

Виктория Константиновна ПИЧУГИНА¹

УДК 37.01

**АНТИЧНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ
В СОДЕРЖАНИИ ВЫСШЕГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ***

¹ доктор педагогических наук,
ведущий научный сотрудник
Центра педагогической компаративистики,
Институт стратегии развития образования,
Российская академия образования (г. Москва)
Pichugina_V@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена вопросам назревающей необходимости кардинального изменения историко-педагогического компонента в содержании высшего педагогического образования, оттесненного новым поколением государственных стандартов на периферию. В статье обозначены парадоксы, катализирующие этот процесс, которые становятся явными при анализе путей и способов включения античного педагогического наследия в содержание высшего педагогического образования. Первый парадокс связан с триадой «хронология-методология-технология» и акцентирует внимание на особенностях структурирования и содержательного наполнения историко-педагогических разделов и спецкурсов. Для изменений в этой сфере государственный стандарт предоставляет преподавателю достаточно широкий перечень степеней свободы. Второй парадокс связан с триадой «традиция-инновация-сентенция» и возникает из разницы между отечественными и зарубежными стратегиями подачи античного педагогического наследия студентам педагогических специальностей, нашедшей отражение в учебных

* Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017-2019 годы (№ 27.8089.2017/БЧ).

Цитирование: Пичугина В. К. Античное педагогическое наследие в содержании высшего педагогического образования / В. К. Пичугина // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2017. Том 3. № 2. С. 213-224. DOI: 10.21684/2411-197X-2017-3-2-213-224

текстах (учебники, учебные пособия, антологии и хрестоматии по истории педагогики и образования).

Изменения в этой области требуют кардинального пересмотра традиционной логики подачи историко-педагогического материала, которая прочно закрепляет его ценность для формирования общекультурных, но не профессиональных компетенций студента. Третий парадокс связан с триадой «мифология-терминология-институция» и акцентирует внимание на неоправданном сужении или, напротив, расширении контекста, в который оказываются помещены тексты об античном педагогическом прошлом. Охватить этот контекст студенту, руководствующемуся только учебными целями, не представляется возможным. Изменения в этой области связаны с исследовательской деятельностью на доступном для студента и допустимом на уровне государственного стандарта уровне сложности, обуславливающим полноценное усвоение историко-педагогического содержания в рамках многочисленных педагогических разделов и спецкурсов.

Ключевые слова

История педагогики, античное педагогическое наследие, содержание высшего педагогического образования, компетентностный подход.

DOI: 10.21684/2411-197X-2017-3-2-213-224

Обновление содержания высшего педагогического образования — один из острейших и актуальнейших вопросов современной педагогической теории и практики. Число научных публикаций и нормативных документов, авторы которых стремятся внести свой вклад в его решение, с каждым годом только увеличивается. Ни одна кандидатская, а уж тем более докторская диссертация по педагогическим специальностям не обходится без указания на то, что именно эти выводы и результаты жизненно необходимо включить в содержание высшего образования. Не будем подробно останавливаться на том, что часто способы, предлагаемые автором, невозможны в силу множества ограничений, скрытых в государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования. Отметим лишь то, что заявляемые авторами спецкурсы, носящие название, близкое к теме диссертационной работы, являются каплями в море кардинально нерешенной проблемы изменения содержания высшего и особенно педагогического образования, которому сейчас уделено повышенное внимание. Заявляя это, автор данной статьи руководствуется более чем десятилетним опытом работы в высшей школе (как в университете педагогического профиля, так и в высших учебных заведениях, где этот профиль является дополнительным). Подобная постановка проблемы требует или детального анализа разноплановых примеров трансформации содержания высшего педагогического образования с учетом особенностей разных специальностей, или сосредоточения на наиболее острых парадоксах, катализирующих этот процесс. В рамках данной статьи, решая вторую исследовательскую задачу, мы будем оперировать не масштабностью, а конкретностью, поскольку «соблазн объять

необъятное» всегда присутствует при освещении подобной темы. Обозначенные парадоксы будут проиллюстрированы через античное педагогическое наследие как элемент содержания высшего педагогического образования.

