СОДЕРЖАНИЕ

Цитата номера 5
Слово главного редактора 6

К 425-летию ЯНА АМОСА КОМЕНСКОГО

Милованов К. Ю., Никитина Е. Е. Ян Амос Коменский и историческая эпистема протестантской учености 8
Шольцова К. Учение Яна Амоса Коменского в контексте теологии XVII века 23
Степанова А. С. Педагогическая философия Яна Амоса Коменского и В. Ф. Одоевского 36
Иванова Ю. В. «Мир чувственных вещей в картинках» Яна Амоса Коменского в контексте учений о методе XVI–XVII вв.....49
Рыбаков В. В. Предисловие Яна Амоса Коменского к учебнику Vestibulum («Преддверие»).....65
Панкова М. Ян Амос Коменский в изобразительном искусстве.....76

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ

Кравцов С. С., Музаев А. А. Роль Всероссийских проверочных работ в системе контроля качества образования в Российской Федерации.....96

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПАРАТИВИСТИКА

Сухин И. Г., Сухина Е. И. Дискуссионные аспекты немецкой сравнительной педагогики 112
Мачехина О. Н. Использование генетического подхода в педагогических исследованиях 124
Оганесян С. С. Сфера образования как транслятор цивилизационной ментальности.....141

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Шустова И. Ю. «Живое воспитание» в школе: принцип со-бытийности 156

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ОБРАЗОВАНИЯ

Краснов С. И., Малышева Н. В. Теоретические основания и инструментарий гуманитарного проектирования в образовании 169
Авдонина Н. С. Самостоятельная работа как инструмент формирования компетенций будущих журналистов 184

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ..... 198
ЮБИЛЕИ..... 200
Требования к оформлению статьи 201

Научный и информационно-аналитический педагогический журнал
«ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА»

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-63015 от 10.09.2015 г.

Учредитель
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»

Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК

Журнал размещен в каталоге научной периодики РИНЦ на платформе Научной электронной библиотеки eLibrary.ru

Журнал также индексируется в 10-ти российских и международных базах данных, в том числе: OCLC WorldCat, BASE, ROAR, RePEc, OpenAIRE, Соционет, EBSCO A-to-Z, EBSCO Discovery Service.

Адрес редакции
105062, г. Москва, ул. Макаренко, д. 5/16
Тел.: 8 (495) 621-33-74
E-mail: redactor@instrao.ru
Сайт: ozp.instrao.ru

Периодичность: 12 номеров в год
Тираж 800 экз.
Свободная цена

Допечатная подготовка
Верстка: *А. В. Кошентаевский*
Формат 60x90/16. Подписано в печать 30.10.2017
Печать цифровая. Объем 11,5 п.л. Стр. 202
Отпечатано в типографии ООО «Белый ветер»
Москва, ул. Щипок, д. 28 Тел.: 8 (495) 651-81-56
Заказ №

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

Уважаемые авторы!
Редакция и учредитель журнала просят присылать предложения о публикации своих статей на адрес редакции.

Индекс для подписчиков по каталогам «Пресса России» и «Урал-Пресс»: **83284**

12+

© Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика», 2017

Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика» включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК

Редакционный совет

Балыхин Г. А., депутат Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, академик РАО, доктор экономических наук, профессор

Богданов С. И., доктор филологических наук, профессор

Болотов В. А., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Бордовский Г. А., академик РАО, доктор физико-математических наук, профессор

Васкез Лиза, PhD (педагогика, доцент, Университет Витербо (США)

Де Вогт Гленн, доктор философских наук, профессор (США)

Дегтярев А. Н., депутат Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, доктор экономических наук, профессор

Зинченко Ю. П., академик РАО, доктор психологических наук, профессор

Иванова С. В., член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор

Кароли Дорена, PhD (педагогика), доцент факультета педагогики, музееведения и туризма университета г. Мачерата (Италия)

Кузнецов А. А., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Кусаинов А. К., президент Академии педагогических наук Казахстана, иностранный член РАО, доктор педагогических наук, профессор, Казахстан

Лаптев В. В., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Левицкий М. Л, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Ли Джун, PhD (педагогика), адъюнкт-профессор Китайского университета (Гонконг)

Лубков А. В., член-корреспондент РАО, доктор исторических наук, профессор

Миронов В. В., член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор

Никандров Н. Д., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Ничкало Н. Г., академик НАПН Украины, доктор педагогических наук, профессор

Рудик Г. А., доктор педагогических наук, профессор (Монреаль, Канада)

Санделл Элизабет, PhD (педагогика), профессор Университета штата Миннесота (США)

Семенов А. Л., академик РАН, академик РАО, доктор физико-математических наук, профессор

Сериков В. В., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Сулима Е. Н., доктор философских наук, профессор

Ткаченко Е. В., академик РАО, доктор химических наук, профессор

Редакционная коллегия

Главный редактор – ***Иванова С. В.,*** член-корреспондент РАО, доктор филос. наук, профессор

Выпускающий редактор – ***Петрашко О. О.***

Члены редколлегии

Александрова О. М., кандидат педагогических наук

Бебенина Е. В., кандидат педагогических наук

Безрогов В. Г., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Богуславский М. В., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Елкина И. М., кандидат педагогических наук

Лазебникова А. Ю., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Логвинова И. М., кандидат педагогических наук, доцент

Ломакина Т. Ю., доктор педагогических наук, профессор

Лукацкий М. А., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Мариносян Т. Э., кандидат философских наук

Найденова Н. Н., кандидат педагогических наук

Никитина Е. Е., кандидат педагогических наук

Овчинников А. В., доктор педагогических наук

Орешкина А. К., доктор педагогических наук, доцент

Осмоловская И. М., доктор педагогических наук

Пентин А. Ю., кандидат физико-математических наук, доцент

Пустыльник М.Л., кандидат химических наук

Селиванова Н. Л., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Сорина Г. В., доктор философских наук, профессор

Тагунова И. А., доктор педагогических наук

Турбовской Я. С., доктор педагогических наук, профессор

EDITORIAL BOARD

Olga M. Aleksandrova, PhD (Education) (Russia)
Grigoriy A. Balykhin, deputy of the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Economics), Professor (Russia)
Ekaterina V. Bebenina, PhD (Education) (Russia)
Vitaliy G. Bezrogov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Sergey I. Bogdanov, Dr. Sc. (Philology), Professor (Russia)
Mikhail V. Boguslavskiy, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Victor A. Bolotov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Gennadiy A. Bordovskiy, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Physics and Mathematics), Professor (Russia)
Dorena Caroli, PhD (Education), Associate Professor, University of Macerata (Italy)
Aleksandr N. Degtyarev, deputy of the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation, Dr. Sc. (Economics), Professor (Russia)
Glenn De Voogd, Dr. Sc. (Philosophy), Professor, California State University (USA)
Irina M. Elkina, PhD (Education) (Russia)
Svetlana V. Ivanova, Chief Editor of the Journal "Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika", Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)
Askarbek K. Khusainov, President of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan, Foreign Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Kazakhstan)
Aleksandr A. Kuznetsov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Anna Yu. Lazebnikova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Vladimir V. Laptev, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Mikhail L. Levitskiy, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Jun Li, PhD (Education), Associate Professor, the Chinese University (Hong Kong)
Irina M. Logvinova, PhD (Education), Associate Professor (Russia)
Tatiyana Yu. Lomakina, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Aleksey V. Lubkov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (History), Professor (Russia)
Mikhail A. Lukatskiy, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Tigran E. Marinosyan, PhD (Philosophy) (Russia)
Vladimir V. Mironov, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)
Natalia N. Naydenova, PhD (Education) (Russia)
Nelya G. Nichkalo, Academician of the National Academy of Sciences of Ukraine, Dr. Sc. (Education), Professor (Ukraine)
Nikolay D. Nikandrov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr.Sc. (Education), Professor (Russia)
Ekaterina E. Nikitina, PhD (Education), (Russia)
Anna K. Oreshkina, Dr. Sc. (Education), Associate Professor (Russia)
Anatoliy V. Ovchinnikov, Deputy Chief Editor of the Journal "Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika", Dr. Sc. (Education) (Russia)
Irina M. Osmolovskaya, Dr. Sc. (Education), (Russia)
Olga O. Petrashko, Executive Editor of the Journal "Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika" (Russia)
Aleksandr Yu. Pentin, PhD (Physics and Mathematics) (Russia)
Mikhail L. Pustylnik, PhD (Chemistry) (Russia)
Georgiy A. Rudik, Dr. Sc. (Education), Professor (Montreal, Canada)
Elizabeth J. Sandell, PhD (Education), Professor, Minnesota State University (USA)
Alexey L. Semenov, Academician of the Russian Academy of Sciences, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Physics and Mathematics), Professor (Russia)
Vladislav V. Serikov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Natalia L. Selivanova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Galina V. Sorina, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)
Evgeny N. Sulima, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)
Irina A. Tagunova, Dr. Sc. (Education) (Russia)
Evgeniy V. Tkachenko, Academician of the Russian Academy of Education, Dr.Sc. (Chemistry), Professor (Russia)
Yakov S. Turbovskoy, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Lisa Vasquez, PhD (Education), Associate Professor, Viterbo University (USA)
Yuriy P. Zinchenko, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Psychology), Professor (Russia)

... если тебе… дети представляются не заслуживающими внимания, то смотри не на то, каковы они должны быть по начертанию Божию. Ты увидишь в них не только происшедших от нас обитателей мира и благодетелей вселенной, наместников Бога среди творений, но и наравне с нами соучастников Христу, царских жрецов, избранный народ, спутников ангелов, судей дьяволов, утешение небес, ужас ада, наследников небес…

Ян Амос Коменский

Уважаемые читатели и авторы журнала!

Надеюсь, что очередной номер журнала будет также востребован, как и предыдущие. Мы увеличиваем тираж журнала, потому что его активно читают. Весь текущий год мы выпускаем по два тома каждого номера, при этом каждый том выходит с превышением количества заявленных страниц. Известность журнала все шире, об этом мы судим и по тому факту, что всё чаще мы публикуем статьи авторов из регионов.

В чем причина? Убеждена, что в актуальности журнальных материалов. Ведь статьи из журнала активно цитируются, следовательно, изучаются. И как не быть актуальным журналу, в котором печатаются материалы, необходимые и педагогическим университетам, факультетам и колледжам, и школе?!

Мы знаем острые проблемы в педагогической науке и образовании, мы стремимся ответить на «вызовы» времени, мы помним традиции, изучаем «педагогическое зарубежье», знакомим с замечательной всемирной и отечественной историей педагогики.

Этот номер — не исключение.

Особое внимание читателей обращаю на статью С. С. Кравцова и А. А. Музаева «Роль всероссийских проверочных работ в системе контроля качества образования в Российской Федерации». Это остро актуальный и абсолютно новый материал по данной теме из «первых рук».

Номер открывается рубрикой «К 425-летию Яна Амоса Коменского». Это неслучайно: 28 ноября 2017 года Российской академией образования с участием нашего Института проводится между-

народная конференция, посвященная этой дате. Имя Я. А. Коменского известно всем педагогам мира, как известно и то, что его дидактические идеи, идеи воспитания юношества не увядают. В нашем постмодернистском мире мы ищем научного, педагогического и просто человеческого «пристанища» в его словах, подтвердивших за века свое право считаться истинными. Коменский творил на заре модернизма, но гуманистический пафос его педагогической теории является тем самым концептом, который, видимо, имеют в виду постмодернисты, заявляя, что не все концепты подлежат забвению, есть и заслуживающие право на вечность. Мне хочется привести здесь мои любимые слова Я. А. Коменского, современность и своевременность которых неоспорима: «Добродетелям учатся, постоянно осуществляя честное! Пусть постоянно сияют перед нами примеры порядочной жизни родителей, кормилиц, учителей, сотоварищей».

Как обычно, в журнале находится место статьям компаративистов, дидактов, теоретиков в области воспитания. Среди них аспиранты и докторанты нашего Института, что не может не радовать.

Уважаемые авторы! Мы стремимся повысить качество публикаций в журнале. Большая просьба отнестись с пониманием и учесть, что до рецензирования поступившая в редакцию статья направляется на проверку в системе «Антиплагиат». Мы имеем лицензионную систему с высоким качеством оценки работ. Редакционный совет и редакционная коллегия полагают, что журнал должен публиковать статьи только высокого качества, отбор должен быть серьезным, поэтому мы принимаем статьи с высокой степенью оригинальности текста — от 85%. Несколько более низкий показатель может быть связан только с научной необходимостью самоцитирования. Мы не отказываем автору, мы направляем статью для доработки после проверки и после рецензирования. Мы стремимся выстраивать доброжелательные, партнерские отношения с авторами.

Сообщаю также, что мы совершенствуем требования к статьям с учетом мировой практики. С первого номера 2018 года мы будем просить авторов присылать статьи только по новым требованиям. Пожалуйста, проявите внимание к обновленным требованиям, опубликованным в журнале и на сайте www.instrao.ru.

Научных успехов, уважаемые коллеги!

С. Иванова

К. Ю. Милованов

Кандидат исторических наук, старший научный сотрудник, Центр истории педагогики и образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»
E-mail: milkonst82@mail.ru

Konstantin Yu. Milovanov, PhD (History), Senior Researcher, Laboratory of History of Pedagogy and Education, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education

Е. Е. Никитина

Кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, Центр истории педагогики и образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»
E-mail: katya5030@rambler.ru

Ekaterina E. Nikitina, PhD (Education), Senior Researcher, Laboratory of History of Pedagogy and Education, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education

ЯН АМОС КОМЕНСКИЙ И ИСТОРИЧЕСКАЯ ЭПИСТЕМА ПРОТЕСТАНТСКОЙ УЧЕНОСТИ

Введение. *Статья посвящена рассмотрению важнейшей проблемы историко-педагогического осмысления теологического наследия Я. А. Коменского. Конфессиональная составляющая учения Я. А. Коменского в полноте своей всегда была сокрыта от глаз научно-педагогической общественности по ряду причин, и в первую очередь — идеологических, к тому же теологический пласт научной и образовательной деятельности педагога неизменно ретушировался и переводился «прогрессивными» исследователями в разряд «второстепенных» и зачастую «лишних». Поэтому возникает насущная необходимость восстановить философско-логическую и историческую ценность религиозного вектора педагогического учения Коменского.*

Основная часть. *Установлено, что общехристианские основания педагогики Коменского стоят над конфессиональными противоречиями (на примере взаимоотношений различных протестантских течений и католицизма), поскольку для воспитания молодого поколения педагог считал приоритетными базовые религиозные нормы, одинаковые для всех христиан. Таким образом, педагогическое учение Я. А. Коменского по сути носило универсальный, а с богословской точки зрения экуменический («межхристианский») характер, что и позволило ему распространиться по многим странам Европы. Выдвигается на первый план тезис о том, что Я. А. Коменский дал старт процессу продуктивного эволюционного развития европейской школы. Пройдя последовательно от*

Как цитировать статью: Милованов К. Ю., Никитина Е. Е. Ян Амос Коменский и историческая эпистема протестантской учености // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 5 (43). С. 8–22.

элитарности к эгалитаризму, от обучения избранных к массовизации образовательной деятельности, от конфессионального учебного заведения к созданию современной общеобразовательной школы и педагогическому строительству на государственном и наднациональном уровнях.

Заключение. *Авторы приходят к выводу, что универсальное учение просветителя — отнюдь не противоречивое, но сложносоставное, с определенными для своей исторической эпохи допущениями неортодоксального характера (философскими, богословскими, педагогическими), что вызвано оригинальностью научных воззрений Коменского.*

Ключевые слова: *Я. А. Коменский, протестантская ученость, история педагогики, история образования, школа.*

Введение. Конфессиональная составляющая учения Я. А. Коменского в полноте своей всегда была сокрыта от глаз научно-педагогической общественности по ряду причин, и в первую очередь — идеологических (как со стороны «либералов», так и со стороны «материалистов»). К тому же теологический конструкт не вписывался в общую канву культа «великого Коменского», неизменно ретушировался и переводился «прогрессивными» исследователями в разряд «второстепенных» и зачастую «лишних». Поэтому возникает насущная необходимость восстановить логико-историческое единство учения Коменского, указав на его ведущий религиозный вектор. В связи с этим возрастает важность актуализации исследований в области изучения теологических воззрений Я. А. Коменского.

Основная часть. Ян Амос Коменский (1592–1670 гг.) родился в самом центре коронных владений Габсбургов — имперском маркграфстве Моравия (современная Чешская Республика) в семье мельника, потомка мадьяра-переселенца. Родители Коменского принадлежали к одной из территориальных общин протестантской деноминации Моравская (Чешскобратская) церковь, официальное латинское название которой было — Unitas Fratrum, а чешское — Jednota Bratrská, в различных переводах на русский язык — «братство», «братское единение», «братское единство», «братская община» [15]. Данное обстоятельство сыграло немаловажную роль в судьбе Я. А. Коменского и наложило определенный отпечаток на всю дальнейшую профессиональную деятельность мыслителя.

Формирование данной религиозной организации было напрямую связано как с идейным наследием таборитской ветви Гуситского нацио-

нально-освободительного и религиозного движения XV в., так и, век спустя, с деятельностью многочисленных анабаптистских течений, которые отражали чаяния «низовой», «плебейской» Реформации с ее радикальным хилиазмом, сетевой организацией, автономией приходских общин, надсословностью, социальным утопизмом и мессианством, избранничеством, харизматичными «пророками» и вполне материальным Градом Божьим на земле.

Принадлежность к гонимому «малому стаду» — религиозной организации, постулаты, каноны и общежитийный строй которой были неприемлемыми не только для католиков-«тридентцев» (сторонников рекатолизации Европы и Контрреформации), но и для некоторых территориальных протестантских церквей (сторонников «королевской» или «княжеской» Реформации), закалила Коменского. Жизненные трудности и перипетии судьбы, гонения за веру превратили его в непреклонного сторонника свободы человеческой воли, апологета всеобщего просвещения, поборника справедливости, противника всякого религиозного или этатистского волюнтаризма и любых форм насилия.

Обучаясь, Я. А. Коменский прошел четыре образовательных учреждения – Стражницкую братскую школу, Пршеровскую латинскую школу, кальвинистскую Герборнскую академию (гимназию повышенного типа) в немецком княжестве Нассау и завершил путь, поступив на зимний семестр 1613/14 гг. в Гейдельбергский университет в Курпфальце. Данный университет, в ту историческую эпоху поддерживаемый и оберегаемый покровителями — курфюрстами Пфальца из старшей (кальвинистской) ветви династии Виттельсбахов, являлся уникальным по своей просветительской значимости культурным, образовательным и научным центром, оплотом ортодоксальной протестантской учености, прославленной Высшей школой евангелизма и «второй Женевой». Университет был своего рода кузницей духовных кадров для кальвинистского вероисповедания. Это учебное заведение готовило богословов и министров (пасторов и проповедников конгрегаций (локальных общин) и центральных консисторий) для территориально удаленных «поместных» церквей.

Цели Реформации в эпоху Коменского смещаются из собственно вероучительной плоскости в сторону деятельного идейного просвещения и масштабного по тем временам педагогического строительства. От требований «дешевой церкви», упрощения богослужения, уничтожения трехчинной иерархии, понятных проповедей и молитвенников на род-

ном языке (столь характерных для XVI в.) был осуществлен переход к организации сети конфессиональных учебных заведений, поголовной грамотности членов общин и понимания не только буквы, но и сути Священного Писания. Еще одним фактором формирования исторической эпистемы протестантской учености в XVII в. стала активная рекатолизация, в том числе и в области образования.

Тридентский собор (1545–1563 гг.), объявивший идеологический «крестовый поход» против еретиков, захвативших исконные католические земли Европы, в период своей деятельности рассмотрел два «педагогических» вопроса. Первый касался повышения образовательного уровня клира через систему семинарий и духовных академий, а второй заключался в создании под эгидой Церкви общеевропейской сети «латинских» (общеобразовательных) школ и «академий» нового типа, причем формально светских, однако дающих не только образовательную, но и идейно-воспитательную подготовку соответствующей направленности. Основной удар планировалось нанести по «зараженным ересью» странам Западной Европы (Французское королевство, Священная Римская империя германской нации), вспомогательный удар был направлен на территории Центральной и Восточной Европы (Западная Венгрия, Трансильвания, Чехия, Польско-Литовское государство) и «варварскую», «схизматическую» Московию.

Подняв знамя собора, основанное в 1534 г. Societatis Jesu («Общество Иисуса») покрыло карту тогдашней Европы сетью образовательных учреждений — иезуитскими коллегиями и школами, а также подготовило значительное число специализированных педагогических кадров: «идейно подкованных» гувернеров, воспитателей, домашних учителей, репетиторов и педагогов-переводчиков, тайных катехизаторов и миссионеров для внедрения их в знатные и состоятельные семьи «схизматиков» и «еретиков».

Как никто угрозу педагогической Контрреформации, ощущение близкого проигрыша в борьбе за умы и души детей ощутил Я. А. Коменский и предпринял все возможные усилия, дабы отвести напасть рекатолизации. Иезуитская система обучения и воспитания с ее проблемно-тематическими «уроками», протоклассной системой, занимательными «переменами», театрализованными постановками, дополнительным образованием и грамотно организованной внешкольной деятельностью (в том числе и в период каникул) выгодно отличалась от «зубрежки»

и «начетничества» протестантских школ «женевского типа». Точно так же, как харизматичные и интеллектуально «гибкие» отцы-иезуиты от мрачных пасторов и причетников. Для избранных и духовно близких — учащихся «с перспективой» — предлагалась особая медитативная практика умственных упражнений, воздействующих как на сознание, так и на подсознание, и последующая карьера в орденской организации. В педагогической практике иезуитов как нельзя лучше воплотился лозунг отца-основателя Ордена И. Лойолы: «Стань для всех всем, чтобы получить все!». Ян Амос Коменский стал выстраивать свою педагогическую систему, детально осмыслив, обобщив и творчески переработав весь практический учебно-воспитательный опыт и организационную деятельность иезуитских коллегий. Он систематизировал классно-урочную систему и приложил все усилия для того, чтобы сделать протестантскую школу нового типа популярной и массовой на общеевропейском уровне.

Моравский просветитель последовательно прошел свой жизненный путь от учителя до руководителя школы и от священника до епископа — исторически последнего предстоятеля Чешскобратской церкви. В его личности, судьбе и творчестве сплелись воедино, казалось бы, несовместимые вещи — схоластическая традиция Средних веков, и наследие эпохи Высокого Возрождения, и примат научного знания бэконианского периода, и концентрированный рационализм новоевропейской философии, и Предпросвещение. Сам педагог высоко оценивал «сословие ученых, занимающихся работою мысли» [5, с. 80]. Имя Я. А. Коменского по своему научному звучанию, эпохальности, масштабу личности, богатству теоретического наследия, продуктивности идей и практических разработок ничуть не уступает именам своих выдающихся современников — Ф. Бэкона, Р. Декарта, Б. Спинозы, Т. Гоббса, Дж. Локка, а в чем-то и превосходит их. Так, по мнению некоторых исследователей, усилиями Я. А. Коменского «была заложена европейская система образования, которая в значительной степени начала ориентироваться на науку» [6, с. 204].

Поражает своей масштабностью «педагогическая география» Коменского, количество тогдашних европейских стран, посещенных великим педагогом с культурно-просветительскими целями или с задачами по организации образовательных учреждений: Англия, Венгрия, Священная Римская империя германской нации, коронные владения австрийских и испанских Габсбургов, Соединенные Провинции (Нидерланды), Речь

Посполитая, Швеция. Уникальность жизненного пути Я. А. Коменского состоит еще и в том, что, пожалуй, ни один из мыслителей XVII столетия не побывал в стольких конфессионально-религиозных, династических, политических конфликтах, своего «горячих точках» тогдашней Европы. В этом списке помимо локальных противостояний, все заглавные военно-политические конфликты того времени — страшная, опустошившая и обескровившая Западную и Центральную Европу Тридцатилетняя война (1618–1648 гг.), Английская революция (1640–1660-х гг.), Северная война (1655–1660 гг.), знакомая нам по роману «Потоп» лауреата Нобелевской премии по литературе Г. Сенкевича.

Я. А. Коменский был истинным патриотом своей родины, пытался всеми силами способствовать обретению ею подлинной независимости от гнетущего владычества ненавистных Габсбургов. Он горячо приветствовал создание протестантской Евангелической унии и краткое «однозимнее» правление последнего независимого короля Чехии Фридриха Первого (1619–1620 гг.). Занимаясь деятельностью по организации школ в различных европейских странах, будучи своеобразным «кондотьером от педагогики», Коменский не терял надежду на то, что правительства этих государств (особенно протестантских) смогут помочь Чехии в обретении свободы и государственного суверенитета.

Образовательная практика протестантских деноминаций анабаптистского, нонконформистского и диссентерского толков оказали значительное влияние на формирование целостного мировоззрения и педагогических взглядов Я. А. Коменского. Чешскобратская церковь восприняла значительное число гуманистических идей из учений Яна Гуса и Петра Хельчицкого: общинность как основа религиозности, христианская вера как фундамент идеального общественного и политического устройства, отрицание сословности, власть и собственность должны принадлежать праведным, правдоискательство и распространение истинного знания как обязанность для каждого члена общины, понятность и простота языка проповеди, активный пацифизм [15, с. 299–300].

Несомненно, что данные принципы организации повседневной жизни общин Моравской церкви самым серьезным образом отразились и на философско-педагогическом учении Я. А. Коменского. Вожди Реформации высоко оценивали труд учителя, так как, по словам М. Лютера, «я не хотел бы иметь более никакую другую службу, чем быть учителем или воспитателем мальчиков, потому что я знаю, что эта профессия после

проповеднического служения наиболее необходимая, наиважнейшая и самая лучшая» [7, с. 148–149].

Пытаясь вернуться во времена апостолов (если уж не исторически, то хотя бы подражательно), проводя в жизнь евангельские принципы и восстанавливая, как им казалось, раннехристианские порядки, протестантские общины различных толков в тот исторический период организовывали общинные школы для обучения детей и подростков. Так, по мнению крупнейшего протестантского богослова XVI в., создателя лютеранской церкви, философа, педагога, просветителя и «учителя Германии» Ф. Меланхтона, «родители, следуя воле Божьей, должны отдавать детей в школу, вооружая тем самым Господа Бога, который сможет использовать их на благо другим людям» [9, с. 59].

Следует отметить, что в нонконформистских протестантских общинах дети дошкольного возраста обоих полов помещались в специализированные «материнские дома», своего рода общественные воспитательные учреждения, где за ними присматривали назначенные общиной наставницы. Был организован процесс развивающего обучения через назидательные тематические беседы, формировались элементарные представления об окружающем мире на обыденных житейских примерах. Детей приучали к соблюдению норм личной гигиены и правильному уходу за собой, постепенно вводились начатки физического воспитания. После окончания курса дошкольного обучения все дети переводились в «школьные дома», где и оставались несколько лет, обучаясь под руководством школьных наставников чтению, родному языку, счету, письму, вероучению, соответствующему конфессиональной принадлежности, а также труду. В основу трудового обучения был положен многовековой социогендерный принцип: мальчики занимались различными формами ремесленного дела, а девочки — ведению домашнего хозяйства, готовке, прядению и ткачеству. Также детей приучали к необходимой дисциплине.

Очевидно, что многие характерные черты подобного исторического типа воспитания и обучения вошли на правах закономерностей в педагогическое учение Я. А. Коменского. Среди таковых – ведущие теоретические принципы школьного строительства: дошкольное воспитание как особый сегмент образовательной деятельности, принцип всеобщего обучения в школе на родном языке, трудовое обучение (воспитание), школьная дисциплина, учет возрастных, умственных и физических особенностей учащихся, витализм, природосообразность и религиозность.

Также великий педагог предпринимает попытку «выстроить систему мотивации у обучающихся. С его точки зрения, это важнейшая задача учителя» [16, с. 13].

Помимо кальвинизма, через учебные заведения которого прошел Коменский, многочисленные течения Реформации оказали значительное влияние на формирование стройного педагогического учения выдающегося просветителя. Они импонировали ему своим демократизмом, принципом единения всех людей, трудолюбием, убежденностью в своей правоте, стремлением донести Свет истины, особым избранничеством и стилем жизни первых христиан. Данный специфический религиозно-общинный демократизм выразился у Я. А. Коменского в политико-педагогических требованиях к строительству единой общеобразовательной школы на государственном уровне [20], введении всеобщего надсословного обучения детей и молодежи. Также в педагогическом учении выдающегося мыслителя не учитывались различия в социальном статусе, не брался в расчет имущественный ценз, конфессиональная и половая принадлежность и вообще отсутствовала как таковая любая социальная, этнонациональная и политическая сегрегация при организации школьного дела. Безусловно, что не только для XVII в., но даже и для европейских государств первой половины XX в. эти предложения были новаторскими и сверхактуальными.

В общинной жизни Моравской церкви, прихожане которой в подавляющем большинстве были ремесленниками, религиозность всегда сочеталась с практическим подходом к организации того или иного рода внутрибратской деятельности, что являлось обыденным отражением историко-культурного феномена протестантской трудовой этики. Например, в педагогическом учении Я. А. Коменского, в особенности при определении общих целей обучения и воспитания, проявились как специфические протестантские вероучительные мотивы, так и характерные для всего новоевропейского периода утилитарно-рационалистические черты, связанные с распространением гуманитарного знания через обучение основам наук. Он высоко оценивал философию сенсуализма Ф. Бэкона, с его погружением в исследование ощущений, эмоций и чувственного опыта. Отдельные положения педагогической теории Коменского испытали на себе влияние идей Высокого Возрождения XVI в. Здесь гуманизм, гармоничность, философия витализма, целеустремленность, стремление к высоким идеалам, природосообразность и возвеличивание человека

как Чудесного макрокосма и даже некая специфичная утонченность.

Традиционно в советской историко-педагогической науке мировоззренческая платформа Я. А. Коменского (с момента его официальной «реабилитации» во второй половине 30-х гг. XX в.) неизменно маркировалось как «двойственная» и «противоречивая» [4, с. 79]. Действительно, на первый взгляд, в философском учении мыслителя странным образом были переплетены элементы рационализма, механицизма и натуралистического реализма, ренессансные мотивы, предлокковский сенсуализм и последовательное изучение чувств и эмоций, неизменная ведущая потребность в опоре на практику и приоритет многогранного жизненного опыта. Вместе с тем все это дополняется истовой религиозностью, упованием на Провидение и авторитет Священного Писания, просветительским мессианством, катехизаторством и — вслед за Блаженным Августином — критикой «языческой» философии, «ложной» литературы и в целом античной мудрости. Следует, однако, отметить, что в данном аспекте позиция моравского педагога ничуть не отличалась от воззрений его современников — видных деятелей протестантизма, в частности крупнейшего поэта, религиозного и политического мыслителя, «английского Гомера» Джона Мильтона. Так, в своей знаменитой поэме-эпосе «Возвращенный рай» он утверждал:

Кто свыше просветлен
Источником животворящим света,
Не может Тот в учениях нуждаться,
Которые основаны притом
Лишь на одних предположеньях ложных.
Увы, чему способны научить
Все мудрецы подобные, когда
Они самих себя не постигают,
Понятия о Боге не имея,
О таинствах великих мирозданья,
О горестном паденье человека… [14, с. 401].

Я. А. Коменский призывал к системному изучению ведущих научных и метафизических категорий современной ему философии — принципов основоположения естества, вещей, мер и явлений, свойств и качеств тех или иных объектов научного наблюдения. Язык мыслителя

изысканно метафоричен, символичен и наполнен идеями-образами. Учебно-воспитательный процесс у него «как лестница, школа-театр, куб мудрости, ум человека как зеркальный шар, город как лабиринт — примеры метафор, которые постоянно присутствуют в сочинениях Коменского — писателя, поэта, публициста, филолога, проповедника, переводчика» [8, с. 172].

Я. А. Коменский стремился выстраивать свои педагогические взгляды, избрав сложный методологический путь — от рядовых фактов к сложным, от обобщения к систематизаторству, от информационного массива к анализу и типологизации форм, методам и приемам учебной и воспитательной деятельности. Исторически ученый-просветитель «заложил основы стандартизации в образовании и разработал первые «стандарты» (классно-урочную систему, предметы, учебники, учебный год, стадии образования — «школы», требования к учителю и т.д.)» [17, с. 140].

Магистральной целью воспитания, по Коменскому, является подготовка человека к жизни вечной, что, однако, кардинально отличается от господствующей в его время протестантской трактовки человеческой личности как изначально греховной, поскольку мыслитель полагал человека совершенным творением Божьим. Для того чтобы приуготовить человека к Царствию Небесному, Я. А. Коменский определяет три базовых задачи воспитания: умственное воспитание через познание себя и окружающего нас мира, нравственное воспитание, заключающееся в управлении своими поступками и эмоциями, и, наконец, главное — религиозное воспитание через посвящение себя Богу и стремление к нему всеми помыслами. Таким образом, мы видим, что «педагогическая система Коменского по своему существу глубоко христианская» [10, с. 122].

Выдающийся педагог как никто из его современников исключительно высоко оценивал роль воспитания, ибо человек становится человеком лишь благодаря ему. Даже тех детей, которые были признаны неспособными к обучению, можно со временем воспитать и обучить. Почти религиозная вера в чудодейственную силу и необычайные способности института воспитания была продуктивной инновационной компонентой, привнесенной Я. А. Коменским в теорию и практику образования. «Сверхъестественное» могущество воспитания, рассматриваемое в философско-педагогическом контексте, подрывало главный догмат кальвинизма о безусловном (абсолютном) предопределении, ибо наполняло воспитание почти божественной силой изменять к лучшему

человеческие судьбы, совершенствуя человеческую природу, направляя человека на путь Спасения, невзирая на фаталистичную веру реформатов в предвечные установления.

Очевидно, что на формирование педагогической теории Коменского в части воспитания оказало определенное влияние учение о свободе человеческой воли выдающегося нидерландского богослова, а по версии кальвинистов-ортодоксов «еретика» и «вероотступника» Я. Арминия, который активно и обоснованно отрицал двойное предопределение: одних — «избранных» — ко спасению, других же, «изначально грешных»,— к мукам и вечной погибели. Я. А. Коменский в своем самом символическом произведении «Лабиринт света и рай сердца» высоко оценивает заслуги Арминия в деле просвещения. Он помещает его в число великих ученых-спорщиков, бурно дискутирующих друг с другом в Суде Мудрости, наряду с Платоном, Аристотелем, Цицероном, Н. Коперником, Э. Роттердамским, М. Лютером и другими мыслителями всемирного значения [5, с. 105].

Критически переработав арминианскую доктрину, Я. А. Коменский поставил ее на службу формирующейся в этот период теории воспитания. Безусловно, что одно из ведущих вневременных достижений «великого педагога — система универсального воспитания, блестяще им обоснованная, все еще остается идеалом и для современной цивилизации» [18, с. 98].

Также, по мысли ученого, правильное воспитание должно соотноситься и сообразовываться с природой. Неслучайно педагогику Коменского зачастую называют природосообразной [19]. С легкой руки выдающегося мыслителя принцип природосообразности прочно войдет в теоретико-методологическую канву педагогической науки, встречаясь в концепциях Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, А. Дистервега, К. Д. Ушинского [1; 12] и других выдающихся представителей классической педагогической мысли вплоть до современного этапа новейшего времени [2]. Данный теоретический принцип будет характерен для каждой последующей исторической эпохи, причем с обновленным содержанием в связи с тем или иным духом времени, идеологическим наполнением, политическим курсом, государственным или общественным заказом, реформой или модернизацией, актуальными требованиями, предъявляемыми к школе и системе профессиональной подготовки педагогических кадров [3; 13].

У самого Коменского принцип природосообразности заключается в том, что человек является неотъемлемой и важной частью природы,

подчиняясь в качестве частицы ее универсальным законам. Велика и могущественна сила природы, ибо, как оптимистично заключает просветитель, «каждое существо, даже неразумное от природы, приспособлено к тому, чтобы наслаждаться приятными и полезными для себя вещами и иметь влечение к ним» [5, с. 74]. Я. А. Коменский стремился установить общие закономерности природного развития, одинаково проявляющихся, по его мнению, в жизни растений, животного мира и людей. Он делал выводы из данных закономерностей по отношению к воспитанию как важнейшему социокультурном институту.

Историческая заслуга Коменского, выдвинувшего принцип природосообразности, заключается в том, что он стремился опереться на природу — то есть на саму жизнь. Определенная ограниченность его понимания принципа природосообразности состояла в том, что он так и не сумел соединить в своем философско-педагогическом учении ведущие драйверы природного развития и факторы-доминаторы социально-исторического развития современной ему эпохи. То есть те пути, по которым развивается общественная жизнь и в частности воспитание как одно из основополагающих явлений — конструктов социальной реальности. Детальная научно-теоретическая и практическая разработка принципов природосообразности, умственного, социального, исторического и пространственного развития, самодостаточности, автономности и независимости индивида, свободы воли человека, деятельного воспитывающего гуманизма стала возможной лишь столетие спустя — в век Просвещения в трудах К. А. Гельвеция, И. Г. Гердера, П. А. Гольбаха, Ж. Ламетри, М. В. Ломоносова, Ш. Л. Монтескье, Ж.-Ж. Руссо [11].

Заключение. Таким образом, Я. А. Коменский — один из крупнейших представителей общеевропейской культуры, богословской мысли, философской и педагогической наук. Великий мыслитель был «одним из основателей системы образования, благодаря ему педагогика стала отдельной областью знаний и самостоятельной наукой» [21, с. 20]. Универсальное учение просветителя — отнюдь не противоречивое, но вневременное сложносоставное, с определенными для своей исторической эпохи допущениями неортодоксального характера (философскими, вероучительными, педагогическими), что вызвано скорее оригинальностью, неформатностью научных воззрений самого Коменского. Я. А. Коменский дал старт процессу продуктивного эволюционного развития европейской школы: от элитарности к эгалитаризму, от обучения избранных

к массовизации образовательной деятельности, от конфессионального учебного заведения к созданию современной общеобразовательной школы и педагогическому строительству на государственном и наднациональном уровнях. Великий педагог футурологически определил ведущий перспективный тренд развития европейской и европоцентристской образовательной парадигмы на четыре столетия вперед.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017–2019 годы (№ 27.8089.2017/БЧ) «Реализация потенциала историко-педагогических исследований в современном педагогическом образовании».

Литература

1. *Богуславский М. В.* Педагогическая судьба К. Д. Ушинского // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 2 (17). С. 6–18.
2. *Богуславский М. В.* Перспективы развития историко-педагогического знания // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 3. С. 25–32.
3. *Дрига В. И.* Развитие профессиональной карьеры современного педагога в условиях креативного образования // Стандарты и мониторинг в образовании. 2012. № 4. С. 48–51.
4. История педагогики / под ред. Н. А. Константинова и М. Ф. Шабаевой. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1951. 651 с.
5. *Коменский Я. А.* Лабиринт света и рай сердца // Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. Т. 1. М. : Педагогика, 1982. С. 74–193.
6. *Костецкий В. В.* Вводный курс философии: лекции. Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2000. 252 с.
7. *Лютер М.* Проповедь о том, что нужно посылать детей в школу // Мартин Лютер — реформатор, проповедник и педагог / сост. О. В. Курило. М. : Изд-во РОУ, 1996. С. 118–154.
8. *Марчукова С. М.* Развитие идеи пансофийности в педагогических трудах Я. А. Коменского // Человек и образование. 2013. № 4 (37). С. 170–173.
9. *Меланхтон Ф.* Наставление визитаторов, предназначенное для пасторов в землях герцога Генриха Саксонского // Европейская педагогика от античности до Нового времени. Исследования и материалы: сб. науч. тр. / под ред. В. Г. Безрогова, Л. В. Мошковой: в 3-х частях. Ч. 3. М. : Изд-во ИТПиМИО РАО, 1993. С 58–64.
10. *Мельников Г. П.* Теология в педагогической концепции Я. А. Коменского // Европейская педагогика от античности до Нового времени. Исследования и материалы: сб. науч. тр. / под ред. В. Г. Безрогова, Л. В. Мошковой: в 3-х частях. Ч. 3. М. : Изд-во ИТПиМИО РАО, 1993. С. 117–125.
11. *Милованов К. Ю.* М. В. Ломоносов и образовательная парадигма века Просвещения в России // Отечественная и зарубежная педагогика. 2011. № 2. С. 140–148.
12. *Милованов К. Ю.* К. Д. Ушинский и эпоха Великих реформ в России (к истокам модернизации отечественного образования) // Проблемы современного образования. 2014. № 3. С. 22–28.
13. *Милованов К. Ю.* В лабиринте реформ: исторические коллизии и парадоксы // Родина. 2014. № 3. С. 18–20.
14. *Мильтон Дж.* Возвращенный рай // Потерянный и Возвращенный рай. СПб. : Азбука, Азбука-Аттикус, 2013. С. 339–412.
15. Протестантизм: Словарь атеиста / под общ. ред. Л. Н. Митрохина. М. : Политиздат, 1990. 319 с.
16. *Сорина Г. В., Меськов В. С.* Вперед к Коменскому (глобальный характер проекта Коменского в современных условиях) // Ценности и смыслы. 2012. № 4 (20). С. 4–18.
17. *Холкина А. С.* Ян Амос Коменский: традиции и инновации // Отечественная и зарубежная

педагогика. 2014. № 1. С. 138–146.

