антропоцентристским*, второй – *социоцентристским*, а третий – *дуалистическим*.

Исходя из этого, мы имеем все основания отнести китайский культурно-исторический организм и воспроизводящую его педагогическую традицию к социоцентристскому типу, а западноевропейский – к антропоцентристскому. Предваряя закономерный вопрос о том, к какому типу принадлежит российская педагогическая традиция и репродуцируемый ею культурно-исторический организм, скажем, что они носят дуалистический характер [11]. Подробный анализ причин формирования подобной природы не входит в число задач настоящей статьи. Скажем лишь, что в случае с Россией (как и с Китаем, Западной Европой, другими устойчивыми социокультурными общностями) свою роль сыграли особенности месторазвития, повлиявшие на характер социальных отношений, закрепленных культурной программой. Другими словами, предки русских, оказавшись волей исторической судьбы на территории, которая, с одной

стороны, предъявляла доказательства невозможности выжить в суровых природно-климатических условиях вне семьи и общины, а с другой – все-таки позволяла индивиду заниматься изолированно-индивидуальными формами жизнедеятельности, строили свою жизнь на основаниях, включавших восточный социоцентризм и западный антропоцентризм. Как следствие, педагогическое сознание продуцировало идеалы воспитания трех типов: социо- и антропоцентристский, а также дуалистический (оптимальные формы которого разрабатывались педагогами XIX–XX вв.) [11, с. 31–32]. Рискуя получить обвинения в необъективности, заметим, что именно культура дуалистического типа (того самого, посредством которого воспроизводится отечественный цивилизационный организм) в наибольшей мере отвечает интересам Развития, обеспечивает человечеству благополучное Будущее. Ведь лишь дуализм личного и общественного позволяет решать *общие* задачи, не забывая о *личных* интересах.

Тезисно подытожим сказанное.

Первое. Педагогическая деятельность есть инструмент воспроизводства культурно-исторических организмов.

Второе. Педагогическая деятельность есть инструмент воспроизводства культурно-исторических организмов, *материализующий в социальной практике культурный генотип общества*.

Третье. Педагогическая деятельность есть инструмент воспроизводства культурно-исторических организмов, материализующий в социальной практике культурный генотип общества, *который ориентирует воспитателей на трансляцию педагогических культур, систем ценностей, идеалов воспитания трех типов (антропоцентристского, социоцентристского и дуалистического)*.

Список литературы

1. Безрогов В.Г. Педагогические феномены учительства и ученичества в доиндустриальных обществах // Ист.-пед. журн. 2011. № 3. С. 71–86.

2. Богуславский М.В. Отечественная педагогика в контексте архетипических представлений и диалога культур // Образование во времени и пространстве: сб. науч. ст. по материалам Междунар. научн.-практ. конф. «VII Серебряковские чтения», посвящ. 100-летнему юбилею П.А. Серебрякова / сост. и научн. ред. С.Г. Новиков. Волгоград, 2009. С. 13–21.

3. Вильчек В.М. Прощание с Марксом (алгоритмы истории). М.: Прогресс – Культура, 1993.

4. Гуревич А.Я. Исторический синтез и школа «Анналов». М.: Индрик, 1993.

5. Закурдаев А.А. Модель «учитель – ученик» как базовая норма отношений в китайском обществе // Учитель и ученик: становление интерсубъектных отношений в истории педагогики Востока и Запада (Древность и Средневековье): кол. моногр. / под ред. Н.Б. Баранниковой и В.Г. Безрогова. М.: ИТИП РАО, 2013. С. 222–232.

6. Ильин В.В., Ахиезер А.С. Российская цивилизация: содержание, границы, возможности. М.: Изд-во МГУ, 2000.

7. Кантор К.М. Двойная спираль истории: историософия проектизма. Т. 1: Общие проблемы. М.: Яз. слав. культуры, 2002.

8. Корнетов Г.Б. Педагогическая мысль как феномен развития педагогической науки // Ист.-пед. журн. 2016. № 1. С. 65–89.

9. Кульпин-Губайдуллин Э.С. Социоестественная история: от метода к теории, от теории к практике. Волгоград: Учитель, 2014.

10. Ли Ц. Культурные основы обучения: Восток и Запад / пер. с англ. А. Апполонова, Т. Котельниковой; под науч. ред. С. Филоновича; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2015.

11. Новиков С.Г. Отечественные идеалы воспитания в зеркале культурно-исторической генетики // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Спецвыпуск к 90-летию проф. В.С. Ильина. 2012. № 4(68). С. 30–33.

12. Новиков С.Г. Социокультурные основания инновационного характера западноевропейского образования // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2018. № 3(126). С. 4–9.

13. Раульф У. Предисловие к сборнику «История ментальностей. К реконструкции духовных процессов» // История ментальностей и историческая антропология: зарубежные исследования в обзорах и рефератах. М., 1996.

14. Стариков Е.Н. Общество-казарма от фараонов до наших дней. Новосибирск: Сиб. хронограф, 1996.

15. Чжао Юн. Кто боится большого злого дракона? Почему в Китае лучшая (и худшая) система образования в мире / пер. с англ. И. Полонской; под науч. ред. А. Юркевича; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2017.

16. Яковенко И.Г. Познание России: цивилизационный анализ. М.: РОССПЭН, 2012.

* * *

1. Bezrogov V.G. Pedagogicheskie fenomeny uchitel'stva i uchenichestva v doindustrial'nyh obshhestvah // Ist.-ped. zhurn. 2011. № 3. S. 71–86.