Хронология, методология и технология

Государственный образовательный стандарт, на первый взгляд, предоставляет достаточно широкие возможности для изменения содержания высшего педагогического образования, в том числе и его историко-педагогической составляющей. Если позволительно охарактеризовать этот нормативный документ в стихах, то, скорее всего, это строчки Ю. Левитанского: «Каждый выбирает для себя / Женщину, религию, дорогу. / Дьяволу служить или пророку — / Каждый выбирает для себя. / Каждый выбирает по себе / Шпагу для дуэли, меч для битвы Слово для любви и для молитвы. / Каждый выбирает по себе». Каждый, действительно, выбирает по себе. То, что один выбирает для другого «слово для любви и для молитвы» кажется парадоксальным во всех сферах, за исключением образования. Здесь ученик (в широком понимании этого слова, от ученика ДОУ до студента) традиционно был лишен права выбора для себя содержания образования. Переход к новому поколению стандартов открывает большие возможности как для преподавателя, так и для студента. Получив достаточно широкий перечень степеней свободы в содержательном наполнении историко-педагогических разделов и спецкурсов, преподаватель, на удивление, оказался к ним не готов и утешается фразой из того же стихотворения Ю. Левитанского: «Выбираю тоже — как умею, ни к кому претензий не имею...».

Несколько лет назад, рассуждая о структуре и содержании раздела «История образования и педагогической мысли» в педагогическом вузе, мы предлагали методологический путь обновления образовательного контента. От понимания предмета истории педагогики во многом зависит не только разработка новых концептуальных подходов, методов и стратегий ее дальнейшего развития, но и поиск оптимальных путей возвращения историко-педагогического компонента в вузовское образование, оттесненного новым поколением стандартов высшего педагогического образования на периферию [2, с. 23]. Перефразируя К. Вульфа, отметим: масштаб того, что педагог должен репрезентировать с историко-педагогическим «умыслом» [1], меняется и будет продолжать меняться, актуализируя каждый раз разные подходы к структурированию и содержательному наполнению историко-педагогических разделов и спецкурсов. «Золотая середина» здесь всегда была и будет скорее искомой, чем найденной, а оптимальность в сочетании ретроспектив и перспектив каждый раз по-разному (методологически или технологически) будет решаться в той или иной структуре и содержании.

Однако прежде чем задаваться вопросом о середине, возникает вопрос о начале — т. е. той хронологической точке, которая будет приниматься студентами — будущими педагогами за начальную координату появления педагогической профессии и деятельности. Мнений на этот счет может быть

много, а стратегическое решение, к сожалению, чаще всего, одно. Античный педагогический раздел «по умолчанию отдается на откуп» философам, освещающим его в рамках общего курса философии или курсов, затрагивающих те или иные аспекты становления и развития истории философии науки. Античная педагогика, чаще всего, излагается очень скомкано. Преподаватели педагогических кафедр говорят о том, что в условиях дефицита часов дисциплину можно сократить до небольшого вводного абриса и «скорее перейти к важному». Большинство вообще предпочитают начинать курс по истории педагогики и образования с темы «Я. А. Коменский — основоположник педагогической науки», имплицитно маркируя все, что было до него, эпохой «недопедагогики», не заслуживающей студенческого внимания. Осмелюсь высказать непопулярную мысль о том, что такой «ярлычковый подход» резко, если не сказать — необратимо — сужает педагогический кругозор будущего учителя. Даже формулировки типа «Сократ как основоположник проблемного обучения», где начальная точка на несколько десятков веком смещена относительно от Коменского, создают больше вопросов, чем ответов: сократическое образование — это тип высшего гуманитарного образования, центрированный на проблемности изложения материала? сократическая майевтика — это педагогический метод, техника или технология? что дает нам право пытаться определить античное педагогическое прошлое через современные термины?

Вопрос не в хронологии, а в соотношении методологии и технологии. Мы чаще ищем возможность любой ценой показать студенту многомерность педагогической реальности прошлого в условиях центростремительного сокращения часов, чем переосмысливаем эту многомерность. Речь идет не об отборе оптимальных педагогических технологий (как в лучшем виде явить Сократа или Коменского? в виде лекции-дискуссии или ролевой игры?), а о навязывании студенту понимания, что технология важнее хронологии и методологии. Положа руку на сердце, чего мы хотим добиться, демонстрируя Сократа через призму проблемного, а Коменского через призму классно-урочного обучения? Закрытия сразу двух позиций: дать студенту фрагмент педагогического прошлого через веер «рабочих» технологий, которыми он сможет пользоваться в педагогическом будущем. Во имя этой «благой» цели педагогическим настоящим можно и пренебречь, не перегружая студента рассуждениями о том, что все это в таком виде не работает уже несколько столетий. Иными словами, пренебрежение к античному педагогическому наследию во многом является результатом того, что его трудно явить как актуальное в упрощенном понимании актуальности. «Ярлычковый подход» очень плохо коррелирует с Античностью. Попытки непременно представить Платона, Аристотеля, Сенеку или Цицерона как «основоположников» напоминают желание поставить телегу впереди лошади (т. е. технологию впереди методологии и хронологии). В лучшем случае мы получим студента, не видящего разницу между проблемностью обучения во