18. *Чемшит О. О., Шенгелая Й. Ш.* Пансофія: педагогічна філософія Я. А. Коменського // Вісник СевНТУ. Серія: Філософія. 2011. Вип. 115. С. 95–99.

19. Ян Амос Коменский: «Спорить с Природой — напрасное дело» // Этнодиалоги. 2012. 1 (38). С. 203–210.

20. *Ярмак Ю. В.* Педагогические идеи Я. А. Коменского и современные социально-политические коммуникации // Пространство и Время. 2015. Т. 8. Вып. 1. С. 7.

21. *Grontsova I.* The socio-pedagogical thinking of J. A. Comenius // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». 2015. Т. 7, № 3. С. 16–21.

JOHN AMOS COMENIUS AND THE HISTORICAL EPISTEME OF PROTESTANT SCIENCES

Abstract. Introduction. The article is devoted to the consideration of the most important problem of the historical and pedagogical comprehension of the theological heritage of J.A. Comenius. The confessional component of the teachings of J.A. Comenius in its fullness has always been hidden from the scientific and pedagogical community for a number of reasons, and primarily ideological, and the theological layer of scientific and educational activity of the teacher has always been retouched and translated by "progressive" researchers into the category of "secondary" and often "Superfluous". Therefore, there is an urgent need to restore the philosophical, logical and historical value of the religious vector of the pedagogical teachings of Comenius.

Main part. The authors found that the general Christian pedagogical principles of Comenius stand above the confessional contradictions (on the example of the relationship between various Protestant movements and Catholicism), since for the upbringing of the younger generation Comenius considered the basic religious norms to be priority, the same for all Christians. Thus, the pedagogical doctrine of J.A. Comenius, in fact, was universal, and from the theological point of view was ecumenical ("inter-Christian"), which allowed it to spread across many countries of Europe. The thesis that J.A. Comenius launched the process of productive evolutionary development of the European school comes to the fore. Having passed consistently from elitism to egalitarianism, from the training of the elect for the mass dissemination of educational activities, from the confessional educational institution to the creation of a modern general education school, and pedagogical construction at the state and supranational levels.

Conclusion. The authors come to the conclusion that the universal teaching of the Enlightener is by no means contradictory, but complex, with unorthodox assumptions (philosophical, theological, pedagogical), determined for his historical epoch, which is caused by the originality of scientific views ща Comenius.

Keywords: J.A. Comenius, Protestant learning, history of pedagogy, history of education, school.

References

1. *Boguslavskiy M. V.* Pedagogicheskaya sud'ba K. D. Ushinskogo // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2014. № 2 (17). S. 6–18. [In Rus]

2. *Boguslavskiy M. V.* Perspektivy razvitiya istoriko-pedagogicheskogo znaniya // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2016. № 3. S. 25–32. [In Rus]

3. *Driga V. I.* Razvitie professional'noy kar'ery sovremennogo pedagoga v usloviyakh kreativnogo obrazovaniya // Standarty i monitoring v obrazovanii. 2012. № 4. S. 48–51. [In Rus]

4. Istoriya pedagogiki / Pod red. N. A. Konstantinova i M. F. Shabaevoy. M.: Izd-vo APN RSFSR, 1951. 651 s. [In Rus]

5. Komenskiy Ya. A. Labirint sveta i ray serdtsa // Komenskiy Ya. A. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya: V 2-kh t. T. 1. M.: Pedagogika, 1982. S. 74–193. [In Rus]

6. *Kostetskiy V. V.* Vvodnyy kurs filosofii: lektsii. Tyumen': Izd-vo Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta, 2000. 252 s. [In Rus]

7. *Lyuter M.* Propoved' o tom, chto nuzhno posylat' detey v shkolu // Martin Lyuter — reformator, propovednik i pedagog / Sost. O. V. Kurilo. M.: Izd-vo ROU, 1996. S. 118–154. [In Rus]

8. *Marchukova S. M.* Razvitie idei pansofiynosti v pedagogicheskikh trudakh Ya. A. Komenskogo // Chelovek i obrazovanie. 2013. № 4 (37). S. 170–173. [In Rus]

9. *Melankhton F.* Nastavlenie vizitatorov, prednaznachennoe dlya pastorov v zemlyakh gertsoga Genrikha Saksonskogo // Evropeyskaya pedagogika ot antichnosti do Novogo vremeni. Issledovaniya i materialy: Sb. nauch. tr. / Pod red. V. G. Bezrogova, L. V. Moshkovoy. V 3-kh chastyakh. Ch. 3. M.: Izd-vo ITPiMIO RAO, 1993. S58–64. [In Rus]

10. *Mel'nikov G. P.* Teologiya v pedagogicheskoy kontseptsii Ya. A. Komenskogo // Evropeyskaya pedagogika ot antichnosti do Novogo vremeni. Issledovaniya i materialy: Sb. nauch. tr. / Pod red. V. G. Bezrogova, L. V. Moshkovoy. V 3-kh chastyakh. Ch. 3. M.: Izd-vo ITPiMIO RAO, 1993. S. 117–125. [In Rus]

11. *Milovanov K.* Yu. M. V. Lomonosov i obrazovatel'naya paradigma Veka Prosveshcheniya v Rossii // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2011. № 2. S. 140–148. [In Rus]

12. *Milovanov K. Yu.* K. D. Ushinskiy i epokha Velikikh reform v Rossii (k istokam modernizatsii otechestvennogo obrazovaniya) // Problemy sovremennogo obrazovaniya. 2014. № 3. S. 22–28. [In Rus]

13. *Milovanov K.* V labirinte reform: istoricheskie kollizii i paradoksy // Rodina. 2014. № 3. S. 18–20. [In Rus]

14. Mil'ton Dzh. Vozvrashchennyy Ray // Dzhon Mil'ton. Poteryannyy i Vozvrashchennyy Ray. SPb.: Azbuka, Azbuka-Attikus, 2013. S. 339–412. [In Rus]

15. Protestantizm: Slovar' ateista / Pod obshch. red. L. N. Mitrokhina. M.: Politizdat, 1990. 319 s. [In Rus]

16. Sorina G.V., Mes'kov V. S. *Vpered k Komenskomu (global'nyy kharakter proekta Komenskogo v sovrem*ennykh usloviyakh) // Tsennosti i smysly. 2012. № 4 (20). S. 4–18. [In Rus]

17. Kholkina A. S. *Yan Amos Komenskiy: traditsii i innovatsii // Otechestvennaya i zarubezhnaya peda*gogika. 2014. № 1. S. 138–146. [In Rus]

18. *Chemshit O.O., Shengelaya Y. Sh.* Pansofiya: pedagogichna filosofiya Ya. A. Komens'kogo // Visnik SevNTU. Seriya: Filosofiya. 2011. Vip. 115. S. 95–99.

19. Yan Amos Komenskiy: «Sporit' s Prirodoy — naprasnoe delo» // Etnodialogi. 2012. 1 (38). S. 203–210.

20. *Yarmak Yu. V.* Pedagogicheskie idei Ya. A. Komenskogo i sovremennye sotsial'no-politicheskie kommunikatsii // Al'manakh Prostranstvo i Vremya. 2015. T. 8. Vyp. 1. S. 7. [In Rus]

21. *Grontsova I.* The socio-pedagogical thinking of J. A. Comenius // Vestnik YuUrGU. Seriya «Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki». 2015. T. 7, № 3. S. 16–21.

УЧЕНИЕ ЯНА АМОСА КОМЕНСКОГО В КОНТЕКСТЕ ТЕОЛОГИИ XVII ВЕКА

Катержина Шольцова

Перевод:
Людмила Ныклова

Магистр, внештатный научный сотрудник Отдела комениологических исследований и интеллектуальной истории раннего Нового времени Института философии Академии наук Чешской Республики
E-mail: solcova@flu.cas.cz

Kateřina Šolcová Mgr., External Fellow of the Department of Comenius Studies and Early Modern Intellectual History, Editor of Latin Works in Critical Edition J. A. Comenii Opera omnia

Как известно, Коменский основывал свой природосообразный дидактический метод (artificium docendi) на аристотелевском принципе ars imitatur naturam, который был весьма популярен в его время. Этот принцип, согласно которому человеческое «искусство» подражает природе, часто применялся к различным областям человеческой деятельности. Важным вкладом Коменского в рождение современной педагогики было то, что он начал применять этот принцип к образованию, развив его в систему дидактических правил обучения и воспитания. Однако историко-философский контекст бытования этого принципа в трудах мыслителей-протестантов до настоящего времени не был в достаточной мере изучен.

В данной статье автор пытается продемонстрировать, как протестантские теологи — предшественники и современники Коменского (прежде всего Филипп Меланхтон, Клеменс Тимплер и учитель Коменского Иоганн Генрих Альстед) использовали этот принцип в своих сочинениях. Текстуальный анализ нескольких их трудов показывает, что они, как правило, обращались к принципу ars imitatur naturam, только имея дело с областями деятельности, направленными на внешние физические объекты, а не на человека. Важнейшим ограничителем, мешавшим перенести этот принцип на человека, было убеждение большинства протестантов, что человеческая природа непоправимо повреждена первородным грехом. Коменский же являлся членом общины Чешских братьев, которые исторически

Как цитировать статью: Шольцова К. Учение Яна Амоса Коменского в контексте теологии XVII века // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 5 (43). С.23–35.

не принимали этот богословский постулат. Это-то и позволило ему воспринять известный философский принцип Аристотеля, который таким образом стал основой для системы педагогических норм, актуальной и в наши дни.

Ключевые слова: *Я. А. Коменский, И. Г. Альстед, Реформация, Аристотель, принцип ars imitatur naturam, Великая дидактика.*

Постановка проблемы

Реформаторы XVI в., такие как Лютер или Кальвин, были убеждены в том, что человеческая природа непоправимо повреждена первородным грехом. Человеческая природа пребывает в поврежденном состоянии, и Бог только благодаря искупительной жертве Христа не замечает этого изъяна у верующего человека, как бы прикрывая его. Верующего, таким образом, оправдывают перед Богом не его дела, а только вера. Однако у ранних представителей чешской Реформации мы не обнаруживаем этого важнейшего постулата (ср., например: [18; 20; 21]). Такие чешские мыслители, как Ян Гус (1370–1415), Петр Хельчицкий (около 1390–1460), богословы первой общины Чешских братьев, изначально не знали этой идеи, а их последователи столкнулись с ней только в XVI в., а именно тогда, когда познакомились с другими протестантами за границей (Комментарий 1). Этот факт очень важен для оценки педагогических трудов Я. А. Коменского, дидактическое искусство которого было построено на принципе природосообразности, выраженном аристотелевской формулой: *ars imitatur naturam*, то есть: «искусство подражает природе» [24]. Коменский исходит из представления о том, что человеческая природа, а детская в особенности, может выступать фундаментом таких нравственных наклонностей, которые полезны для развития человека (Комментарий 2).

Коменский был знаком и с другой точкой зрения — с представлениями о человеческой природе, существовавшими у протестантских богословов его времени. Он сталкивался с ними прежде всего во время своей учебы в Херборне и в Гейдельберге. Задача настоящей статьи — показать, с какими различными пониманиями человеческой природы был знаком Коменский, а также каким образом протестанты в его время понимали проблему отношения природы и искусства. Внимание здесь сосредотачивается на тех авторах, которые могли оказать влияние на Коменского, прежде всего на его учителе из Херборна, профессоре Иоганне Генрихе Альстеде (1588–1628). Обратившись к произведениям Альстеда, мы

намерены на их фоне показать, что в этом вопросе Коменский остался верен более ранней чешской богословской традиции.

Предположение, что Коменский в своем понимании человеческой природы исходил из учения общины Чешских братьев, высказал Станислав Соуседик [24]. В своей статье он обращает внимание на то, что дидактическое искусство Коменского исходит из аристотелевского принципа *ars imitatur naturam*, который в то время был довольно распространен. Вопрос о возможном влиянии на Коменского авторов-протестантов Соуседик оставляет открытым. Многие исследователи указывают на специфическое понимание Коменским природы человека (Комментарий 3), однако для них важнее само представление о человеке у Коменского, а не сравнение Коменского с другими писателями-протестантами. Поэтому так важна работа Иржи Бенеша [7], в которой автор показал, что дидактика лютеранина Ратке, несмотря на некоторое внешнее сходство, основывалась на принципах, отличных от принципов дидактики Коменского. Различия в исходных принципах двух дидактов, по мнению Иржи Бенеша, можно объяснить различиями в вероучении лютеран и Чешских братьев. В то же время английский историк и знаток творчества Альстеда Ховард Хотсон в своей монографии отмечает, что у лютеран и кальвинистов представление о поврежденности человеческой природы также не было всеобщим [9]. Хотсон подчеркивает, что Альстед был представителем особого, не совсем ортодоксального направления в протестантской теологии. Он считал, что, несмотря на то, что человеческая природа, разумеется, не обладает теми совершенными чертами, которые были свойственны Адаму до грехопадения, тем не менее обновление образа Божия в человеке может быть достигнуто частично и человеческим усилием, например путем энциклопедического образования. Хотсон также обращает внимание на то, что подобное понимание Альстедом человеческой природы стало идеальной основой для его педагогической системы (Комментарий 4). Неясно, однако, заходил ли Альстед столь далеко, чтобы сделать это свое представление непосредственным источником своей педагогической системы. В настоящей статье мы и пытаемся выяснить, был ли известен в среде протестантов принцип *ars imitatur naturam*, принимали ли они его во внимание и, наконец, предполагал ли кто-нибудь из протестантов — предшественников Коменского применить этот принцип к какому-либо конкретному искусству (это прежде всего касается Альстеда).

Обсуждение

О том, что искусство подражает природе (ἡ τέχνη μιμεῖται τὴν φύσιν), пишет Аристотель во второй книге «Физики» (Комментарий 5). Античный философ, для которого (как наблюдателя и исследователя) был характерен большой интерес именно к физическому миру, использовал здесь эту идею для объяснения телеологичности природных явлений. С его точки зрения, они, как и деяния людей, стремятся к какой-нибудь цели. В Средние века этот принцип получил значительное распространение и, надо сказать, не всегда трактовался в соответствии с исходным его пониманием у Аристотеля (Комментарий 6). Тем не менее те ученые, которые ориентировались на Аристотеля, понимали этот принцип в том смысле, что средства, с помощью которых искусство достигает своих целей, должны находиться в согласии с естественным предназначением вещи, с которой оно имеет дело. И в некоторых случаях, а именно тогда, когда природа не в состоянии сама чего-нибудь достичь, человеческое искусство должно ей помочь. В качестве примера мы могли бы привести ремесло крестьянина, который достигает своей цели — хорошего урожая — в согласии с естественным развитием растения и с учетом естественных потребностей, которые есть у растения. При этом иногда крестьянин должен помочь развитию растения, например тем, что в засушливый период обеспечит его влагой (Комментарий 7).

В раннее Новое время можно наблюдать новую волну интереса к учению Аристотеля. Этот интерес характерен не только для католиков, но и для протестантов (так называемая «вторая схоластика» — нем. *Neuscholastik*) (ср., например: [22; 16]). Для нас здесь интересно, что эта вторая схоластика принесла более глубокое понимание сформулированного Аристотелем принципа *ars imitatur naturam*, и это можно заметить, как мы увидим, также и в центрах протестантской учености.

Прежде всего необходимо отметить, что принцип *ars imitatur naturam* был известен всем протестантским ученым. Близкий соратник Лютера Филипп Меланхтон — *Praeceptor Germaniae* («учитель Германии») — весьма подробно анализирует этот принцип во второй главе своего пользовавшегося популярностью учебника *Initia doctrinae physicae, dictata in Academia Vuitebergensi*, изданного в 1549 году в Виттенберге. В этом учебнике Меланхтон разграничивает вещи «естественные» и «искусственные». Далее он различает «естественные вещи» (*res naturales*) и саму их природу, а также использует понятие «направление» (*inclinatio*), кото-

рое можно наблюдать у естественных вещей. Человеческое искусство, которое, например, водит рукой скульптора при обтесывании камня, он определяет как «правильное средство исполнения дел» (*recta ratio faciendorum operum*) [17, Liber secundus, S. 12b].

Человеческие искусства, по мнению Меланхтона, имеют к природе троякое отношение. Во-первых, искусство природе помогает: например, крестьянин — тем, что сеет семена, врач — тем, что дает лекарства, которые помогают телу справиться с болезнью. Во-вторых, оно природу совершенствует: например, крестьянин улучшает землю пахотой, увлажнением и т.п. Хлеб также является усовершенствованием природы, поскольку хлеб — это зерно, обработанное таким способом, чтобы желудок человека мог его лучше принять. В-третьих, искусство подражает природе, как, например, пиво подражает вину [17, Liber secundus, S. 16ab]. К принципу *ars imitatur naturam* Меланхтон добавляет, что природа является более могущественным средством, ведущим к желаемому действию, чем искусство, так как, если кто-нибудь от природы не имеет таланта, например, к пению, знание певческого искусства ему вряд ли поможет усовершенствоваться в пении [17, Liber secundus, S. 16b]. Таковы взгляды Меланхтона.

Небезынтересно, что размышления о названном принципе Аристотеля мы находим и у других немецких аристотеликов, которые, в общем, не зависели от Меланхтона. Примером может послужить Якоб Шег (1511–1587), профессор-лютеранин из Тюбингена, который в своих комментариях к «Физике» Аристотеля также рассуждает о принципе естественности воспитания [23, p. 100]. Создается впечатление, что протестанты охотно принимали идею *ars imitatur naturam* как некий элемент, который в рамках физики давал возможность лучше понять характер «вещей природы» и отличить их от «вещей искусства». Что же касается применения этой идеи к какой-нибудь новой области, то этому у протестантов мешал вышеуказанный постулат о поврежденности человеческой природы.

О том же красноречиво свидетельствует не очень длинный, но интересный в данном контексте трактат *Technologia*, автором которого был профессор физики и философии в гимназии «Арнольдинум» в Штайнфурте, кальвинист Клеменс Тимплер (1563/1564–1624). Содержание этого сочинения, впервые вышедшего в 1606 г. в Штайнфурте вместе с третьим изданием труда этого же автора *Metaphysicae systema methodicum*,— это некая теория науки. В его первой части автор определяет, что такое *artes*

liberales (сейчас мы бы сказали «дисциплины»), в двух заключительных частях дает обзор отдельных искусств и проводит различия между ними. Однако наиболее важной, с нашей точки зрения, является вторая часть этого сочинения — *De legibus constituendis artes liberales*, где приводятся принципы, коими должно руководствоваться искусство. Эти принципы Тимплер делит на главные (*principales*) и менее существенные (*leges minus principales*); главные принципы он далее разделяет на принципы первой и второй категории [25, p.11]. Принципы первой категории касаются цели и предмета искусств, принципы второй категории — материала и формы этих искусств. Принципам второй категории должны соответствовать все правила, которыми руководствуется искусство. Они должны быть подтверждены как истинные, очевидные, необходимые, действительные для всей области данного искусства и достаточные для объяснения предмета данного искусства. Тимплер подчеркивает, что правила искусства должны быть организованы определенно и методически, что отчасти выражается в точном разделении частей искусства, а отчасти — в координации отдельных частей друг с другом и с характером данного искусства как целого.

Наряду с этими главными принципами Тимплер приводит и принципы менее существенные, к которым он относит и интересующий нас принцип *ars imitatur naturam*. В седьмом пункте (*Problema 7*) автор сначала подробно разбирает этот принцип, причем приводит семь «аспектов», в которых искусство подражает природе, а именно следующие:

1) Как природа ничего не делает бесцельно, так и искусство, по мнению автора, должно всегда преследовать какую-нибудь цель.

2) Подобно природе, которая совершает только наилучшее, искусство должно идти всегда самым лучшим путем, не должно заниматься ненужным, но только тем, что необходимо для достижения цели.

3) Как природа стремится к определенному порядку вещей, так и искусство должно следовать своему методу.

4) При обучении искусству надо продвигаться от целого к частям, как это свойственно и природе.

5) При деятельности же естественным порядком является продвижение от части к целому, что соответствует и порядку произведений природы.

6) Далее, так как природа продвигается от общего к единичному, искусство должно соблюдать ту же последовательность.

7) И, наконец, искусство делает то же дело, что и природа, но неким более совершенным способом [25, p. 20].

Однако в следующем пункте (*Problema 8*) Тимплер обращает внимание на то, что искусство может подражать природе не во всем, и пытается доказать, что искусство является намного более безопасным помощником, чем природа. Для этого, по мнению автора, есть четыре причины. Во-первых, искусство совершенствует несовершенную природу. Во-вторых, искусство устанавливает определенные правила, по которым необходимо придавать природе форму. В третьих, так как природа, по мнению Тимплера, является неопределенной, неясной (*natura vaga est*), более склонной к ошибке и греху (*facilisque et proclivis ad lapsum et errorem*), те, кто доверяется руководству искусства (которое осмотрительнее, лучше и проще), скорее избегнут ошибок. В-четвертых, если бы природа была лучшим помощником, чем искусство, то это, по Тимплеру, противоречило бы всеобщему мнению тех, кто занимается искусствами, придумали их и преподают их. Человек в своей жизни руководствуется частично чувствами, частично опытом, частично разумом и, наконец, искусством. Искусство же, с точки зрения автора *Technologia*, является в этом ряду самым важным помощником [25, p. 21].

Из сказанного следует, что Тимплер, прекрасно осознавая противоречие между принципом *ars imitatur naturam* и протестантской теологией, говорит о нем с оговорками и в конечном счете отдает предпочтение искусству перед природой. Мы могли бы сказать, что он в определенном смысле выворачивает наизнанку этот аристотелевский принцип. Искусство, принципы которого ясно определены, в понимании Тимплера, не управляется природой, но, наоборот, становится средством к совершенствованию человеческой природы, которая после первородного греха есть *vaga* и которая поэтому неспособна указать направление человеческим стремлениям.

Профессору школы в Херборне Иоганну Генриху Альстеду была известна *Technologia* Тимплера. Уже в своем раннем произведении *Panacea Philosophica* (1610), где он наметил план будущей «Энциклопедии», Альстед ссылается на этот труд [4, p. 81]. Тем не менее об интересующем нас принципе *ars imitatur naturam* этот автор, в отличие от Тимплера, не упоминает. Однако в сочинении того же года *Systema Mnemonicum Duplex*, где Альстед пишет об искусстве, мы уже находим ссылку на этот принцип.

Во введении ко второй главе (*De memoria logica seu modo discendi dialectico*) Альстед объясняет, что, хотя искусство, вероятно, подражает природе и исходит из нее, оно является более надежным руководителем

и более мудрым учителем, чем человеческая природа, которая после грехопадения повреждена. Поэтому, по мнению Альстеда, смешны те, кто полагается больше на природу, чем на обучение (Комментарий 8). И в других произведениях Альстеда мы находим доказательства того, что автор считал искусство более надежным руководителем, чем человеческую природу, которая повреждена и страдает всяческими недостатками (*Statuitur thesis affirmativa de natura hominis depravata seu laborante multimoda imperfectione*) [2, p. 31, 32]. Еще больше внимания Альстед уделяет этому аристотелевскому принципу в своем самом пространном сочинении — семитомной «Энциклопедии», в двух ее местах: в первом томе, в части *Technologia*, а также в шестом томе, где рассматриваются механические искусства.

В первом томе «Энциклопедии» Альстед упоминает об этом принципе как об общем убеждении философов, заимствованном из «Физики» Аристотеля. Однако, говорит он, необходимо учесть, что искусство подражает природе только в некоторых вещах. Далее Альстед перечисляет те вещи, в которых это подражание проявляется. Искусство, так же как и природа, ничего не делает бесцельно (*nihil facit frustra*), всегда делает то, что является самым лучшим (*semper facit id, quod est optimum*), занимается не бесполезными вещами, а необходимыми (*nec tradit super vacanea, nec deficit in iis, quae sunt necessaria*) и, наконец, все делает в определенном порядке (*omnia facit cum certo ordine*). Чуть ниже автор напоминает, что природу все же необходимо понимать двояко, а именно: если она ведет себя правильно и является Божьей дочерью, искусство может ей подражать, если же мы имеем в виду природу, поврежденную первородным грехом, то задача искусства состоит в том, чтобы восполнить то, чего не хватает такой природе [1, p. 56]. К принципу *ars imitatur naturam* Альстед затем возвращается в шестом томе «Энциклопедии», который содержит всеобщие принципы механических искусств. Здесь на примере огня и камня дается подробный разбор того, как ремесленники подражают природе естественных материалов [3, Cap.IV, p. 1863].

Вышесказанное свидетельствует о том, что Альстед признавал правильной концепцию искусства, которое подражает природе, прежде всего в тех областях, которые не связаны с воздействием на человека. Другими словами, Альстед применяет принцип *ars imitatur naturam* к тем искусствам, которые имеют дело с природой, отличной от человеческой, например к искусствам механическим. Но он явно не думал о его ис-

пользовании в какой-нибудь области деятельности, направленной на человека, как, например, в искусстве мнемоническом или педагогическом.

Несомненно, однако, то, что Альстед, как и другие писатели-протестанты, размышлял об отношениях между искусством и природой и этим оказал влияние на своего херборнского ученика Коменского. Кроме всего прочего это доказывает и ранняя студенческая диссертация (*disputatio*) Коменского — его первый литературный опыт — *Problemata miscellanea* (1612 г.). В первом пункте (*Questio prima*) здесь рассматривается именно отношение между искусством и природой. На вопрос, каким образом может быть верно то, что искусство подражает природе, в то время как в других случаях искусство природе противоречит (*Quomodo verum sit, Ars imitatur naturam, cum tamen alibi ars naturae opponatur*), молодой Коменский отвечает в обычном духе — как в *Technologia* Тимплера или «Энциклопедии» Альстеда. Он перечисляет восемь «аспектов», в которых искусство подражает природе, и шесть, в которых оно от нее отличается [13, p. 63]. Коменский объясняет, что искусство часто подражает природе, а иногда и доделывает то, чего природа сама не может достичь. Он подчеркивает, что искусство идет от природы, а не наоборот. Для нас самым существенным является то, что принимаемого Тимплером и Альстедом тезиса о том, что искусство является более надежным руководителем, чем природа, в диссертации Коменского мы не найдем.

Позднее Коменский возвратится к отношениям между природой и искусством, о которых он писал в своей студенческой работе. Несомненно, нельзя исключить того, что он думал о переносе идеи природосообразности искусства в область воспитания уже во время своей учебы в Германии. Тем не менее более вероятным представляется то, что к идее *ars imitatur naturam* как к исходному принципу метода обучения он обратился, когда после возвращения на родину начал сам работать учителем. В предисловии к своему собранию сочинений *Opera Didactica Omnia* Коменский описывает начало своей деятельности следующим образом: уже во время учебы в Херборне на него произвели впечатление дидактические сочинения Вольфганга Ратке. Позже, когда он начал работать в Пршеровской школе, он думал о том, как облегчить юношеству понимание грамматики, и составил пособие *Facilioris grammaticae precepta*, которое было напечатано в 1616 г. в Праге. Собственно, стимулом для своих дидактических штудий Коменский называет сочинение Элиаса Бодина *Bericht Von der Natur und vernünfftmessigen Didactica oder LehrKunst*. В этом пособии также

есть ссылка на принцип *ars imitatur naturam*, однако Бодин понимает его узко, использует его скорее для подтверждения или опровержения предложенных им методов обучения [12, p. 31].

Так как в Церкви, к которой принадлежал Коменский,— общине Чешских братьев — идея *ars imitatur naturam* не сталкивалась ни с какими теологическими препятствиями, Коменский мог использовать ее как основу своего дидактического искусства, у которого, по его словам, без подражания природе не получилось бы ничего.

Заключение

Приведенные выше суждения Альстеда и его предшественников о природе и искусстве показывают, что протестантские мыслители знали идею Аристотеля о том, что искусство идет от природы, но принимали ее с оговорками, а ее возможное применение было ограничено искусствами, не направленными на человека. Этот факт подтверждает наше первоначальное предположение, что Коменский не принял тот тезис, которого придерживались лютеране и кальвинисты (по крайней мере, в его догматической версии), и остался верен идеям своих чешских предшественников. Это дало ему возможность принять принцип *ars imitatur naturam* во всей его полноте, перенести его в область дидактики и построить на нем систему педагогических принципов, которые в значительной мере актуальны до сих пор.

Настоящее исследование выполнено при поддержке фонда Grantová agentura České republiky, проект № 17–18261S. This study is a result of research funded by the Czech Science Foundation for project 17–18261S (Political Philosophy in the 17th century Czech Lands).

Комментарии

1) Об отношениях между представителями общины Чешских братьев и реформаторами см., например: [6; 19].

2) Id siquidem veri simile est, artem nihil posse nisi naturam imitando [11, s. 93].

3) Например: [15]. Статья опирается на более раннюю работу исследовательницы: [14].

4) По мнению Хотсона, Альстед (как и Б. Кекерманн) считал, что нынешнее несовершенство человеческого познания, которое было вызвано первородным грехом, может быть хотя бы до определенной

степени исправлено образованием. Учебная деятельность, с точки зрения Хотсона, похожа на деятельность врачебную. И врач, несмотря на свое бессилие (ведь человек все равно умрет), в течение жизни может по крайней мере утолять или частично устранять человеческие недуги. Подобным образом может быть в определенной степени устранено и несовершенство мысли — с помощью философии и других, практических, наук, которые философия, с точки зрения автора, включает в себя. Чтобы такое человеческое стремление имело теологическое обоснование, Альстед разделил образ Божий на естественный (*imago Dei, quae dicitur naturae*) — то есть тот образ Божий, который в человеке только и был поврежден первородным грехом,— и на образ Божий благодатный (*imago Dei, quae dicitur gratiae*), который первородным грехом был полностью уничтожен. Поскольку человеческие способности, соответствующие естественному образу Божию, не повреждены безвозвратно, они могут быть частично исправлены человеческими усилиями. Хотсон добавляет, что такое понимание человека могло вдохновить и Коменского: «As such this anthropology is also an ideal foundation for a truly ambitious pedagogy: Comenius would take and develop it with still less regard for the constraints of Calvinism and confessionalization» [9, p. 77].

5) Аристотель. Физика. 199a 16–17: Ὅλως δὲ ἡ τέχνη τὰ μὲν ἐπιτελεῖ ἃ ἡ φύσις ἀδυνατεῖ ἀπεργάσασθαι, τὰ δὲ μιμεῖται…» Поскольку подавляющее большинство текстов, где говорится об этом принципе, написаны на латыни, мы используем его латинскую формулировку.

6) В средние века, до того времени, когда философия Аристотеля стала широко известна и принята, это его изречение цитировалось без контекста. В одном из толкований оно понимается в том смысле, что произведение искусства должно быть как можно больше похоже на свой природный образец. Ср.: [10, I, 4, col 745 A].

7) Еще один любимый пример — искусство врача, целью которого является здоровье человека. Врач укрепляет больное тело подходящими блюдами, дает ему лекарства, которые природа использует в качестве инструментов для достижения здорового состояния. Человек, конечно, может приобрести здоровье и без внешнего вмешательства врача, но хороший врач умеет поддержать своим искусством целительную силу природы и таким образом ускорить и облегчить заживление раны. Этот пример мы найдем у Фомы Аквинского в *Quaestiones disputatae de veritate* — в вопросе XI — *De magistro*, где рассматриваются философские

принципы учительской практики. Далее Фома Аквинский, опираясь на вышеназванную идею Аристотеля, метко сравнивает искусство врача с искусством учителя.

8) *Etsi enim ars imitetur naturam (unde ars dicitur naturae simia) et a natura initium sumat, tamen ea natura, quea nunc est hominum post lapsum, ars est et certior dux, et sapientior magistra. Quapropter terque, quaterque ridiculi sunt, qui plus tribuunt naturae quam institutioni…* [5, Pars II, Cap. I, p. 437].

Литература / References

1. *Alstedii J. H.* Compendium philosophicum: exhibens methodum, definitiones, canones, distinctiones & quaestiones per universam philosophiam… Herbornae Nassoviorum, 1626.
2. *Alstedii J. H.* Encyclopaedia 6: In Quo Artes Mechanicae Methodice Digeruntur, & quaedam plenius explicantur Tribus hisce libris: I. Mechanologia Generalis, Et Specialis Miscellanea. II. Mechanologia Physica. III. Mechanologia Mathematica. Herbornae Nassoviorum, 1630.
3. *Alsted J. H.* Panacea Philosophica. Herbornae Nassoviorum, 1610.
4. *Alstedii J. H.* Scientiarum omnium encyclopaedia. Bd. 1: Continens Operis Partem primam & secundam, Omnia Praeceptorum, Regularum, Et Commentariorum serie perpetuâ contexta, insertis passim Tabulis, Compendiis, Lemmatibus marginalibus, Lexicis, Controversiis, Figuris, Florilegiis, Locis communibus, & Indicibus, Opus non tantùm postremâ Auctoris manu limatum ad unguem, sed etiam diligenter expurgatum. Lugduni, 1649.
5. *Alsted J. H.* Systema Mnemonicum Duplex, Francofurti, 1610.
6. *Bartoš F. M.* Jednota a reformátoři // Jednota bratrská 1457–1957. Sborník k pětistému výročí založení. Praha: Kalich v Ústředním církevním nakladatelství, 1956. S. 111–146.
7. *Beneš J.* Pojem harmonie u W. Ratkeho a u J. A. Komenského — blízké pojmy, vzdálená východiska // Idea harmonie v díle Jana Amose Komenského / Ed. V. Schifferová, A. Prázný, K. Šolcová. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2014. S. 91–96.
8. DJAK — Johannis Amos Comenii Opera Omnia / Dílo Jana Amose Komenského.
9. *Hotson H.* Johann Heinrich Alsted 1588–1638: Between Renaissance, Reformation and Universal Reform. Oxford: Clarendon Press, 2000. P. 73–82.
10. Hugo de Sancto Victore. Didascalicon // Documenta Catholica Omnia, De Scriptoribus Ecclesiae Relatis, De Latinis scriptoribus; URL: https://goo.gl/b6PWG
11. *Komenský J. A.* Didactica magna ODO I // DJAK 15/1.
12. *Komenský J. A.* Lectores Christiani salvete per Christum! Praefatio ODO I // DJAK 15/1.
13. *Komenský J. A.* Problemata Miscellanea sylloge questionum controversarum // DJAK 1.
14. *Kyralová M.* Definice člověka u Komenského // Studia Comeniana et Historica. R. 15 (29). Uherský Brod, 1985. S. 49–54.
15. *Kyralová M.* Obraz člověka u Komenského // Pojetí světa v díle Jana Amose Komenského / Ed. A. Prázný, V. Schifferová. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2009. S. 103–116.
16. *Lewalter E.* Spanisch-jesuitische und deutsch-lutherische Metaphysik des 17. Jahrhunderts: Ein Beitrag zur Geschichte der iberisch-deutschen Kulturbeziehungen und zur Vorgeschichte des deutschen Idealismus. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1967.
17. *Melanchton Philipp.* Initia doctrinae physicae, dictata in Academia Vuitebergensi. Vuitebergae: Lufft, 1549.
18. *Peschke E.* Kirche und Welt in der Theologie der Böhmischen Brüder. Vom Mittelalter zur Reformation. Berlin: Evangelische Verlaganstalt, 1981.
19. *Peschke E.* Luthers Stellung zu den Böhmischen Brüdern // Peschke E. Kirche und Welt in der Theologie der Böhmischen Brüder. Vom Mittelalter zur Reformation. Berlin: Evangelische Verlaganstalt, 1981. S. 184–194.
20. *Říčan R.* Dějiny Jednoty v přehledu // Jednota bratrská 1457–1957. Sborník k pětistému výročí založení. Praha: Kalich v Ústředním církevním nakladatelství, 1956. S. 13–104.

21. *Říčan R., Molnár A.* Dějiny Jednoty bratrské. Praha: Kalich, 1957.

22. *Rivera de Ventosa E.* Die Vorherrschaft des Aristotelismus und der Antiaristotelismus // Grundriss der Geschichte der Philosophie / Hrsg. J. P. Schobinger. begr. von Friedrich Ueberweg, Grundriss der Geschichte der Philosophie; Die Philosophie des 17. Jahrhunderts. Bd. 1., Allgemeine Themen, Iberische Halbinsel, Italien: Grundriss der Geschichte der Philosophie, Basel: Schwabe, 1998.

23. Schegkii Iacobi In octo Physicorvm, Sive De Avditione Physica Libros Aristotelis, Commentaria longe doctissima, nunc primum in lucem edita. Eivsdem Iacobi Schegkii Commentarius in Aristotelis de Anima libros tres, nunquam ante aeditus. Basileae: Heruagius, 1546.

24. *Sousedík S.* Comenius' Prinzip der Natürlichkeit der Erziehung und sein philosophischer Hintergrund // Theologie und Philosophie. Jg. 58. Freiburg; Basel; Wien, 1983. S. 34–47.

25. *Timpler Clemens.* Technologia seu Tractatus generalis de natura et differentiis artium liberalium. Clementis Timpleri Metaphysicae Systema Methodicum. Hanoviae, 1612.

THE THEOLOGICAL PERSPECTIVE OF COMENIUS' THOUGHT

Abstract. As known, Comenius founded his natural didactical method (artificium docendi) on the Aristotelian principle ars imitatur naturam; an idea widely spread at his time. The principle, according to which the human art imitates the nature, had often been applied in various fields of human activity. As a significant contribution to the birth of modern pedagogy, Comenius introduced this principle to the context of education developing it into a system of didactical measures for teaching and tutoring. Nevertheless, the immediate context of this principle in protestant thought has not been sufficiently identified thus far by the research.

In my contribution I intend to demonstrate how Comenius' protestant predecessors and contemporaries reflected this idea in their work, especially Philipp Melanchthon (1497–1560), Clemens Timpler (1563/1564–1624), or Comenius' teacher Johann Heinrich Alsted (1588–1638). The textual analysis of several of their writings shows that they usually accepted the principle ars imitatur naturam only in the realms beyond man, only for activities dealing with some external physical entities, not with the human being. The main restraint to implement the idea was the orthodox protestant conviction that human nature had been substantially corrupted by the original sin. Comenius, however, was a member of the Unity of Brethren that traditionally did not share this theological teaching. This allowed him to take advantage of the Aristotelian philosophical principle which thus became the basis for the educational system of measures whose validity is relevant even today.

Keywords: J. A. Comenius, J. H. Alsted, European reformation, Aristotle, ars imitatur naturam, Didactica Magna.