2. Boguslavskij M.V. Otechestvennaja pedagogika v kontekste arhetipicheskih predstavlenij i dialoga

kul'tur // Obrazovanie vo vremeni i prostranstve: sb. nauch. st. po materialam Mezhdunar. nauchn.-prakt. konf. «VII Serebrjakovskie chtenija», posvjashh. 100-letnemu jubileju P.A. Serebrjakova / sost. i nauchn. red. S.G. Novikov. Volgograd, 2009. S. 13–21.

3. Vil'chek V.M. Proshhanie s Marksom (algoritmy istorii). M.: Progress – Kul'tura, 1993.

4. Gurevich A.Ja. Istoricheskij sintez i shkola «Annalov». M.: Indrik, 1993.

5. Zakurdaev A.A. Model' «uchitel' – uchenik» kak bazovaja norma otnoshenij v kitajskom obshhestve // Uchitel' i uchenik: stanovlenie intersub#ektnyh otnoshenij v istorii pedagogiki Vostoka i Zapada (Drevnost' i Srednevekov'e): kol. monogr. / pod red. N.B. Barannikovoj i V.G. Bezrogova. M.: ITIP RAO, 2013. S. 222–232.

6. Il'in V.V., Ahiezer A.S. Rossijskaja civilizacija: soderzhanie, granicy, vozmozhnosti. M.: Izd-vo MGU, 2000.

7. Kantor K.M. Dvojnaja spiral' istorii: istoriosofija proektizma. T. 1: Obshhie problemy. M.: Jaz. slav. kul'tury, 2002.

8. Kornetov G.B. Pedagogicheskaja mysl' kak fenomen razvitija pedagogicheskoj nauki // Ist.-ped. zhurn. 2016. № 1. S. 65–89.

9. Kul'pin-Gubajdullin Je.S. Socioestestvennaja istorija: ot metoda k teorii, ot teorii k praktike. Volgograd: Uchitel', 2014.

10. Li C. Kul'turnye osnovy obuchenija: Vostok i Zapad / per. s angl. A. Appolonova, T. Kotel'nikovoj; pod nauch. red. S. Filonovicha; Nac. issled. un-t «Vysshaja shkola jekonomiki». M.: Izd. dom Vysshej shkoly jekonomiki, 2015.

11. Novikov S.G. Otechestvennye idealy vospitanija v zerkale kul'turno-istoricheskoj genetiki // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. Specvypusk k 90-letiju prof. V.S. Il'ina. 2012. № 4(68). S. 30–33.

12. Novikov S.G. Sociokul'turnye osnovanija innovacionnogo haraktera zapadnoevropejskogo obrazovanija // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2018. № 3(126). S. 4–9.

13. Raul'f U. Predislovie k sborniku «Istorija mental'nostej. K rekonstrukcii duhovnyh processov» // Istorija mental'nostej i istoricheskaja antropologija: zarubezhnye issledovanija v obzorah i referatah. M., 1996.

14. Starikov E.N. Obshhestvo-kazarma ot faraonov do nashih dnej. Novosibirsk: Sib. hronograf, 1996.

15. Chzhao Jun. Kto boitsja bol'shogo zlogo drakona? Pochemu v Kitae luchshaja (i hudshaja) sistema obrazovanija v mire / per. s angl. I. Polonskoj; pod nauch. red. A. Jurkevicha; Nac. issled. un-t «Vysshaja shkola jekonomiki». M.: Izd. dom Vysshej shkoly jekonomiki, 2017.

16. Jakovenko I.G. Poznanie Rossii: civilizacionnyj analiz. M.: ROSSPJeN, 2012.

Pedagogical activity as an instrument for the reproduction of cultural-historical types

The article considers pedagogical activity as a product and instrument of reproduction of cultural and historical types. It is asserted that the pedagogical tradition and ideals of upbringing reflect the basic values that have been formed in the course of the development of these types. The author distinguishes three main types of pedagogical traditions and ideals of upbringing: sociocentric, anthropocentric and dualistic. It is shown that pedagogical activity is the main means of preserving the otherness of cultural-historical types.

Key words: *cultural-historical type, cultural genotype, the core of culture, archetypal pedagogical ideals, sociocentrism, anthropocentrism, dualism, the paradigm of upbringing.*

(Статья поступила в редакцию 29.08.2018)

А.Г. БЕРМУС
(Ростов-на-Дону)

СТРАТЕГИЧЕСКИЙ МЕНЕДЖМЕНТ И ГИБКИЕ МЕТОДОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ РЕАЛИЗАЦИЕЙ СТАНДАРТОВ ПОДГОТОВКИ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКИМ НАПРАВЛЕНИЯМ*

Освещаются проблемы в сфере подготовки педагогов, связанные с новым этапом развития системы стандартизации и управления качеством в высшем образовании. Беспрецедентная жесткость принимаемых в последние месяцы и годы решений Рособрнадзора требует от вузов создания собственных эффективных стратегий управления образовательной деятельностью и, в частности, внедрения современных инструментов стратегического менеджмента и гибких методологий управления.

Ключевые слова: *педагогическое образование, аккредитация, стратегический менеджмент, гибкие методологии управления, компетентностный подход, знаньевый подход.*

Проблема реализации образовательных стандартов до самого последнего времени рассматривалась с сугубо технической точки зрения, как некоторые «регламентные работы»,

* Статья публикуется в рамках Международного форума РАО «Непрерывное педагогическое образование: проблемы и перспективы».

© Бермус А.Г., 2018