времена Сократа и современным проблемным уроком и искренне не понимающего, зачем в его учебном плане нужна история педагогики.

Традиция, инновация и сентенция

Снова возвращаясь к возможностям, которые дает государственный образовательный стандарт для изменения содержания высшего педагогического образования, обратим внимание на три блока компетенций, которые должны быть сформированы у будущего педагога: общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные. В упрощенном виде можно сказать, что дисциплины и спецкурсы, в большей степени ориентированные на первый блок, призваны научить у студента грамотно формулировать новые и адекватно оценивать существующие профессиональные задачи; дисциплины и спецкурсы, связанные со вторым блоком, — дать готовность использовать имеющиеся знания и опыт для решения этих задач; дисциплины и спецкурсы, связанные с третьим блоком, — делать это на высоком уровне. Очевидно, что историко-педагогические разделы дисциплин и спецкурсы в состоянии в той или иной мере «закрывать» все три блока компетенций. Изменяя акцентуацию, можно представить одну и ту же персоналию или тему с точки зрения ее эвристического потенциала в решении профессиональных задач разной степени сложности. Освещение античного педагогического прошлого в этом смысле не является исключением из правил. Скорее, мы сами иногда формулируем для студентов исключительные правила его восприятия.

Агональность, на которой строилось все античное образование, была стремлением к превосходству путем открытого противостояния. Античное образование было обязано снабдить ученика всем необходимым для того, чтобы он мог утвердить и противопоставить себя другим (в силе, красоте, способностях и т. д.). Античный ученик подозрительно похож на современного студента, у которого мы хотим сформировать те или иные компетенции, т. е. сделать его готовым в любой момент вступить в профессиональный агон. История античной педагогики, столь часто маркируемая коллегами-преподавателями как далекая от современных проблем образования и не способная сформировать у студента необходимые профессиональные компетенции, на самом деле находится намного ближе к компетентностному подходу, чем кажется на первый взгляд. Именно обращение к античному педагогическому наследию и позволяет показать, что западноевропейское понимание компетентности, имеющее античные истоки и предполагающее здоровую профессиональную конкуренцию, и отечественный компетентностный подход — это две разные вещи.

Вопрос отражения античного педагогического наследия в содержании высшего педагогического образования — это во многом вопрос особенностей становления и развития традиции учебных текстов, которые и задают общий контур компетенций, которые могут быть сформированы. Обширный корпус источников об античном педагогическом прошлом представлен текстами, которые на протяжении столетий в разном объеме включались в учебные планы высших

учебных заведений разных стран. «Илиада» и «Одиссея» Гомера, «История» Геродота, «Орестея» Эсхила, «Поэтика» Аристотеля, «Медея» Еврипида, «Облака» Аристофана, «Пир» Платона, «О государстве» Цицерона, «Энеида» Вергилия и многие другие сочинения античных наставников часто называют «великими книгами» (Great Books) — это обязательные к прочтению и изучению тексты¹, предопределившие развитие западной интеллектуально-культурной традиции и помещенные в виде фрагментов в учебники, пособия, антологии и хрестоматии.

Западная история педагогики отмечена яркими именами, которые в свое время перевернули представление о роли и месте античного педагогического наследия в содержании высшего гуманитарного образования. Выход знаменитой антологии американского педагога, профессора Стэнфордского университета Эллвуда Паттерсона Кабберли (1868-1941) «Материалы для чтения по истории образования» [12] стал знаковым событием. Кабберли инициирует диалог с Полем Монро — автором «Книги источников по истории педагогики в греко-римскую эпоху» (1901 г.) [10] — во многом повторив его логику отбора и репрезентации источников. Впечатления от антологии Кабберли были настолько сильными и противоречивыми, что Бернард Бейлин и Лоуренс Артур Кремин даже разразились обличительными работами «Образование в формировании американского общества» (1960 г.) [4] и «Чудный мир Эллвуда Паттерсона Кабберли: эссе по историографии американского образования» (1965 г.) [6]. По их мнению, Кабберли явил не инновационный, а непрофессиональный подход: для написания такой книги ему не хватило навыков историка.