А. С. Степанова

Доктор философских наук, профессор, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург
E-mail: A-Step@mail.ru

Anna S. Stepanova, Dr.Sc. (Philosophy), Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ФИЛОСОФИЯ ЯНА АМОСА КОМЕНСКОГО И В. Ф. ОДОЕВСКОГО

Задача статьи заключается в выявлении общего характера влияния Коменского на философский аспект педагогических построений В. Ф. Одоевского. Автор уточняет также детали посреднического влияния некоторых идей И. Г. Песталоцци на концепцию В. Ф. Одоевского. Исследование предоставляет аргументы в пользу сходства учений, которое обусловлено именно поиском обоими мыслителями философских оснований педагогических воззрений, а также экзистенциальным аспектом педагогической теории и практики в понимании обоих педагогов. Установлено, что общность парадигм обусловлена сходством мировоззренческих идеалов, ориентацией на идеи гуманизма и просвещения, борьбой со схоластическими принципами в обучении, а также выбором концепта «врожденных понятий» в качестве приоритетной темы для построения основ педагогики. Хотя концепция В. Ф. Одоевского и испытала влияние наследия И. Г. Песталоцци, все же она в идейном плане ближе к проекту пайдейи Я. А. Коменского. «Врожденные понятия» неслучайно являются общим ключевым термином данных концепций: оба педагога связывали их с общими принципами просвещения, отсюда следовала идея единства обучения и воспитания. Автор определяет общий характер педагогического проекта обоих мыслителей, который выявляет философское содержание благодаря его нацеленности на идеи целостности, природосообразности, опыта и деятельности как новаторский, основанный на общности парадигм.

Как цитировать статью: Степанова А. С. Педагогическая философия Яна Амоса Коменского и В. Ф. Одоевского // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 5 (43). С. 36–48.

Оба педагога, хотя каждый и по-своему, провозглашали создание новой педагогики, обращенной к человеку как к индивидуальности.

Ключевые слова: *врожденные понятия, Коменский, пансофия, пампедия, педагогическая антропософия, понимание, принцип природосообразности, Одоевский.*

Введение

Проблема формирования целостного, системного мировоззрения в его отношении к истории педагогических идей представляется актуальной исследовательской задачей. В значительной степени это касается идеи пансофийности Яна Амоса Коменского, которая, имея как общетеоретическое, так и общеметодологическое значение, выкристаллизовывалась в пространстве педагогического знания. Внимание к наследию Коменского проявляют ученые разных стран. Так, японский исследователь Шиниши Сома высоко оценивает непреходящее значение трудов Я. А. Коменского, отмечая, что «он представляет для нас ценность, так как стремился применить свои мысли в актуальной практике образования». Первостепенно то, что он разрабатывал «не только основы образовательной теории, но, более того, ставил задачу практического ее применения в его „Пампедии“» [17, с. 59]. В особенности важно, памятуя об эвристическом значении наследия Я. А. Коменского, обнаружить корни его учения в родственных теориях, тем более тех, которые произрастали на почве отечественного просвещения.

В. Я. Струминский в предисловии к избранным сочинениям В. Ф. Одоевского (1804–1869) среди перечня зарубежных педагогов, оказавших влияние на формирование мировоззрения этого писателя, педагога и общественного деятеля, упомянул, не вдаваясь в детали, также и Я. А. Коменского (1592–1670). Действительно, даже в первом приближении бросается в глаза сходство учений. Своеобразие их обоих заключалось в сознательном поиске философских оснований педагогики. Так, исходя из своей образовательной установки, нацеленной на обучение юношества универсальному знанию, в соответствии с определением дидактики как «универсального искусства учить всех всему» [3, с. 245], Ян Амос Коменский актуализировал категорию всеобщего, создав теорию обучения, которую можно трактовать как философию общего дела: «Ведь там, где для всеобщей пользы,— писал он в „Панавгии“,— ищут всеобщий свет, чистый и истинный, делается общее дело» [5, с. 331]. О всеобщем как о полном писал и В. Ф. Одоевский, считая, что главная

задача обучения — «дать полное представление о предмете» [8, с. 136]. Поэтому обращение к наследию отечественных педагогических идей и их философских оснований, рассмотренных в проекции европейской педагогической мысли в лице ярчайших ее представителей, представляется актуальной задачей.

Цель статьи заключается во внимательном прочтении педагогического текста В. Ф. Одоевского в его отношении к наследию Я. А. Коменского. Философский аспект его педагогических построений оказался почти вне поля зрения исследователей. Не существует и подробного исследования, касающегося возможного влияния Коменского на Одоевского. Посредником в трансляции идей Я. А. Коменского был И. Г. Песталоцци (1746–1827), на которого В. Ф. Одоевский неоднократно ссылался. Необходимо уточнить детали данного посреднического влияния. Вместе с тем сравнительное исследование должно способствовать более полному раскрытию внутренней структуры педагогической концепции самого Я. А. Коменского, наследие которого все еще требует изучения, в частности в вопросе о соотношении нравственного и умственного элементов образования учащихся, беспокоившем и Одоевского.

Методология и методы исследования

Тема содержательно определяет междисциплинарный характер исследования и анализ философско-педагогического знания в исторической динамике. Герменевтический метод позволяет осуществить анализ историко-философского и историко-педагогического наследия с учетом современного состояния научно-педагогического знания. Проблемный подход позволяет выявить наиболее значимые проблемы педагогики в их отношении к философии, раскрыть смысловые доминанты в рассматриваемых концепциях. Сравнительно-исторический анализ взглядов двух выдающихся мыслителей призван установить, есть ли у них общая стратегия, общность идеалов, оказавших влияние на формирование предлагаемых ими педагогических методов.

Деятельность как Я. А. Коменского, так и В. Ф. Одоевского была обусловлена непримиримой позицией по отношению к общественным устоям, которую можно назвать «движением вверх по течению» (С. М. Марчукова): [6, с. 158]. Негативно оценивая ситуацию в Европе, В. Ф. Одоевский восклицал: «Неужели в самом деле такая судьба ожидает это гордое средоточие десяти веков просвещения?» [9, с. 30]. Педагогика для Одоевского

есть «поле борьбы», о чем свидетельствует название одной из статей: «Что для России нужнее, средневековая схоластика или положительные науки?». Являясь старшим членом Ученого комитета, писатель-просветитель выразил основную стратегию своего служения обществу так: «… зная, сколь многого мне недостает для того, чтобы составить полный органический курс первоначального учения, ясный, понятный для всякого, совершенно приспособленный к русскому быту,— но почел для себя святым долгом чем бы то ни было удовлетворить потребностям настоящей минуты и положить мою лепту на алтарь русского просвещения» [8, с. 225]. В зарубежных поездках Одоевский познакомился с идеями выдающихся европейских педагогов, в частности И. Г. Песталоцци. В своей просветительской деятельности В. Ф. Одоевский часто ссылается на них, анализирует и сопоставляет с российской реальностью.

И для Я. А. Коменского, и для В. Ф. Одоевского главным принципом содержания образования подрастающего поколения была широта взглядов. С целью разъяснения своей позиции в сфере педагогики Владимир Федорович написал текст «Об энциклопедизме» для 2-го издания своих сочинений [13, с. 345]. Ратуя за публикацию «внятной» грамматики Жирара, Одоевский, вслед за Ламбрускини, назвал его труд «подвигом любви и мудрости». В духе пансофии и пампедии Коменского практическое исполнение опыта такого рода, согласно Одоевскому, «условливалось общим состоянием философии и вообще науки» [8, с. 129]. Подход Одоевского напоминает метод Коменского, поэтому неслучайно «Пампедию» сравнивают с «Великой дидактикой» именно «по фундаментальности содержания и масштабности задач» [15, с. 68]. Вместе с тем, ссылаясь на положительное влияние философии Фр. Шеллинга на распространение в России идей эмпиризма, столь важных, по его мнению, для развития педагогики, В. Ф. Одоевский утверждал о своих научных интересах следующее: они «не были безотчетным энциклопедизмом, но стройно примыкали к нашим прежним работам. Я оценил вполне важность моей разносторонности знаний, когда, по обстоятельствам жизни, мне пришлось заниматься детьми. Дети были лучшими моими учителями… Дети показали мне всю скудость моей науки» [8, с. 169]. Вспомним латинское изречение, которым руководствовался Я. А. Коменский: «docendo discimus» (уча, мы учимся сами), и его рассуждение о том, что «учитель не пропускает ни одного удобного случая, чтобы научиться чему-либо полезному» [4, с. 156].

В. Я. Струминский неслучайно отмечал, что в подходе В. Ф. Одоевского слиты одновременно два порядка мыслей: «С одной стороны, Одоевский говорит о конкретности детского мышления, которое начинается с цельных первоначальных восприятий и не удовлетворяется голыми абстракциями,— с другой стороны, он говорит о стремлении взрослого, да и детского ума, к синтезу раздробленных знаний в цельном законченном мировоззрении» [12, с. 45]. Эту двойственность, отмеченную В. Я. Струминским, можно объяснить самой сущностью педагогической стратегии Одоевского — он протестовал, как и Коменский, против узкой специализации педагогов, связывая этот аспект с особенностью детской психологии. «Дитя — отъявленный энциклопедист,— утверждал В. Ф. Одоевский, подчеркивая объемность детского восприятия,— давайте ему всю лошадь, как она есть, не дробя предмета искусственно, но представляя его в живой цельности,— в этом вся задача педагогии… Вот вся разгадка моего мнимого энциклопедизма, который, может быть, невольно отразился в моих сочинениях» [8, с. 170].

Налицо явная общность задачи, сформулированной обоими педагогами. Для Я. А. Коменского, представившего пансофическое знание единой системой понимания, актуальной задачей было привести в соответствие вещи, слова и понятия [2, с. 15–16]. В подходе Коменского присутствуют два аспекта. Первый имеет прямое отношение к процессу познания, второй — к методике обучения и связанного с ним воспитания, которое у Одоевского стало основной категорией педагогики. В. Г. Белинский, определив существующую в сфере образования глубинную взаимосвязь сторон, взаимодействие которых выявляет новое качество, по существу выразил своеобразие педагогической стратегии, свойственной Одоевскому как раз в духе Коменского: «Процесс обучения получает воспитательное значение только тогда, когда он не сводится к простому заучиванию и накоплению ничем не связанных фактов, но когда эти факты связываются какой-либо идеей, вскрывающей смысл и значение каждого отдельного факта, тогда из накапливаемых фактов формируется мировоззрение» [12, с. 39]. Роль понимания в обучении, формирующем мировоззрение, подчеркивал и Я. А. Коменский. Внимание к смыслу связано с достижением точности понятий и выражений, их соответствия вещам, пропущенным ранее через опыт восприятия. Эту черту перенял у Коменского Песталоцци, в этом же русле следовала мысль Одоевского. Говоря о собственном «немногословном методе», И. Г. Песталоцци отмечал главный недостаток учебной литературы

своего времени: «Учебники были заполнены понятиями, выходящими за пределы опыта детей» [10, с. 105]. Уделяя внимание развитию логического мышления и отрицая бездумное использование сократического метода, эвристического в своей основе, Песталоцци уточнял: такой метод должен использоваться только для детей старшего возраста, чтобы «поднять [их] до четких понятий» [10, с. 105].

В. Ф. Одоевский, отстаивая важность для обучения категории понимания и точности слов, подчеркивал опасность для практики педагогики засилья мнимых определений: «Мнимые определения, лишь затемняющие понятия детей, встречаются на каждом шагу, а по части нравственности подобное празднословие еще вреднее» [8, с. 124]. Данное высказывание выявляет установку педагога на роль нравственного воспитания ребенка. К ней же относится и его осуждение «поползновения регламентировать педагогию как канцелярию» [8, с. 120]. Любопытно и другое замечание В. Ф. Одоевского, касающееся отхода от порядка в борьбе с «канцелярией»: «Второе заблуждение,— писал педагог,— к которому вела методика исправления (переучивания) после схоластического заучивания схем, выразилось в стремлении обращать науку в забаву <…> отсюда: тысячи картинок, забавных книжек, игрушек, которые и доныне благополучно существуют и поддерживаются спекуляциями нашей эпохи иллюстраций». Автор уточняет, в чем заключается опасность: «ребенок видит картинку, игрушку и тем ограничивается» [8, с. 122]. По Одоевскому, ребенок должен сам находить ответ «посредством собственного размышления и соображения», чему картинка мешает [8, с. 178]. Данными высказываниями В. Ф. Одоевский как будто спорит с Я. А. Коменским. Но и чешский педагог проводил различие, в его случае между игрой ради игры и игрой как методом обучения, в качестве обязательного элемента, включающего моменты творческого начала и понимания. «Ничего нельзя заставлять заучивать,— утверждал он,— кроме того, что хорошо понято» [1, с. 18]. В дидактическом отношении для него были важны три принципа: «правильно понимать, правильно поступать, правильно высказывать» [4, с. 234]. Коменский транслирует идею целостности познания мира, в том числе и в игре, которая является у него важным, но не главным элементом педагогического процесса. В. Ф. Одоевский увидел негативную сторону в ограниченно понимаемом методе привлечения игры, отключающей память и мышление. Данные подходы мыслителей свидетельствуют о неприятии одностороннего понимания мира, его

познания и задач обучения. Говоря о существующей в вопросе об игре аналогии между подходами обоих мыслителей, следует особо отметить их предельно внимательное отношение к содержательной и формальной сторонам действительности, которые рассматриваются как находящиеся во взаимном динамическом отношении друг к другу. Отсюда проистекали размышления о необходимости их упорядоченного восприятия, что, несомненно, имело дидактические следствия для рассматриваемых концепций. Именно через динамический характер существующего между содержанием и формой соотношения призывает рассматривать идею пансофийности А. Тремл, связывающий содержательно «Лабиринт света», «Великую дидактику» и «Мир в картинках» [18, с. 872].

В. Ф. Одоевский мыслил в категориях социальной педагогики. Идея природосообразности интерпретирована В. Ф. Одоевским как народосообразность: «Любознательность,— писал он,— ничем не подстрекаемая, но живая, самобытная, является во всех слоях народа…» [8, с. 120]. Он отмечал, что особенно она встречается в низших слоях народа, обладающего «даже естественною страстью к приобретению познаний» [8, с. 225]. В примечании к «Руководству для начального преподавания наук» Одоевский с тревогой отмечал, что в России на одного ученика приходится около 400 жителей [8, с. 224]. Этот живой отклик на увиденный в народе порыв души, имеющей, по Одоевскому, тягу к образованию, игнорируемую властью, порыв, подкрепляющий установку педагога «учить всех всему», был свойственен и Я. А. Коменскому, усматривавшему в жажде человека к знаниям божественную природу. Неслучайно оба мыслителя обращали пристальное внимание на дошкольное и начальное школьное обучение. Задача народного просвещения — наиглавнейшая обязанность в понимании обоих педагогов, обретала для них смысл только в совокупности с понятием человека. В. Ф. Одоевский по этому поводу писал следующее: «Дабы сотворить совершенную методу педагогии, надобно прежде всего сотворить всю науку человеческую» [8, с. 129]. Таковой, ориентированной на человека, была пансофия в понимании Я. А. Коменского, утверждавшего, что человек есть совершенное существо [3, с. 260], природа которого «есть первое и основное наше состояние» [3, с. 271]. Принцип природосообразности, как известно, применен был Я. А. Коменским к процессу обучения и включал общность природы как таковой, природы человека и природы воспитания. И. Г. Песталоцци, наряду с идеей природных задатков и их развития, апеллировал к ак-

тивности самого ребенка, в то время как В. Ф. Одоевский равным образом уделял внимание воспитательно-образовательной деятельности в целом, в разных ее аспектах и апеллировал к принципу оптимальной полноты. «Направить умственное зрение по удобнейшему пути есть задача новейшей педагогии»,— утверждал Одоевский [8, с. 129]. При этом он считал недостаточной для этого пути опору на одни врожденные задатки или идеи, которые, по его мнению (и в этом он согласен с Я. А. Коменским), следует дополнить «сознательным разумением», составной частью которого является синтетическое единство — разум, память и воображение [8, с. 136]. «Лишь разумение,— утверждал педагог,— дает жизнь знанию; в разумении снаряд, который сводит лучи знания в один фокус, точно так же, как увеличительное зеркало сводит все лучи света, чтобы осветить предмет наблюдения» [8, с. 136]. Рассуждения В. Ф. Одоевского о «гармонической, живой связи между врожденными идеями и разумением» указывают, как нам думается, на источник прямого влияния — текст Я. А. Коменского. Я. А. Коменский еще добавляет «умный свет», и просвещение приобретает у него экзистенциальный смысл. Представленная у Коменского символика солнца и света указывает на античные корни — на пайдейю Платона, связывая воедино философско-теологическую сторону учения с педагогической [16, с. 55]. Рядом с этими рассуждениями — вопрос о приоритете нравственного воспитания ученика и свободного его развития, что тоже объединяет позиции мыслителей. В. Кортгаазе отмечает узость подхода в трактовке учения Коменского в этом пункте — с точки зрения экзистенциально означенной «педагогики свободы» [14, с. 82–83].

Люди, замечает Я. А. Коменский в «Панавгии», «получили меру, то есть те самые врожденные понятия об основных истинах, мерила и пробные камни всякого нашего суждения о вещах, а значит, и предпочтения или пренебрежения; получили число, то есть деятельные способности, при помощи которых мы достигаем желаемого и добиваемся поставленной цели». Одновременно он особо подчеркивал значимость для человека устройства мира духовного: «для полноты его строения требуется еще нечто: кроме умного света, необходимого для познания вещей, сообщен еще и дар воли для рассмотрения, предпочтения или отвержения вещей, а также стремления души с их деятельными способностями, для постижения вещей. Все это вместе довершает в нас сей светоч Божий и делает его пригодным к употреблению. Ведь эта троица настолько нераздельна,

что если разделишь, все погубишь и сделаешь бесполезным. Подобное случится, если лишишь ум рассудка: этим ты уничтожишь и сам ум с его образами и представлениями о вещах; и воля не будет знать, куда себя направить и к чему применить, и способностям не к чему станет устремляться, и так будет уничтожен всякий разумный подход к вещам» [5, с. 313]. Итак, Я. А. Коменский «светильник врожденных понятий», помогающий «правильно понимать общие побуждения нашей природы», связывал с деятельным просвещением, которое он понимал как триединый процесс, приводящий к тому, что «область умопостигаемого наполнится наконец движением и жизнью» [5, с. 313].

В. А. Ротенберг и В. М. Кларин отмечали, что И. Г. Песталоцци «пошел дальше Я. А. Коменского в разработке вопроса о наглядном обучении», связав его с развитием логического мышления [11, с. 26]. Это верно, как и то, что И. Г. Песталоцци «природосообразность понимал более психологически» [11, с. 22]. Данная трансформация вполне объяснима с позиций рубежа XVIII–XIX и, тем более, XX веков, но все же важно, что Я. А. Коменский уже учитывал такие личностные качества человека, как воля и свободное разумение. Последнее включало в его учении, как известно, память (аналог которой есть совесть) и воображение, что выражало его попытку (в философском плане) изобразить всесторонний портрет человека, стремящегося к познанию. Принцип природосообразности раскрывался с помощью категории «врожденные идеи». Важно, что, основываясь на концепции «врожденных идей» в интерпретации Я. А. Коменского, В. Ф. Одоевский разрабатывал идею психологических оснований педагогики, акцентируя внимание на способности личности к обучению. Характерны в этом отношении понятия, с помощью которых он обозначал врожденные идеи, способные перейти в «сознательное разумение»: «побуждение, понятие, идея, предзнание». Понятие «врожденных идей», согласно Одоевскому, изначально служило для описания природных задатков, годных для развития в процессе обучения: «Здесь первый акт самопознания. Начало педагогической деятельности совпадает с первым вопросом психологии» [8, с. 128].

Поэтому как пампедия раскрывает и дополняет смысл пансофии Я. А. Коменского, так и для В. Ф. Одоевского первостепенной была задача нахождения точного метода обучения в контексте идеи непрерывного образования с учетом сочетания философско-образовательной теории с практикой преподавания, ориентированной на индивидуальные

способности ребенка. Для обоих авторов методологически преподавание есть «простой, импровизированный разговор с детьми» [8, с. 171]. «Разговоры с детьми» — так называлась глава из «Руководства для гувернанток» В. Ф. Одоевского. Она говорит о замысле создания методики теоретического и практического характера для осуществления работы с детьми. О широкомасштабной, аналогичной опыту Я. А. Коменского интеллектуальной и практической деятельности В. Ф. Одоевского, посвященной детскому воспитанию и образованию, в том числе дошкольному, свидетельствуют его работы с соответствующими названиями: «Как писать книги для детского чтения», «Педагогия к науке до науки», «О детской психологии», «Наука до науки. Книжка дедушки Иринея», «Азбука для употребления в детских приютах».

Особую ценность представляет внимание В. Ф. Одоевского к теме природы человека в целом и детского возраста в особенности. Оно отразилось на решении вопроса о человеческой индивидуальности, амбивалентности «врожденных понятий». С одной стороны, они являются проявлением общей природы бытия, с другой — особенностью конкретного сознания. В соответствии с предложенной Я. А. Коменским темой развития индивидуальных природных дарований [3, с. 295], педагог прибегал к образу лестницы: «Ребенку необходимо пройти бесчисленное множество ступеней, которые отделяют его понятие от понятий взрослых» [8, с. 174]. Он отмечал: «Положим, что ваша речь имеет все те качества, которые нужны для того, чтобы она соответствовала потребностям детского возраста вообще; но этого еще не довольно. Нужно уметь говорить с каждым ребенком тем языком, который всего более соответствует его индивидуальному развитию…» [8, с. 179]. Лучшей иллюстрацией такого доверительного разговора с ребенком служит сказка В. Ф. Одоевского «Городок в табакерке». Ситуация, изображенная в произведении: образ города, функционирующего как слаженный механизм, персонажи напоминают «Лабиринт света и рай сердца» Коменского. У обоих авторов их творчество выступает в целостном смысловом единстве педагога («художника обучающихся») и художника слова. Существенна для обоих мыслителей метафора света, символизирующая просвещение как путь к знанию и мудрости.

Для В. Ф. Одоевского приоритетным оказывался подход к методу образования, связанный с задачей соизмерения теоретической и практической сторон обучения. Он призывал основывать формы первоначального преподавания не столько на «абсолютной теории», сколько на «выводе из

живых опытов» (Коменский — на опыте восприятия органами чувств). Высказывание В. Ф. Одоевского, что «ребенок должен проверить способности на опыте» [8, с. 120], соотносимо с его программным тезисом об «органическом развитии педагогии», который, собственно, и объясняет сходство его позиции с подходом Я. А. Коменского. Опыт «есть вся жизнь человека и жизнь всего человечества в ее поступательном движении» [8, с. 136].

Результаты исследования

Сравнительный анализ концепций Я. А. Коменского и В. Ф. Одоевского лишний раз доказывает, что путь развития педагогических идей не линеен. В. Ф. Одоевский явился выразителем этих идей именно в духе Я. А. Коменского, основываясь на концепте «врожденных понятий», ставших содержательным основанием его педагогической концепции и призвав к созданию новой педагогики. Концепция целостного миропонимания, включающая понятие обучающейся личности как доминанту, получила продуктивное развитие в разных во временно́м измерении педагогических традициях и оказала определяющее влияние на методы обучения. Хотя концепция В. Ф. Одоевского испытала влияние наследия И. Г. Песталоцци, все же она ближе, как показывает анализ источников, в идейном отношении к проекту Я. А. Коменского, ориентированному на идею пансофийности в ее метафорическом обрамлении, что отразилось и на психолого-дидактической трактовке тезиса об универсальном знании.

Заключение

С учетом признания Я. А. Коменским значимости провозглашенной им образовательной стратегии, выявляющей философское содержание и нацеленной на идеи целостности, природосообразности, опыта и деятельности, реализуемые в проекции будущего, следует отметить проективный характер его педагогического учения. Синтезирующий, ориентированный на парадигму всеобщего природного начала в личности, характер педагогического мышления не только объединяет концепции Я. А. Коменского и В. Ф. Одоевского в их основных определениях, но и содержит неисчерпаемый творческий потенциал, указывает стратегии развития педагогики, нацеленные на воспитание многогранной личности, нового человека и потому сохраняет свою актуальность.

Работа выполнена при поддержке гранта Российского фонда фундаментальных исследований: 18–013–00526.

Литература

1. *Коменский Я. А.* Великая дидактика // Избранные педагогические сочинения в 2-х т. М. : Педагогика, 1982. Т. 1. 656 с.
2. *Коменский Я. А.* Великая дидактика // Избранные педагогические сочинения в 2-х т. / под ред. А. И. Пискунова [и др.]. М. : Педагогика, 1982. Т. 2. 576 с.
3. *Коменский Я. А.* Дидактические принципы // Великая дидактика / под ред. А. А. Красновского. М. : Учпедгиз, 1940. 92 с.
4. *Коменский Я. А.* Об искусном пользовании книгами — первейшем инструменте природных дарований / пер. с лат. О. М. Урбан. Прага : Státuí ped. nakl, 1970. 27 с.
5. *Коменский Я. А.* Предвестник всеобщей мудрости: сочинения. М. : Наука, 1997. 476 с.
6. *Марчукова С. М.* Эвристический потенциал идеи пансофийности в педагогическом наследии Я. А. Коменского. СПб. : ФГНУ ИПООВ РАО, 2013. 151 с.
7. *Марчукова С. М.* Ян Амос Коменский: человек в «Лабиринте света». СПб.: Изд-во Христианского библейского братства св. апостола Петра, 2006. 285 с.
8. *Одоевский В. Ф.* Избранные педагогические сочинения. М. : Учпедгиз, 1955. 366 с.
9. Одоевский В. Русские ночи // Извлечение из тома I сочинений кн. В. Ф. Одоевского, напечатанных в 1844 году. СПб. : Императорская АН, 1848. 32 с.
10. *Песталоцци И. Г.* Избранные педагогические сочинения. М. : Педагогика, 1981. Т. 1. 333 с.
11. *Ротенберг В. А., Кларин В. М.* Педагогическое наследие И. Г. Песталоцци: избранные педагогические сочинения. М. : Педагогика, 1981. Т. 1. С. 7–46.
12. *Струминский В. Я.* В. Ф. Одоевский и его педагогические идеи: избранные педагогические сочинения. М. : Учпедгиз, 1955. 366 с.
13. *Струминский В. Я.* Примечания // В. Ф. Одоевский. Избранные педагогические сочинения. М. : Учпедгиз, 1955. 366 с.
14. *Korthaase W.* Від Меланхтона до Коменського та Чижевського: вібрани праці / Вернер Кортгаазе. Дрогобич-Кіїv: Коло, 2005. 378 с.
15. *Meyer M. A.* Das ganze Leben als Schule — Zur Bedeutung der «Pampaedia» fuer die heutige Akkgemeine Didaktik und die Schulpaedagogik // Comenius. Jahrbuch. Band 18/2010. S. 68–87.
16. *Schadel E.* Sehendes Herz (cor oculatum) — zu einem Emblem des späten Comenius. Frankfurt/M. u.a. 2003. S. 55–78.
17. *Shinichi Sohma.* The Possibility of Opennes as a Shared Value of Contemporary Education Based on the Jan Patoĉka's Interpretation of Comenius // Поиск гармонии в мире хаоса: Ян Амос Коменский и современная философия образования. На рус. и англ. яз. СПб: Петершуле, 2016. С. 58–65.
18. *Treml A. K.* Die utopische und reale Dimension in den Schriften des Johann Amos Comenius / Alfred Karl Treml, Comenius und der Weltfriede / Deutsche Comenius-Gesellschaft; Hrsg. Werner Korthaase, Sigurd Hauff, Andreas Fritsch. Berlin, 2005. S. 858–873.

PEDAGOGICAL PHILOSOPHY OF COMENIUS AND V. F. ODOEVSKY: GENERALITY OF THE PARADIGMS

Abstract. The author of the article revealed the influence of Jan Amos Comenius on the philosophical aspect of the pedagogical constructions of Vladimir F. Odoyevsky. The author also gives details of the mediating influence of certain ideas of Johann Heinrich Pestalozzi on the concept of Vladimir F. Odoyevsky. As a result of the study, the arguments for the similarity of the doctrines have been revealed. The similarity is justified by the search for the philosophical foundations of the pedagogical views of both thinkers, as well as substantiated by the existential aspect of pedagogical theory and practice in the understanding of both pedagogues. The study revealed that the generality of paradigms is due to the similarity of ideological ideals, the orientation towards the ideas of humanism and enlightenment, the struggle with the scholastic principles in teaching, and the choice of the concept of "innate concepts" as a priority topic for building the founda-

tions of pedagogy. The author revealed that the generality of paradigms is due to the similarity of worldview ideals, to the orientation on the ideas of humanism and enlightenment, to the struggle with scholastic principles in teaching, and the choice of the "Innate notions" concept as a priority topic for building the foundations of pedagogy. Despite the fact that the concept of Vladimir F. Odoevsky was influenced by the legacy of Johann Heinrich Pestalozzi, in the ideological sense this concept is closer to the project of the paideia of Jan Amos Comenius. The "Innate notions" term is the common key term of these concepts. This is not accidental, since both teachers linked the "Innate notions" concept with the general principles of enlightenment, which led to the idea of the unity of education and upbringing. The author determines the general nature of the pedagogical project of both thinkers, which is revealed in philosophical content by focusing on ideas of integrity, nature-conformability and activity as an innovative, community-based paradigms. Both pedagogues proclaimed the creation of a new pedagogy, addressed to human being as an individuality. Each of the pedagogues carried out this in their own way.

Keywords: Jan Amos Comenius, innate notions, Pansophy, Pampedia, pedagogical anthroposophy, principle of nature-conformability, Vladimir F. Odoevsky, perception.

References

1. Komenskiy Ân Amos. Didaktičeskie principy (Otryvki iz «Velikoj didaktiki») / Pod red. A. A. Krasnovskogo. M.: Učpedgiz, 1940.92 s.
2. *Komensky Â. A.* Ob iskusnom pol'zovanii knigami — pervejšem instrumente prirodnyh darovaniy / Per. s lat. O. M. Urban. Praga: Státuí ped.nakl, 1970. 27 s.
3. *Komenskiy Â. A.* Velikaâ didaktika // Izbrannye pedagogičeskie sočineniâ v 2-h tt. M.: Pedagogika, 1982. T. 1. 656 s.
4. *Komenskiy Â. A.* Velikaâ didaktika // Izbrannye pedagogičeskie sočineniâ v 2-h tt. / Pod red. A. I. Piskunova [i dr.]. M.: Pedagogika, 1982. T. 2. 576 s.
5. *Komenskiy Ân Amos.* Predvestnik vseobŝej mudrosti //Komenskij Â. A. Sočineniâ. M. : Nauka, 1997. 476 s.
6. *Korthaase W.* Від Меланхтона до Коменського та Чижевського: вібрани праці / Вернер Кортгаазе. Дрогобич-Кіїв: Коло, 2005. 378 s.
7. *Marčukova S. M.* Ân Amos Komenskij: čelovek v «Labirinte sveta». SPb.: Izd-vo Hristianskogo biblejskogo bratstva sv. apostola Petra, 2006. 285 s.Marčukova S. M. Èvrističeskij potencial idei pansofijnosti v pedagogičeskom nasledii Â. A. Komenskogo. SPb.: FGNU IPOOV RAO, 2013. 151 s.
8. *Meyer M. A.* Das ganze Leben als Schule — Zur Bedeutung der «Pampaedia» fuer die heutige Akkgemeine Didaktik und die Schulpaedagogik // Comenius. Jahrbuch. Band 18/2010. S. 68–87.
9. *Odoevskiy V. F.* Izbrannye pedagogičeskie sočineniâ. M.: Učpedgiz, 1955. 366 s.
10. *Odoevskiy V.* Russkie noči // Izvlečenie iz toma I sočinenij kn. V. F. Odoevskogo, napečatannyh v 1844 godu. SPb.: Imperatorskaâ AN, 1848. 32 s.
11. *Pestalocci I. G.* Izbrannye pedagogičeskie sočineniâ. M.: Pedagogika, 1981. T. 1. 333 s.
12. *Rotenberg V. A., Klarin V. M.* Pedagogičeskoe nasledie I. G. Pestalocci // Pestalocci I. G. Izbrannye pedagogičeskie sočineniâ. M.: Pedagogika, 1981. T. 1. 7–46 s.
13. Schadel E. Sehendes Herz (cor oculatum) — zu einem Emblem des späten Comenius. Frankfurt/M. u.a. 2003. S. 55–78.
14. Shinichi Sohma. The Possibility of Opennes as a Shared Value of Contemporary Education Based on the Jan Patočka's Interpretation of Comenius // Poisk garmonii v mire haosa: Ân Amos Komenskij i sovremennaâ filosofiâ obrazovaniâ. SPb: Peteršule, 2016. S. 58–65.
15. *Struminskiy V. Â.* V. F. Odoevskij i ego pedagogičeskie idei // V. F. Odoevskij. Izbrannye pedagogičeskie sočineniâ. M.: Učpedgiz, 1955. 366 s.
16. *Struminskiy V. Â.* Primečaniâ // V. F. Odoevskij. Izbrannye pedagogičeskie sočineniâ. M.: Učpedgiz, 1955. 366 s.
17. *Treml A. K.* Die utopische und reale Dimension in den Schriften des Johann Amos Comenius / Alfred Karl Treml, Comenius und der Weltfriede / Deutsche Comenius-Gesellschaft; Hrsg. Werner Korthaase, Sigurd Hauff, Andreas Fritsch.— Berlin, 2005. S. 858–873.

«МИР ЧУВСТВЕННЫХ ВЕЩЕЙ В КАРТИНКАХ» ЯНА АМОСА КОМЕНСКОГО В КОНТЕКСТЕ УЧЕНИЙ О МЕТОДЕ XVI–XVII вв.

Ю. В. Иванова

Кандидат филологических наук, доцент, НИУ «Высшая школа экономики», г. Москва
E-mail: jivanova@hse.ru

Julia V. Ivanova
PhD (Philology), Associated Professor, Leading Researcher, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia

Цель статьи — воссоздать контекст образовательной модели, предложенной Яном Амосом Коменским в поздний период его жизни в сочинении «Мир чувственных вещей в картинках» (Orbis sensualium pictus, изд. 1658). В педагогической мысли Коменского находят отражение две конкурирующие модели производства знания и изучения наук, распространенные в его эпоху: математическая и топическая. На примере юридической топики Дж. Вико на фоне его предшественников (Каччалупи, Вультейус) был продемонстрирован эвристический потенциал топического метода и базирующейся на нем «науки правдоподобного». Было показано, что целью апеллирующей к здравому смыслу и «общему чувству» дидактической модели — как у Коменского, так и у других адептов «риторической эпистемологии» — является не дедукция мира из единого минимального основания путем однотипных логических операций и не составление классификации, отводящей каждой вещи свое место в иерархически устроенных схемах. Топическая модель пайдейи нацелена на то, чтобы охватить все не поддающееся упрощению многообразие бытия, уловить и запечатлеть вещи самых разных масштабов и значимости, а также научиться вести убедительную речь обо всех этих вещах — и тем самым сформировать «гражданскую природу» человека. Эта способность правдоподобно рассуждать о любом предмете выступает условием возможности все-

Как цитировать статью: Иванова Ю. В. «Мир чувственных вещей в картинках» Яна Амоса Коменского в контексте учений о методе XVI–XVII вв. // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 5 (43). С. 49–64.

стороннего определения любой единичной вещи (то, что в метафизике Лейбница и Вольфа будет называться notio completa единичной субстанции); вместе с тем она же делает речь обильной (plena) и убедительной. Так приходят в гармонию логический идеал полноты дефиниции и риторическое совершенство речи.

Ключевые слова: *Я. А. Коменский, Дж. Вико, топика, юриспруденция, учения о методе.*

Введение. Как показывает история наук о человеке и жизненном мире, проблема «перехода от мира науки к миру жизни», которую Г. Г. Гадамер связал с эпохой Гуссерля и Хайдеггера, заявляет о себе в гуманитарном знании не только на пороге модернизма. По-видимому, ее возникновение можно наблюдать в каждый период смены научных парадигм, когда знание, основанное на новых принципах, делает аргументом в свою пользу в первую очередь свою общественную полезность и практическую применимость, а знание, представляющееся устаревшим, отвергается на том основании, что оно больше не способно отвечать на запросы меняющейся социальной жизни. Начало формирования гражданского общества в Западной и Центральной Европе — многоступенчатого процесса, продлившегося не одно столетие,— ознаменовано возникновением движения гуманистов, видевших в реформе знания одну из основных своих целей. Трансформации в области образования начались почти синхронно с выходом гуманистов на политическую арену и с утверждением их на лидирующих позициях в интеллектуальном мире. Достаточно вспомнить новаторский трактат «О благородных нравах и свободных науках» (1402) Пьера Паоло Верджерио (1370–1444/1445); школы Витторино да Фельтре (1378–1446) с красноречивым названием «Дом радости» (осн. 1423); методологические разработки Гаспарино Барциццы (ок. 1360 — ок. 1431) в той сфере, которую мы сейчас называем академическим письмом; реформы Альда Мануция (1449–1515) в области эдиционной деятельности и его же концепцию учебного пособия для детей. Следует учитывать при этом, что значительная, более того — подавляющая часть изменений в сфере просвещения не могла обрести институционального выражения. Ведь эти изменения осуществлялись усилиями либо университетских профессоров, либо гуманистически образованных интеллектуалов, работавших домашними учителями: эти ученые в большинстве своем преподавали устно и, как правило, не сохраняли для потомков своих педагогических разработок или наблюдений.

И все же до наших дней дошел по крайней мере один весьма объемный корпус источников, содержащий в изобилии свидетельства интенсивной работы педагогической мысли эпохи раннего Нового времени. Это литература о методе изучения и преподавания наук [4]. История учений о методе начинается на рубеже XV–XVI вв. и кульминирует в таких далеких, казалось бы, друг от друга явлениях, как созданные почти одновременно «Рассуждение о методе, чтобы хорошо направлять свой разум и отыскивать истину в науках» (изд. 1637) Рене Декарта и «Великая дидактика» Яна Амоса Коменского (год окончания работы над латинской версией сочинения — 1638). Два этих сочинения отражают две основные интенции, направлявшие усилия авторов учений о методе на протяжении почти полутора столетий: с одной стороны, стремление открыть эффективный способ производства нового знания, причем такой, который позволил бы избежать «холостых» ходов и ошибок; с другой стороны, желание максимально упростить и сократить путь к постижению знания уже произведенного.

Цель статьи. В этой статье мы ставим себе целью воссоздать контекст образовательной модели, предложенной Яном Амосом Коменским в поздний период его жизни в сочинении «Мир чувственных вещей в картинках» (Orbis sensualium pictus, изд. 1658). На наш взгляд, в педагогической мысли Коменского находят отражение две конкурирующие модели производства знания и изучения наук, распространенные в его эпоху. Одна из них — математическая, и она лежит в основе в первую очередь «Великой дидактики». Однако она присутствует и в ряде других трудов. Эта модель у Коменского явным образом преобладает над второй, которую мы назвали бы топической, то есть основанной на учении об общих местах. Вторая модель заявляет о себе, пожалуй, только в «Мире чувственных вещей» — учебном пособии, предназначенном для обучения маленьких детей и отличающемся на первый взгляд крайней простотой состава и изложения материала. Однако мы предполагаем вернуться к сочинению Я. А. Коменского лишь в самом конце этого исследования. По ходу нашего рассуждения мы будем обращаться к трудам предшественников и современников моравского мыслителя, а также к одной из работ Дж. Вико — к тем сочинениям, которые, как представляется, позволят нам увидеть тенденции в педагогической и эпистемологической мысли раннего Нового времени, определившие форму и содержание «Мира чувственных вещей», который в открывшейся перспективе,

возможно, покажется несколько сложнее, чем выглядел вне своего настоящего контекста.

Методы исследования. Так как нашей целью является демонстрация укорененности «Мира чувственных вещей» в европейском топическом мышлении, то методами исследования будут поиск релевантных контекстов внутри традиции топики и анализ текстов тех памятников, которые мы считаем, в силу интенций их авторов, родственными учебнику Я. А. Коменского. Для прояснения значений базовых концептов, судьба которых рассматривается в нашем очерке, нам придется обращаться также к методам истории понятий и истории идей.