Развернувшаяся методологическая дискуссия по вопросам образовательной историографии высветила проблемы не только интеллектуального статуса историко-педагогического источниковедения, но и соотношения традиционности и инновационности при включении античного педагогического наследия в содержание высшего образования. Споры о том, какой должна быть учебная книга, ставящая целью дать студенту представление об особенностях античной культуры в целом и античной педагогической культуры в частности, не утихают до сих пор. Достаточно взглянуть на названия опубликованных в последние годы антологий и хрестоматий: «Философия образования: антология» (2006 г.) [11], «Греческое и римское образование: хрестоматия» (2009 г.) [8], «Антология мыслителей в области образования. Внедрение теории в практику раннего обучения и воспитания» (2016 г.) [6], «Антология классического мифа: первоисточники в переводе» (2-е изд., 2016 г.) [3], «Жизнь женщин в Греции и Риме: хрестоматия в переводе» (4-е изд., 2016 г.) [13] и др. Перед нами яркая палитра учебной литературы, авторы которой ставят разные задачи, не пугаясь даже неоднозначных, но имеющих самое непосредственное отношение к истории

¹ В частности, таковыми они названы в учебном плане одного из обязательных семинаров для студентов колледжа гуманитарного профиля в структуре университета Нотр-Дама. URL: <http://pls.nd.edu/requirements-and-courses/great-books-seminars/>

античного образования тем (например, «Гомосексуальность в Греции и Риме: хрестоматия основных документов», 2003 г. [9]). При всем многообразии учебной литературы для отечественной высшей школы мы не можем похвастаться мощной традицией освещения античного педагогического наследия для студентов гуманитарных специальностей, а также научными дискуссиями относительно инноваций в этой области, поскольку многие темы продолжают оставаться темами умолчания.

Отечественная и зарубежная традиции до сих пор существуют как параллельные планеты во многом из-за разницы в целевых ориентирах предъявления студентам античного педагогического наследия. Для западноевропейских студентов тексты, например, Платона и Цицерона — это сосредоточение основ их государственности, а для отечественных студентов — собрание сентенций, далекое прошлое, не имеющее столь четких контуров в настоящем. Имплицитно преподаватели высшей школы стремятся предъявить античную педагогику как корпус нравоучительной литературы, безусловно полезный для общего, но не для профессионального развития. Марта Банта в статье «Зачем использовать антологии, или Маленькая свеча, освещающая капризный мир» пишет о том, что преподавателям, с одной стороны, следует опираться на здравый смысл и педагогические идеалы, а с другой — быть очень практичными с точки зрения принятия решения о том, какие тексты «работают», в какой форме они могут быть приняты студентами [5, с. 331]. Но это сложно, когда дело касается античного педагогического наследия, поскольку в равной мере требует как от преподавателя, так и от студента тонкого умения работы с источниками — т. е. той самой компетентности как способности постоянно вступать в профессиональный агон с самим собой и другими.

Мифология, терминология и институция

Требования, предъявляемые современным поколением государственных образовательных стандартов к оценке усвоения студентом содержания высшего педагогического образования, реализуются в фонде оценочных средств для проведения текущего, рубежного и итогового контроля по дисциплине. Именно он, по нашему мнению, является индикатором того, можно ли положительно оценивать изменения историко-педагогического компонента в содержании высшего педагогического образования. Чаще всего фонд оценочных средств ориентирован исключительно на учебные цели, практически полностью исключая исследовательский компонент. Наверное, трудно найти студента педагогического вуза, который бы не знал о древнегреческих истоках слова «педагог». Однако образ, который возникает у него при упоминании об античной школе, напоминает хронологическое нагромождение с одноименной фрески Рафаэля — это подтверждает, что исследовательские цели перед студентом никогда и не ставились.