Основная часть. Одним из проявлений «методологического бума» XVI столетия стала мифологизация самого понятия *метода*. Поистине волшебные свойства приписывались некоему наискорейшему способу изучения дисциплин, освоение которых обычно требовало от учащихся долговременных усилий. Так, Габриэль Гарвей отмечал: «Всякое Искусство, будь то свободное или механическое, требует для того, чтобы изучить его в общих чертах и быть в состоянии поддерживать о нем простую беседу, *трех дней* [здесь и далее курсив автора — *Ю. И.*]; для того, чтобы владеть им профессионально и практиковать его — *шести дней*; изучение любого языка, чтобы понимать его,— *шести дней*; чтобы говорить и писать на нем — *двенадцати дней*. <…> Много есть подобных вещей, ныне забытых» [8, с. 2–3]. Идеалом авторов ранненововременных учений о методе были предельная эффективность и гарантированная безошибочность в производстве знания, соединенные с экономией времени и усилий при его освоении. Поэтому особым вниманием пользовались сочинения о методе изучения языков — прежде всего древнегреческого и латыни. Среди их авторов — Антоний Схор, Анри Этьенн, Филипп Никодем Фришлин, Николас Клейнерт, Пьер де ла Раме (Петр Рамус) [2]. Еще один аспект метода — его семантическая близость к понятию ordo, порядка. Под ordo подразумевался, как правило, структурный принцип изложения материала, относящегося к какой-либо области знания. В гуманитарных науках именно эта сторона метода оказывается наиболее востребованной: XVI столетие увидело десятки сочинений по теории историописания, названия которых обещали преподать читателю не только methodus (или modus, или ratio — слова, выступавшие как синонимы для methodus) studendi historiarum, т.е. «метод изучения истории», но и подходящий для ее составления methodus scribendi — «метод

написания». Самое известное среди таких сочинений — «Метод легкого познания истории» (Methodus ad facilem historiarum cognitionem, 1566) Жана Бодена, но есть и много других. Методологически их авторы более или менее далеки от Бодена, действительно видевшего цель упорядочения исторического материала в его изучении и осмыслении — в частности, в выведении закономерностей исторического и социального развития, которые можно заметить, только работая с большими массами исторической информации. Усилиями этих авторов в XVI столетии создается жанр ars historica — искусства историописания, соединяющий притязания поэтики и эрудицию в области истории.

Однако methodus как ordo приобретает первостепенное значение не столько в историографии, сколько в гораздо более важной, по крайней мере с практической точки зрения, области — изучении права (фактически и труд Бодена, и еще многие сочинения великих французских историков XVI в.— Бюде, Бодуэна, Отмана — выросли именно из историко-правоведческих штудий и являются побочным продуктом поиска нового метода в юриспруденции). Важность юридического образования обусловливалась в первую очередь самим положением области права в социальной жизни Европы Средневековья и раннего Нового времени: юриспруденция была, с одной стороны, нервом общественной жизни, а с другой стороны, основной ее формой. Жесткая законодательная регламентированность всех сторон существования человека и общества — экономической, публично-политической и частной — требовала постоянных вмешательств юриста во все события, из которых эта жизнь состояла. Нотариус фиксировал любые изменения статуса лиц и вещей, воля судьи разрешала возникающие в ходе таковых изменений конфликты, а эрудиция юрисконсульта позволяла делать эти решения как можно более адекватными духу и букве действующего законодательства. Для современного историка знание методов научной работы в области права и даже способов школьного его изучения представляют особый интерес потому, что средневековая и ренессансная наука о праве характеризуется продуктивной междисциплинарностью. Доновременные «революции» в юриспруденции осуществлялись за счет обращения правоведов к достижениям других гуманитарных дисциплин: филологии, науки о толковании Священного Писания (библейской экзегезы), философии — неслучайно выдающихся правоведов их современники именовали величайшими философами и наставниками философов

[6]. Так называли, в частности, знаменитого юриста XIV в. Бартоло да Сассоферрато и основателя «италийской манеры» (mos italicus) в правовых штудиях Чино да Пистойя. Мы обратимся лишь к одному аспекту метода школьных юридических штудий. Рассмотрение именно этой составляющей метода изучения права, на наш взгляд, позволяет сделать небезынтересные выводы о судьбе гуманитарного знания на заре Нового времени.

Этот аспект — топика, учение об общих местах, и ее функционирование в школьном правоведении. Уже Цицеронова «Топика» дает пример использования этой дисциплины в юридической практике. Плотность примеров из области права в этом сочинении позволяет думать, что топика — это просто одна из юридических субдисциплин. Однако у основателя этой науки, Аристотеля, она выглядела совсем не так: скорее она претендовала на то, чтобы упорядочивать осмысление социальной практики в целом, структурируя любое суждение практического характера. Иными словами, она занималась формализацией жизненного мира. Но ее элементы — общие места — уже у Аристотеля едва ли можно признать чистыми логическими формами. Трудность их осмысления и вместе с тем их привлекательность и удобство для использования в любом суждении об окружающем мире состоят в том, что заодно с формой они предоставляют и содержание суждения, но в очень обобщенном виде — оставляя за говорящим свободу заполнять предоставляемый трафарет конкретным материалом. Разные авторы в разные эпохи то в большей степени отвлекались от содержания общих мест в пользу их формального аспекта, то, наоборот, ставили содержание на первый план. Особая нестрогость топики легко допускала такую вариативность. Она вытекала из того, что элементы топики, в отличие от единиц, составляющих основу других дисциплин, крайне неоднородны и несоизмеримы: так, в одном ряду мы можем увидеть общее место «количество», общее место «причины и следствия» и общее место «скоротечность земной славы». Перечисленные общие места невозможно было бы логически объединить, пожалуй, ни на каком основании, кроме того, что все они могут служить обобщениями довольно больших пластов материала, почерпнутого из истории или из повседневной жизни, и потому их можно использовать как вместилища аргументов в доказательстве или в рассуждении. Однако связь между ними не может быть формализована и представлена в виде логических отношений. Единственное,

что способно ее обеспечить,— жизненная практика и принадлежность к ней всех тех явлений, которые могут быть распределены между вышеуказанными общими местами. Положение дел в практической жизни поставляет для общих мест материал, а здравый смысл, позволяющий убедительно описать это положение дел, руководит их употреблением.

Юристам Средневековья, часто вовлеченным в преподавание и сталкивавшимся с недостатками памяти и других познавательных способностей своих учеников, было в целом свойственно задумываться о том, как эффективнее изложить свой предмет и как подготовить аудиторию к его восприятию. Так как образцом при составлении любой методики изначально служил труд Августина «О христианской науке», целые разделы и не имеющие никакого отношения к изучению права благочестивые рекомендации перекочевывают из него и из других вероучительных сочинений в пособия по юриспруденции. Например, автор одного из первых посвященных способу освоения науки права учебников под названием «Наиточнейший метод изучения обоих прав» Джованни Баттиста Каччалупи да Сан-Северино (1420–1496), преподававший в Сиенском университете, предпосылает всем своим рассуждениям сугубо практического характера несколько глав о том, как и почему следует очистить душу, приступая к правоведческим штудиям, ибо в противоположном случае «высшие части ума пропитаются чувственностью» (partes superiores mentis infunduntur sensualitate) [1, s.p.]. Впоследствии эта антропологическая часть уходит на второй план, но зато возникают такие «точные» и «объективные» способы упорядочения правоведческого материала — весьма разнородного и с большим трудом поддающегося структруризации согласно принципам логики,— что непонятно, насколько они, со всем их наукообразием, эффективнее благочестивых советов Каччалупи. Например, знаменитый в свою эпоху юрист Маттео Грибальди (1505–1564) в своем труде «О методе и способе изучения права» (De methodo ac ratione studendi, 1541) предложил заучивать основные положения разных разделов права, записав их предварительно в алфавитном порядке — как будто это и вправду облегчало запоминание [5].

На этом фоне учение об общих местах оказывается как нельзя более удобным способом постижения науки о праве. Герман Вель (или Вультейус, 1555–1634) в «Трактате о способе изучения, преподавания и применения науки о праве» говорит о Юстиниановых «Институциях» как о собрании общих мест права, которые подросток (adolescens), жела-

ющий овладеть профессией юриста, должен изучить в первую очередь, прибегая в ходе ознакомления к толковым словарям и справочникам, разъясняющим значения встречающихся в «Наставлениях» терминов. Когда же тексты «Институций» будут усвоены, ему надлежит повторять встречающиеся в них титулы (tituli — особые разделы в законодательных документах) по очереди, вместе с глоссами авторитетных знатоков права — содержание этих глосс надлежит все время иметь перед глазами. Посещая лекции как можно чаще, учащийся должен дома повторять судебные решения (textus decisionum) — так, чтобы понимать их смысл, ибо юридическая наука состоит не в знании слов, а в понимании их значений. Автор делает акцент именно на динамическом аспекте смысла заучиваемых текстов — знать надлежит vim & potestatem судебных решений. Во всем корпусе обоих прав (канонического и гражданского) автор предписывает учащемуся отыскать общие места (loci communes), которые Вель называет также sedes ordinariae (вместилища норм), и пронаблюдать за тем, «в каком каноне и в каком законе толкователи канонического и гражданского права словно собирают наиболее важную материю», относящуюся к тем или иным случаям применения права, чтобы и сам учащийся мог прибегнуть к этому канону или закону в случае необходимости. Автор приводит примеры наиболее важных «материй» судебных разбирательств (вопросы о возмещении долгов, о финансовых отношениях между родителями и детьми, о брачных отношениях и пр.). Заучивание общих мест благотворно повлияет на память начинающего юриста, расширив ее. После вычленения общих мест студенту следует заучить Правила права (Regulae juris) — как канонического, так и гражданского, и снова с комментариями наиболее известных юристов прошлого, затем ознакомиться с устройством деклараций (преамбул — declaratio textuum & materiarum). Автор не советует студентам усложнять курс учения, обращаясь ко многим толкователям права и заучивая множество глосс. «Те, кто хочет быть повсюду, не оказывается нигде, и с ними случается то, что бывает со странниками, которые в изобилии наслаждаются гостеприимством, но дружбой — никогда (multa hospitia & nullas amicitias habent)», — повторяет он вслед за уже известным нам Каччалупи [9, с. 2–6].

Наиболее полное развитие учение об общих местах получает в мысли Джамбаттисты Вико (1668–1744). Мы едва ли преувеличим заслуги Вико, если скажем, что неаполитанский философ задействует весь существу-

ющий потенциал топики и ставит на пользу своему историософскому учению даже те ее возможности, которые были упущены в ходе исторического развития гуманитарных дисциплин. Однако мы сосредоточимся на педагогическом аспекте учения об общих местах. Известно, что на протяжении большей части своей жизни Вико желал занять кафедру права в Неаполитанском университете, много интересовался историей права и написал целый ряд историко-правовых сочинений, однако, проиграв конкурс на профессуру по юридической кафедре, был обречен преподавать только риторику. Но интереса к юриспруденции он не утратил и после проигрыша. Роль юридической науки в научной биографии Вико оказалась такова, что в этом отношении его можно поставить рядом с великими французскими юристами XVI в., из-под пера которых в ходе историко-правоведческих штудий выходили новаторские труды по истории. Интерес к истории общественных институций (и, в частности, права) побуждает Вико к разработке собственной антропологии. Педагогика интересует его в первую очередь именно в этом контексте. В инаугурационной (по традиции произносившейся в день начала каждого учебного года) речи 1708 г. «О методе изучения наук нашего времени» Вико ставит вопрос о превосходстве «древнего» (т.е. идущего от античности) или «нового» (т.е. применяемого в его собственную эпоху) метода штудий. Неаполитанский философ берется путем тщательного анализа, обращаясь к разным сторонам современного ему образования, выявить положительные и отрицательные стороны двух rationes (он использует для обозначения метода этот термин) обучения, для которых он указывает и обобщающие их сущность наименования: «топика» и «критика». Согласно Вико, метод состоит из трех частей, каковые суть: орудия (instrumenta), включающие в себя в первую очередь порядок (ordo) штудий; вспомогательные средства (adiumenta) и цель (finis), одушевляющая штудии на всей их протяженности, подобно тому как кровь распространяется по всему телу и обеспечивает всякое движение в нем. Конечная цель у всего «познаваемого» (scibile) одна — истина (veritas). Главным орудием всех вообще наук и искусств в современную Вико эпоху философ признает «новую критику» (nova critica). Здесь следует заметить, что Вико многократно настаивал на комплексном подходе к изучению всего, что подлежит познанию. Он уподоблял учащихся и учащих, стремящихся овладеть какой-либо одной наукой, вместо того чтобы увидеть ее в контексте целого, образованного всеми

науками и объятого философией, тем тиранам, которые, овладев богатейшим и густонаселенным городом врага, разрушают город и выселяют жителей в отдаленные области, чтобы чувствовать себя в безопасности и не страшиться выступления против собственной власти. Что касается основных орудий отдельных наук, то для геометрии это та дисциплина, которую Вико называет анализом (analysis), а мы назвали бы алгеброй; для физики — геометрия и, возможно, «новая механика» (nova fortasse mechanica); для медицины — «химия и рожденная из нее спаргирика» (chemica, et ex ea nata spargirica — наука о приготовлении препаратов из природного сырья); для анатомии — микроскоп, для астрономии — телескоп, для географии — компас. Среди вспомогательных средств Вико числит книгопечатание и основание университетов. Радужная картина полной ясности целей познания, а равно и легкости в достижении этой цели, обеспечиваемой совершенством «орудий», позволяет Вико заявить о превосходстве «нового» метода изучения дисциплин над «старым». «Критика», эта «нить Ариадны», позволяющая в разных дисциплинах находить решения задач, остававшихся нерешаемыми для ученых древности, помогает также соединять возможности разных дисциплин и извлекать из этого практическую пользу. Так, медицина при помощи почерпнутых из механики знаний о движении механизмов описывает и излечивает недуги, гнездящиеся в человеческом теле, а физика при помощи химии руками человека воспроизводит природные явления в ходе лабораторных экспериментов.

Итак, Вико признает, что современное ему человечество, шествуя путем «критики», добилось невиданных успехов. Но он сразу же задается вопросом: вполне ли новый метод избавлен от недостатков и правда ли, что к нему можно прибегать, обращаясь к любым дисциплинам и в любом возрасте? «Критический» метод велит начинать любое исследование с отсечения не только заблуждений, но и всего, что может вызывать хотя бы малейшее подозрение в заблуждении: все так называемые «вторичные истины» (vera secunda) и все «правдоподобное» (verisimilia) отбрасывается вместе с ложным (falsa). И вот в этом-то приготовительном очищении Вико и усматривает первое и главное методологическое заблуждение поборников «критики». Он выдвигает свой главный, проходящий красной нитью через все его сочинения тезис: «в первую очередь у подростков следует формировать здравый смысл» (adolescentibus quam primum sensus communis est conformandus)

[9, с. 104]. Sensus communis, здравый смысл, или, в другой версии перевода этого термина на русский язык, «общее чувство»,— краеугольный камень учения Вико о человеке, истории и обществе с его институтами. В речи о преподавании наук в современную ему эпоху Вико сначала дает, казалось бы, несколько поверхностное объяснение необходимости формирования здравого смысла: «ne in vita agenda aetate firmati in mira erumpant et insolentia». «Чтобы во взрослой жизни не впадали они в чудачества и не чинили оскорблений»,— это указание на два типа нелепого и эпатирующего общество поведения восходит еще к Августину с его анализом форм греха в III книге сочинения «О христианской науке», где богослов выделяет всего два вида деяний, в которые оказываются включены все возможные дурные поступки: преступления против себя, обозначаемые термином flagitium, и преступления против ближнего, называемые словом facinus, причем прегрешение против себя предшествует, согласно Августину, проступку против другого (*Aur. Aug.* De Doct. Christ., III, 10, 16). Продолжая свое рассуждение, Вико утверждает, что здравый смысл рождается от правдоподобного (a verisimilibus), подобно тому как знание рождается от истинного, а заблуждение — от ложного. Правдоподобное же есть средний путь между истиной и заблуждением. Понимая, что развитие здравого смысла должно быть первостепенной задачей в обучении юношества, неаполитанский философ выражает опасение, «как бы не задушила его наша критика (ne… nostra critica praefocetur)». Здравый смысл для Вико — первозданная естественная среда человека в эпоху его общественного существования, это и есть стихия социальной жизни. Отсюда его сродство с риторикой, назначение которой — привлекать внимание общества к важным для него проблемам и способствовать коллективному их решению. Sensus communis является «правилом как всякого благоразумия, так и красноречия» (ut omnis prudentiae, ita eloquentiae regula est), и потому возникает опасность, как бы юноши, преуспевшие в «критике», не сделались непригодными к ораторскому искусству и, следовательно, политической деятельности. Но самая большая опасность заключена в первом требовании, которое «критика» предъявляет к учащимся: она требует от них устремления к «первому истинному» (primum verum), которое совершенно абстрактно. Неокрепшие умы юношей должны восходить к этой абстракции, минуя разнообразные телесные образы, к которым тяготеют обычно не созревшие еще юные умы. А телесные образы способствуют развитию

воображения (phantasia) — главной способности, становление которой протекает и кульминирует именно в юношеском возрасте, и в воображении, согласно Вико, «всегда содержится драгоценное семя будущего дарования». От недоразвития воображения страдает и память (memoria), «которая если и не полностью, то в значительной степени тождественна воображению» и потому тоже подлежит формированию в подростковом возрасте, когда другие свойства ума еще не развиты. И «критика» не должна служить препятствием склонности юношей к разнообразным искусствам и наукам, усвоение которых зависит от памяти и воображения: живописи, поэзии, риторики, юриспруденции. Оказывается, древние умели избегать этой конфронтации «критики» с двумя основными способностями, свойственными подростковому возрасту: ведь у них в школьном преподавании место логики занимала геометрия — наука, оперирующая чувственными, наглядными образами.

Кроме негативного влияния на развитие воображения и памяти, критика вредит еще и потому, что люди, преуспевшие в ней и наученные искать и находить «истину» в любом представленном им предмете, с одной стороны, не видят целостной картины, в которую вписан интересующий их предмет, а с другой стороны, не умеют мгновенно различать во всяком деле то, что в нем является убедительным. Эта способность правдоподобно рассуждать о любом предмете оказывается условием возможности всестороннего определения любой единичной вещи (то, что в метафизике Лейбница и Вольфа будет называться notio completa единичной субстанции); с другой стороны, она же делает речь обильной (plena) и убедительной. Так приходят в гармонию логический идеал полноты дефиниции и риторическое совершенство речи.

Теперь, в самом конце нашего рассуждения вновь обратившись к учебнику Я. А. Коменского [2], мы легко можем понять, что сама форма подачи материала в ней — топическая: ключевые понятия, которые должен усвоить ученик, связываются в первую очередь с местами и образами. Мироздание предстает как ряд сочетающихся одна с другой абстракций, причем логическая связь их обосновывается связями в пространстве и времени: так, понятие «Бог» (Deus) открывает ряд рассматриваемых терминов, и иллюстрация этого понятия представляет собой чистую эмблему, не помещенную ни в какой локус (что вполне отвечает идее бесконечности Божества и абсолютного Его превосходства), но уже следующее за Богом понятие — Мир (Mundus) — проиллюстрировано

именно как локус. Расставленные на картинке цифры, которым соответствуют обозначающие реалии слова, помещенные на следующей за иллюстрацией странице, организуют наше знакомство с визуальной репрезентацией понятия. Вверху заключенного в круг изображения Мира мы видим помеченные цифрой 1 небо и звезды (на следующей странице слова: *Coelum* habet *ignem*, *stellas* — «*Небо* содержит *огонь*, *звезды*»: графически, благодаря использованию курсива и прямого шрифта, различаются объекты, существительные, и предикаты — глаголы и прилагательные). Цифрой 2 помечены расположенные под небом со звездами облака (о них сообщается: «*Облака* висят в *воздухе*»), 3 — птицы в пространстве под облаками («*Птицы* летят от *облаков*»), 4 — море с различимыми над водой частями тел рыб («*Рыбы* плавают в *воде*»). Еще ниже нарисована земная поверхность с множеством помеченных разными цифрами объектов: «*Земля* несет на себе *горы* — 5, *леса* — 6, *поля* — 7, *животных* — 8 и *людей* — 9. Так полнятся *обитателями* четыре *стихии* — величайшие *тела мира*». И следующие за Миром менее объемные понятия иллюстрируются уже при помощи воссоздания пространства, в которое они помещены. Например, локус для репрезентации понятия «Огонь» — угол жилой комнаты с камином, столом и фрагментом окна. Огонь мирно горит в очаге — и он же неистовствует, пожирая здание, на которое открывается вид из окна. Картинка из обыденной жизни позволяет ввести понятия, так или иначе связанные с огнем (искра, кремень, сталь, пламя, дым, пожар, сажа, пепел, головня, уголь), и связать их друг с другом, описав при помощи соответствующих глаголов, как взаимодействуют и в каких отношениях находятся именуемые названными понятиями вещи в повседневном быту. Таким образом, ребенку-читателю предлагаются готовые «общие места» — и в буквально-житейском смысле, и в том, который вменяет этому термину наука риторика: своего рода матрица их латинских понятий и обозначений действий и свойств предметов, с помощью которой можно не только сориентироваться в любой жизненной ситуации, но и высказаться о ней. При этом логические принципы взаимосвязи вещей всегда находят в книжных иллюстрациях пространственное выражение: движение взгляда читателя организуется в желательном для автора направлении при помощи цифр, обозначающих предметы на картинках. Помимо навыков бытовой ориентации и высказывания о жизненном мире, такая подача материала оказывается чрезвычайно

полезна и для формирования целого ряда умственных способностей — в первую очередь памяти и рационального систематического мышления, способного и воспринимать абстракции, и создавать классификации на разных основаниях, однако не отрывающегося от жизненной практики и не пренебрегающего здравым смыслом. Поистине, пособие для детей, составленное Я. А. Коменским, могло бы быть названо «моя первая топика» или «топика для самых маленьких читателей».

Результаты исследования. Таким образом, мы показали, что детский учебник Я. А. Коменского «Мир чувственных вещей в картинках» может быть помещен в традицию топики, восходящую к Аристотелю и имевшую славную историю на протяжении целой череды эпох, предшествовавших веку Просвещения. Приемы топики предполагают воздействие на фантазию и память как две преобладающие именно в детском возрасте способности, осуществляемое с помощью наглядных чувственных образов и операций с ними. Сила этой дисциплины в том, что она видит свою задачу не в дедукции мира из единого минимального основания путем однотипных логических операций, не в составлении классификации, отводящей каждой вещи свое место в иерархически устроенных схемах,— хотя, как мы могли убедиться, читая учебник Коменского, топика умеет учить и этому. Добиться не столько строгости, сколько гибкости мысли, стремясь охватить все не поддающееся упрощению многообразие бытия, уловить и запечатлеть вещи самых разных масштабов и значимости, а также научиться вести убедительную речь обо всех этих вещах — вот цели, которым служит учение об общих местах, как понимали его в раннее Новое время.

Заключение. Следует отметить, что детская учебная литература — пожалуй, последняя область, где мощная некогда дисциплина нашла последнее пристанище, которое, правда, не торопится покидать. Хотя и в этой сфере ее бытования ее постоянно теснят методы, которые Дж. Вико отнес бы скорее к тому, что он вместе со своими современниками называл «критикой», указывая на множество недостатков этого метода изучения наук в детском возрасте и справедливо предупреждая о негативных последствиях его применения на ранних стадиях обучения. Если говорить о тех практических, обладающих полезностью для современности выводах, которые должны, по-видимому, следовать из любых изысканий в области истории педагогики, то необходимо обратить внимание на то, что именно в дошкольной педагогике и обучении детей

младшего школьного возраста топическая традиция остается сильно недооцененной. Порожденные ею способы осмысления мира, приемы работы с языком и текстом, методы преподавания, применявшиеся ее адептами,— все это могло бы использоваться в практике школьного и семейного обучения гораздо интенсивнее и приносить свои плоды.

Статья подготовлена в результате проведения исследования в рамках Программы фундаментальных исследований Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ) и с использованием средств субсидии на государственную поддержку ведущих университетов Российской Федерации в целях повышения их конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров, выделенной НИУ ВШЭ.

Литература / References

1. *Caccialupi G.* (1510). *Tractatus de modo studendi ac vita doctorum*. Pavia: Giacomo Pocatela di Borgofranco.
2. *Comenius J. A.* (1698). *Orbis Sensualium Pictus: Hoc est: Omnium fundamentalium in mondo rerum, & in vita actionum, Pictura & Nomenclatura*. Noribergæ: Michaelis & Joannis Friderici Endteri.
3. *Franklin J. H. (1966) Jean Bodin and the Sixteenth-Century Revolution in the Methodology of Law and History.* New York — London: Columbia university press.
4. *Gilbert N.* (1960) *Renaissance Concepts of Method*. N.-Y: Columbia University Press.
5. *Gribaldi M.* (1541) *De methodo ac ratione studendi libri tres*. Lugduni: Apud Antonium Vincentium.
6. *Maclean J.* (2005) *Interpretation and Meaning in the Renaissance: The Case of Law*. Cambridge: Cambridge UP.
7. *Pérez Luño A. E.* (2000) Un modelo histórico de argumentación jurídica: Giambattista Vico. *Revista de Ciencias Sociales*, 45, 15–38.
8. *Prewitt K. W.* (1997) *«Though This Be Madness»: Renaissance Quarrels with Method*. (Doctoral dissertation). Chapel Hill.
9. *Tractatvs Tres De Modo Discendi, Docendi & exercendi jura, Trivm Praestantissimorum Germaniae Jurisconsultorum, Dn. Michaelis Teuberi (…) Dn. Hermanni Vlteii (…) Et Dn. Aegidii Mommerii* (1605). Lichae: Kezel.
10. *Vico G. De nostri temporis studiorum ratione*. In: Eiusdem. *Opere*. T. 1 / a cura di A. Battistini. Milano: Arnoldo Mondadori Editore, 1999 (2-e). P. 87–215.

ORBIS SENSUALIUM PICTUS OF JAN AMOS COMENIUS IN THE CONTEXT OF THE DOCTRINE ABOUT METHOD OF THE 16TH-17TH CENTURIES

Abstract. This article aims at reestablishing the context of the educative model, carried out by Jan Amos Comenius in his famous work Orbis sensualium pictus (1658). We have demonstrated that pedagogical thought of Comenius brings together two rival models of the production of knowledge and studying sciences: mathematical and topical. The heuristic potential of the topical method and the "science of the verisimilar" have been examined on the basis of the G. Vico's juridical topics, considered against the background of his predecessors

(Caccialupi, Vultejus). It has been shown that the didactic model, appealing to the common sense – in Comenius as well as in other followers of the rhetoric epistemology – is neither the deduction of the manifold experience of the world from one minimal foundation by the means of the single-type logical operations, nor an all-embracing classification. This model aimed at mapping the manifold reality and persuading the audience by means of a sophisticated repertoire of rhetorical skills; its main goal was the formation of the "civil nature" of a person. This ability of the probable reasoning turns out to be a condition of possibility of the complete definition of a thing (notio completa), which simultaneously endows the speech with "fullness" (oratio plena). Thus, the logical ideal of the complete definition and the rhetorical perfection of the speech come together.

Keywords: J. A. Comenius, G. Vico, topics, verisimilar, method, jurisprudence.

ПРЕДИСЛОВИЕ ЯНА АМОСА КОМЕНСКОГО К УЧЕБНИКУ *VESTIBULUM* («ПРЕДДВЕРИЕ»)

В статье публикуется русский перевод предисловия Яна Амоса Коменского к первой версии его учебника Vestibulum («Преддверие»), вышедшего в 1632 году. Автор статьи разбирает некоторые педагогические приемы, предложенные Коменским в этом предисловии.

Ключевые слова: *Ян Амос Коменский, учебник для начальной школы, дидактика XVII в.*

В. В. Рыбаков

Научный сотрудник, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», Центр истории педагогики и образования
E-Mail: rybacov@instrao.ru

Vladimir V. Rybakov Researcher, Center of History of Pedagogy and Education, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education

Введение. Ян Амос Коменский был автором нескольких школьных учебников (если только само понятие «школьный учебник» может быть применено к его эпохе), из которых наибольшую известность получил *Orbis sensualium pictus* (1658). Вторым по важности учебником Коменского является *Janua* (1631), сначала изданная как отдельное произведение, а впоследствии ставшая центральной частью трилогии *Vestibulum–Janua–Atrium* (1651). Первое издание учебника *Vestibulum* вышло в свет через год после *Janua*, в 1632 году, о чем известно лишь по позднейшему упоминанию, так как ни одного экземпляра этого издания до нас не дошло. Как объясняет Коменский, составление еще одного учебника понадобилось по той причине, что обучение маленьких детей, впервые приступавших к латинскому языку, по *Janua* на практике оказалось делом слишком сложным. «…Как я полагаю,— пишет он в предисловии к *Vestibulum*,—

Как цитировать статью: Рыбаков В. В. Предисловие Яна Амоса Коменского к учебнику Vestibulum («Преддверие») // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 5 (43). С. 65–75.

есть повод опасаться, как бы не вышло это уж слишком (ne… nimium sit) — без подготовки (ex improviso) впускать учеников в столь густой лес из вещей и слов. Предусмотрительнее (tutius), наверное, … прежде чем допускать учеников к рассмотрению отдельных частей, показать им сначала общие контуры всего здания (generalia totius structurae)».

Введение, заключение, семь коротких глав с подрубриками и нумерацией отдельных параграфов — вот и весь этот небольшой учебник (*Vestibulum*). Едва ли не больший интерес, чем сама книга и ее внутренняя структура, представляет предисловие к *Vestibulum*, в котором автор дает учителям наставления, как правильно использовать этот учебник, а также говорит об общих принципах его построения. Предисловие к *Vestibulum* публикуется ниже (впервые в русском переводе) и может служить как средством к уяснению общих педагогических идей Коменского, так и ключом к предлагаемой им методике освоения латинского. В первом издании предисловие, по всей видимости, отсутствовало (Комментарий 1): оно датировано четвертым января 1633 года и в первый раз было напечатано только в лейпцигском издании 1636 года [4]. Судя по одному из писем Коменского от 1632 года, автор изначально намеревался печатать латинский текст учебника параллельно с немецким и польским переводами. В другом письме того же времени он также упоминает о своем намерении издать новую книгу, которую он именует *Vestibulum linguarum* (сравни: *Janua linguarum* — «Дверь к языкам»). В XVII и XVIII веках разноязычные версии учебников Коменского многократно переиздавались и переделывались. И это можно проследить не только в случае с *Orbis pictus* и *Janua*, но и в случае с *Vestibulum* [1]. Одна из генеалогических ветвей этой традиции настолько далеко отходит от текста самого Коменского, что издатель С. Соуседик предпочитает выделять ее как отдельное произведение другого автора — Георга Вехнера, который напечатал свое *Vestibulum* в Данциге в 1642 г. [2, s. 510].

В русской традиции название *Vestibulum* принято переводить как «Преддверие». Однако в некоторых случаях такой перевод оказывается не совсем точным и недостаточно удобным в использовании. И не только потому, что в русском языке слово «преддверие» давно устарело, а вследствие его ограниченной сочетаемости. Так, например, если «Дверь к языкам» (*Janua linguarum*) звучит по-русски сносно, то «Преддверие к языкам» (*Vestibulum linguarum*) уже режет слух. Тем бо-

лее это касается тех случаев, когда нужно употребить это слово в косвенном падеже, вроде: «пристроить к дому преддверие». Кроме того, в русском языке слова «дверь» и «преддверие» — однокоренные, что не соответствует латинским *janua* и *vestibulum* (хотя хорошо соответствует роду этих слов, женскому и среднему). Поэтому в печатаемом ниже переводе пришлось избрать «средний путь» — в каждом отдельно взятом контексте я подбирал подходящее русское слово, а в круглых скобках давал использованное в оригинале латинское, тем самым до известной степени устраняя возможную путаницу.

Основная часть. В предисловии к *Vestibulum* (написанном, напоминаю, в 1633 году) Коменский высказывает ряд важных идей, самая интересная из которых — это идея адаптации иноязычного текста для нужд учащихся. Так, автор полагает правильным в допустимых пределах изменять порядок слов, свойственный латинскому, на тот порядок, который привычнее детям по их родному немецкому языку: «кое-где в качестве уступки немецкому языку… произведены небольшие перестановки» (transpositio levis facta est). Причем такие изменения порядка слов Коменский делает не везде, а только в некоторых случаях, тем самым частично предпочитая принципу единообразия (также важному в преподавании языка) принцип адаптации и упрощения. Латинский порядок слов существительное-прилагательное заменен у него на немецкий прилагательное-существительное.

Принцип движения от простого к сложному, который воплощен уже в самом существовании *Vestibulum* — уменьшенной и облегченной копии *Janua*, имеющей ту же внутреннюю структуру и рубрикацию,— соединяется с хронологически более ранним дидактическим принципом движения от более важного к менее важному (в этом плане интересен тот факт, что последняя глава *Vestibulum* — это перечень моральных максим, то есть воплощение старого принципа). В случае с учебником латинского языка принцип движения от простого к сложному выразился в отборе наиболее употребительных слов. Однако на практике этот отбор был осуществлен автором недостаточно последовательно, что, видимо, отчасти было ясно и ему самому (ведь Коменский остался недоволен «Преддверием» и в письмах спрашивал у друзей совета, как его улучшить). При этом учебник по языку, в традициях схоластики, одновременно остается у Коменского и учебником философии. «Я, вообще говоря,— замечает он в предисловии,— сомневался, не бу-

дет ли разумнее дать детям несколько детских диалогов, чтобы таким образом легче и проще ознакомить их с латинским языком. В итоге я сохранил форму Двери (*Janua*), дабы подготовить учеников именно к ней, *то есть к умению ясно и правильно рассуждать обо всех вещах* (res proprie exprimendi artificium, курсив мой.— *В. Р.*)». Из этого видно, что общий смысл изучения латинского языка чешский педагог видел не столько в его практическом употреблении, сколько в том, чтобы люди учились рассуждать и понимать мир, учились мыслить. Коменский в своем учебнике стремится «показать им (детям — *В. Р.*) … главнейшие внутренние основы вещей и слов» (summi rerum et verborum cardines). Поэтому он и делает чуть ниже следующую, в высшей степени показательную ремарку: «пусть они склоняют не по памяти, а по смыслу употребления» (non memoriter mandando, sed usu). И здесь мы имеем явное указание, что мыслитель XVII в. осознавал непосредственную связь между человеческими мышлением и речью.

Идея постепенности обозначает у Коменского не только движение от простого к сложному (например, от первого и второго склонения имен к третьему, а затем к совместному склонению имен разных типов), но и медленную скорость обучения, соответствующую возрасту. «Они еще дети, их нужно вести медленно»,— пишет он. Ну и, конечно же, весьма важная мысль в предисловии к *Vestibulum* — это мысль о том, что учитель должен следовать явно не формулируемому в тексте правилу *repetitio est mater studiorum* (повторение — мать учения). Повторять по нескольку раз предлагается и каждую из глав пособия, и весь учебник целиком, вплоть до его полного заучивания. «Многократно перечитывая за определенные промежутки времени (per certa demensa) всю книгу, дети, которые впервые приступают к латыни, научатся из нее хорошо читать и правильно произносить слова… Изучив таким способом Преддверие (*Vestibulum*), пусть ученики повторят его еще раз, зачитывая вслух уже целые страницы и листы, чтобы знать их назубок» (ad unguem, буквально: «до мелочей»).

Другие идеи Коменского, сформулированные в предисловии к *Vestibulum*, интересны в контексте изучения латинского языка и будут лучше всего понятны как раз преподавателям этого предмета. Со многими типичными проблемами, столь точно описанными чешским педагогом уже в первой половине XVII века, преподаватели латыни сталкиваются постоянно. Одна из таких проблем — что следует давать

начинающим раньше, лексику или грамматику? И как сочетать продвижение в двух этих сферах, которое никак невозможно синхронизировать. Принцип, предложенный Коменским во введении к *Vestibulum* и воплощенный в самой книге, ныне воспринят почти всеми пособиями по латыни. Он заключается в том, что элементарные навыки склонения и спряжения необходимо развивать одновременно с заучиванием нескольких сотен простейших и употребительнейших слов, при этом прогресс в лексике должен быть несколько более быстрым, чем в грамматике. Из этого принципа, который подсказывает практика, у Коменского вытекает гораздо более общая и весьма остроумная идея, что следует скрывать от учеников начального уровня слишком сложные для них стороны предмета (например, грамматики), чтобы не отпугнуть их этой сложностью от занятий предметом вообще. Автор формулирует это так: «пока еще надо использовать лишь окончания глаголов первого типа (Комментарий 2). И будет достаточно того, чтобы маленькие дети выучили только их: мы должны скрывать от учеников сложное — *то, что на первый взгляд может показаться им пугающе трудным*» (quos studio celare debemus, si quid inspectu primo difficultatem minari possit, курсив мой.— *В. Р.*).

Из аналогичных соображений упрощения и адаптации латинской грамматики для употребления учениками Коменский считает возможным в одних случаях нечто добавить (как предлог *in* в сочетании *in vere*, «весной», дабы уподобить это словосочетание соответствующему немецкому), а в других — нечто пояснить (скажем, чтобы дать понять, что *ne* — это отрицательная форма союза *ut*, использовать редкое и искусственное удвоение *ut ne*). Эти нехитрые педагогические приемы, использованные в *Vestibulum*, и их теоретическое осмысление в предисловии шаг за шагом подводят автора к любопытному обобщению: «Я счел правильным всеми путями приспосабливаться к скудости познаний учеников (infirmitati servire) и, пока они еще запинаются (balbutire), запинаться вместе с ними». Подобная сентенция рождает у современного читателя недоумение и заставляет нас задаться вопросом, в какой мере Коменский осознавал разницу между психологией взрослого человека и психологией ребенка. Нет ли между двумя этими существами непроходимой границы, так что при всех усилиях взрослый не может смоделировать в своем сознании стиль мышления и восприятия ребенка шести-семи лет, на которого и рассчитан учебник.

Ведь «приспособиться к скудости познаний» ребенка в какой-то мере обозначает «влезть в его шкуру».

Перевод источника. Публикуемый ниже перевод выполнен по критическому изданию Станислава Соуседика (в составе критического издания Opera Didactica Omnia), помещенному в Полном собрании сочинений Яна Амоса Коменского: Januae lingvarum reseratae Vestibulum, quo primus ad Latinam lingvam aditus tirunculis paratur // *Jan Amos Komenský*. Opera omnia. Dílo Jana Amose Komenského. Sv. 15(I) / Red. M. Steiner. Praha: Academia, 1986. 568 s. S. 307–309.

[Текст]

АВТОР ПРИВЕТСТВУЕТ ЧИТАТЕЛЕЙ

Как у всякого дома есть вход (*janua*) — так же перед всяким входом (*janua*) есть приставленное к нему крыльцо (*vestibulum*). Здесь, зайдя, полагается постоять, оглядеть наружную часть дома, посмотреть через прихожую на переднюю залу (*atrium*) и подождать, пока хозяева не встретят тебя и не введут тебя внутрь. Засим будет небесполезно, если, как нам того захотелось, мы к построенному недавно Входу (*Lingvarum janua*) пристроим ныне Крыльцо (*Vestibulum*). А тебя, благоразумный читатель, мы назначаем оценщиком нашего замысла.

2. В предисловии к самому моему Входу (*Janua*) я написал, что он предназначен для детей, изучающих латинский язык; так он и был воспринят публикой. Тем не менее, как я полагаю, есть повод опасаться, как бы не вышло это уж слишком — без подготовки впускать учеников в столь густой лес из вещей и слов. Предусмотрительнее, наверное, побыть на крыльце и — прежде чем допускать учеников к рассмотрению отдельных частей — показать им сначала общие контуры всего здания (то есть главнейшие внутренние основы вещей и слов). С этой целью и написана настоящая книжка — дабы предоставить начинающим ученикам первоначальный материал для упражнения в склонении и спряжении (хотя бы по аналогии) и доступ к собственно Двери (*Janua*).

3. Я, вообще говоря, сомневался, не будет ли разумнее дать детям несколько детских диалогов, чтобы таким образом легче и проще ознакомить их с латинским языком. В итоге я сохранил форму Двери (*Janua*), дабы подготовить учеников именно к ней, то есть к умению ясно и правильно рассуждать обо всех вещах. Ведь при изучении латинского языка следует вначале добиваться не того, чтобы ученики

привыкли свободно говорить по-латыни (как это прежде неправильно делалось), а того, чтобы они научились понимать собственное значение каждого слова и суть обозначаемого им предмета. Ты скажешь: «Но ведь это требует большего напряжения внимания». Так и есть! Пусть же привыкают углубляться в книги со вниманием. Да и к чему торопиться? Они еще дети, их нужно вести медленно — медленно, говорю я, но обдуманным путем. Итак, я расскажу, каким образом это здесь достигнуто.

4. Я отобрал немногим более тысячи наиболее употребительных слов и составил из них коротенькие фразы, по большей части из двух слов. В первой главе я собрал имена с признаками или же (как их называют) существительные с прилагательными; во второй главе — имена с глаголами; в третьей — несклоняемые части речи: наречия, предлоги и числительные; наиболее употребительные союзы и междометия рассыпаны то здесь, то там. Прочие слова, относящиеся к тому, что случается и происходит в школе, дома, в городе (в той мере, в какой представлялось возможным дать некоторые из них для первоначального ознакомления), помещены в главах IV, V, VI. Наконец, в седьмой главе даны некоторые простейшие предписания касательно добродетелей.

5. Все слова употреблены в прямом, а не в переносном смысле (Комментарий 3). Порядок слов здесь природный (так, чтобы существительное шло вначале, а прилагательное или глагол следовали за ним) (Комментарий 4). Однако кое-где в качестве уступки немецкому языку (чтобы каждое латинское слово шло параллельно с соответствующим немецким) произведены небольшие перестановки. Например: *Discite Latinam lingvam* вместо *lingvam Latinam*. Ведь существительные по своей природе идут вначале, но в немецком языке, наоборот, вначале идут прилагательные. Поскольку в латинском и польском вполне допустимы оба порядка, а немецкий плохо позволяет его менять, я решил, что в этом следует уступить правилам немецкого и поставить прилагательное впереди.

6. Также и следующее: я избегал свойственного латинскому языку эллипсиса (Комментарий 5), чтобы он не сбивал с толку учеников. В частности, я употребил *in vere* (с предлогом), соответствующее немецкому *im Fruhling* («весной»), несмотря на то, что в латинском языке это будет лучше звучать без предлога. Таким же образом вместо *ne ruat* я употребил *ut ne ruat* («чтобы он не упал»). Ведь я счел правиль-

ным всеми путями приспосабливаться к скудости познаний учеников и, пока они еще запинаются, запинаться вместе с ними. Так и правильно. Ибо всякая вещь при начале своем — неоформившаяся. С чего бы и здесь было иначе?

7. Теперь надобно дать некоторые указания, как использовать настоящее Преддверие (*Vestibulum*).

I. Разумеется, многократно перечитывая за определенные промежутки времени всю книгу, дети, которые впервые приступают к латыни, научатся из нее хорошо читать и правильно произносить слова.

II. А чтобы они мало-помалу усваивали значения слов, сначала они должны всякий раз произносить то же и на родном языке. Например: *komm her kinder — venite pueri* («идите сюда, дети») и т.п. Ведь если латинские слова всегда будут сопровождаться словами родного языка, то они выучат их вдвое быстрее.

III. После того как таким образом книгу пройдут дважды, нужно приступать к упражнению памяти. Пусть теперь ученики заучивают на каждом уроке две или три коротенькие фразы, а в конце занятия произносят их по памяти.

8. Одновременно с этим следует делать упражнения на склонение. Материал для этого предоставляет первая глава, но следует соблюдать простую последовательность, а именно, чтобы

1) сначала брать только существительное.

2) Пусть существительное склоняют вместе с прилагательным, и сначала с прилагательным того же склонения — первого (например, *Latina lingva pulchra*, *terra infima*, *nebula propinqua*, *area lata* и т.п.), затем второго (*Deus aeternus*, *mundus temporarius*, *coelum supremum* и т.п.), потом третьего (*homo mortalis*, *pondus grave* и т.п.). После этого пусть идет смешение разных склонений (*lingva elegans*, *casa humilis*, *vallis profunda*, *turris excelsa*, *medium facile*, *tempus opportunum*, *spiritus invisibilis*, *fructus maturus*, *res necessaria* и т.п.), но в начале обучения об этом рассказывать не нужно.

3) И пусть они склоняют не по памяти, а по смыслу употребления. Для этого мы поместили таблицу с окончаниями падежей. Покамест она с лихвой заменит грамматику.

4) А для того чтобы ученики лучше поняли, что такое склонение, нужно перед формами слов давать не названия падежей (именительный, родительный и т.п.), а простые вопросы. 1) Что это? — Латинский

язык. 2) Venite — слово какого языка? — Латинского языка. 3) Чему ты сейчас учишься? — Латинскому языку. 4) Что ты изучаешь? — Латинский язык. 5) Позови его! — О латинский язык! 6) На каком языке ты хочешь говорить? — На латинском языке.

5) Итак, вначале нужно учить так — а названия падежей они запомнят впоследствии, из грамматики, уже сейчас простейшим путем поняв смысл их употребления. Общая же схема, которая подходит к склонению всех имен в обоих числах (и без использования вопросов), такова:

1. Вот грифельная доска.
2. Часть грифельной доски.
3. Я прибавляю часть к грифельной доске.
4. Я вижу грифельную доску.
5. О ты, грифельная доска!
6. Я вижу нечто на грифельной доске.

Во множественном числе:
1. Вот две грифельные доски.
2. Часть двух грифельных досок.
3. Я прибавляю нечто к двум грифельным доскам.
4. Я вижу две грифельные доски.
5. О две грифельные доски!
6. Я вижу нечто на двух грифельных досках.

NB. И полезно будет не только склонять таким образом вслух (глядя в таблицу склонения) каждое слово, но и делать это письменно.

6) Итак, выучив наизусть на первом уроке несколько коротеньких фраз, на следующем пусть они сразу же пишут свои упражнения в подготовленных для этого тетрадях (libelli) (Комментарий 6). То есть пусть склоняют те словосочетания, которые выучили, тем способом, о котором я сказал,— это будет предварением к будущим письменным упражнениям.

9.Таким же образом (проходя вторую и последующие главы) пусть они упражняются в спряжении глаголов, таблицы изменения которых также следует поместить в конце Преддверия (*Vestibulum*), чтобы покамест не было нужды в другой краткой грамматике. Однако пока

еще надо использовать лишь окончания глаголов первого типа (prima forma). И будет достаточно того, чтобы маленькие дети выучили только их: мы должны скрывать от учеников сложное — то, что на первый взгляд может показаться им пугающе трудным. По той же причине мы опустили супины (Комментарий 7), герундии, а тем более инфинитивы прошедшего и будущего времени, которые не имеют аналогий в их родном языке. Чтобы выучить их, будет довольно времени и гораздо более подходящий случай, когда они войдут в Дверь (*Janua*).

10. Так, потихоньку и словно бы под видом других занятий им станет ясна разница между именами, признаками, глаголами, наречиями, предлогами и союзами, а также общие различия между окончаниями склонений и спряжений — более мелкие различия останутся уже для грамматики.

11. Изучив таким способом Преддверие (*Vestibulum*), пусть ученики повторят его еще раз, зачитывая вслух уже целые страницы и листы, чтобы знать их назубок, а после этого они наконец спокойно могут быть допущены ко Входу (*Janua*).

12. Да поможет нам Бог, дабы тем, кому вверено обучение чад Божьих, на небе рожденных (*Coelo nati*), не отступить от Христа, который есть Дверь овцам (*Coeli Janua*). Наставляйте же их прежде всего прочего, заклинаю вас, о правители школьных дел, ради спасения вашего и тех, кто вам препоручен. Прощайте. Дано 4 января 1633 года.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017–2019 годы (№ 27.8089.2017/БЧ) «Реализация потенциала историко-педагогических исследований в современном педагогическом образовании».

Комментарии

1) Как полагает Станислав Соуседик, отражением этого первоначального издания следует считать те версии, которые печатались в Англии и Венгрии, прежде всего лондонское издание 1641 года: [3]. Здесь нет ни предисловия, ни указателя, ни грамматических таблиц. См.: [2, s. 511].

2) То есть на начальном этапе не следует изучать вторичные окончания, а именно окончания perfectum indicativi activi.

3) Подразумевается, среди прочего, что автор не использует в учебнике фигуры мысли и фигуры речи.

4) «Природному», или «естественному», порядку слов Коменского в современной лингвистике примерно соответствует понятие «базовый порядок слов», также употребляются терминологически менее четкие понятия «прямой порядок слов» и «нормальный порядок слов».

5) Эллипсис — это пропуск слов, которые подразумеваются по смыслу. Коменский понимает эллипсис очень широко, что видно и по другим его учебникам.

6) Очевидно, речь идет о двух уроках, следующих друг за другом подряд в один и тот же день.

7) Супин — особая форма глагола (либо же особая часть речи, отглагольное существительное), свойственная латинскому языку.

Литература / References

1. *Čuma A.* K voprosu o suščestvovanii russkogo pečatnogo izdanija "Preddverija" Komenskogo // Archiv pro bádání o životě a díle Jana Amose Komenského. Sv. XX. Praha, 1961. S. 169–188.

2. *Jan Amos Komenský*. Opera omnia. Dílo Jana Amose Komenského. Sv. 15 (I) / Red. M. Steiner. Praha: Academia, 1986. 568 s.

3. Janua linguarum Reserata: … unà cum Januae Latinitatis Vestibulo. Authore Cl. Viro J. A. Comenio. The Entry — Door of Languages Unlocked … together with a Portall to the Janua. Formerly translated by Th. Horn: now reviewed and enlarged both in the Latin and English, By Joh. Robotham. The fifth Edition. London, Printed by R. Young, and are sold by T. Slater, at the Swan in Duck-Lane, 1641.

4. Januae Lingvarum Reseratae Aureae Vestibulum, Quo primus ad Latinam aditus Tirunculis paratur: Cum versione interlineari Germanica. Editum à Johan-Amoso Comenio. Nunc verò ipsius Autoris Consensu Revisum multisque in locis auctum. Cum Privilegiô Sac. Caes. Majest. Et Sereniss. Elect. Saxon. Lipsiae, Sumptibus Gotofredi Grosii Bibliopolae. Per Johannem Albertum Mintzelium Typis excusum, Anno M. DC. XXXVI.

JOHN AMOS COMENIUS' PREFACE TO HIS TEXTBOOK *VESTIBULUM* (ANTECHAMBER)

Abstract. The Russian translation of the preface by Comenius to his textbook *Vestibulum* (Antechamber) is presented to the Russian reader. The author of the article discusses some ways of teaching languages, which Comenius introduced in his preface.

Keywords: John Amos Comenius, a textbook for primary school, didactics of the 17th century.

Маркета Панкова

Перевод на русский язык Катерины Айзпурвит

PhD, Директор, Национальный педагогический музей и библиотека им. Я. А. Коменского, Прага, Чешская Республика
E-mail: pankova@npmk.cz

Markéta Pánková
PhD, Director o Comenius National Pedagogical Museum and Library Prague 1, the Czech Republic

ЯН АМОС КОМЕНСКИЙ В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМ ИСКУССТВЕ

Данное исследование посвящено истории изображения Я. А. Коменского (1592–1670) в период с 1642 г. по сегодняшний день. В материале можно найти сведения, какие значимые произведения искусства хранятся в музеях, мемориальных комплексах, картинных галереях, архивах. Хотя в статье перечисляются не все подобные произведения, охват материала достаточно широк для того, чтобы выделить тенденции отражения в изобразительном искусстве облика Я. А. Коменского, чье наследие высоко ценится как на родине философа, так и за рубежом благодаря тому влиянию, которое оно оказало на современников и на последующие поколения. В самые тяжелые периоды чешской истории его личность и творчество поднимали дух народа и укрепляли решимость противостоять злу и насилию.

Работа не ставит перед собой цели дать полный перечень всех областей изобразительного искусства, где появляется портрет, скульптурное или другое изображение, связанное с Коменским. Основная задача статьи — обратить внимание читателя на одну из не открытых до сих пор страниц современной комениологической проблематики, представив краткий набросок, который может быть использован в ходе дальнейших аналитических или компаративных исследований как в Чехии, так и в других странах.

Рассмотрение работ изобразительного искусства, посвященных теме Коменского (Comenius), позволяет автору исследования напомнить об одном из наиболее значимых вкладов чехов в европейскую и мировую культуру и еще раз подчер-

Как цитировать статью: Панкова М. Ян Амос Коменский в изобразительном искусстве // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 5 (43). С. 76–94.

кнуть значимость наследия Я. А. Коменского. Полотна, скульптура, иллюстрации, памятные медали, учебные пособия и другие произведения разного художественного значения служили и до сих пор служат напоминанием о Яне Амосе Коменском как педагоге, философе, теологе, писателе, композиторе и историке. Данное исследование служит доказательством того, что иногда одно лишь изображение может сказать людям больше, чем множество предложений.

Ключевые слова: *изобразительное искусство, история, комениология, Ян Амос Коменский, музей, педагогика, философия, образование.*

Вступление

У редкого ученого спектр интересов столь же широк, как у Я. А. Коменского (Комениуса), которого, без сомнения, можно отнести к числу наиболее выдающихся фигур мировой культуры. Его наследие имеет для нас настолько большой интеллектуальный вес, что его смело можно назвать фундаментом всей чешской культуры. Об огромном значении Коменского свидетельствуют не только оставленные им обширные работы и посвященные им исследования, но и то отражение, которое личность Я. А. Коменского и его труды нашли в изобразительном искусстве, художественной литературе, драматургии, кинематографии, музыке. Цель данной статьи — не составление полного перечня всех областей изобразительного искусства, где появляется портрет, скульптурное изображение или другие произведения, связанные с Коменским. Мы ставили перед собой задачу обратить внимание на одну из забытых страниц сегодняшней комениологической проблематики и сделать небольшой набросок, который может пригодиться при дальнейших аналитических и компаративных исследованиях в Чехии и за ее пределами. Обзор наиболее значительных живописных портретов Я. А. Коменского показывает характер визуального восприятия образа этого ученого в те периоды, когда подобный толчок был особенно важен, в том числе и для изучения личности и трудов Я. А. Коменского.

В разные эпохи возвращение к Коменскому в культурной памяти народов происходит в контексте совершающихся в обществе событий. Одним из свидетельств всемирной славы Коменского является значительное число его портретов, меньшая часть которых была создана при его жизни, в годы пребывания за границей, а бóльшая появилась позже, в основном по прошествии значительного времени с момента его смерти. Глубокий след Коменский оставил не только в Чешских землях, но

и в других странах и на других континентах — в Германии, Голландии, Англии, Северной Америке.

Основная часть

Глубокие связи у Моравских братьев, опирающихся на наследие Коменского, сложились с *Moravian College в* Вифлееме, США, штат Пенсильвания. У истоков создания этого высшего учебного заведения стояли чешские эмигранты времен Реформации, осевшие в Хернхуте, откуда они предпринимали миссионерские поездки за океан. Моравская церковь, происхождение которой связано с идеями Яна Гуса и Коменского, отдала дань памяти великому педагогу, открыв в марте 2017 г. выставку *Education for all. The Legacy of J. A. Comenius to the World*, подготовленную Национальным педагогическим музеем и библиотекой им. Я. А. Коменского в Праге.

В Чешской Республике, где хранится наибольшее число изображений Коменского, можно назвать такие города, как Угерски Брод, в котором Коменский, по некоторым свидетельствам, родился (1592), Пршеров, где Коменский учился в гимназии Чешских братьев в 1608–1611 гг., а с 1614 по 1617 г. служил учителем в латинской школе. Также к этим городам относится Фульнек, где был создан мемориал Коменского, поскольку здесь философ занимал должность ректора чешской братской школы (1618–1622). За пределами Чешской Республики в первую очередь следует упомянуть Лешно в Польше, куда Коменский был вынужден уехать в 1627 г. В областном музее в Лешно (*Muzeum Okręgowe*) хранятся посвященные ему экспонаты, а в двух местах в городе установлены его статуи. Также с наследием Коменского связаны два города в Нидерландах — Амстердам и Наарден. В Амстердаме Коменский долгое время работал, будучи значительной фигурой в европейской науке, встречался там с рядом ученых (1656–1670). Хотя философ скончался в Амстердаме, он был погребен в Наардене, в здании валлонской реформатской церкви (к юго-востоку от Амстердама). В настоящее время на этом месте возведен *мавзолей*, в котором покоится прах Я. А. Коменского (для посещения усыпальница была открыта в 1937 г.). Перед *Grote Kerk,* неподалеку от мавзолея, установлено скульптурное изображение Коменского, выполненное чешским скульптором Винценцем Маковским (1900–1966).

Произведения искусства, редкие книги, памятники и мемориальные доски, свидетельствующие об огромной значимости наследия Коменского,

можно найти и в других местах за пределами Чехии. К ним относится уже упомянутый *Бетлехем* в Пенсильвании, в США, где под аркой *Moravian College* установлена копия вышеупомянутой статуи работы В. Маковского. Сюда же можно отнести *Херборн* и *Гейдельберг* в Германии, где Коменский учился в 1611–1614 гг. Не следует забывать и Шарошпатак в *Венгрии*, а также *Англию*, где в Лондоне Каменский жил и работал в 1641–1642 гг. Именно там были созданы самые ранние изображения Коменского, которые вплоть до XIX в. оставались неизвестными чешскому научному сообществу.

В Чешской Республике такие собрания хранятся в мемориальных учреждениях. К ним относится *Музей Я. А. Коменского в Угерском Броде*, являющийся одновременно комениологическим архивно-библиотечным центром, открытым не только для чешских исследователей, но и для мировой общественности. Произведения искусства на эту тему можно найти также в *Национальном педагогическом музее и библиотеке Я. А. Коменского в Праге* и в *Музее Коменского в Пршерове*. Тут также можно назвать и другие учреждения, как, например, *Национальный музей в Праге, Национальную библиотеку Чешской Республики, Мемориал национальной письменности, Академию наук Чешской Республики* и др. культурные учреждения и музеи.

Рассматривая вопрос о внешности Я. А. Коменского, мы исходим из нескольких его прижизненных портретов, каждый из которых служил точкой отсчета для создания других произведений в определенный период времени или для определенного круга художников. В отличие от других фигур чешской истории, в случае Коменского художники могли отталкиваться от реальных портретов Яна Амоса, написанных в XVII в. в Англии и Нидерландах. Известны два портрета, на которых, несомненно, изображен Коменский — английский и голландский, а также сделанные с них копии. Самым ранним считается портрет Коменского, созданный в Англии в 1642 г. и приложенный к переводу на английский язык его труда «*Предвестник всеобщей мудрости*» *(Prodromus pansophiae)*. Это изображение показывает Коменского зрелым пятидесятилетним мужчиной. Высокий лоб, выпуклые брови, характерные выдающиеся вперед лицевые кости, большие глаза, немного загнутый нос, небольшой рот. Гравюра была создана английским мастером Джорджем Гловером, работавшим в 1625–1652 гг., а рисунок, с которого она была сделана, приписывают чешскому художнику Вацлаву Холлару (1607–1677). Холлар — рисоваль-

щик и гравер эпохи барокко, был известен под латинизированным вариантом имени Wenceslaus Hollar Bohemus и германизированным Wenzel Hollar. Он действительно встречался с Коменским, как это явствует из письма философа своему другу Вольценгену, написанного в марте 1647 г., где он рассматривает Холлара как подходящую кандидатуру для иллюстрирования своих книг.

Перечисленные выше характерные черты лица Коменского можно обнаружить и на втором из его прижизненных портретов. Это произведение без подписи автора, созданное в 1652 г., отличается от первого лишь более тонкой проработкой деталей [12]. Создателем этого портрета также может являться Вацлав Холлар, хотя чешский историк искусства Иржи Шамал высказывает предположение, что второй портрет — копия первого, созданного в 1642 г., и что Холлар не является автором ни одного из них. Третий портрет из этого английского списка — произведение Томаса Гросса, работавшего в Англии в 1644–1682 гг. Портреты сопровождаются стихами неизвестного автора, в которых прославление талантов Коменского соединяется с идеей посмертной памяти о нем [11]. Еще одно английское изображение Коменского мы обнаруживаем на гравюре Исаака Нойала 1750 г., созданной по заказу английского парламента по случаю признания возрожденной деноминации Чешских братьев.

В XIX в. английские портреты Коменского не были известны в мире. Франтишек Палацкий (1798–1876), один из самых выдающихся чешских историков, приверженец идеи национального возрождения, знал из литературы о существовании этих английских изображений, однако не имел возможности увидеть их воочию. Он является автором первой полной биографии Яна Амоса Коменского (1829), и можно говорить о том, что на его описание внешнего облика философа в значительной степени повлияли изображения лица и фигуры Коменского, созданные художниками XIX в.

Несколько другим типом изображения, созданным в Голландии и послужившим толчком к созданию различных вариантов в XVIII и XIX вв., стал портрет Я. А. Коменского на титульном листе амстердамского издания *Opera didactica omnia* 1657 г. [3]. Его автором был голландский художник и график Криспин ван де Пассе-младший (1593–1670), а гравюру изготовил его ученик — известный английский художник и график Дэвид Логган (1634–1692). Коменский изображен на ней сидящим за письменным столом, он пишет книгу, левой рукой указывая на школь-

ную аудиторию. На заднем плане на небольших картинах в интерьере помещения изображены аллегории школы, такие как часы, корабль, «плывущий за познанием», сад, мастерская, типография. Эта картина часто считается классическим портретом Коменского. На нем основывается гравюра на меди Кристиана Хагенса, бумажный оттиск которой 1665 года хранится в Национальной библиотеке в Вене (Österreichische Nationalbibliothek). Гравюра Хагенса стала одним из двух изображений Коменского, которые чаще всего использовали в своих работах чешские художники и скульпторы, прежде всего в XIX и XX вв. Этот портрет публиковали в жизнеописаниях Коменского и изданиях его произведений.

Страстным популяризатором идей Коменского стал швейцарский педагог Йоханн Якоб Редингер (1619–1688), отредактировавший латино-голландский *Vestibulum* (учебник для начинающих) Коменского 1658 г. Здесь Коменский изображен, так же как и учитель на гравюре Дэвида Логгана, обращающимся к четырем ученикам, которые держат в руках книги (портрет Коменского был дополнен изображениями учеников). Другие копии гравюры Логгана появляются в XVIII в. в Германии, в изданиях работ Коменского, которые публикуют чешские эмигранты. Например, в «Лабиринте света», вышедшем в 1757 г. в Берлине.

К изображениям Коменского, получившим известность во многих странах, также относится портрет Рембрандта ван Рейна (1606–1669), на котором предположительно изображен чешский философ. На полотне, выполненном маслом, перед нами предстает старец с бородой и усами, облик которого частично отличается от облика на других портретах Коменского. Смелая теория, что Рембрандт написал портрет Коменского, находит последователей и в наши дни, несмотря на то, что в 1956 г. картина была атрибутирована как «Портрет старого раввина Саула Леви Мортейры». Указанное полотно выставлено в Италии, в галерее Уффици (*Galleria degli Uffizi*) во Флоренции под названием *Ritratto di un vecchio*, и датируется примерно 1658 г. В рамках проекта Альфреда Стрейчка и Штепана Рака *Vivat Comenius* перед портретом Коменского в помещении бывшей церкви *San Pier Scheraggio*, входящей в комплекс галереи Уффици, в 2007 г. удалось организовать специальное выступление, во время которого артисты читали отрывки из труда «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих». Внимать строкам из труда Коменского с чувством гордости от осознания величия его наследия помогало находящееся тут же полотно Рембрандта [1]. В ноябре 2016 г. концерт

Vivat Comenius с успехом прошел в Москве, в театральном музее им. А. А. Бахрушина, и в Санкт-Петербурге, в здании чешского консульства.

Существует еще одна смелая гипотеза, пока не получившая научного подтверждения, касающаяся последнего полотна Рембрандта «*Возвращение блудного сына*» (около 1668 г.), которое находится в зале Рембрандта (зал номер 254) Государственного музея «Эрмитаж», в Санкт-Петербурге, в России. В 2015 г. историк искусства, член Петербургского философского общества Наталья Золотухина выдвинула гипотезу, что на создание «Возвращения блудного сына» определенным образом повлияла встреча Коменского и Рембрандта (в период между 1657 и 1669 гг.), близость их взглядов, мировоззрения, а также схожесть восприятия жизни и отношений между людьми. Ученый считает, что Рембрандт мог даже воспринимать Коменского как своего духовного наставника (Коменский был на четырнадцать лет старше художника). Сравнение портретов Коменского с тем периодом творчества, когда создавалось полотно Рембрандта «Возвращения блудного сына», приводит Н. Золотухину к мысли, что изображение отца на картине может быть психологически подготовлено знакомством с личностью и духовными исканиями Я. А. Коменского. Утверждение петербургского историка базируется на результатах ее многолетних исследований, суммированных в нескольких статьях [14].

Еще одно изображение Я. А. Коменского создал художник Юрген Овенс (1623–1678), ученик Рембрандта, родившийся на севере Германии (в Гольштейне), который во время своего пребывания в Амстердаме в 1650–1662 гг. мог писать портрет непосредственно с Коменского. Полотно было создано по заказу городского совета Амстердама. На своем полотне (примерно 1658–1660 гг.), являющемся ярким образцом живописи эпохи барокко, Овенс изобразил Коменского как человека одухотворенного. Оригинал, с которого позже были сняты копии (Рудольфом Вейрихом и В. Штадом — об этом художнике практически ничего не известно), был помещен в *Rijksmuseum* в Амстердаме, а сейчас передан во временное пользование Музею Коменского в Наардене. Похожий портрет, перекликающийся с вышеуказанными произведениями Рембрандта ван Рейна и голландского живописца Юргена Овенса, создал позднее, во второй половине XIX в., чешский художник Ярослав Чермак (1830–1878).

В связи с подготовкой к мероприятиям, посвященным 200-летию со

дня смерти Коменского, некоторые другие чешские живописцы и скульпторы пытались создать изображение чешского философа. Гравюра Д. Логгана и ее копии послужили исходной точкой для других художников. В качестве образца использовался и портрет Коменского кисти Франтишека Ширы, который исповедовал принципы эстетической идеализации и монументализации персонажа. Новые варианты изображений Коменского появились благодаря поднявшейся новой волне интереса художников к его личности. В конце XIX в. они отваживались писать портреты философа. К указанному поколению относится классик чешской живописи XIX в. Миколаш Алеш (1882–1913), идеализировавший образ Коменского, и Вацлав Брожик (1851–1901), опиравшийся на более ранние изображения. Живописное полотно «Коменский в своем кабинете в Амстердаме» Брожика было создано в 1891 г., к 300-летию со дня рождения Коменского, и находится в главном здании Академии наук Чешской Республики в Праге. Картина оказывает на зрителя большое эстетическое впечатление и показывает своеобразие видения предмета Брожиком как автором, которого во многом вдохновила гравюра Хагенса. Также полотно раскрывает глубину взглядов Коменского, который своими трудами хотел исправить общество в целом. Помимо этого, в 1898 г. Брожик создал большое полотно «Коменский перед зданием городского совета Амстердама». Картина находится в одном из люнетов *Пантеона Национального театра в Праге*. Еще одно, менее известное, полотно 1873 года кисти Борожика, написанное маслом, носит название «Коменский прощается в Жеротином» (Комментарий 3).

Среди произведений, созданных за границей, особое место занимает лейпцигская гравюра на стали Августина Вегера (1823–1892), созданная в 1871 г. и впоследствии получившая широкое распространение благодаря многочисленным репродукциям. В конце XIX в., когда памяти Коменского воздавали почести в связи с 300-летием со дня рождения философа, на свет появился еще целый ряд художественных произведений. Однако постепенно ведущая роль в художественном воплощении образа Коменского переходит к чешским скульпторам. При этом Ян Амос по-прежнему изображается не только на портретах, но и в монументальных произведениях, отражающих его драматическую судьбу. Самой часто встречающейся темой произведений становится момент, когда Коменский покидает родину, отправляясь в изгнание. Здесь можно указать гравюру на дереве Феликса Еневайна (1857–1905) *«Коменский*

прощается с родиной» (1897) и одноименное произведение Антонина Хлоубы (рисунок 1885 г., который предваряло полотно маслом, созданное на 15 лет раньше). Композиция Еневайна глубоко закрепилась в культурной памяти чешского общества и вошла в число «школьных картин», т.е. изображений, включенных в школьную программу.

Параллельно с утвердившимся образом «Коменского-изгнанника» появляется обобщенное изображение «Коменский-учитель». Сюда можно отнести проект декора дома в Пльзене (Комментарий 4), созданный известным чешским художником Миколашом Алешом (1852–1913), который еще в карандашном эскизе 1898 г. создает идеализированный образ Коменского как учителя, окруженного учениками. Автор уже воспринимает Коменского как представителя современной педагогики, обращая главное внимание на ровные и взвешенные отношения учителя с учениками,— впоследствии эта линия получит свое развитие в XX в. Подобное изображение Коменского с учениками мы обнаруживаем и в знаменитом труде Я. А. Коменского *Vestibulum* 1658 г.

В Педагогическом музее в Праге хранятся и другие замечательные произведения, как, например, написанная маслом картина, которую создал школьный инспектор Вацлав Недбала [4] (1881–1953) в 1911 г. Она представляет собой тщательно выполненную копию полотна Брожика 1891 г. Эта большая картина в золоченой раме под названием «Я. А. Коменский в кабинете» украшает зал собраний Педагогического музея, служа символом самых высоких национальных ценностей, поскольку именно в этом зале проводятся самые важные мероприятия музея как для чешской общественности, так и для гостей из-за рубежа. Помимо полотна Вацлава Недбала в Педагогическом музее выставляются еще две картины маслом — одна кисти малоизвестного художника Г. Ланга конца XIX в. «*Коменский с книгой Orbis pictus*», а другая — портрет Коменского Й. Бризы 1871 г.

Линия типизации Коменского как изгнанника продолжилась и в новый период развития живописи благодаря работам художников эпохи модерна. Особое место здесь занимает всемирно известный чешский живописец и дизайнер, яркий представитель ар-нуво Альфонс Муха (1860–1939) (Комментарий 5). Главным произведением его жизни является цикл монументальных полотен «Славянская эпопея», над которым он работал восемнадцать лет. К числу ключевых моментов истории чешского народа и всех славян автор отнес и наследие Я. А. Коменского,

включив картину «*Последние дни Коменского в Наардене*» (1920) под номером 15 в свой монументальный цикл под новым названием — «*Ян Амос Коменский — Пламя надежды*» (Комментарий 6). Согбенная фигура, лица которой не видно, сидит на берегу моря, и зритель видит только огонек лампады в дюнах и его пророческие слова. «Славянская эпопея» была завершена в 1928 г., и американский меценат Альфонса Мухи Чарльз Р. Крейн, на деньги которого она была создана, подарил полотна Праге. В 2017 году «*Славянская эпопея*» экспонировалась в Японии.

Оригинальное произведение чешского скульптора Франтишека Билека (1872–1941) 1915 года «*Коменский прощается с родиной*» также вошло в число известных работ, посвященных образу философа. Позже, в 1927 г., этот же автор создал гравюру на дереве (портрет с текстом о Коменском), которая сегодня хранится в Мемориале национальной письменности. В этом произведении реализм сменяет мистический символизм. Еще один портрет великого реформатора, в котором нашло отражение полотно Овенса, был создан чешским художником Максом Швабинским (1873–1962) в 1920 г., в 250-летнюю годовщину кончины Коменского. Качество этого произведения ставит его в один ряд с ранними портретами Коменского, которые, как мы предполагаем, обладают большим сходством с оригиналом. Чаще всего этот портрет используется в школах.

К этой новой атмосфере XX в., требовавшей исторической достоверности, относятся полотна ряда других чешских художников, прежде всего Владимира Стршибрного (1905–1970) под названием «*Коменский прощается с родиной*» и Эрнеста Сикоры, где Коменский изображен за столом, склонившимся над рукописью (1933).

Однако уже в 20-е гг. XX в. происходит значительный отход от требований исторической точности живописи. Появляется ряд крупных работ, где образ Я. А. Коменского встроен в новый общественный контекст. Важным импульсом для художественного творчества стало создание в 1918 г., после Первой мировой войны (1914–1918), независимой Чехословакии, что создало запрос на философское осмысление места молодого государства и его культуры в европейском и мировом контексте. Существует не так много фигур такого масштаба, как Коменский, способных и внутри страны, и в мире настолько убедительно служить символом ценности и вклада небольшого центральноевропейского народа в человеческую цивилизацию. Портреты Коменского, как его

лицо, так и фигура целиком, появлялись при подготовке публикаций произведений философа — как в Чехословакии, так и в других странах. После Второй мировой войны пришла вторая волна переосмысления образа Коменского, которая формировалась под влиянием и в соответствии с потребностями той эпохи. В 1950-е гг. XX в. известный философ и педагог, профессор Ян Паточка в своем произведении «Очерк трудов Коменского в свете новых открытий» (1956) написал, что на основе новых исследований (к ним относилось прежде всего обнаружение украинским славистом Дмитрием Чижевским труда Коменского *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica* в немецком Галле) «прежний образ ученого был переосмыслен, а новый лишь рождается».

В качестве зарубежного примера мы приводим изображение фигуры Коменского, напечатанное в книге «Лабиринт света и рай сердца» (*The Labyrinth of The World and the Paradise of the Heart*), изданной *The National Union of Czechoslovak Protestants in America*, Чикаго, Иллинойс, в 1942 г., во время Второй мировой войны (текст переведен проф. Мэттью Спинки) (Комментарий 7). С уверенностью можно отметить, что изображение Коменского, равно как и его труды, в годы Второй мировой (1939–1945) также воспринималось обществом как образец высоких моральных ценностей, помогавших выживать. Характерным примером здесь служит гравюра — портрет Коменского на деревянной пластине из липы, созданная чешским ученым и педагогом Яном Угром (1891–1942) перед казнью в Берлине в 1942 г. Подобная символика, связанная с портретом Коменского, большей частью общества воспринимается как пример ценностей, которые не может уничтожить ни война, ни другие общественные потрясения. Позже на основе этой гравюры была сделана медаль Педагогического музея, которая с 2014 г. служит логотипом нового общества *Comenius Academic Club*, со штаб-квартирой в Нью-Йорке, изучающего духовное наследие Коменского.

Если говорить о символах и портретах Коменского, а также связанных с ним художественных произведениях, то наиболее важным поводом для создания таких работ служили точки на карте, связанные с его жизнью, трудами и смертью. Важным символом здесь стала могила Коменского в Нидерландах. В октябре 1929 г. нидерландское правительство приняло решение о передаче храма в Наардене как места погребения Коменского в дар Чехословакии. Однако договор о наследственном владении стороны подписали лишь в 1933 г. В 1937 г. часовня была реконструирована

и открылась как мавзолей Коменского, который стал местом встреч людей со всего мира, приезжающих поклониться его праху. В мае 2017 г. наарденский мавзолей отметил свое 80-летие. Также он стал современным памятником культуры — и не только для тех народов, среди которых Коменский провел годы своей жизни. Чешский художник и график Ярослав Бенда (1882–1970) попытался наглядно изобразить новую Чехословакию, возникшую в 1918 г., и те ценности, на которые опиралось молодое государство. К ним относится и гениальное наследие Коменского, почитаемое как на родине, так и за границей. В 1935–1937 гг. Бенда создал художественные эскизы для семи цветных стекол, которые использовались в отделке *погребальной часовни Я. А. Коменского* в Наардене. Через эти стекла, на которых изображены эпизоды из жизни и произведений Коменского, проникает дневной свет, позволяющий легче прочесть текст. Проект реконструкции интерьера мавзолея и могилы Коменского был разработан чешским архитектором Ладиславом Махонем (1888–1973). Помимо мавзолея в Наардене появились и другие художественные произведения, изображающие Коменского: его бюст, выполненный скульптором Йозефом Страховским, установленный в помещении за музеем Коменского, и статуя Винценца Маковского перед храмом *Grote Kerk*.

Особый вклад в галерею образов Коменского внес знаменитый австрийский живописец, график и писатель Оскар Кокошка (1886–1980), имеющий чешские корни. Этот поклонник Коменского и автор драмы *Comenius* с особым чувством передал переплетение идеи чехословацкого государства с гуманистическими традициями Чешских братьев в двойном портрете «*Ян Амос Коменский и Масарик*» (Комментарий 8). Этот портрет можно найти в немецком издании, выпущенном Музеем Бохума в начале 1990-х и приуроченном к столетию крупной международной выставки *Labyrinth der Welt und Lusthaus des Herzens*, на которой были представлены отдельные предметы художественного творчества из Европы, связанные с Коменским. Еще одна выставка в Германии под названием *Comenius Welt ohne Grenzen*, подготовленная в честь 400-й годовщины со дня рождения Коменского музеем Адальберта Штифтера (*Adalbert Stifter Vereins)* в Мюнхене в 1992 г., также собрала ряд артефактов с изображением Коменского.

Большой отклик наследие Коменского получило в Словакии. После создания самостоятельной Чехословакии (1918) в 1919 г. в *Братиславе*

был открыт *Университет им. Коменского*, который внес огромный вклад в развитие образования, науки и культуры. В свое время он был единственным высшим учебным заведением на территории сегодняшней Словакии, дававшим возможность получать высшее образование на словацком языке. Для этого университета в 1919 г. известный дизайнер Отокар Шпаниэл создал медаль с портретом Коменского. Любопытный вариант изображения Коменского появился в 1991 году, когда проходило празднование основания *Университета им. Коменского в Братиславе*, в сегодняшней независимой Словакии. Автором написанного маслом полотна является Франтишек Шестак (1935–2004). Оригинал работы находится в кабинете ректора университета.

Еще один значимый портрет Коменского за пределами Чехии был создан немецким художником Фердинандом Грегором. Его изначальной целью было пополнение галереи портретов ректоров гимназии в Лешно, где работал Коменский. Портрет был написан около 1855 г. по случаю празднования годовщины основания гимназии. Для этой работы образцом послужила гравюра на меди Кристиана Хагенса 1665 г. (Комментарий 9). Долгое время картина находилась в этом польском учебном заведении. По инициативе председателя комениологического общества *Deutsche Comenius Gesselschaft* (DCG) в Берлине, известного популяризатора наследия Коменского Вернера Кортхаазе (1937–2008) из гимназии картина была перенесена в музей в Лешно (*Muzeum Okręgowe w Lesznie*), где хранится до сих пор. Приблизительно в 1992 г. Вернер Кортхаазе заказал копию этой картины, которую выполнила китайская художница Пинг. Немецкое комениологическое общество со штаб-квартирой в Берлине *(Deutsche Comenius Gesellschaft e.V.)* обладает высоким престижем в международных кругах, занимаясь систематической пропагандой наследия Коменского как в академической среде, так и среди обычных людей. Общество издает комениологические журналы, проводит конференции, лекции и другие мероприятия, помогающие распространять информацию о Коменском. Часто в качестве иллюстраций Немецкое комениологическое общество использует портрет Коменского работы Фердинанда Грегора. В Берлине (в чешской деревне Риксдорф), где с XVI в. селились эмигранты из Чешских земель, бежавшие оттуда из-за религиозных преследований, проходят международные комениологические конференции. Можно констатировать, что 1992 г. стал ключевым моментом для всего культурного общества и послужил толчком к соз-

данию новых художественных произведений. Также открылись новые выставки и были дополнены существующие экспозиции в ряде музеев и мемориалов Коменского. В Угерском Броде была сформирована новая концепция выставки под названием *«Я. А. Коменский — человечеству»* (Комментарий 10), на которой были представлены жемчужины музейного фонда *«Коменский в искусстве»*. 28 марта 1992 г. главным событием в Угерском Броде стала встреча чешских и зарубежных комениологов и историков, которым были вручены памятные медали, созданные Станиславом Микулаштиком. В торжественном открытии постоянной экспозиции помимо руководства музея принимали участие президент Вацлав Гавел и потомок Коменского Герта Виктория Фигулюс-Каллик (1912–1997), которая после отъезда и Праги по окончании Второй мировой войны жила в США.

В немецком Херборне есть памятная надпись, адресованная студентам и другим посетителям, о том, что в 1611–1613 гг. здесь учился Коменский. Перед входом в старинное здание академии установлена мемориальная доска с портретом Коменского, созданная Оливером Абельсом.

В Англии, где были созданы самые ранние портреты Коменского, существует известный научный центр — *Samuel Hartlib´s Archive*, в Шеффилдском университете (The University of Sheffield, United Kingdom). В 1992 г. там проходила выставки избранной переписки Коменского с Самуилом Гартлибом (1600–1662) (Комментарий 11). Эту успешно прошедшую выставку английских оригиналов и чешских переводов писем под названием *Hartlib and Comenius* подготовили английские комениологи из Шеффилдского университета в рамках проекта *The Hartlib Papers Project*. Основным руководителем этого проекта выступил проф. У. Дж. Хитченс из Шеффилда. Периодически эти экспонаты выставляются и в Чехии.