Во многом это происходит потому, что в содержании высшего педагогического образования прочно закрепился ограниченный набор обязательных для

изучения текстов, творящих миф об античном образовании. Одним из них, например, является «Школьный день афинского мальчика» Лукиана, помещенный во многие отечественные антологии и хрестоматии по истории зарубежного образования. Текст Лукиана описывает грустного и немного запуганного (если не сказать — забитого) школьника, которого сопровождают рабы-педагоги при переходах от одного учителя к другому. Контекст текста не позволяет понять, о каком периоде идет речь, сжимая многовековую историю афинского школьного образования до видения Лукиана.

Понимание того, что значит «учить» и «учиться» в разные периоды античной истории были очень разными. Возникает терминологическая ловушка: что мы принимаем за школу? насколько осознаем, что это не вписывается в современное представление о школах? готовы ли воспринимать физические наказания в школе как клише в древнегреческих дискуссиях об образовании? Учреждения, которые мы можем опознать в качестве школы, впервые возникли в конце VI в. до н. э. и все больше становятся обычным явлением к 490-м гг. до н. э. В источниках архаического и раннего периодов можно обнаружить, что кто-то школьного возраста пошел учиться, иногда его били, а иногда и он бил учителя, но отдельного слова, обозначающего школу, не существовало, поскольку она была лишь одним из множества образовательных институтов. Знаменитый сюжет о Геракле, случайно убившем своего учителя музыки, тоже был одним из множества сюжетов на вазах, который не дает права судить об уровне агрессии в древнегреческой школе; сюжетом, который не менее и не более правдоподобен, чем присутствующие у Валерии Гай Германики в сериале «Школа».

Столь любимый термин «пайдейя» не имеет никакого отношения ко многим древнегреческим текстам, поскольку лишь отчасти определяет образование и его идеологию (например, в архаическом и раннем периодах) был термин «дидаскалия». Пайдея же является одним из самых сильных понятий, творящих мифы о древнегреческом образовании в силу этимологии этого слова. Несмотря на то, что древнегреческое слово «пайдейе» являлось производным от слова «ребенок», данное понятие в той или иной мере было обращено к каждому из возрастов жизни человека. Древнегреческая пайдейя не просто объединяла все этапы взросления, которые проходил человек, претендующий на статус образованного, но и указывала ему на пути и способы перестать быть ребенком. В данном контексте использование этого термина возможно для описания как особенностей обучения и воспитания школьника, так и ученика-взрослого. Для обозначения учителя и ученика в древнегреческом языке только во времена Сократа существовало несколько терминов: для обозначения наставника — «διδάσκαλος» (учитель, поэт), «ἡγεμών» (проводящий, указывающий путь), «μῆτορ» (советчик), «μυσταγωγός» (посвященный в таинства) и «πομπήν» (руководитель, указывающий путь). Наряду с термином «διδάσκαλος», Сократ употребляет термин «σοφιστής», подчеркивая, что наставник — это, прежде всего, мудрец, софист. Ксенофонт и Платон, характеризуя учеников Сократа, вместо термина «μαθητής» («ученик» в значении «последователь») или

«ἀκροατής» («ученик» в значении «слушатель»), часто употребляли термины «συγγενικός» («ученик» в значении «близкий человек»), «εταίρος» («ученик» в значении «друг»), «γνώριτος» («ученик» в значении «знакомый»), «ομιλούντες» («ученик» в значении «компаньон»). Все эти терминологические тонкости оказываются невидимыми для студента, работающего с русскими переводами источников и постоянно попадающего в терминологические и институциональные ловушки.

Не утомляя читателя примерами из текстов по древнеримскому образованию, отметим, что вместо приобщения к античному педагогическому дискурсу, современный студент чаще приобщается к мифу об античной педагогике, продолжает развивать его в ответах на экзаменах, а затем быстро забывает. Значительная часть греко-римских текстов, включенных в содержание отечественного высшего образования (в учебники, учебные пособия, антологии, хрестоматии и т. д.), с трудом воспринимаются вне широкого контекста и требуют практически построчного пояснения преподавателем. Незнание языка первоисточника, помноженное на то, что из него практически полностью исключены конкретно-исторические маркеры¹, обрекает преподавателя создавать фонды оценочных средств, где процедура оценивания знаний студентов по античной педагогике упрощена до предела. Редукции и мифотворчества во многом удалось бы избежать, точно включив в содержание многочисленных педагогических разделов и спецкурсов билингвальные историко-педагогические материалы. Вторым языком не обязательно может быть древнегреческий или латынь (хотя последнюю студенты педагогических профилей в большинстве своем знают). Сопоставление русских переводов с английскими (а для студентов языковых специальностей широта выбора языка может быть большей) позволит снять многие вопросы, которые остаются без ответов или просто не возникают при чтении текста про режим дня афинского школьника.