Обращение к наследию Коменского не прекратилось и после Второй мировой войны. Это происходило прежде всего в те годы, когда как в Чехословакии и Чехии, так и в других странах отмечались круглые даты жизни философа и появления его произведений. Одной из таких дат стало 300-летие издания *Opera didactica omnia* и *365-летие со дня рождения Коменского* (1957), а позже — *300-летие его кончины* (1970). В 1957 г. возобновил свою деятельность Музей Коменского, который теперь является Педагогическим музеем и библиотекой им. Я. А. Коменского в Праге, где собирается коллекция предметов и сохраняется все лучшее,

что существует в истории школьного образования. К числу экспонатов Музея относится и ряд произведений, изображающих Коменского. Постоянную экспозицию в Праге под названием «*Я. А. Коменский — жизнь и произведения*», которая появилась под патронажем государственных структур и научных учреждений, украшала помимо прочего гравюра с портретом Коменского работы Вацлава Холлара, а также монументальная статуя Коменского выше человеческого роста работы Яна Штурсы. В 2014 г. она была перенесена во внутренний двор здания Министерства образования Чехии. В 1950-е и 1960-е гг. решения по поводу представления наследия Коменского принимались под влиянием политической ситуации, что нетрудно заметить на страницах школьных учебников тех лет. К счастью, тенденция пересмотра чешской и мировой истории в 1970-х и 1980-х гг. осталась в прошлом.

Небольшие графические работы с портретом Коменского регулярно появлялись на почтовых марках, выпускавшихся к различным юбилеям. В других странах также выходили марки с портретом Коменского (в Германии, Румынии, Болгарии, Польше, Словакии, СССР и др.). В Советском Союзе марка с портретом Коменского появилась в 1958 г. (Комментарий 12).

В наши дни на характер изображения Коменского влияют современные веяния искусства, что видно в работах, которые создаются как для взрослых, так и для детских изданий. Однако все они сохраняют основные черты портретного сходства с Коменским. В сфере литературы и других областях (фильмы, учебные DVD) авторы чаще как дополнение к его произведениям или текстам, посвященным Коменскому, используют портреты таких авторов, как Джордж Гловер, Дэвид Логган, Кристиан Хагенс, Юрген Овенс. Из более поздних выбирают портреты Брожика, Макса Швабинского, а также изображение лица Коменского с литографии Адольфа Борна.

В марте 2017 г. иновещание «Чешского радио» — «Радио Прага» представило специальную программу о Коменском в связи с 425-летием его рождения [18]. Там помимо прочего говорилось о многолетнем сотрудничестве с петербургскими специалистами, в число которых входят в первую очередь ректор Элеонора Борисовна Мушникова и Светлана Марчукова, Петершулле, Санкт-Петербург. В книгах, изданных ими, появляются портреты XVII в. Эта школа ежегодно проводит конференции о Коменском. В 2017 г. тема конференции была сформулирована

как «*Наследие Я. А. Коменского. Взгляд из XXI века*». В конференции ежегодно принимают участие крупные специалисты из Европы, а также представители Педагогического музея в Праге Ленка Лайскова и Мария Хробакова, которая провела презентацию новой книги Маркеты Панковой «*Я. А. Коменский в чешском и мировом изобразительном искусстве*» [5].

Важную часть работы также представляет сотрудничество с Петербургским философским обществом и его членом, доцентом Натальей Золотухиной, которая участвовала в создании книги Маркеты Панковой (Комментарий 13). Также нельзя обойти вниманием многолетнее сотрудничество с Москвой. В России вопросами исторической богемистики много лет занимается кафедра истории южных и западных славян исторического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова, где Людмила Павловна Лаптева воспитала несколько поколений богемистов, а также Институт славяноведения РАН в Москве, где работает ведущий российский специалист по чешской истории (включая Коменского), богемист Георгий Павлович Мельников. За сотрудничество с Педагогическим музеем в 2015 г. он был награжден медалью Я. А. Коменского. В 2003 г. выдающийся чешский историк Ярослав Панек посвятил ему большую часть материалов журнала *Folia Historica Bohemica* (Институт истории АН ЧР, Praha, 2003) (Комментарий 14).

В 2009 г. Г. П. Мельников вместе с супругой выступили соорганизаторами успешной выставки «Чешский язык как игра. Наследие Коменского глазами российских детей», которая проходила в Педагогическом музее и на которую были приглашены школьники, рисовавшие портреты ученого. Анна Владимировна Денщикова, также награжденная медалью Я. А. Коменского (Комментарий 15), является учительницей чешского языка в государственной общеобразовательной школе № 554 Москвы. Своим опытом она поделилась в статье, опубликованной в книге «*Я. А. Коменский. Заветы культуре образования*» [1].

Заключение

Если оценивать, в каких произведениях живописи, иллюстрациях и других формах изобразительного искусства человечество сохраняло память о Коменском как педагоге, философе, теологе, писателе и историке, то придется констатировать, что в облике Учителя народов по-прежнему остаются различия. Главную цель, которую ставили перед собой все создатели этих произведений,— поведать как можно большему числу

людей во всех слоях общества, как в Богемии — Чехии, так и во всем мире, о гении Яна Амоса Коменского — одной из наиболее значимых фигур чешской и чехословацкой истории. Без преувеличения можно сказать, что образ Коменского и сегодня остается востребованным в изобразительном искусстве, причем не только как педагога, но и как того, кто сделал так много для «исправления дел человеческих», что и сегодня остается актуальной для современного общества темой. Свою роль в создании визуального образа Коменского играла живопись, хотя и не столь существенную, как скульптура. Во второй половине XX века его популяризации способствовали и другие виды передачи информации, что является предметом дальнейших исследований. При сравнении скульптурных и живописных изображений философа можно сказать, что ни в одном из этих направлений искусства не создано устойчивого типажа, который бы отражал реальный облик Коменского. Этот облик сохранился на его прижизненных гравюрах, что доказывают произведения, находящиеся в музеях и галереях, на городских площадях, во дворах культурных учреждений и университетов. Портретные изображения Коменского можно обнаружить также на фасадах государственных учреждений, бывших и действующих школ в виде барельефов и скульптур, изображающих его как учителя, с присущими ученому атрибутами (глобус, стол с письменными принадлежностями, книгами и т.д.). Кто-то показывал Коменского как строгого педагога, другие — как приветливого с детьми учителя, третьи подчеркивали его духовное призвание, иногда даже придавая ему «мистический» взгляд и выражение лица. Портреты Коменского в разных жанрах изобразительного искусства включали в произведения на различные исторические сюжеты и в разный контекст, в зависимости от культурных и политических задач конкретной эпохи и общества. В своих работах художники также демонстрировали и разнородность своих взглядов на Коменского. Решающую роль здесь играла индивидуальность живописца или скульптора — они выбирали то, что именно хотят подчеркнуть в личности и деятельности Коменского, создавая его изображение.

Комментарии

1) Педагогический музей им. Я. А. Коменского в Праге выпустил DVD с концертом Vivat Comenius в галерее Уффици во Флоренции

в исполнении Альфреда Стрейчка и Штепана Рака на фоне полотна Рембрандта. Концерт проходил во внутреннем дворе великолепного костела *San Pier Scheraggio*.

2) Педагогический музей им. Я. А. Коменского в Праге выпустил DVD, где на фоне полотна Рембрандта в галерее Уффици во Флоренции проходит концерт Vivat Comenius при участии Альфреда Стрейчка и Штепана Рака (зрители, присутствовавшие во внутреннем дворе великолепного костела *San Pier Scheraggio*, долго находились под впечатлением увиденного).

3) Картина находится в Галерее изобразительного искусства в Остраве, Чехия.

4) Рисунок Миколаша «Алеша» хранится в Мемориале национальной письменности в Праге.

5) А. Муха стал знаменитым буквально за одну ночь благодаря театральной афише «Жисмонда» (1894–1895), которую у него заказала Сара Бернар. Позднее актриса заключила с Мухой контракт, и художник создал для нее и театра «Ренессанс» в Париже еще несколько плакатов.

6) Последний: Dalibor Kusák — Marta Kadlečíková, *Mucha,* Praha s.a. [1999], иллюстрация № 131.

7) Matthew Spinka — Professor of Church History, Hartford Seminary Foundation, Connecticut, 1943–58. Author of *John Hus: A Biography* and others.

8) Jan M. Tomeš, *Oskar Kokoschka,* Praha 1988; Olga Walló, *Jan Amos Komenský očima Oskara Kokoschky,* In*: Pocta Univerzity Karlovy J. A. Komenskému,* составители: Jaroslava Pešková, Michal Svatoš и Josef Cach, Praha 1990, с. 286–289.

9) Фотография этой гравюры на меди находится в книге *Pocta Univerzity Karlovy J. A. Komenskému,* uspořádali Jaroslava Pešková, Michal Svatoš a Josef Cach, Praha 1990, s. 286–289.

10) Markéta Husková, Katalog expozice J. A. Komenský lidstvu, Uherský Brod 1992.

11) Самуила Гартлиба называли *the Great Intelligencer of Europe*.

12) Обзор всех марок приведен в книге: Markéta Pánková. *J. A. Komenský v českém a světovém výtvarném umění*, Praha 2017, s. 108–115.

13) Историк-искусствовед, кандидат педагогических наук, доцент, член Санкт-Петербургского философского общества.

14) Информация о профессоре Мельникове содержится в книге: Pánek J. *Historici mezi vědou a vědní politikou,* Pardubice 2016.

15) Создателем медали является известный чешский скульптор Игорь Китцбергер. Медалью награждаются люди, которые внесли большой вклад в пропаганду идей Я. А. Коменского.

Литература / References

1. *Denshchikova A. V.* Komenského pedagogické principy. Zkušenost jedné moskevské školy, in: Chocholová S., Pánková M., Steiner M. (eds.). Jan Amos Komenský. Odkaz kultuře vzdělávání, Academia Praha 2009, s. 424–429.
2. *Klíma J. V.* Podobizny Komenského, s. 13; Svoboda J. Komenského výtvarná zpodobení, s. 22.
3. *Kumpera J.* Jan Amos Komenský. Poutník na rozhraní věků, Ostrava 1992, 373 s.
4. Nový slovník československých výtvarných umělců (1993–4), sestavil Prokop Toman, díl 2, L-Ž, Ostrava, 1993, s. 189.
5. *Pánková M.* Jan Amos Komenský v českém a světovém výtvarném umění (1642–2016), Praha 2017, 267 s.
6. *Pánková M.* Jan Amos Komenský ve výtvarném umění, in: Angelus pacis. Sborník prací k poctě Noemi Rejchrtové, uspořádali Kůrka P. B., Pánek J., Polívka M. Historický ústav AV ČR, Praha 2008, s. 383–402;
7. *Pánková M.* John Amos Comenius in Czech and Global Visual Art, in: Comenius. Journal of Euro-American Civilization. 1, 2015, s. 95–115;
8. *Pánková M.* John Amos Comenius in Czech and Global Visual Art, in: Comenius. Journal of Euro-American Civilization. 2, 2015, s. 219–241.
9. *Poche E.* a kol., Encyklopedie českého výtvarného umění, Academia, Praha 1975.
10. Radio.cz/ru [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://goo.gl/eJ7vcq
11. *Řezníková L.* a kol.: Figurace paměti. J. A. Komenský v kulturách vzpomínání 19. a 20. století, Praha 2014. s. 291.
12. *Svoboda J.* Komenského výtvarná zpodobení, in: Liuhačovické listy 15,1942, č. 3–5, s. 21–23.
13. *Šámal J.* Jan Amos Komenský a české výtvarné umění, in: Čapková D., Votrubová, Kyrášek J., Šámal J. Jan Amos Komenský. Život a dílo v dokumentech a v českém výtvarném umění, Praha 1963, s. 27–56.
14. *Zolotuchina Natalya.* The Parable of the Return of the Prodigal Son in the Work of Jan Amos Comenius and Rembrandt van Rijn, 6 s. in: Н. Ф. Золотухина, Ян Амос Коменский и Рембрандт ван Рейн (к 70-летию ЮНЕСКО), В сб. Социальное взаимодействие в различных сферах.

JOHN AMOS COMENIUS IN FINE ARTS

Abstract. The study focuses on the history of depicting J. A. Comenius (1592–1670) from the year 1642 up to the present time. It shows that highly respectable works can also be found in memory institutions — museums, memorials, art galleries and archives. The study does not contain all of them, but the presented documentation is sufficiently wide to show the main trends in the artistic depictions of J. A. Comenius, who deserves an exceptional respect from both Czech and foreign general public. By his immensely extensive and deeply elaborated work he influenced not only the generation he had belonged to, but succeeded to address all the successive generations. In the cruelest times for the Czech nation his personality and works

uplifted people's minds and strengthened their courage to resist evil and violence. The main aim of the study is not to map-out completely all the fields of fine arts where a portrait, statue or other artefacts linked to Comenius had been found. The study above all strives to draw attention to one of somewhat neglected aspects of modern comeniological problematics, and offer a concise outline that can be helpful in further analytical and comparative studies in the Czech Republic and abroad.

Through the fine arts with Comenius as their main theme, the study reminds of one of the most significant Czech contributions to the European and universal culture and brings a clear evidence of the importance of the „Teacher of nations". Pictures, statues, illustrations, medals, school pictures and other more or less valuable artefacts have always been presenting John Amos Comenius as a pedagogue, philosopher, man of letters, composer and historian. Our study proves that sometimes one picture can tell people more than many sentences.

Keywords: art, history, comenius studies, John Amos Comenius, museum, pedagogy, philosophy, education

С. С. Кравцов

Доктор педагогических наук, руководитель Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки Министерства образования и науки РФ
E-mail: pochta@obrnadzor.gov.ru

Sergey S. Kravtsov
Dr.Sc. (Education), Head of the Federal Service for Supervision in Education and Science of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation

А. А. Музаев

Кандидат технических наук, заместитель руководителя Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки Министерства образования и науки РФ
E-mail: pochta@obrnadzor.gov.ru

Anzor A. Muzayev
PhD (Technical Sciences), Federal Service for Supervision in Education and Science of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation

РОЛЬ ВСЕРОССИЙСКИХ ПРОВЕРОЧНЫХ РАБОТ В СИСТЕМЕ КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

В статье обозначены основные задачи и направления развития единой системы оценки качества образования и оценочных процедур в системе общего образования в РФ. Особое внимание авторами уделено роли Всероссийских проверочных работ в области оценки качества образования, направленных на развитие единого образовательного пространства в Российской Федерации, мониторинг введения Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), а также единых стандартизированных подходов к оцениванию образовательных достижений обучающихся

Ключевые слова: *Всероссийские проверочные работы (ВПР), оценка качества образования, оценочные процедуры, Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), многоуровневая аналитика, школы, учащиеся.*

В настоящее время актуальным направлением развития системы общего образования РФ является формирование единой системы оценки качества образования [3].

Особое место в решении этой задачи занимает организация и проведение Всероссийских проверочных работ, направленных на повышение уровня образования в нашей стране.

Всероссийские проверочные работы — это ком-

Как цитировать статью: Кравцов С. С., Музаев А. А. Роль Всероссийских проверочных работ в системе контроля качества образования в Российской Федерации // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 5 (43). С. 96–111.

плексный проект в области оценки качества образования, направленный на развитие единого образовательного пространства в Российской Федерации, мониторинг введения Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), формирование единых ориентиров в оценке результатов обучения, единых стандартизированных подходов к оцениванию образовательных достижений обучающихся.

Организация апробации всероссийских проверочных работ (ВПР) осуществляется на основе следующих документов:

- Приказ Минобрнауки России от 6 октября 2009 года № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [4];
- Приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 года № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [5];
- Приказ Минобрнауки России от 17 мая 2012 года № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования»), примерных программ начального общего и основного общего образования» [6].

ВПР проводятся в единое время, при этом используются единые комплекты заданий и единые для всей страны критерии оценивания.

Для обучающихся и их родителей проведение Всероссийских проверочных работ полезно с точки зрения определения уровня их подготовки, выявления проблемных зон, планирования индивидуальной образовательной траектории.

Важной и интересной для родителей может оказаться информация о результатах выполнения ВПР в целом по школе, в которой учится их ребенок. Такая информация весьма актуальна, поскольку ВПР проводятся по единым заданиям и оцениваются по единым для всей страны критериям, что позволяет увидеть результаты школы на фоне общей картины по стране. Однако для такого сравнения важно, чтобы полученные результаты были объективными, то есть соответствовали реальному положению дел.

Таким образом, для школы ВПР может быть инструментом самодиагностики, основой для проведения регулярной методической работы.

Помимо перечисленных положительных сторон проведения Всероссийских проверочных работ, основными преимуществами

ВПР в российских школах являются:

1. Единые подходы к оценке результатов обучения в соответствии с действующими требованиями ФГОС, задания и критерии оценивания.
2. Возможность командной работы учителей школы при согласовании подходов к оцениванию развернутых ответов учащихся на основе единых критериев.
3. Возможность без ограничений использовать задания в традиционной форме.
4. Массовость (участие до 95% обучающихся в параллели).
5. Многоуровневая аналитика — федеральный, региональный, муниципальный, школьный уровни системы образования.
6. Развитая инфраструктура, представленная: личными кабинетами, муниципальными и региональными координаторами, возможностью оперативного обмена информацией со школами и организацией анкетирования.

При этом организационные вопросы и методики использования результатов обсуждаются со всеми регионами в режиме консультаций.

Если рассматривать механизм проведения ВПР в 2017 году, следует отметить, что Всероссийские проверочные работы проводились для учащихся 4, 5 и 11 классов. При этом участие школ в проведении ВПР в 4 классах является обязательным, а в 5 и 11 классах — по решению школы. В дальнейшем планируется привлекать к участию в ВПР 6, 7 и т.д. классы.

Решение о порядке проведения ВПР внутри школы принимается на уровне школы. Так, например, на школьном уровне может быть принято решение об участии или неучастии во Всероссийских поверочных работах обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Выбор 4 и 5 классов для проведения ВПР обусловлен тем, что обучающиеся в этих классах уже с 1 класса учились по программам, соответствующим новым ФГОС и результаты ВПР помогут определить степень усвоения материала и качество подготовки учащихся в соответствии с требованиями ФГОС.

Важно понимать, что ВПР в 4 классах — это не «ЕГЭ для начальной школы», поскольку по результатам ВПР не принимаются никакие обязательные решения, важные для определения дальнейшей судьбы или образовательной траектории школьника. Однако результаты ВПР

в 4 и в других классах могут быть частью портфолио ученика, которое может учитываться по его желанию наряду с другими сведениями при переходе из класса в класс или из школы в школу при условии, что имеются основания считать эти результаты объективными.

В 11 классах ВПР проводятся для обучающихся, не выбравших ЕГЭ по соответствующим предметам. Это дает возможность оценить уровень подготовки обучающихся по этим предметам в конце 11 (или 10) класса.

С другой стороны, образцы и описания ВПР позволяют еще в начале обучения в старших классах задать единые ориентиры изучения выпускниками «непрофильных» для них предметов, выделяя наиболее значимые для дальнейшей жизни вопросы курсов истории, биологии и других, составляющих основу среднего общего образования.

Следует отметить, что Всероссийские проверочные работы в 11 классах проводится для обучающихся, не планирующих сдавать соответствующий предмет в ЕГЭ. Поэтому первоочередной задачей ВПР в 11 классе является обеспечение оценки базового обязательного уровня подготовки в соответствии с ФГОС и другими документами, определяющими важнейшие принципы обучения по предметам (например, историко-культурный стандарт). А для оценки уровня подготовки в соответствии с профильным уровнем обучения целесообразно использовать ЕГЭ.

Таким образом, важно понимать, что проведение ВПР в 11 классах не заменяет ЕГЭ, а является дополнительной формой оценки уровня подготовки выпускников по тем предметам, по которым они не планируют сдавать ЕГЭ. Следовательно, обязательные предметы ЕГЭ в перечень предметов ВПР для 11 классов не входят.

Данные статистического анализа показали (Таблица 1), что в 2017 году в проведении Всероссийских проверочных работ приняло участие более 9 млн человек и около 40 тыс. школ, 214 колледжей и техникумов в различных субъектах Российской Федерации, что явилось самой массовой оценочной процедурой в российском образовании.

Ниже приведены результаты проведения Всероссийских проверочных работ в 4, 5 и 11 классах.

Важно отметить, что первичные баллы, полученные учащимися за выполнение диагностической работы, переводятся в традиционную пятибалльную шкалу. Таким образом, можно выделить 4 уровня подготовки, соответствующих полученным отметкам: неудовлетворительный, удовлетворительный, хороший и отличный. Далее приводится анализ

результатов учеников, находящихся на разных уровнях подготовки, которые выполняли всероссийские проверочные работы по математике, русскому языку и истории.

Таблица 1

Количество учащихся и число образовательных организаций, принявших участие в ВПР-2017 в цифрах

Класс	Предмет	Кол-во	
		Образ.Орг.	Чел./эка.
4	Русский язык	39 350	1 365 348
	Математика	39 404	1 380 127
	Окружающий мир	39 375	1 372 610
5	Русский язык	33 053	1 108 215
	Математика	33 089	1 108 491
	Биология	29 534	940 135
	История	29 859	957 068
11	Физика	15 689	240 333
	Химия	14 544	227 424
	Биология	16 257	248 001
	История	16 473	265 355
	География	6 423	117 248
10	География	13 216	211 643
	Итого:		9 541 998

Математика (4 класс)

В Таблице 2 представлена шкала перевода первичных баллов в отметки по пятибалльной шкале, а также процент участников, находящихся на каждом из уровней подготовки.

Учащиеся, получившие отметку «5», в целом продемонстрировали очень хорошее владение материалом. Наибольшие затруднения у них вызвали задания 9.2 и 11, в которых требовалось интерпретировать информацию, полученную при проведении несложных исследований (объяснять, сравнивать и обобщать данные, делать выводы и прогнозы), и решать задания в 3–4 действия соответственно.

Учащиеся, получившие отметку «4», продемонстрировали стабильное владение материалом, почти все задания выполнены этой категорией участников выше границы уровня освоения. Но при этом выполнение заданий 8 и 10 в этой группе находится около уровня освоения (50%), то есть у данной категории учеников возникают сложности с решением задач в 3-4 действия и определением взаимного расположения предметов в пространстве и на плоскости. Задание 11 такие ученики практически не выполняют.

Таблица 2

Таблица перевода баллов в отметки по пятибалльной шкале и результаты участников

Отметка по пятибалльной шкале	«2»	«3»	«4»	«5»
Первичные баллы	0–5	6–9	10–12	13–18
Процент участников, получивших отметку	2,2%	19,2%	32%	46,6%

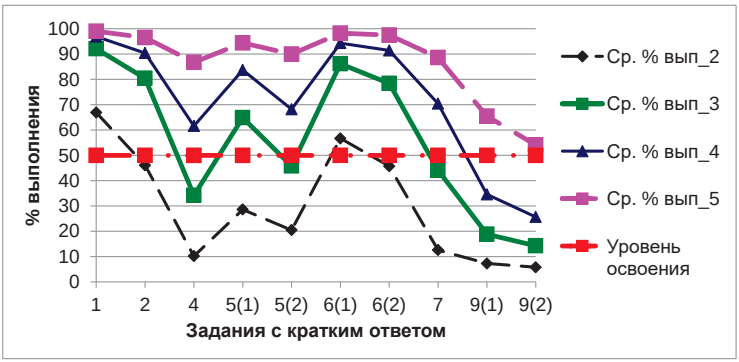


Рисунок 1. Процент выполнения заданий с кратким ответом учащимися с различными уровнями подготовки

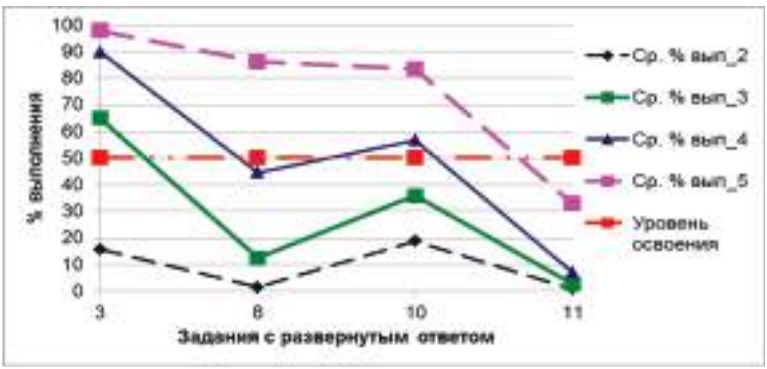


Рисунок 2. Процент выполнения заданий с развернутым ответом учащимися с различными уровнями подготовки

Учащиеся, получившие отметку «3», продемонстрировали нестабильное владение материалом. Результаты выполнения первой части работы находятся в достаточно широком диапазоне. Уверенно выполняют такие учащиеся только задания 1, 2 (выполнение арифметических

действий с числами и числовыми выражениями), 3 (решение в 1-2 действия учебных задач и задач, связанных с повседневной жизнью) и 6 (чтение несложных готовых таблиц). Учащиеся этой группы способны вычислить периметр или площадь изображенной фигуры (задание 5.1), но не могут провести построение геометрических фигур по заданным параметрам (задание 5.2).

Учащиеся, получившие отметку «2», не продемонстрировали владение материалом на уровне базовой подготовки. Единственные задания, с которыми справляются учащиеся этой группы,— это задание 1 на выполнение арифметических действий и задание 6 на чтение несложных таблиц.

Математика (5 класс)

В Таблице 3 представлена шкала перевода первичных баллов в отметки по пятибалльной шкале, а также процент участников, находящихся на каждом из уровней подготовки.

Таблица 3

Таблица перевода баллов в отметки по пятибалльной шкале и результаты участников

Отметка по пятибалльной шкале	«2»	«3»	«4»	«5»
Первичные баллы	0–6	7–10	11–14	15–20
Процент участников, получивших отметку	10,6	31,7	34,5	23,2

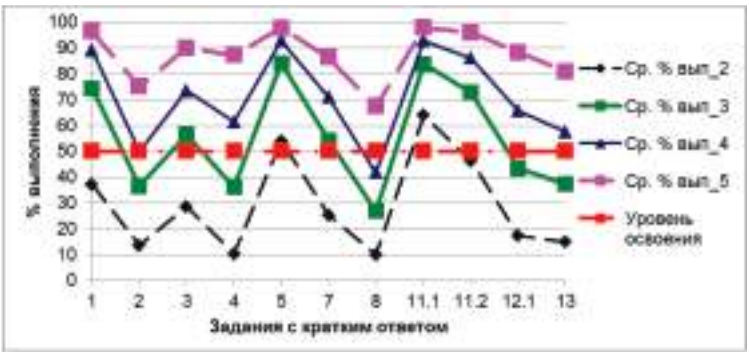


Рисунок 3. Процент выполнения заданий с кратким ответом учащимися с различными уровнями подготовки

Учащиеся, получившие отметку «5», в целом продемонстрировали очень хорошее владение материалом. Наибольшее затруднение у них вызвало задание 14, в котором требовалось проводить логические обоснования, доказательства математических утверждений. С этим заданием

справились только 25% учащихся из этой группы. В остальных группах с этим заданием практически никто не справлялся.

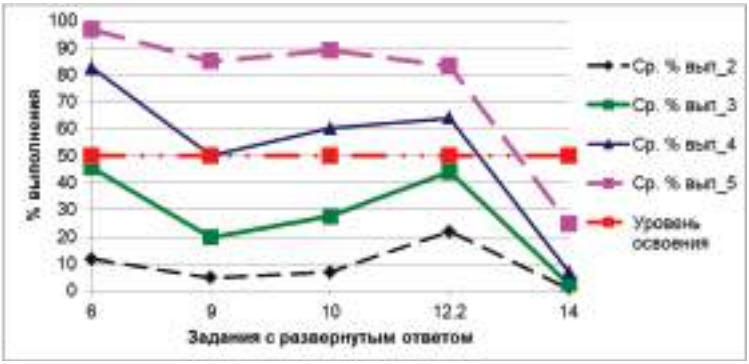


Рисунок 4. Процент выполнения заданий с развернутым ответом учащимися с различными уровнями подготовки

Учащиеся, получившие отметку «4», продемонстрировали стабильное владение материалом, почти все задания выполнены этой категорией участников выше границы уровня освоения. Но при этом выполнение заданий 2 и 9 в этой группе находится около уровня освоения (50%), то есть у данной категории учеников возникают сложности с оперированием понятием дроби и выполнением более сложных вычислений, в том числе с использованием приемов рациональных вычислений. Кроме того, ниже уровня освоения находится в этой группе выполнение задания 8 на решение задач практического характера, в которых требуется найти процентное снижение или процентное повышение величины.

Учащиеся, получившие отметку «3», продемонстрировали нестабильное владение материалом. Кроме заданий, которые вызвали затруднения и в группе с хорошим уровнем подготовки, такие ученики не справляются с заданиями 4, 12, 13, то есть демонстрируют неспособность решать задачи на нахождение части числа и числа по его части, вычислять расстояния на местности в стандартных ситуациях, выполнять простейшие построения и измерения на местности, необходимые в реальной жизни.

Учащиеся, получившие отметку «2», не продемонстрировали владение материалом на уровне базовой подготовки. Единственные задания, с которыми справляются учащиеся этой группы — это задание 5 на использование свойств чисел и правил действий с рациональными числами при выполнении вычислений и задание 11.1 на чтение таблиц и диаграмм.

Русский язык (4 класс)

В Таблице 4 представлена шкала перевода первичных баллов в отметки по пятибалльной шкале, а также процент участников, находящихся на каждом из уровней подготовки.

Таблица 4

Таблица перевода баллов в отметки по пятибалльной шкале и результаты участников

Отметка по пятибалльной шкале	«2»	«3»	«4»	«5»
Первичные баллы	0–13	14–23	24–32	33–38
Процент участников, получивших отметку	3,8	21,7	45,7	28,8

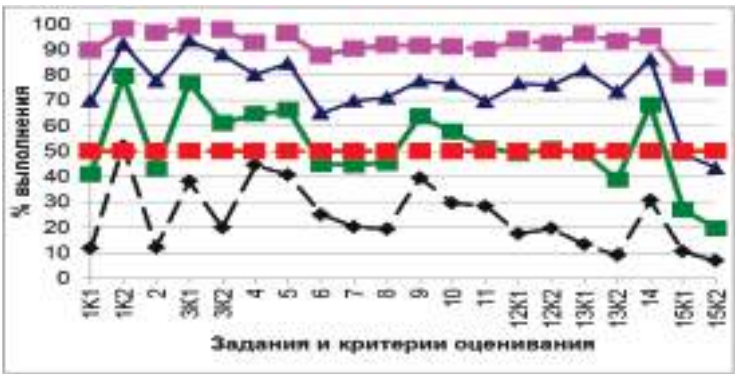


Рисунок 5. Процент выполнения заданий учащимися с различными уровнями подготовки

Учащиеся, получившие отметку «5», в целом продемонстрировали владение материалом на высоком уровне. Они выполнили все проверяемые требования, процент выполнения заданий всех линий более 80%. Ни одно из заданий не вызвало затруднений в этой группе.

Учащиеся, получившие отметку «4», продемонстрировали стабильное владение материалом, почти все задания выполнены этой категорией участников выше границы уровня освоения. Сложности были только при выполнении задания 15, в котором требовалось продемонстрировать умение на основе данной информации и собственного жизненного опыта обучающихся определять конкретную жизненную ситуацию для адекватной интерпретации данной информации, соблюдая при письме изученные орфографические и пунктуационные нормы.

Учащиеся, получившие отметку «3», продемонстрировали нестабильное владение материалом. Они допускают довольно большое количество

орфографических ошибок в диктанте, не способны выделять предложения с однородными членами (задание 2). Необходимо обратить внимание, что в этой группе есть сложности при работе с текстом (определять тему и главную мысль текста, делить тексты на смысловые части, составлять план текста, задавать вопросы по содержанию текста и отвечать на них, подтверждая ответ примерами из текста), что подтверждается результатами выполнения заданий 6, 7 и 8.

Учащиеся, получившие отметку «2», не продемонстрировали владение материалом на уровне базовой подготовки. Единственное задание, с которым они справились, — соблюдение пунктуационных норм в тексте диктанта (критерий 1К2).

Русский язык (5 класс)

В Таблице 5 представлена шкала перевода первичных баллов в отметки по пятибалльной шкале, а также процент участников, находящихся на каждом из уровней подготовки.

Таблица 5

Таблица перевода баллов в отметки по пятибалльной шкале и результаты участников

Отметка по пятибалльной шкале	«2»	«3»	«4»	«5»
Первичные баллы	0–17	18–28	29–38	39–45
Процент участников, получивших отметку	15,4%	39,5%	33,4%	11,7%

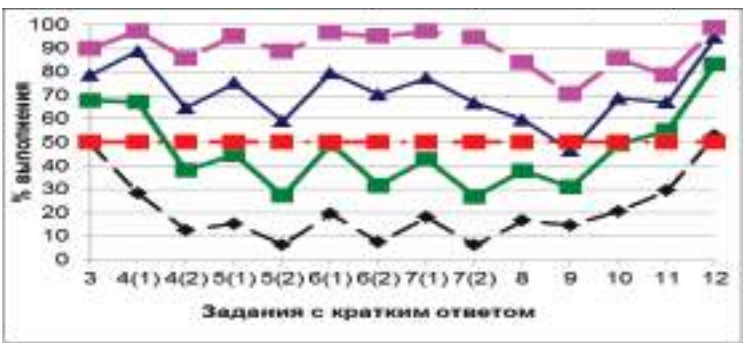


Рисунок 6. Процент выполнения заданий учащимися с различными уровнями подготовки.

Учащиеся, получившие отметку «5», в целом продемонстрировали владение материалом на высоком уроне. Они выполнили все проверяемые требования, процент выполнения заданий всех линий более 80%

(кроме задания 9, в котором это значение немного меньше). Ни одно из заданий не вызвало затруднений в этой группе.

Учащиеся, получившие отметку «4», продемонстрировали стабильное владение материалом, почти все задания выполнены этой категорией участников выше границы уровня освоения. Сложности были только при выполнении задания 9, в котором требовалось проанализировать текст с точки зрения его темы, цели, основной мысли, основной и дополнительной информации.

Учащиеся, получившие отметку «3», продемонстрировали нестабильное владение материалом. Они допускают довольно большое количество орфографических и пунктуационных ошибок при переписывании текста (критерии 1К1 и 1К2), из предложенных видов разборов (фонетический анализ слова; морфемный анализ слова; морфологический анализ слова; проводить синтаксический анализ словосочетания и предложения) учащиеся из этой группы верно проводят только морфемный разбор). Нужно также отметить, что они справляются с определением места ударного слога (задание 3), опознают самостоятельные части речи и их формы (задание 4) и способны проводить лексический анализ слова; опознавать лексические средства выразительности (задания 11 и 12).

Учащиеся, получившие отметку «2», не продемонстрировали владение материалом на уровне базовой подготовки. Единственные задания, с которыми они справились на границе уровня освоения, — определение места ударного слога (задание 3) и проведение лексического анализа слова (задание 12).

История (5 класс)

В Таблице 6 представлена шкала перевода первичных баллов в отметки по пятибалльной шкале, а также процент участников, находящихся на каждом из уровней подготовки.

Таблица 6

Таблица перевода баллов в отметки по пятибалльной шкале и результаты участников

Отметка по пятибалльной шкале	«2»	«3»	«4»	«5»
Первичные баллы	0–3	4–7	8–11	12–15
Процент участников, получивших отметку	7,2	30,4	41,4	21

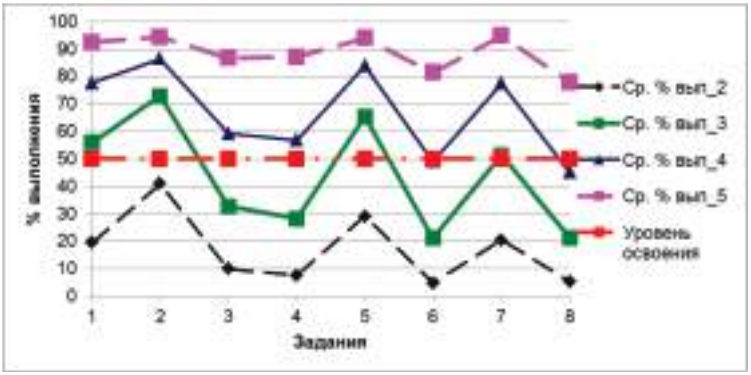


Рисунок 7. Процент выполнения заданий учащимися с различными уровнями подготовки

Учащиеся, получившие отметку «5», в целом продемонстрировали владение материалом на высоком уровне. Они выполнили все проверяемые требования, процент выполнения заданий всех линий более 80% (кроме задания 8, в котором это значение немного меньше). Ни одно из заданий не вызвало затруднений в этой группе.

Учащиеся, получившие отметку «4», продемонстрировали стабильное владение материалом, почти все задания выполнены этой категорией участников выше границы уровня освоения. Сложности были только при выполнении заданий 6 и 8, в которых требовалось продемонстрировать умение описывать условия существования, основные занятия, образ жизни людей в древности и умение устанавливать причинно-следственные связи.

Учащиеся, получившие отметку «3», продемонстрировали нестабильное владение материалом. Они справляются с тремя заданиями — 1, 2 и 5, на границе уровня освоения находится выполнение задания 7. Таким образом, можно утверждать, что у учащихся этой группы сформированы умения работать с изобразительными историческими источниками, понимать и интерпретировать содержащуюся в них информацию, проводить поиск информации в отрывках исторических текстов, материальных памятниках Древнего мира и умение использовать историческую карту как источник информации о расселении общностей в эпохи первобытности и Древнего мира, расположении древних цивилизаций и государств, местах важнейших событий.

Учащиеся, получившие отметку «2», не продемонстрировали владение материалом на уровне базовой подготовки.

История (11 класс)

В Таблице 7 представлена шкала перевода первичных баллов в отметки по пятибалльной шкале, а также процент участников, находящихся на каждом из уровней подготовки.

Таблица 7

Таблица перевода баллов в отметки по пятибалльной шкале и результаты участников

Отметка по пятибалльной шкале	«2»	«3»	«4»	«5»
Первичные баллы	0–7	8–13	14–17	18–21
Процент участников, получивших отметку	2	15,2	39,9	42,9

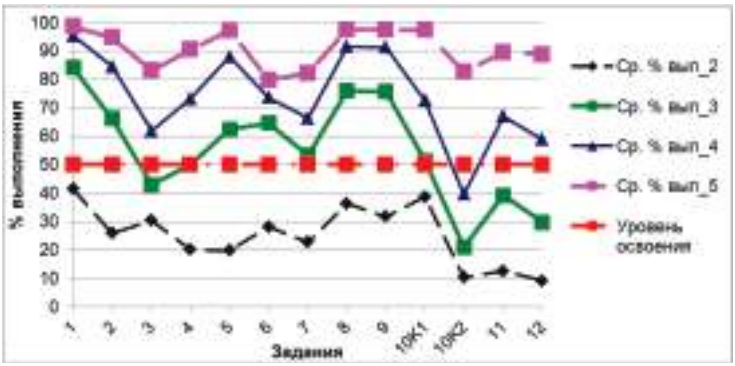


Рисунок 8. Процент выполнения заданий учащимися с различными уровнями подготовки

Учащиеся, получившие отметку «5», в целом продемонстрировали владение материалом на высоком уровне. Они выполнили все проверяемые требования, процент выполнения заданий всех линий более 80%. Ни одно из заданий не вызвало затруднений в этой группе.

Учащиеся, получившие отметку «4», продемонстрировали стабильное владение материалом, почти все задания выполнены этой категорией участников выше границы уровня освоения. Сложности были только при выполнении задания 10, в котором требовалось продемонстрировать знание истории родного края.

Учащиеся, получившие отметку «3», продемонстрировали нестабильное владение материалом. Кроме задания 10 в этой группе затруднения вызвали задания 3, 11 и 12, в которых требовалось проводить поиск исторической информации в текстовых источниках, знать исторических деятелей и устанавливать причинно-следственные связи.

Учащиеся, получившие отметку «2», не продемонстрировали владение

материалом на уровне базовой подготовки.

Таким образом, результаты проведенного анализа подтвердили необходимость дифференцированного подхода как в процессе обучения, так и при подготовке к экзамену: учителю необходимо иметь реальные представления об уровне подготовки каждого учащегося и ставить перед ним ту цель, которую он может реализовать.

Вместе с тем, при всех положительных результатах проведения Всероссийских проверочных работ в 2017 году выделился ряд сторон, на которые стоит обратить внимание и которые требуют внесения корректировок при проведении ВПР в субъектах Российской Федерации:

1. Низкая объективность результатов, отсутствие реальной основы для анализа и использования результатов в образовательных организациях и регионе, а также на федеральном уровне. Отсутствие единых нормативных механизмов обеспечения объективности;
2. Недостаточная интеграция в школьный учебный процесс: федеральные рекомендации ограничивают использование результатов ВПР (не ставить отметок, не использовать в аттестации), что противоречит стандартной практике школ;
3. Недостаточная интеграция в региональную систему ОКО: нет сложившейся практики обеспечения наблюдателей, нет практики использования ВПР для целей контроля и надзора;
4. Отсутствие на данный момент нормативно закрепленного единого содержания заданий по классам (кроме 4, 9 и 11классов);
5. Отсутствие технологической защиты с момента выдачи шифра к архивам.

В связи с выявленными недочетами при проведении Всероссийских проверочных работ в 2017 году был определен ряд рекомендаций при проведении ВПР в 2018 году:

1. Принять рамочные рекомендации или требования по проведению процедур ОКО. При этом обязать школы выполнять эти требования при проведении ВПР и документально фиксировать порядок проведения.
2. Принять положение, в соответствии с которым региональные органы по контролю и надзору применяют для своих проверок только процедуры, удовлетворяющие этим рекомендациям.
3. Предложить регионам принимать региональный порядок проведения ВПР и рекомендовать использовать ВПР в процедурах контроля и надзора.

4. ВПР по иностранным языкам проводить без строгой привязки в конкретному дню. Рассмотреть возможность поиска технологий распознавания устной речи.
5. Развивать аналитические, организационно-технологические и административные формы контроля объективности проведения ВПР на основе принятых требований или рекомендаций для процедур ОКО, набирать контрольную выборку.
6. Апробировать генерацию вариантов на основе банков заданий.
7. Закрепить перечень обязательных ВПР: 4 класс (русский язык, математика, окружающий мир), 5 класс (русский язык, математика, история, биология).
8. Закрепить перечень ВПР по выбору: 6 класс (русский язык, математика, история, биология, география), 11 класс (история, биология, химия, физика, география (10, 11), иностранный язык).

Таким образом, важно отметить, что для всех участников Всероссийских проверочных работ и тех, кто планирует так или иначе использовать их результаты, крайне важно, чтобы эти результаты были объективными.

В связи с этим принятие мер, отраженных в данной статье, будет способствовать повышению объективности результатов ВПР, а взаимодействие между всеми структурами системы образования, органов исполнительной власти и деятельности федеральных служб обеспечит: на федеральном уровне — объективность результатов ВПР, на уровне школы — порядок проведения ВПР, включающий принятие конкретных организационных мер для реализации рамочных федеральных требований и обеспечения объективности результатов ВПР, а на региональном уровне — осуществление качественного контроля за соблюдением школами соответствующих мер, в том числе, путем отправки общественных наблюдателей, с использованием аналитических методов мониторинга объективности результатов, что в целом будет способствовать развитию и улучшению системы контроля качества образования в нашей стране.

Литература

1. *Агранович М. Л., Дымарская О. Я., Заир-Бек Е. С.* Мониторинг качества, статистика и социология образования: учебный курс. М. : Университетская книга, 2006.
2. *Болотов В. А.* Основные подходы к созданию общероссийской системы оценки качества образования в Российской Федерации // Вопросы образования, М. 2004. № 3.
3. Постановление Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. № 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации „Развитие образования“ на 2013–2020 годы»

[Электронный ресурс]. Режим доступа: http://goo.gl/TbM12N (дата обращения: 14.08.2017).

4. Приказ Минобрнауки России от 6 октября 2009 года № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://goo.gl/spXHZ5 (дата обращения: 14.08.2017).

5. Приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 года № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://goo.gl/dmjbbXcontent_copy (дата обращения: 14.08.2017).

6. Приказ Минобрнауки России от 17 мая 2012 года № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования» [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://rg.ru/2012/06/21/obrstandart-dok.html (дата обращения: 14.08.2017).

THE ROLE OF ALL-RUSSIAN CONTROL WORKS IN THE EDUCATION QUALITY CONTROL SYSTEM IN THE RUSSIAN FEDERATION

Abstract. The article defines the main tasks and directions for the development of a unified system for assessing the education quality and evaluation procedures in the system of general education in the Russian Federation. The authors pay special attention to the role of the All-Russian tests for assessing the education quality aimed at developing a unified educational space in the Russian Federation, monitoring the introduction of the Federal State Educational Standards (FSES), as well as unified standardized approaches to assessing students learning outcomes.

Keywords: All-Russian control works, education quality assessment, evaluation procedures, Federal state educational standards (FSES), multi-level analytics, schools, students.

References

1. Agranovich M.L., Dymarskaya O. Ya., Zair-Bek E.S., Kasprzhak A. G., Kozhevnikova O. N. Monitoring kachestva, statistika i sotsiologiya obrazovaniya: uchebnyy kurs.— M.: Universitetskaya kniga, 2006. [in Rus]

2. *Bolotov V. A.* Osnovnye podkhody k sozdaniyu obshcherossiyskoy sistemy otsenki kachestva obrazovaniya v Rossiyskoy Federatsii // Voprosy obrazovaniya, M., 2004. № 3. [in Rus]

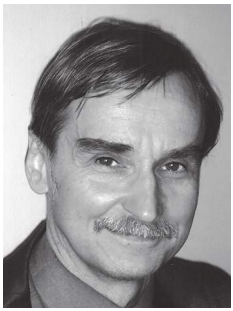
3. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 15 aprelya 2014 g. N295 «Ob utverzhdenii gosudarstvennoy programmy Rossiyskoy Federatsii „Razvitie obrazovaniya“ na 2013–2020 gody». Rezhim dostupa: http://goo.gl/TbM12N (data obrashcheniya 14.08.17) [in Rus]

4. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 6 oktyabrya 2009 goda № 373 «Ob utverzhdenii i vvedenii v deystvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya». Rezhim dostupa: https:// http://goo.gl/spXHZ5 (data obrashcheniya 14.08.17) [in Rus]

5. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 17 dekabrya 2010 goda № 1897 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya». Rezhim dostupa: https:// goo.gl/dmjbbXcontent_copy (data obrashcheniya 14.08.17) [in Rus]

6. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 17 maya 2012 goda № 413 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego obshchego obrazovaniya»), primernykh programm nachal'nogo obshchego i osnovnogo obshchego obrazovaniya. Rezhim dostupa: https://rg.ru/2012/06/21/obrstandart-dok.html (data obrashcheniya 14.08.17) [in Rus]

ДИСКУССИОННЫЕ АСПЕКТЫ НЕМЕЦКОЙ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ



И. Г. Сухин

Кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», г. Москва, E-mail: suhin_i@mail.ru

Igor G. Sukhin, Ph.D. (Education), Senior Researcher, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

Е. И. Сухина

Кандидат культурологии, старший преподаватель, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: elenasu@mail.ru

Elena I. Sukhina, Ph.D. (Cultural Studies), Senior Lecturer, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Введение. *В статье рассматриваются характерные и значимые для XXI в. аспекты сравнительной педагогики ФРГ.* ***Цель статьи*** *— рассмотреть состояние сравнительной педагогики ФРГ и определить тенденции ее развития. В центре исследования — анализ трудов немецких авторов, опубликованных в период 2006–2017 гг. (К. Адик, Д. Ватеркамп, Х.-Г. Коттхофф, М. Паррейра до Амарал, С. Хорнберг и др.).* ***Методы исследования.*** *Использованы теоретические методы: абстрагирование, анализ, индукция, конкретизация, обобщение, синтез, сравнение.* ***Результаты.*** *Выявлены основные языковые и терминологические проблемы, с которыми сталкиваются современные компаративисты. Установлено, что немецкие компаративисты признают обусловленность любого определения сравнительной педагогики пространственно-географическими и историко-временными факторами, допуская многообразие подходов и интерпретаций. Появляются новые понятия, неразрывно связанные со сравнительной педагогикой: «международное воспитание», «межкультурное воспитание», «межкультурная педагогика» и их комбинации, используемые с компонентами «меж-», «мульти-» и «транс-». Отмечено, что немецкая сравнительная педагогика находится на подъеме, по мере ее проникновения в смежные области усиливается диверсификация данной научной дисциплины, но вместе с тем возникает угроза потери ее идентичности. Проведенное исследование показало, что к 2017 г. немецкая сравнительная педагогика представляет собой много-*

Как цитировать статью: Сухин И. Г., Сухина Е. И. Дискуссионные аспекты немецкой сравнительной педагогики // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 5 (43). С. 112–123.

слойный, многополярный и разветвленный социокультурный феномен, функционирующий в условиях глобализации и интернационализации. ***Заключение.*** *Современные немецкие компаративисты считают, что сравнительная педагогика, несомненно, является научной дисциплиной, что подтверждают две фундаментальные характеристики: 1) она опирается на серьезную эпистемологическую платформу; 2) разработкой ее аспектов занимается большое число исследователей, объединенных в профессиональные организации. Однако ее предметное поле до конца не определено, причем из-за расширения массива эмпирических знаний и интенсивного процесса проникновения сравнительной педагогики в другие науки ее дисциплинарное поле становится все более эклектичным и рыхлым, а границы — размытыми.*

Ключевые слова: *Германия, глобализация, дискурс, интернационализация, компаративист, сравнительная педагогика, тенденция.*

Введение. В XXI веке мир вступил в качественно новую стадию своего развития. Изменяется и ускоряется темп жизни, происходит интенсивное обновление всех общественно-политических и социально-экономических процессов. Не стоит в стороне от них и современная наука, одним из лидеров которой по праву считается Германия.

Особое место в системе немецких научных дисциплин сегодня отводится педагогике, так как после потрясшего ФРГ в начале века «ПИЗА-шока» пришло понимание того, что успехи и неудачи системы образования во многом определяются уровнем развития соответствующей области знания — разработанностью ее научного инструментария, выверенностью теоретических основ и четкостью методологических ориентиров.

В данной статье рассмотрен один из секторов педагогической науки — сравнительная педагогика ФРГ как научное направление, ее проблемы, характерные и значимые для XXI века.

Сегодня эта научная дисциплина представляет собой сложноорганизованный феномен, трудно поддающийся систематизации. Рассмотрение основных процессов и тенденций, характерных для сравнительной педагогики ФРГ, несомненно, представляет большой интерес и дает определенные ориентиры для развития российской науки.

Цель статьи — рассмотреть состояние сравнительной педагогики ФРГ в начале XXI века и определить тенденции ее развития.

Методы исследования. В работе использованы теоретические методы: абстрагирование, анализ, индукция, конкретизация, обобщение, синтез, сравнение.

Результаты исследования

I. Терминологические аспекты. Одна из первых проблем, с которыми сталкивается исследователь, изучающий аспекты немецкой педагогической науки, носит терминологический характер. Казалось бы, анализировать немецкоязычные публикации легче, чем англоязычные, так как в ФРГ есть термин «педагогика» (*Pädagogik*), который отсутствует во многих других странах, ввиду чего ученым приходится оперировать гораздо более широким понятием «образование» (*Education*). Однако для обозначения педагогики в ФРГ используется не только слово *Pädagogik*, но и *Erziehungswissenschaft*, не являющееся абсолютным синонимом первого. Как разъясняется в немецком учебнике «Педагогика» [6], *Pädagogik* — это прикладная наука (педагогика как образовательная практика), а *Erziehungswissenschaft* — теоретическая наука о воспитании (теоретическая педагогика). Термин «воспитание» в данном случае используется в широком смысле. По мысли авторов учебника, предметом теоретической педагогики является «образовательная реальность» (*Erziehungswirklichkeit*) [6, с. 14]. Неслучайно немецкий исследователь В. Брецинка назвал одну из своих книг *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft* («От педагогики к науке о воспитании»).

Современный компаративист К. Адик также отмечает, что между понятиями «воспитание» (*Erziehung*) и «педагогика» (*Pädagogik*) отсутствуют четко обозначенные границы, и указывает на необходимость их уточнения. Однако, по ее мнению, «воспитание» охватывает практический опыт и деятельностный компонент, в то время как «педагогика» обозначает концепции, применимые к вышеуказанной практике [3, с. 38–39].

В этой связи для обозначения сравнительной педагогики в ФРГ получили широкое распространение два не вполне синонимичных термина: *Vergleichende Erziehungswissenschaft* и *Vergleichende Pädagogik*. В нашей статье речь пойдет о сравнительной педагогике как о сравнительной теоретической науке о воспитании (*Vergleichende Erziehungswissenschaft*).

II. Наиболее дискуссионные аспекты немецкой сравнительной педагогики в XXI веке. В центре нашего исследования — оригинальные труды немецких авторов, опубликованные на немецком языке преимущественно в период 2006–2017 гг. и не изучавшиеся в российской научной литературе ранее. В их числе — работы следующих компаративистов: К. Адик [1; 2; 3], К. Амос [7], Д. Ватеркампа [19; 20; 21], Х.-Г. Коттхофф [10], М. Паррейра до Амарал [13; 14; 15], С. Хорнберг [8; 9], Ю. Шривер [16; 17] и других.

Если обратиться к исторической ретроспективе, то конец XX в. ознаменовался в Германии определенным спадом интереса к сравнительной педагогике, а наиболее плодотворный период наблюдался в 1960-е — 1980-е гг. Именно в начале 1960-х гг. в Германии были изданы классические учебники по сравнительной педагогике: «Сравнительная педагогика: история, исследование, учение» Ф. Шнайдера и «Сравнительная педагогика. Введение в ее историю, теорию и практику» Ф. Хилькера. Многообразие тем и теоретических подходов в период 1963–2003 гг. породило потребность в осмыслении научной методологии, что обусловило значительное количество публикаций по методологии и теории [21, с. 10]. Однако они не привели к написанию учебников, и только в начале XXI века увидели свет три новых учебника, написанных К. Аллеманн-Гиондой (2004) [4], Д. Ватеркампом (2006) [21] и К. Адик (2008) [3]. Как отмечает Д. Ватеркамп, первый из них предназначен для студентов с начальным уровнем подготовки, второй — для «продвинутых» учащихся [19, с. 73]. В третьем учебнике дан оригинальный взгляд на ряд проблем, затронутых в первых двух учебниках.

Факт столь длительного отсутствия учебника по сравнительной педагогике объясняется тем, что эта научная дисциплина настолько сильно разветвилась и диверсифицировалась, что стало очень сложно написать всеобъемлющий учебник по данной тематике. После 2008 г. в ФРГ новых учебников по сравнительной педагогике не издавалось, что можно связать с перестройкой системы высшего образования в Германии и реорганизацией учебных программ в этой сфере. Современный мир стремительно меняется, и педагогической науке не всегда удается оперативно отреагировать на эти изменения.

История развития сравнительной педагогики в Германии показывает, что самостоятельный статус этой дисциплины время от времени подвергается сомнению. Под критическим прицелом нередко оказываются ее предмет, структура, границы, специфика научного знания и многое другое. Подобные дискуссии шли раньше, продолжаются и сейчас. Среди основных ресурсов, в которых рассматриваются и обсуждаются болевые точки немецкой сравнительной педагогики: 1) научные журналы [1; 2; 5; 10; 13; 16]; 2) монографии и сборники статей [7; 8; 9; 11; 12; 14; 15; 17; 19]; 3) энциклопедические статьи [18; 20].

О том, что немецкая сравнительная педагогика продолжает искать свое место в системе научных дисциплин, пишут В. Шуберт [18], К. Адик

[1; 2], К. Амос [7], Д. Ватеркамп [19; 20], С. Хорнберг [8; 9].

Несмотря на большое количество исследований, так и не достигнут окончательный консенсус в определении сравнительной педагогики. Дело в том, что сама терминология, используемая для обозначения данной области знания, неоднородна. В прошлом веке многие немецкие компаративисты определяли сравнительную педагогику через отсылку к ее методу или предмету исследования; однако, как пишут С. Хорнберг и М. Паррейра до Амарал, зачастую исследователи трактовали данную область знания в духе своего собственного понимания науки или с точки зрения программных постулатов (как, например, Ф. Шнайдер) [15, с. 184].

Ни одна научная дисциплина не может развиваться и самосовершенствоваться, не проясняя и не уточняя многократно свой предмет. Сравнительная педагогика принимает непосредственное участие в определении предмета педагогики в целом, являясь ее неотъемлемой частью, помимо активного выявления и критического осмысления своего собственного предмета. Компаративист К. Адик задается вопросом: «Что такое сравнительная педагогика?» — и предлагает два варианта ответа: 1) область знания, которая соответствует своему целеполаганию [3, с. 15]; 2) практика научного сообщества [3, с. 24].

В целом, сегодня многие исследователи в ФРГ сходятся во мнении, что сравнительная педагогика представляет собой скорее мультидисциплинарную область исследования и преподавания, чем четко определенную научную дисциплину (К. Адик, К. Амос, Д. Ватеркамп, М. Паррейра до Амарал) [3; 7; 8; 14; 15; 19; 21].

В контексте данного видения современные компаративисты признают обусловленность любого определения сравнительной педагогики пространственно-географическими и историко-временны́ми факторами, допуская многообразие подходов и интерпретаций. Подчеркивая, что эта область знания сформирована различными дисциплинарными, теоретическими и методологическими традициями [15, с. 185].

В. Миттер и У. Лаутербах отмечают, что в основе современной немецкой сравнительной педагогики лежат два основных методологических подхода: 1) герменевтика, дополненная феноменологией; 2) эмпирический анализ [11, с. 247]. При этом выбор исследователем одного из данных подходов должен не зависеть от доброй воли компаративиста, а определяться целями конкретного исследования. Возможно и одновременное применение обоих подходов в рамках одного исследования [12].

Доминантой в исследованиях К. Аллеманн-Гионды является влияние глобализации на сферу образования в целом. В фокусе ее внимания — проблемы сравнительной педагогики, при рассмотрении которых учитываются: 1) многоаспектность и многоуровневость социокультурных реалий современности; 2) все многообразие разновекторных процессов, интенсивно протекающих в различных государствах; 3) отражение указанных процессов в сфере образования [4; 5].

К. Адик пишет о существовании основополагающей триады: воспитание — педагогика — наука о воспитании (*Erziehung — Pädagogik — Erziehungswissenschaft*) [3, с. 48], исследует структуру предмета сравнительной педагогики (*Gegenstandsstruktur*) и приходит к заключению о наличии нескольких предметных областей (*Gegenstandsbereich*), комплексные взаимосвязи которых требуют прояснения. Исследователь пишет о тройственной структуре предмета сравнительной педагогики, выделяя: 1) воспитание и образование в зарубежных странах и культурах в компаративном аспекте; 2) международное образование (т.е. практику межкультурного и международного образования и воспитания и направленные на ее осмысление педагогические системы); 3) международную образовательную политику (международный мониторинг в области образования, международные соглашения и программы международных организаций) [3, с. 47].

Лейтмотивом учебника Д. Ватеркампа [21] является попытка определить предмет данной научной дисциплины. Прежде всего, сравнительная педагогика вносит свой вклад в поиск ответов на общие вопросы, стоящие перед педагогикой в целом. Предметом ее осмысления является воспитание (в широком смысле), и здесь она коррелирует с общей педагогикой и другими дисциплинами, входящими в состав педагогики. Однако сравнительная педагогика одновременно вводит в научный обиход концепты, которые позволяют рассмотреть, понять и описать предмет педагогики в ином ракурсе. К их числу относятся такие базовые концепты, обнаруживающие широкий спектр смысловых и оценочных коннотаций, как «нация», «мир» и «культура». Сравнительная педагогика прослеживает связь данных фундаментальных понятий с воспитанием (*Erziehung*) [21, с. 13], обогащая тем самым научное педагогическое мышление в целом и обнаруживая самостоятельный потенциал развития.

Д. Ватеркамп указывает, что сравнительная педагогика находится в сфере влияния нескольких научных дисциплин, которые открывают

перед ней новые исследовательские перспективы. Сюда относятся историография, понимаемая как исследование истории народов, политология и, в частности, наука о международной политике, этнография и культурная антропология. Развитие в пограничной области, на рубеже нескольких научных дисциплин, обусловило потребность в более четком определении и детализации собственного предмета и вызвало новую волну дискуссий по поводу методов сравнительной педагогики [21, с. 14]. Ученый констатирует, что словосочетание «сравнительная педагогика» может навести на мысль о том, что данная научная дисциплина не испытывает трудностей в определении своего предмета, т.к. ее специфика заключается в области методики. Атрибутивное определение «сравнительная», по всей видимости, должно служить для обозначения операций, на которых специализируется данная наука. Однако при ближайшем рассмотрении задача описания своего предмета оказывается еще более сложной и существенно важной, чем определение метода [21, с. 13].

Д. Ватеркамп задает вопрос о научной обоснованности представления о локальной обусловленности (привязке к конкретному месту нахождения) сравнительной педагогики, напоминая о том, что данная научная дисциплина больше, чем какая-либо иная, стремится к интернациональности. Исследователь исходит из предположения о том, что все страны, по своей сути, являются предметом сравнительной педагогики. В связи с этом он рассматривает кажущийся очевидным вывод: самоидентификация данной научной дисциплины должна осуществляться в едином ключе и в рамках единых форм не только в различных центрах научной мысли Германии, но и во всем мире. В конечном счете должен существовать своего рода стандарт, определяемый ведущими национальными учреждениями или глобальной организацией, подобной Всемирному совету национальных и региональных обществ по сравнительной педагогике. Однако даже если исходить из предпосылки о том, что сравнительная педагогика делает активные попытки идентифицировать себя через свой предмет — «мир», это не предполагает универсального единства форм исследования и преподавания в соответствующей области. Самоидентификация через предмет изучения — «мир» — недостаточна для определения данной научной дисциплины, т.к. ее дефиниция обязательно должна включать в себя непосредственную связь с педагогикой, мыслимой в духе немецких компаративистов как «наука о воспитании». Являясь частью педагогики, сравнительная

педагогика принимает пространственно-языковые и национально-исторические формы, характерные для педагогики в рамках конкретной культуры. По мнению Ватеркампа, очень соблазнительной для многих исследователей кажется мысль о возможности существования единой, универсальной, «всемирной» науки (*Welt-Wissenschaft*) [21, S. 12], находящейся на более высокой ступени обобщения и унификации. Однако данная мысль представляется исследователю вряд ли реализуемой.

По мнению Ю. Шривера, эпоха глобализации диктует сравнительной педагогике свои правила. Среди них: 1) только в том случае можно наладить между странами взаимовыгодный обмен педагогическими инновациями, если каждая из них имеет нетривиальные традиции в сфере образования и обладает культурной идентичностью; 2) в эру глобализации утрачивают свое значение такие доминирующие ранее концепты, как «культура», «общество», «нация», что приводит к тому, что теоретики сравнительной педагогики вынуждены больше ориентироваться на проблематику наднационального образования и именно в этом ключе анализировать многие явления действительности; 3) тем не менее не исключается важность изучения педагогических феноменов каждой отдельной страны в историческом и социокультурном разрезе; 4) все образовательные явления должны интерпретироваться с различных эпистемологических позиций; 5) исследования в сфере образования следует выполнять одновременно и комплексно, и дифференцированно; 6) активно развивается дискурс в области методологических подходов; 7) одновременно протекают два разнонаправленных процесса: нивелирование индивидуальных черт национальных систем образования и забота об их сохранении [16; 17].

Достаточно остро в ФРГ до сих пор стоят вопросы границ сравнительной педагогики. В частности, обсуждается отличие сравнительной педагогики (*vergleichende Erziehungswissenschaft*) от науки о международном образовании (*internationale Erziehungswissenschaft*). В этой связи С. Хорнберг высказывает мнение, что сравнительная педагогика связана с анализом и сравнением систем образования различных стран, в то время как наука о международном образовании фокусирует свое внимание на мировом образовательном пространстве, теоретических основах, процессах его формировании и дальнейшего развития [8, с. 12]

Этот же вопрос ранее проясняли В. Миттер и У. Лаутербах [11; 12]. По их мнению, общей чертой сравнительной педагогики и науки о между-

народном образовании является то, что они сконцентрированы на наднациональных проблемах систем образования и тех проблемах, которые характерны для любой системы образования. При этом сравнительная педагогика, опираясь на качественные и количественные методы смежных дисциплин, в контексте социального, экономического и политического развития ищет ответы на следующие основные вопросы: 1) почему системы образования и образовательные процессы в самом широком смысле различаются в своем международном развитии; 2) как и при каких условиях они функционируют и развиваются [11, с. 239]? Наука о международном образовании, в свою очередь, концентрирует свое внимание на международных практических проектах, интернационализации образовательного процесса и деятельности международных организаций [12, с. 240].

Анализ работ современных немецких компаративистов позволяет выявить основные тренды в развитии сравнительной педагогики. Особо подчеркнем ее тесную связь с процессами глобализации и интернационализации. Кроме того, немецкие ученые, анализируя предшествующий опыт в области сравнительной педагогики, обращают внимание на то, что ключевым фактором в работах различных исследователей является отсылка к методу — сравнительному подходу (*vergleichende Herangehensweise*), при этом сами термины, используемые для обозначения области исследования, варьируются: «педагогика», «наука о воспитании» и «исследование в области образования» (*Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungsforschung*). Помимо различий в терминологии, указывается на наличие ряда понятий, в отношении которых до сих пор не существует ясности: являются ли они структурными частями сравнительной педагогики или представляют собой ее альтернативу. К ним относятся: «международное воспитание» (*internationale Erziehung*), «межкультурное воспитание» (*interkulturelle Erziehung*), «межкультурная педагогика» (*interkulturelle Pädagogik*), при этом в последнее время получившие широкое распространение комбинации понятий нередко используются в сочетании с прилагательными «транснациональный» (*transnational*) и «транскультурный» (*transkulturell*). Все эти варианты объединяет то, что вместо слов «сравнение» или «сравнительный» используются прилагательные с компонентом «меж-» (реже «мульти-») или — в духе новейшего времени — с компонентом «транс-» [3; 8; 9; 11; 12; 17; 20].

Можно выделить три тенденции, характерные для сравнительной педагогики наших дней: 1) она находится на подъеме; 2) усиливается ее

диверсификация и плюрализация по мере проникновения в смежные области; 3) возникает угроза потери ее идентичности. Если конкретизировать указанные тенденции, то: 1) согласно внешним индикаторам, сравнительная педагогика ФРГ переживает период расцвета, однако этот вывод можно сделать только при поверхностном рассмотрении проблемы; 2) сравнительная педагогика начинает расширять свои границы, проникая на «территорию» межкультурного и международного образования; 3) результаты, полученные от участия ФРГ в международных исследованиях, оказывают сильное воздействие на лиц, принимающих решения в области образования,— это приводит к тому, что роль собственно педагогической науки начинает недооцениваться. Поэтому над сравнительной педагогикой нависает серьезная угроза потери своей идентичности и самобытности, что может привести к ее исчезновению как значимой академической научной дисциплины. В этой связи ряд немецких компаративистов полагает, что нынешний ренессанс сравнительной педагогики может в конечном итоге оказать далеко не благотворное влияние на данную область знаний [10; 15].

Интенсивное развитие данной научной дисциплины в начале XXI в. (после спада в 1990-е гг.) подтверждается, в частности, значительным количеством публикаций. В целом, в работах немецких исследователей большое внимание уделяется феномену образования в обществе, вовлеченном в глобальные процессы. Отдельное место отводится вопросам влияния на сравнительную педагогику таких явлений современной жизни, как интернационализация, транснациональная миграция, развитие технологий, эволюция финансовой сферы, усиление роли СМИ, устойчивое развитие в экологическом и экономическом смыслах этого слова [1, 7, 13, 16, 19, 21].

Проведенное исследование показало, что к 2017 г. немецкая сравнительная педагогика представляет собой многослойный, многополярный и разветвленный социокультурный феномен, функционирующий в условиях глобализации и интернационализации.

Заключение. По мнению большинства современных немецких компаративистов, сравнительная педагогика, несомненно, является научной дисциплиной, хотя ее предметное поле до конца не определено. Это подтверждают две фундаментальные характеристики: 1) сравнительная педагогика опирается на серьезную эпистемологическую платформу; 2) разработкой ее аспектов занимается большое количество исследователей, объединенных в профессиональные сообщества и ассоциации.

Вместе с тем, ввиду того, что в последние годы существенно расширяется массив разновекторных эмпирических знаний и продолжается интенсивный процесс взаимопроникновения сравнительной педагогики и других наук, дисциплинарное поле данной науки становится все более эклектичным и рыхлым. Междисциплинарные границы, в свою очередь, оказываются размытыми и потому трудноопределимыми.

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 17–06–00122-а.

Литература / References

1. *Adick C.* Das Potenzial der Vergleichenden Erziehungswissenschaft zwischen elaborierter Vergleichsmethodik und praktischer Bedeutsamkeit // Tertium Comparationis: Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, 1 (21), 101–121 (2015).

2. *Adick C.* German Foreign Cultural and Educational Policy as a Means of Soft Power // Hungarian Educational Research Journal, 3 (6), 11–22 (20l6).

3. *Adick C.* Vergleichende Erziehungswissenschaft: eine Einführung (Kohlhammer, Stuttgart, 2008, 242 S.).

4. *Allemann-Ghionda C.* Einführung in die vergleichende Erziehungswissenschaft (Beltz, Weinheim; Basel, 2004, 240 S.).

5. *Allemann-Ghionda C.* Teaching Comparative Education: Trends and issues informing practice // Zeitschrift fur Pädagogik, 3 (63), 387–389 (2017).

6. *Altenthan S., Betscher-Ott S., Gotthardt W. et al.* Pädagogik (Bildungsverlag Eins GmbH, Köln, 2016, 504 S.).

7. *Amos K.* Theorien der Vergleichenden Erziehungswissenschaft // Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft: Geschichte, Theorie, Methode und Forschungsfelder (Waxmann, Münster; New York, 2015, 59–78).

8. *Hornberg S.* Anmerkungen zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland und zu den folgenden Beiträgen // Beschreiben — Verstehen — Interpretieren: Stand und Perspektiven International und Interkulturell Vergleichender Erziehungswissenschaft in Deutschland (Waxmann: Münster; New York; München; Berlin, 2009, 11–18).

9. *Hornberg S.* Transnational Educational Spaces // Empires, Post-Coloniality and Interculturality (Sense Publishers: Rotterdam, 2014, 171–180).

10. *Kotthoff H.-G.* Zwischen Renaissance und Bedeutungslosigkeit: Aktueller Stand und Perspektiven der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in Deutschland // Tertium Comparationis: Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, 1 (21), 6–26 (2015).

11. *Lauterbach U., Mitter W.* Theory and methodology of international comparisons // Vocational education and training — the European research field Background report — Volume II (Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 1998, 236–271).

12. *Mitter W.* Das Verhältnis von Vergleichender Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik in Vergangenheit und Gegenwart // Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft: Geschichte, Theorie, Methode und Forschungsfelder (Waxmann, Münster; New York, 2015, 17–40).

13. *Parreira do Amaral M.* Der Beitrag der Educational Governance zur Analyse der Internationalen Bildungspolitik // Bildung und Erziehung, 3 (68), 367–384 (2015).

14. *Parreira do Amaral M., Amos K.* Einleitung Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Theorie, Methode und Forschungsfelder // Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft: Geschichte, Theorie, Methode und Forschungsfelder (Waxmann, Münster; New York, 2015, 7–16).

15. *Parreira do Amaral M., Hornberg S.* Teaching Comparative and International Education: bridging social demands for practical performance-based competencies with critical reflectivity // Teaching

Comparative Education: Trends and Issues Informing Practice (Symposium Books Ltd, Oxford, 2016, 183–201).

16. *Schriewer J.* Neither orthodoxy nor randomness: differing logicsof conducting comparative and international studies in education // Comparative Education, 1 (50), 84–101 (2014).

17. *Schriewer J.* Vergleichende Erziehungswissenschaft als Forschungsfeld // Kulturvergleich in der qualitativen Forschung, Studien zur Schul- und Bildungsforschung (Springer Fachmedien Wiesbaden, Wiesbaden, 2013, 15–42).

18. *Schubert V.* Die Vergleichende Erziehungswissenschaft im disziplinären Gefüge der Erziehungswissenschaft // Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (Beltz Juventa, Weinheim, 2014, 1–25).

19. *Waterkamp D.* Comparative Education as a Field of Teaching in German Universities // Comparative Education at Universities World Wide (Bulgarian Comparative Education Society & Ljubljana University Press, Faculty of Arts, Sofia, 2013, 68–74).

20. *Waterkamp D.* Geschichte der Vergleichenden Erziehungswissenschaft // Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (Beltz Juventa, Weinheim, 2012, 1–30).

21. *Waterkamp D.* Vergleichende Erziehungswissenschaft: ein Lehrbuch (Waxmann, Münster; München; Berlin, 2006, 255 S.).

POLEMIC ASPECTS OF GERMAN COMPARATIVE EDUCATION

Abstract. Introduction. The article considers aspects of comparative education in Germany that are characteristic and significant for the 21st century.

The purpose of the article is to consider the status of comparative education in the Federal Republic of Germany and determine trends in its development. The study is focussed on analyzing the works of German authors published in the period 2006-2017 (K. Adick, D. Waterkamp, H.-G. Kotthoff, M. Parreira do Amaral, S. Hornberg, and others).

Research methods. The following theoretical methods are used: abstraction, analysis, induction, specification, generalization, synthesis, comparison.

Findings. The major language and terminological problems faced by contemporary comparativists are identified. It has been found that German comparativists recognize that any definition of comparative education is determined by spatial-geographical and historical-temporal factors, allowing for a variety of approaches and interpretations. The new concepts appear that are inextricably linked with comparative education: «international education», «intercultural education», «intercultural pedagogy» and their combinations used with the components «inter-», «multi-» and «trans-». It is pointed out that German comparative education is currently on the rise, as it is penetrating into adjacent areas and becoming increasingly diverse as a scientific discipline, but at the same time there is a distinct threat of losing its identity. The research has shown that in 2017 German comparative education is a multilayer, multipolar and widely-branched sociocultural phenomenon functioning in the context of globalization and internationalization.

Conclusion. Modern German comparativists believe that comparative education is undoubtedly a scientific discipline, which is confirmed by two fundamental characteristics: 1) it relies on a serious epistemological platform; 2) a large number of researchers united in professional organizations is engaged in developing its aspects. However, its subject field has not been clearly defined so far, and due to the expansion of a vast array of empirical knowledge, as well as an intensive process of convergence of comparative education and other sciences, its disciplinary field is becoming increasingly eclectic and friable, and its boundaries are getting dangerously blurred.

Keywords: Germany, globalization, discourse, internationalization, comparativist, comparative education, trend.

О. Н. Мачехина

Кандидат педагогических наук, профессор, Московский институт открытого образования E-mail: helga_mon@mail.ru

Olga N. Machekhina PhD (Education), Professor of the Department of Interactive Technologies in Education, Moscow Institute of Open Education, Moscow, Russia

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГЕНЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Протекающая глобализация образования требует последовательного и кропотливого анализа состояния школы и образования разных стран, чтобы сделать вывод — какие национальные школы будут лидировать в процессе формирования глобализированной образовательной системы. Отсюда — необходимость в специфических методах формирования четкой картины процессов модернизации и реформирования национального образования — ответов на вызовы глобализации. Автор излагает собственную интерпретацию родственно-генетического подхода как эффективного метода формирования комплексного представления современного состояния школы и образования в мировом масштабе и определения генеральных тенденций в формировании глобализированной образовательной среды и векторов трансформаций национальных школ применительно к педагогическим исследованиям. На основании подхода делаются выводы о наличии в мире «образовательных семей», куда включаются различные национальные школы: западная макросемья, незападная макросемья, российская школа. Национальные школы в них отличает единство истока и сходства по ходу развития. Делается вывод о том, что тенденция модернизации школы в западной макросемье — изменение государственной политики в образовании и материально-техническое перевооружение школы, в незападной — внедрение новых образовательных технологий, обновление и доведение до мировых стандартов содержания преподавания и форм оценки успева-

Как цитировать статью: Мачехина О. Н. Использование генетического подхода в педагогических исследованиях // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 5 (43). С. 124–140.

емости, в отечественной школе — активное обновление материально-технической базы, внедрение передовых технологий обучения и развитие содержания образования для наиболее полной реализации его потенциала.

Ключевые слова: *педагогика, родственно-генетический подход, школа, модернизация образования, реформирование образования, глобализация образования.*

Введение. Протекающая в наши дни глобализация обусловливает интенсификацию развития образовательной среды всемирного масштаба, в которую органично интегрируются национальные образовательные системы. Этот сложный и неоднозначный процесс требует последовательного и весьма кропотливого анализа состояния школы и образования разных стран для того, чтобы сделать вывод относительно того — какие национальные школы будут лидировать в процессе формирования единой образовательной системы глобализированного общества и, как следствие, станут образцами для подражания в модернизации и реформировании всех остальных.

Постановка проблемы. Такая сложная и высоко актуальная проблема требует специфических методов исследования не столько в ракурсе получения материала и анализа, но в формировании четкой картины процессов модернизации и реформирования национального образования как ответов на вызовы и тренды глобализационного процесса. Такая парадигма исследований требует формирования специфической методологии, которая позволит не только представить результаты исследования национальных школ изолированно, но и с целью формирования комплексной картины сгруппировать национальные образовательные системы, дать им общую характеристику и наметить тенденции дальнейшего развития в рамках глобализации образования и все более и более активного вхождения мира в «общество знаний».

Методология исследования. Сегодня исследования этого вопроса ведутся в рамках различных наук и их отраслей. Существует специфическая отрасль — сравнительная педагогика, которая наиболее приблизилась к формированию указанной комплексной картины [3; 10]. В ней используются самые различные методы и исследовательские инструменты, которые обусловлены междисциплинарным характером. В то же время в методологии современной сравнительной педагогики прослеживается тенденция зависимости от понимания исследователя-

ми самой сути педагогики как таковой, что обусловливает превалирование тех или иных методов. Так, В. Маллинсон еще в 50-х гг. XX века выдвинул идею о том, что педагогика обусловлена национальной историей, психологией и культурой, определив превалирование культурно-исторических методов в исследованиях [17]. Ю. Шривер и Б. Холмс рассматривают педагогику как социальную науку, поэтому отдают предпочтение методам и инструментам социологии [20]. Широко, в рамках сравнительной педагогики, используется исторический метод [2; 4]. Тем не менее метода, претендующего на универсальность в представлении комплексного видения состояния современной школы и образования во всемирном масштабе и дающего основу для выводов относительно тенденций дальнейшего развития национальных школ в глобальной образовательной среде, пока не предложено.

Цель исследования — изложить собственную интерпретацию родственно-генетического подхода применительно к педагогическим исследованиям как эффективного метода формирования комплексного представления о современном состоянии школы и образования в мировом масштабе и определения генеральных тенденций в вопросе формирования глобализированной образовательной среды и определения векторов трансформаций национальных школ в такой ситуации.

Характеристика подхода. Основоположником родственно-генетического подхода как методологического средства анализа является Г. Лейбниц. Его имя связывается прежде всего с математикой и физикой, как родоначальника дифференциального и интегрального исчисления. Однако, Лейбниц — один из крупнейших философов и методологов науки Нового времени. Именно он сформулировал родственно-генетический подход применительно к праву, где он стал основанием выделения правовых семей, а затем активно «перекочевал» в лингвистику для толкования языковой семьи.

Впервые этот подход применен им в трактате «Новые методы изучения и преподавания юриспруденции», первое издание которого вышло в 1667 г. В параграфе 7 «Представление права в качестве проекта всех народов, стран и времен», применив родственно-генетический подход, он выдвинул идею о возможном объединении права ряда стран в своеобразные семьи, подчеркивая единый исток и сходство развития [22].