Таким образом, мы наблюдаем парадоксальную ситуацию: ответом на давно назревшую необходимость кардинального изменения историко-педагогического компонента в содержании высшего педагогического образования являются лишь робкие попытки преподавателей-исследователей включить свой историко-педагогический спецкурс в учебный план той или иной педагогической специальности в отдельно взятом педагогическом вузе. Борьба с ветряными мельницами сокращения учебных часов на историко-педагогические разделы и спецкурсы почти не оставляет сил на поиск путей и способов увеличения этих часов за счет органичного включения историко-педагогического компонента в содержание большинства (если не всех) педагогических дисциплин. Широкие возможности по отбору содержания и средств оценки его усвоения, которые предоставляет современное поколение государственных образовательных стандартов высшего образования, оказываются мало использованными на практике.

¹ В частности, тексты Платона или Аристофана, изобилующие фразами типа «Хвала Аполлону!» или «Зевс свидетель!..», в учебной литературе оказываются от них очищенными. В результате, у студента создается впечатление, что античная педагогика была чем-то не имеющим отношения к языческой традиции.

Упрощение и сокращение тем по античной педагогике отражается не столько на студентах, которые чего-то не узнают о педагогическом прошлом, но и на преподавателях, которым будет сложнее давать любое знание о педагогическом настоящем. Недостаточное внимание к роли и месту античного педагогического наследия в содержании высшего педагогического образования ведет к ошибочным подходам в структурировании и содержательном наполнении педагогических разделов и спецкурсов, отборе обязательной к прочтению для студента учебной литературы, выборе логики и целевых ориентиров подачи учебного материала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вульф К. Антропология воспитания / К. Вульф. М.: Праксис, 2012. 295 с.
2. Пичугина В. К. Основные подходы к пониманию истории педагогики / В. К. Пичугина // Отечественная и зарубежная педагогика. 2013. № 2. С. 22-33.
3. Anthology of Classical Myth: Primary Sources in Translation / edited by S. M. Trzaskoma, R. S. Smith, S. Brunet. Second edition. Indianapolis; Cambridge: Hackett Publishing Company, 2016. 548 p.
4. Bailyn V. Education in the Forming of American Society / V. Bailyn. New York: Vintage Books, 1960. 69 p.
5. Banta M. Why Use Anthologies? or One Small Candle Alight in a Naughty World / M. Banta // American Literature, 1993. Vol. 65. No 2. Pp. 330-334. DOI: 10.2307/2927347
6. Cremin L. A. The Wonderful World of Ellwood Patterson Cubberley: An Essay on the Historiography of American Education / L. A. Cremin. N.Y.: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1965. 81 p.
7. Featherstone S. An Anthology of Educational Thinkers. Putting theory into practice in the early years / S. Featherstone. L.: Bloomsbury Publishing, 2016. 311 p.
8. Greek and Roman Education: A Sourcebook. Routledge Sourcebooks for the Ancient World / edited by M. Joyal, I. McDougall, J. C. Yardley. London/New York: Routledge, 2009. 292 p.
9. Homosexuality in Greece and Rome: A Sourcebook of Basic Documents / edited by T. K. Hubbard. University of California Press, Berkeley and Los Angeles, California, 2003. 558 p. DOI: 10.1525/california/9780520223813.001.0001
10. Monroe P. Source Book of the History of Education for the Greek and Roman Period / P. Monroe. New York and London: Macmillan, 1901. 515 p.
11. Philosophy of Education: An Anthology / edited by R. Curren. Maiden: Wiley-Blackwell, 2006. 608 p.
12. Readings in the history of education a collection of sources and readings to illustrate the development of educational practice, theory, and organization / edited by Ellwood P. Cubberley, Cambridge-Massachusetts: Houghton Mifflin Company, 1920. 684 p.
13. Women's Life in Greece and Rome: a Source Book in Translation / edited by M. R. Lefkowitz, M. B. Fant. Fourth edition (first published 1982). Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2016. 457 p.

Viktoriya K. PICHUGINA¹

PEDAGOGICAL HERITAGE OF GREEK AND ROMAN ANTIQUITY IN HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION¹

¹ Dr Sci. (Ped.), Leading Researcher,
Comparative Education Center,
Institute of Education Development Strategy,
Russian Academy of Education (Moscow)
pichugina_v@mail.ru

Abstract

This article is devoted to the questions of necessary changes of historical and pedagogical components for the maintenance of higher pedagogical education which is pushed aside by the new generation of the state standards. In this article, the paradoxes catalyzing this process are designated. The first paradox is connected with the triad “chronology-methodology-technology” and focuses on the features of structuring and substantial contents of historical and pedagogical sections and special courses. The state standard provides the teacher with a lot of freedom. The second paradox is connected with the triad “tradition-innovation-maxim” and arises from the difference between domestic and foreign strategy of giving the antique pedagogical heritage to students of the pedagogical specialties which found reflection in educational texts (textbooks, manuals, anthologies and anthologies of history of pedagogics and education). Changes in this area demand cardinal revision of the traditional logic of historical and pedagogical material which strongly fixes its value for developing of common cultural, but not professional competences of the student. The third paradox is connected with the triad “mythology-terminology-institution” and focuses on unjustified narrowing or, on the contrary, expansion of context in which texts about the antique pedagogical past are placed. To capture it in context is not possible for a student who is guided only by educational purposes. Changes in this area are connected with research activity available to the student,

¹ The research was supported through 27.8089.2017/БЧ, a state contract between Institute of Education Development Strategy, Russian Academy of Education and the Russian Ministry of Education.

Citation: Pichugina V. K. 2017. “Pedagogical Heritage of Greek and Roman Antiquity in Higher Pedagogical Education”. Tyumen State University Herald. Humanities Research. Humanitates, vol. 3, no 2, pp. 213-224.

DOI: 10.21684/2411-197X-2017-3-2-213-224

admissible at the level of the state standard, causing full assimilation of the historical and pedagogical content within numerous pedagogical sections and special courses.

Keywords

History of education, ancient pedagogical heritage, content of higher pedagogical education, competence approach.

DOI: 10.21684/2411-197X-2017-3-2-213-224

REFERENCES

1. Wulf C. 2012. *Antropologija vospitanija* [Anthropology of upbringing]. Moscow: Praksis.
2. Pichugina V. 2013. "Osnovnye podhody k ponimaniyu istorii pedagogiki" [Basic approaches to Understanding the History of Pedagogy]. *Otechestvennaja i zarubeznaya pedagogika*, no 2, pp. 22-33.
3. Trzaskoma S. M., Smith R. S., Brunet S. (eds). 2016. *Anthology of Classical Myth: Primary Sources in Translation*. Indianapolis; Cambridge: Hackett Publishing Company, 2016.
4. Bailyn B. 1960. *Education in the Forming of American Society*. New York: Vintage Books.
5. Banta M. 1993. "Why Use Anthologies? or One Small Candle Alight in a Naughty World". *American Literature*, vol. 65, no 2, pp. 330-334. DOI: 10.2307/2927347
6. Cremin L. A. 1965. *The Wonderful World of Ellwood Patterson Cubberley: An Essay on the Historiography of American Education*. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.
7. Featherstone S. (ed.). 2016. *An Anthology of Educational Thinkers. Putting Theory into Practice in the Early Years*. London: Bloomsbury Publishing.
8. Joyal M., McDougall I., Yardley J. C. 2009. *Greek and Roman Education: A Sourcebook*. Routledge Sourcebooks for the Ancient World. London/New York: Routledge.
9. Hubbard T. K. (ed.). 2003. *Homosexuality in Greece and Rome: A Sourcebook of Basic Documents*. University of California Press, Berkeley and Los Angeles, California. DOI: 10.1525/california/9780520223813.001.0001
10. Monroe P. (ed.). 1901. *Source Book of the History of Education for the Greek and Roman Period*. New York and London: Macmillan.
11. Curren R. (ed.). 2006. *Philosophy of Education: An Anthology*. Maiden: Wiley-Blackwell.
12. Cubberley E. P. (ed.). 1920. *Readings in the History of Education: A Collection of Sources and Readings to Illustrate the Development of Educational Practice, Theory, and Organization*. Cambridge-Massachusetts: Houghton Mifflin Company.
13. Lefkowitz M. R., Fant M. B. (eds.). [1982] 2016. *Women's Life in Greece and Rome: A Source Book in Translation*. 4th edition. Baltimore: Johns Hopkins University Press.