В следующем веке большой шаг по практической реализации этого подхода был сделан известным естествоиспытателем К. Линнеем, ко-

торый смог сформулировать четкие научные основания построения классификаций на примере биологической систематики:

- все систематизируемые объекты распределяются по единой системе, организованной иерархически;
- вся система базируется на родственно-генетическом принципе;
- существует единый критерий для включения объектов в одну группу;
- имеется единая система таксонов от высшего (царство) через целый ряд промежуточных (класс, отряд, семейство с целой системой префиксов) до базовой единицы (вид), при этом таксон — группа в классификации, состоящая из дискретных объектов, объединяемых на основании общих свойств и признаков;
- каждой группе присваивается имя, обеспечивающее идентификацию включенных в нее объектов. [8, с. 3–10].

При формировании классификаций на основе родственно-генетического подхода можно выделить три ключевых единства, которые обеспечивают логическую обоснованность и эффективность систематизации:

- ▹ Единство иерархически организованной системы;
- ▹ Единство системы таксонов;
- ▹ Единство системы номинации.

Заслуга выдвижения родственно-генетического подхода на передний край научных исследований социальных явлений принадлежит известному французскому правоведу, социологу и педагогу Р. Давиду. В начале 50-х гг. XX века он предложил собственную классификацию правовых систем, объединенных в семьи [19]. Формулируя научный фундамент систематики, он предложил исходить из постоянных элементов, позволяющих отличить одну страну от другой (национальное право) и одну отрасль права от других. Поэтому возможна группировка правовых систем в «семьи», подобно тому, как это делают и другие науки, оставляя в стороне второстепенные различия: лингвистика — романские, славянские, семитские языки; религиоведение — христианство, ислам, буддизм; естествознание — млекопитающие, пресмыкающиеся, птицы, земноводные и т.д.

Он констатировал, что точно так же возможна и группировка правовых систем современности в несколько видов. Уже в то время существовало несколько подходов к классификации правовых семей.

Наиболее крупные из них — классифицирование, исходящее из концептуальных структур или иерархии различных источников права (кодексиальная и прецедентарная системы) и выдвижение на первый план типа общества и социального строя (капиталистическое право, социалистическое право). Обосновывая собственный подход, Р. Давид обратился к существенным признакам, которые позволили ему в середине XX века, выделить несколько групп правовых семей:

- западное право;
- социалистическое право;
- иные правовые системы.

Эти группы включали в себя несовпадающие национальные или интернациональные правовые системы:

Схема № 1. Схема правовых семей по Р. Давиду (Комментарий 1)

Собственно, термин «таксономия» применяется в педагогике с середины XX века. В 1956 году педагогическую таксономию предложил американский психолог и педагог Б. Блум [12]. Таксономия Блума представляет собой набор из трех иерархических моделей, используемых для классификации образовательных целей процесса обучения по степени сложности и специфике. Эти три модели охватывают цели обучения в когнитивных, аффективных и сенсорных областях. Список

познавательных областей был основным направлением большинства систем традиционного образования и часто используется для структурирования учебных целей, оценок и мероприятий учебного плана. Таким образом, им была представлена классификация образовательных целей, получившая наименование педагогической таксономии.

Результаты исследования. Обращаясь к авторскому концепту таксономии образовательных систем, следует отметить, что ее выражением является система образовательных семей, в которые группируются национальные образовательные системы, имеющие между собой сходство по форме и по содержанию. Среди них:

- романо-германская (континентальная);
- англо-американская;

ряд семей, не входящих ни в одну из указанных выше:

- ▹ традиционная (индусская, дальневосточная (японо-китайская), африканская);
- ▹ религиозная (мусульманская, иудейская, каноническая).

Исторически первой возникла романо-германская образовательная семья, основанная на интерпретации римского способа обучения в германских школах XVI века. Ее основой выступает классно-урочная система, изложенная Я. А. Коменским в трактате «Великая дидактика». В основе его концепции находилось обобщение опыта большого количества передовых для своего времени школ. Среди них городская школа реформатора Иоганна Агриколы (учебный план Эйслебена, 1527 г.), разработанная гуманистом и педагогом Филиппом Меланхтоном система организации немецких школ и университетов (Саксонский устав, 1528 г.), Страсбургская гимназия Иоганна Штурма (1537 г.), Вюртембергский учебный план швабского реформатора Иоанна Бренца (1559 г.) и многие другие [5].

Среди характерных черт и признаков национальных образовательных систем, входящих в романо-германскую семью:

1. единство содержания обучения, методики преподавания, последовательности изложения материала, фронтальное тематическое единство изучения учебных тем;

2. отраслевое и предметное структурирование обучения, где совокупное образование в целом достигается изучением ряда узкоспециальных предметов;

3. деление контингента на постоянные по составу учебные группы,

отличающиеся единством уровня освоения учебной программы и возраста (учебные классы);

4. единство, последовательность и непротиворечивость изучения тем и разделов учебного предмета, которое организуется на одном «языке» для всех членов учебной группы;

5. определяются общие для всех членов группы начало и конец занятий, количество, длительность и время перерывов на отдых;

6. единство форм проверки и критериев качества усвоения материала.

Англо-американская семья, начав свое формирование практически веком ранее романо-германской, окончательно сложилась только к концу XVIII века. Ее исток мы найдем в формировании английских публичных школ (англ. the public schools) — элитных (платных) средних общих учебных заведений, первое — Итон, было основано в 1440 году, два других — Рагби и Хэрроу — в 1567 и 1571 годах соответственно. Именно оттуда и берет свое начало англо-американская образовательная семья. Ее окончательное формирование пришлось на конец XVIII — начало XIX веков. Именно тогда в колониях американской Новой Англии стали в общей массе возникать частные и публичные школы, которые практически в полном объеме копировали английские публичные школы, так как основатели, попечители и преподаватели были в основном выходцами из них [14].

Давая характеристику англо-американской образовательной семье, обратимся к ее ключевым характеристикам:

1. общий упор на воспитание и развитие, а не на передачу знаний, умений и навыков;

2. ведущая роль преподавателя (тьютора) в определении объема, направления и скорости освоения материала конкретным учащимся;

3. индивидуализация работы учащегося по четким указаниям тьютора, вплоть до определения формы и критериев определения усвоения учащимся материала по предмету;

4. большое количество вре́менных групп, формируемых на период освоения предмета по выбору;

5. довольно сложное совмещение индивидуального и коллективного, когда внутри учебной группы каждый борется за индивидуальное первенство, тогда как вне ее — вся группа борется за первенство с другими;

6. индивидуальное определение начала и окончания учебных занятий для каждого учащегося с участием тьютора, представителей педагогического коллектива и администрации учебного заведения.

Проводя подробный анализ англо-американской средней школы, П. Грэм в книге «Америка за партой» выделяет такие ее ключевые признаки, которые резко контрастируют с любой другой:

- В англо-американской школе господствует представление о превалировании воспитания — как индивидуального, так и коллективного — над обучением как передачей знаний. В этих условиях главная задача английских школ — начать воспитание джентльменов и их сообщества, а американских — патриотов Америки.
- Индивидуализация развития каждого учащегося диктует необходимость особых отношений с преподавателем, большого количества самостоятельной работы проектного типа (доклады, рефераты и эссе, исследовательские проекты) и превалирования курсов по выбору. Учащийся, приобретя навык получения знаний на формальных обязательных курсах: для английской школы это математика и классические языки, для американской — английский язык и математика, реализует свои умения и навыки, обучаясь тому, что, по его мнению, мнению его родителей, опекунов и попечителей, пригодится ему в дальнейшей жизни.
- Тестовая, а не экзаменационная форма проверки усвоения материала, которая считается более эффективной и справедливой [15].

Переходя к религиозной образовательной семье, следует констатировать, что эти образовательные системы являлись исторически первыми, возникшими в древности. По свидетельству имеющихся в распоряжении историков аргументов, одной из первых среди них была древнеегипетская система подготовки жрецов, чье высокое развитие следует отнести к XIII веку до н.э. [9]. Сегодня среди религиозных образовательных систем, национального или интернационального уровня, следует выделить исламскую образовательную систему Ближнего Востока, иудейскую образовательную систему и каноническую. География их распространения весьма широка и имеет непосредственное отношение к экспансии конкретных конфессий. Анализируя их, нельзя не отметить их определенную специфику и ряд общих черт, формирующих комплексную характеристику данной образовательной семьи в целом.

Исламская образовательная система. Ее родоначальником, как и родоначальником самого ислама, считается пророк Мухаммед. На протяжении 23 лет своего пророчества он постоянно учил, сформировав весьма четкую когорту сподвижников и последователей, ставших носителями исламской педагогики и «промоутерами» исламского образования. Сущность последнего заключалась, по словам Имама аль-Шафии, в том, что отправной точкой является изучение Корана, выражающееся в заучивании его сур наизусть, далее — изучение шариата, позже — хадисов. Обучение ведется, по традиции, без обучения грамоте, а заучивание религиозных текстов производится на слух, для чего их должен воспроизводить весьма четко и без ошибок сам учитель. Обучение чтению и письму по-арабски является отдельным самостоятельным этапом, к которому допускались далеко не все члены общин. Обобщенно, исламское образование есть путь познания истины Бога, выраженной в тексте Корана и хадисах, непосредственно проявляющихся в шариате [11].

Рассматривая традиционные иудейские педагогику и образование, следует отметить, что они основаны на принципах, обратных исламским. Так, по свидетельству Иосифа Флавия: «закон велит обучать детей грамоте и законоучению и рассказывать им о деяниях предков, чтобы они могли подражать примеру последних и чтобы они, вырастая среди первых (законов), привыкали не преступать их и не иметь отговорки о неведении их» [6]. По мере обучения грамоте начинали изучаться и священные тексты Талмуда и Торы. Последовательность их изучения была универсальной: чтение, переписывание, заучивание наизусть.

Вслед за религиозным образованием, которое шло пожизненно, осваивались мирские науки, в отношении которых, основываясь на взглядах таких видных иудейских философов Средневековья, как Иегуда Галеви и Моисей Маймонид, господствовал принцип прагматики, предполагавший упор на практическую полезность знаний, поэтому интенсивно осваивались математика, основы агротехнологий, основы физиологии мужчины и женщины, пение и игра на музыкальных инструментах.

Наконец, каноническая образовательная система представлена нам католической школой, как имеющей наиболее широкое распространение по всему миру. Католические школы отличаются от других школ тем, что уделяют особое внимание развитию личности учащихся в лоне

католической веры. Руководители школ, учителя и ученики должны сосредоточиться на четырех основополагающих правилах, инициированных Церковью. Они включают в себя католическую идентичность школы, образование для жизни и веры, воспитание для жизни и веры, а также активность и социальную справедливость.

Религиозное образование, как основной предмет деятельности канонической школы, является жизненно важным элементом учебной программы, в которой люди должны развиваться: «интеллектуально, физически, социально, эмоционально и, конечно, духовно» [18]. Поэтому образование включает в себя «четкий, но взаимодополняющий светские предметы аспект религиозного измерения литургической и молитвенной жизни школьного сообщества». В католических школах учителя учат по программе религиозного образования, утвержденной епископом. Поэтому и учителя, и епископат участвуют в планировании обучения, реализуя принцип совмещения религиозного и светского образования на основе взаимодополняемости [21].

Обобщая рассмотрение религиозной образовательной семьи, следует констатировать, что она отличается следующим:

1. Основу образования составляет религиозное обучение и воспитание через изучение религиозных текстов, освоение обрядов и формирование поведения в соответствии с этическим законом религии.

2. Решающую роль в образовательных системах этой семьи играет учитель, который становится не просто передатчиком знаний, но проводником в поисках истины на пути к Богу.

3. Широко применяются примитивные традиционные методы обучения — переписывание текстов, заучивание их наизусть и т.п.

4. Совмещение религиозной и светской информации в обучении проводится на основе принципа взаимодополняемости, при господстве прагматизма, где из светских предметов отбираются только нужные для жизни.

5. Генеральная цель образования в религиозных системах заключается в формировании члена религиозной общины, который бы органично влился в ее ряды и усердно трудился на ее благо.

Традиционная образовательная семья включает в себя индуистскую образовательную систему Индии, конфуцианскую образовательную систему Китая и некоторые образовательные системы африканского континента. Они свойственны традиционным обществам, строго со-

храняются и воспроизводятся с минимальными изменениями в последующих поколениях на протяжении длительнейшего времени. Каждая из них охватывает миллионы учащихся не только в странах основного распространения, но и везде, где имеются диаспоры народов их носителей и национальностей или где национальная культура примыкает к соответствующей среде.

Рассматривая традиционную образовательную систему Индии, необходимо отметить, что, по мнению индийских специалистов, она зародилась еще в ведическую эпоху. Так, уже в VII–VI веках до н.э. в Упанишадах упомянуты гурукулы — традиционные школы, каждую из которых возглавлял учитель — гуру. Среди гуру Упанишад выделяются Дрона, Гуруграм, Яджнавалкья и др. [16]. В системе гурукул была сформирована и реализовывалась индуистская система обучения, где учитель (брахман) передавал ученикам знания о религии, философии, литературе, искусстве управления государством, медицине, астрологии и истории.

Обучение было бесплатным и осуществлялось по принципу школы-интерната, где ученики чаще всего проживали в ашраме (общине), которая формировалась вокруг гурукулы. Методика обучения включала в себя пространные лекции гуру, на которых присутствовали все без исключения ученики, и широкий спектр занятий по обучению чтению и письму, чтению религиозных текстов, заучиванию гимнов и прославлений и т.п. По окончании учебы ученик или его семья могла сделать добровольный взнос, дабы отблагодарить педагога.

Рассматривая китайскую традиционную систему образования, следует констатировать, что она связана с конфуцианством, поэтому ее возникновение мы можем датировать сравнительно точно — 523 год до н.э., когда Конфуций открыл собственную школу и занялся педагогической деятельностью, которую продолжал до своей кончины в 479 году до н.э. Генеральной целью конфуцианского образования и воспитания является формирование так называемого «добродетельного мужа» цзюнь-цзы, то есть образованного человека, обладающего необходимыми знаниями, развитыми моральными принципами, поступающего всегда сообразно долгу, традициям и ритуалам [7].

Основой обучения в китайской конфуцианской традиционной школе выступает обучение чтению и письму, которое, по традиции, начиналось с заучивания большого количества иероглифов. Выучив не-

обходимое количество знаков, ученик начинал чтение конфуцианских трактатов, где описывались поучительные примеры поведения великих людей прошлого, включая самого Конфуция и его ближайших учеников, как инструкция для поведения в сходных ситуациях учениками последующих поколений. Позже к чтению добавлялась активная самостоятельная работа по осмыслению тех или иных положений конфуцианского канона и написания комментариев по ним. Обязательным элементом были экзамены, которые включали в себя не только формальную проверку усвоения материалов, но и отражение того, как учащийся мыслит. Они проводились как в устной форме беседы и диалога, так и в письменной форме эссе по конкретной проблеме.

Африканская традиционная система образования — наименее известный нам предмет. Анализируя ее состояние в доколониальную эпоху, необходимо отметить, что в качестве источников по ее истории и сущности мы можем использовать только записки колонизаторов, весьма обрывочные, неполные и резко отрицательно настроенные по отношению к диким нравам туземцев, и свидетельства самих представителей африканских национальностей, которые не более полны, чем записки колонизаторов [13, с. 102].

Основываясь на них, можно сделать вывод о том, что африканская система является наиболее примитивной и прагматичной. Ее основу составляло формирование у молодого поколения хозяйственных и военно-охотничьих навыков. Истоком их формирования становилась семья, которую сменял период так называемых «возрастных классов», завершалось традиционное образование по африканской системе пребыванием в лагерях «посвящения», после чего молодой человек проходил обряд посвящения (инициацию) и его принимали в племя [1]. Некоторые остатки этой системы существуют и по сей день, в частности у зулусов, где сохранили традиционную методику образования и воинского воспитания в организации «Инката». Теоретического образования в массовом виде практически не было. Знания о природе и обществе хранились и передавались в рамках жреческого сословия, и ими в полном объеме обладали единицы, прошедшие длительное обучение и целую цепь посвящений.

Обобщая характеристики наиболее крупных традиционных образовательных систем, необходимо отметить среди их ключевых черт следующие:

1. Непосредственная зависимость образования от социально-идеологических характеристик общества, определяемых, в том числе, этапом его развития, господствующей религией и т.п.

2. Превалирование содержания образования над формой преподавания, которая, будучи определенной инициатором системы образования (Конфуций, индийские гуру ведийского периода) остается неизменной на протяжении столетий.

3. Генеральная цель — воспитание полноценного члена общества с претензией на идеальность и всесторонность подготовки, а также последующее улучшение общества посредством деятельности его идеальных членов.

Обсуждение результатов. Разговор об образовательных семьях и системах не будет полным, если мы не рассмотрим отечественную образовательную систему. Давая ей характеристику, нельзя не отметить, что она имеет интегративный характер с тяготением к романо-германской. Он выражается, по мнению автора, в романо-германской (классно-урочной) внешней форме школы и образования, но в то же время англо-американской (тьюторской) организации его процесса, когда учитель стремится стать для учащегося проводником, ведущим его во вселенную знаний. В этих условиях между ними могут устанавливаться весьма специфические отношения, вплоть до сакральных, которыми характеризуются традиционные образовательные системы Востока. Автор убежден, что именно такое сочетание и позволило отечественной образовательной системе выйти в ряды передовых в середине и второй половине XX века и обеспечивает для нее мощнейший потенциал развития в непростых условиях современной глобализации.

Проводя анализ образовательных семей далее, следует отметить, что практически каждая из них вовлекает в свою орбиту существенно большее количество стран, нежели чем это можно понять из названия. Так, англо-американская образовательная семья включает в себя не только Великобританию и США, но и почти все страны британского содружества, входившие ранее в Британскую империю,— Австралию, Новую Зеландию, Гонконг и, в существенной степени, Индию, хотя национальная образовательная система последней может быть отнесена к промежуточным, так как объединяет в себе черты традиционной индийской системы образования и элементы английского колониального образования конца XIX — начала XX веков. Так же традиционная об-

разовательная система Китая включает в свою орбиту практически все страны Юго-Восточной Азии и в том числе Японию, где до начала периода милитаризма, в самом конце XIX века, образцом для подражания выступал танский Китай. Такое же положение занимает и отечественная система образования. Будучи на протяжении всего существования СССР (1922–1991) господствующей на территории Советского Союза, она находит сегодня свое воплощение в национальных образовательных системах постсоветского пространства, Восточной Европы и некоторых дальневосточных государств — КНДР, ДРВ и т.д. Представим распределение стран по образовательным системам на схеме ниже:

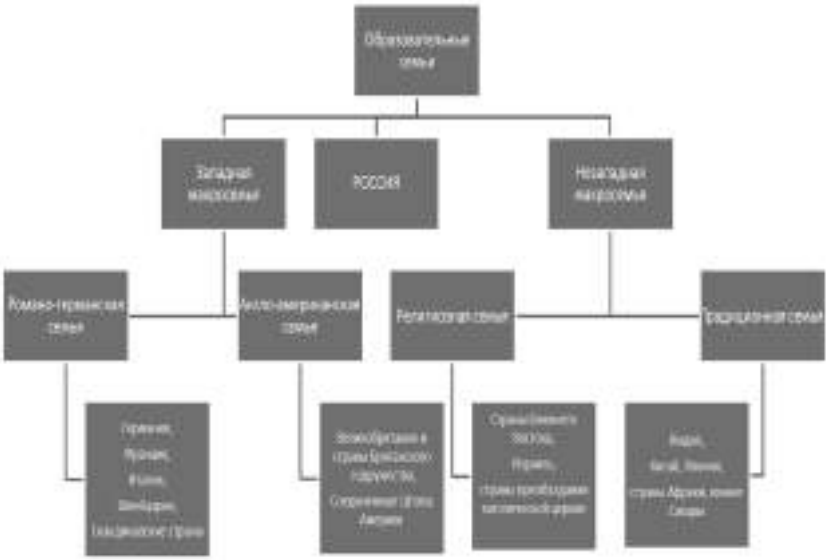


Схема № 2. Схема распределения стран по образовательным семьям

Заключение. Подводя итог проведенному рассмотрению, автор считает, что поставленная в статье цель — изложить собственную интерпретацию родственно-генетического подхода применительно к педагогическим исследованиям как эффективного метода формирования комплексного представления о современном состоянии школы и образования в мировом масштабе, полностью достигнута. Автору удалось сформировать таксономию образовательных семей, которая в иерархии выглядит следующим образом: глобальная образователь-

ная среда => образовательная макросемья => образовательная семья => национальная образовательная система.

Примером реализации этой таксономии на практике может служить следующая последовательность: глобальная образовательная среда => западная образовательная макросемья => англо-американская образовательная семья => новозеландская национальная образовательная система.

Таким образом, авторская таксономия образовательных систем отвечает ключевым требованиям к классификациям, а также предикативной логики, обладает полнотой и непротиворечивостью.

В итоге, оценивая возможности использования родственно-генетического подхода в современной педагогике, следует отметить, что, по мнению автора, он предстает перед нами сегодня как интегративный подход, способный объединить широчайший спектр методов исследования: от историко-ретроспективного до методов и средств математической статистики. Таким образом, авторский подход способен логично, внутренне непротиворечиво и, как следствие, эффективно связать количественные и качественные результаты исследований и дать представление об этапах и фазах эволюции образовательных систем, или семей, их современном состоянии и предоставить основу для прогнозирования их дальнейшего развития в будущем на этапе глобализации, способствующем формированию общества знаний.

Комментарий

1) Авторская интерпретация.

Литература

1. *Борисенков В. П.* Народное образование и педагогическая мысль в освободившихся странах Африки: традиции и современность. М. : Педагогика, 1987. 140 с.
2. *Вульфсон Б. Л.* Сравнительная педагогика. История и современные проблемы. М. : УРАО, 2003. 232 с.
3. *Джуринский А. Н.* Сравнительная педагогика. М. : Академия, 1998. 176 с.
4. *Джуринский А. Н.* Сравнительная педагогика. Взгляд из России. М. : Прометей, 2013. 162 с.
5. *Дьяченко В. К.* Организационная структура учебного процесса и ее развитие. М. : Педагогика, 1989. 159 с.
6. *Иосиф Флавий.* О древности иудейского народа. Против Апиона / пер. с греч. Г. Г. Генкеля. СПб., 1895. С. 110–112.
7. *Малявин В. В.* Конфуций / 3-е изд. М. : Молодая гвардия, 2007.— 368 с.
8. Скворцов А. К. У истоков систематики. К 300-летию Карла Линнея // Природа. 2007. № 4. С. 3–10.
9. *Тураев Б. А.* История Древнего Востока. Минск: Харвест, 2004. 752с.

10. *Alexander R.* Towards comparative education // Cowen, R. and Kazamias, A.M. (ed.) International Handbook of Comparative Education, Springer, 2009/ P. 923–942.

11. *Al-Shafi'i,* Encyclopaedia of Islam. 2 ed. Leiden: E. J. Brill, 1997. T. 9. P. 181–185.

12. *Bloom B. S., Engelhart M. D., Furst E. J.* Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company. 1956. 207 p.

13. *Bray M., Clark B. P., Stephens D.* Education and Society in Africa. L., 1986. 208 p.

14. *Button H., Provenzo E. F.* History of Education and Culture in America. Prentice-Hall, 1983. 379 p.

15. *Graham Patricia A.* Schooling America: How the Public Schools Meet the Nation's Changing Needs. Oxford University Press, 2005. 288 p.

16. *Maninder Dabas.* Did You Know The True Story Behind Gurugram? // The India Times, April 13, 2016.

17. *Mullinson V.* An Introduction to the Study of Comparative Education. Macmillan, 1960. 257 p.

18. Religious Dimension. Diocese of cairns. 28 September 2010. 156 p.

19. *René David.* Traité élémentaire de droit civile comparé: Introduction à l'étude des droits étrangers et à la méthode comparative — in French; Paris, 1950.— 556 pp.

20. *Schriewer J. and Holmes B.* Theories and methods in comparative education. Frankfurt/M, Berlin, Bern, N. Y., P., Wien, 1992. 280 pp.

21. *Scott, Katie.* Why non-Catholics select Catholic schools. // Catholic Herald (Arlington, Virginia). 21 January 2015.

22. Theatrum legale als Projekt einerumfassenden Darstellung des Rechts aller Völker, Länder und Zeiten // Nova Methodus Discendae Docendaeque Iurisprudentiae Autor Leibniz, Gottfried Wilhelm Erscheinungsort Francofurti Erscheinungsdatum 1667 [Электронный ресурс]. URL: https://goo.gl/9qFEfY (дата доступа 18.06.2017).

POSSIBILITY OF USING GENETIC APPROACH IN PEDAGOGICAL RESEARCH

Abstract. The proceeding globalization of education demands the consecutive and laborious analysis of a condition of school in the different countries to determine which national schools will be in the lead in the course of the globalized educational system formation. Such a complex problem requires specific methods for studying the modernization and reform of national education as an answer to the challenges and trends of the globalization process. The author states her own interpretation of genetic approach to pedagogical researches as effective method of complex representation of the current state of school and education on a global scale and definitions of general tendencies in formation of the globalized educational environment and vectors of changes of national schools. Based on this approach, the author concludes that there is an "educational families" in the world, which include various national schools: Western macrofamily, non-Western macrofamily, Russian school. It can be said about the unity of the source and similarities in the course of development. The author concludes that the tendency of modernization of the school in the Western macrofamily is the change in the state policy in education and the material and technical re-equipment of the school. In the non-Western macrofamily it is an introduction of new educational technologies, updating and bringing to the world standards of teaching content and forms of assessment of academic performance and in the Russian school it is an active renovation of the material and technical base, the introduction of advanced teaching technologies and the development of the content of education for the fullest realization of its potential.

Keywords: pedagogy, genetic approach, school, modernization of education, education

reforms, educational globalization.

References

- *Alexander R.* Towards comparative education // Cowen, R. and Kazamias, A.M. (ed.) International Handbook of Comparative Education, Springer, 2009. P. 923–942.
- *Al-Shafi'i*, Encyclopaedia of Islam. 2 ed. Leiden: E. J. Brill, 1997. T. 9. P. 181–185.
- *Bloom B. S., Engelhart M. D.*, Furst E. J. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company. 1956. 207 p.
- *Borisenkov V. P.* Narodnoe obrazovanie i pedagogicheskaya mysl» v osvobodivshikhsya stranakh Afriki: traditsii i sovremennost». M.: Pedagogika, 1987. 140 s.
- *Brau M., Clark V. P., Stephens D.* Education and Society in Africa. L., 1986. 208 p.
- *Button H., Provenzo E. F.* History of Education and Culture in America. Prentice-Hall, 1983. 379 pp.
- *D'yachenko V. K.* Organizatsionnaya struktura uchebnogo protsessa i ee razvitie. M.: Pedagogika, 1989. 159 s.
- *Dzhurinskiy A. N.* Sravnitel'naya pedagogika. M.: Akademiya, 1998. 176 s.
- *Dzhurinskiy A. N.* Sravnitel'naya pedagogika. Vzglyad iz Rossii. M.: Prometey, 2013. 162 s.
- *Graham Patricia A.* Schooling America: How the Public Schools Meet the Nation's Changing Needs. Oxford University Press, 2005. 288 r.
- *Iosif Flaviy.* O drevnosti iudeyskogo naroda. Protiv Apiona / per. s grech. G. G. Genkelya. SPb., 1895. S. 110–112.
- *Malyavin V. V.* Konfutsiy / 3-e izd. M.: Molodaya gvardiya, 2007.— 368 s.
- *Maninder Dabas.* Did You Know The True Story Behind Gurugram? // The India Times, April 13, 2016.
- *Mullinson V.* An Introduction to the Study of Comparative Education. Macmillan, 1960. 257 p.
- Religious Dimension. Diocese of cairns. 28 September 2010. 156 p.
- René David. Traité élémentaire de droit civile comparé: Introduction à l'étude des droits étrangers et à la méthode comparative — in French; Paris, 1950.— 556 pp.
- *Schriewer J. and Holmes B.* Theories and methods in comparative education. Frankfurt/M, Berlin, Bern, N. Y., P. Wien, 1992. 280 rr.
- *Scott, Katie.* Why non-Catholics select Catholic schools. // Catholic Herald (Arlington, Virginia). 21 January 2015.
- *Skvortsov A. K.* U istokov sistematiki. K 300-letiyu Karla Linneya // Priroda. 2007. № 4. S. 3–10.
- Theatrum legale als Projekt einerumfassenden Darstellung des Rechts aller Völker, Länder und Zeiten // Nova Methodus Discendae Docendaeque Iurisprudentiae Autor Leibniz, Gottfried Wilhelm Erscheinungsort Francofurti Erscheinungsdatum 1667 [Elektronnyy resurs]. URL: https://goo.gl/9qFEfY (data dostupa 18.06.2017).
- *Turaev B. A.* Istoriya Drevnego Vostoka. Minsk: Kharvest, 2004. 752s.
- *Vul'fson B. L.* Sravnitel'naya pedagogika. Istoriya i sovremennye problemy. M.: URAO, 2003. 232 s.

СФЕРА ОБРАЗОВАНИЯ КАК ТРАНСЛЯТОР ЦИВИЛИЗАЦИОННОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ

В данной статье мы не только попытаемся показать зависимость систем образования от типов цивилизаций, которые мы выделяем в истории развития человечества, но и кратко описать проблемы, которые выдвигает современная цивилизация в отношении системы образования как в нашем государстве, так и во всем мире. Кроме того, мы постараемся показать, что выделяемые нами типы цивилизационной ментальности людей находятся в полном согласии со стратегическим направлением развития человечества, которое изложено в священных писаниях единобожия. В частности, в Торе, Новом Завете и Коране, которые Коран рассматривает в качестве трех посланий человечеству от Единого Бога.

Ключевые слова: *Цивилизационная ментальность, единобожие, язычество, научное мировосприятие, системы образования, учебно-воспитательный процесс.*

С. С. Оганесян

Доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник ФКУ НИИ ФСИН России, государственный советник РФ 1-го класса
E-mail: ossduma@mail.ru

Sergey S. Oganesyan Dr.Sc. (Education), Professor, Chief Researcher, Scientific-Research Institute of the Federal Penal Service, State Councilor 1st Class

В данной статье мы попытаемся не только показать зависимость систем образования от типов цивилизационной ментальности социумов, которые мы выделяем в истории развития человечества, но и кратко описать проблемы, которые выдвигает современная цивилизационная ментальность в отношении системы образования как в нашем государстве, так и во всем мире. Кроме того, мы постараемся показать, что выделяемые нами типы цивилизаций находятся в полном согласии со стра-

Как цитировать статью: Оганесян С. С. Сфера образования как транслятор цивилизационной ментальности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 5 (43). С. 141–155.

тегическим направлением развития человечества, которое изложено в священных писаниях единобожия. В частности, в Торе, Новом Завете и Коране, которые Коран, как известно, рассматривает в качестве трех посланий человечеству от Единого Бога. Обращение к священным писаниям обусловлено прежде всего тем, что на протяжении тысячелетий жизнедеятельность всего человечества без исключения находилась под прямым воздействием мировоззренческих основ бытия, изложенных в них, человечество следовало тем нормам и правилам, которые в них содержались.

Прежде чем перейти к сути рассматриваемой проблемы, оговорим такие принципиальные для нее понятия и термины, как «цивилизация» и «ментальность». Известно, что сегодня общеупотребительным значением слова «цивилизация» является «уровень общественного развития, материальной и духовной культуры, достигнутый данной общественно-экономической формацией» [1]. Известно также, что это слово стало многозначным не только в общепринятом употреблении, но и в разных научных дисциплинах.

Под ментальностью мы понимаем интеллектуально-духовные качества людей. В свою очередь, под «духовностью» нами понимается специфика мировосприятия людей, которая влияет на их психологическую (так называемую душевную) реакцию на явления и события окружающего мира, на их устойчивое поведение в тех или иных ситуациях бытия.

С точки зрения специфики мировосприятия и организации жизнедеятельности людей, в самом общем виде можно говорить о трех типах цивилизации в истории человечества: язычестве, единобожии и научном мировосприятии (или, иначе, цивилизации самоуправления людьми собственной жизнедеятельностью с помощью изначально заложенных в них интеллектуальных способностей и возможностей).

Причем данная типизация цивилизаций полностью совпадает со сведениями Торы, Нового Завета и Корана о трех ментальных типах людей, которые последовательно сменяли друг друга: **язычниках**, которые, согласно Новому Завету и Корану, жили в эпоху «неведения» и «невежества» (Новый Завет, Деян. 17:30; Коран, Сура 33:33); следом — последователей **единобожия**, которое внедрялось в сознание людей и формировалось с помощью таких теснейшим образом связанных между собой священных писаний, как Тора, Новый Завет и Коран; и, наконец, человека, по словам апостола Павла, «**духа животворящего…**

и Господа с небес» (1 Кор. 15: 45–52), т.е. человека, достигшего в своем ментальном развитии уровня, который имеет Создатель, именуемый в писаниях «Единым Богом» [1; 8; 14].

Не будем останавливаться на специфике цивилизации язычества и системе образования и воспитания, характерной для уже далекой от нас эпохи. Она, как известно, тысячелетиями передавалась от поколения к поколению в виде «традиций и обычаев», завещанных предками, ставших после смерти богами, и полностью соответствовала, как утверждают этнографы и историки педагогики, условиям жизнедеятельности язычников [9].

Что касается цивилизации, характерной для носителей ментальности единобожия, то ее влияние, причем уже, как правило, крайне отрицательное, на людей цивилизации научного мировосприятия чрезвычайно велико и сегодня. Причем это влияние обусловлено как известной консервативностью педагогики, так и тем, что переход от одной цивилизационной ментальности к другой, например, в нашей стране, происходит, по сути, при жизни двух-трех поколений преподавателей и родителей учащихся. В рамках данной статьи сосредоточим свое внимание на специфике цивилизации научного мировосприятия и выдвигаемых ею принципиально новых, с нашей точки зрения, требований как к содержанию, так и формам, методам и средствам обучения.

Итак, в чем заключается принципиальное отличие научного мировосприятия от мировосприятия религиозного, характерного, в частности, и для язычества, и для единобожия?

Прежде всего, в том, что религиозное мировосприятие рассчитано на безоговорочный авторитет священных писаний, а также апологетов вероисповедания и сложившихся в социуме традиций и обычаев. При ментальности единобожия никто и ни при каких обстоятельствах не может без тяжких для себя последствий подвергать сомнению, а тем более отрицать мировоззренческие и идейно-идеологические основы писаний и основы веры, изложенные в них. Ибо священные писания утверждают, что именно Бог, будучи недосягаемым для человека по всемогуществу, всесильности, всеведению и разуму, открыл людям сведения о происхождении мира и самих людей, а также предписал людям самые разумные и четкие нормы и правила (заповеди, законы и установления) их жизнедеятельности на земле.

Писания, а вслед за ними и священнослужители, внушают, что имен-

но Единый Бог как создатель Вселенной и всего, что в ней, является Верховным Законодателем и Верховным Судией всего и вся, и поэтому необходимо неукоснительно и безоговорочно соблюдать все, что Он ниспослал. Ибо Он, будучи вездесущим, всевидящим, вечным, бессмертным и нелицеприятным, лично следит за исполнением «Божьей воли». Именно Он воздает каждому за его послушание или «беззаконие» (или, говоря языком писаний, за «грехи»).

Писания утверждают, что именно Бог наказывает за отступления от Его воли неизлечимыми болезнями и стихийными бедствиями, голодом и мором, бесплодием, неурожаем и прочими напастями не только каждого конкретного человека, но также семьи и целые народы.

Неотвратимость Божьего наказания возведена в абсолютную и безоговорочную истину, а внушение людям чувства **страха** за «беззакония» (греховное поведение) является основным способом формирования навыков соблюдения ниспосланных свыше мировоззренческих основ бытия, а также норм и правил поведения (Тора, Бегар — Ваикра 26:10–39) [14].

Поскольку священные писания единобожия солидарно утверждают, что Вселенной безраздельно управляет именно ее Создатель и ее единственный истинный Властелин, Который через Своих наместников (помазанников) установил **единовластие** и в среде народов земли, то принципы единовластия и, соответственно, **авторитаризма** при единобожии являются наиважнейшими и пронизывают все стороны жизнедеятельности семей и государств, включая воспитание и образование граждан [9; 10; 11].

«Авторитаризм» Бога более чем наглядно проявляется в известном утверждении Торы (Пятикнижия Моисеева Ветхого Завета): «Не одним лишь хлебом живет человек, но всем, что **исходит из уст Бога, живет человек**» (Тора, Дварим 8 Экев, 3) [14].

Необходимо при этом специально подчеркнуть две важные и теснейшим образом связанные между собой психологические особенности людей цивилизации единобожия, которые позволяют им верить во все изложенное в писаниях, а также управлять ими именно авторитарным, а не иным способом. Эти особенности связаны, во-первых, с чрезвычайно высокой **внушаемостью** людей эпохи единобожия и их искренней верой в существование внешних сил, которые решающим образом влияют на жизнь и благополучие всего и вся на земле. Во-вторых, с присущим им чувством **страха** перед карами «потусторонних» сил, а также перед теми

из людей, которых Бог наделил особыми полномочиями («дарами»).

Именно названные психологические особенности людей позволяют объяснить воздействие на их сознание и поведение священных писаний и священнослужителей и способы и приемы, которые используют священнослужители в своей культовой деятельности. Более чем наглядно эти психологические особенности религиозных людей видны на примерах мессианской деятельности и речах пророков — посланников Единого Бога. В частности, Моисея, Иисуса Христа и Мухаммеда [1; 8; 14].

Напомним лишь некоторые из «психологических установок» Иисуса, связанные с необходимостью искреннего «верования» без колебаний и сомнений, в так называемой «простоте сердечной»: «Велика вера твоя; да будет тебе по желанию твоему» (Мф. 15:28); «Дщерь, вера твоя спасла тебя; иди в мире и будь здорова от болезни твоей» (Мк. 9:534); «Если вы будете иметь веру с горчичное зерно и скажите горе сей: „перейди отсюда туда“, и она перейдет; и ничего не будет невозможного для вас» (Мф. 17:20); «Что вы так боязливы? Как у вас нет веры?» (Мк. 4:40). Поэтому вслед за своим Учителем и апостолы Иисуса вещают: «**Сомневающийся** подобен морской волне, ветром поднимаемой и развеваемой: да не думает такой человек получить что-нибудь от Господа» (Иак. 1: 6, 7); «… а **без веры угодить Богу** невозможно; ибо надобно, чтобы приходящий к Богу веровал, что Он есть, и ищущим Его воздает» (Евр. 11, 6); «… ибо всякий, рожденный от Бога, побеждает мир; и сия есть победа, победившая мир, **вера наша**» (Ин. 5:4) [1]. Коран более чем ясно предупреждает сомневающихся и колеблющихся в вере, что их «не простит Аллах, прямой стезею не направит» (Сура 4:137) [14].

Расчет же на чувство **страха** перед потусторонними силами, свойственного религиозным людям, более чем ярко проявляется как в перечисляемых в священных писаниях немыслимых для «смертных» земных людей способностях и возможностях Единого Бога, так и в приводимых примерах демонстрации Его всемогущества, всезнания и мудрости. Ибо именно с проявлением воли Единого Бога связываются в писаниях все явления и стихии природы, от которых напрямую и всегда зависела жизнь людей на земле, их благополучие или несчастья [1; 8; 14].

Так, в Торе Бог говорит Моисею: «Собери ко Мне народ, и Я возвещу им слова Мои, из которых они **научатся бояться Меня** во все дни жизни своей на земле…» (Дварим 4, Ваэтханан 10). Там же в Торе сказано: «И повелел нам Бог исполнять все установления эти, чтобы **боялись**

мы Бога, всесильного нашего, **во благо нам** во все дни, чтобы дать нам жизнь, как ныне» (Дварим 6, Ваэтханан 24) [14].

В Екклесиасте сказано: «Выслушаем сущность всего: **бойся Бога** и заповеди Его соблюдай…» (Ек. 12:13) [1]. В Псалме 110, стихе 10, внушается: «Начало мудрости — **страх Господень**», а в Книге Иова говорится: «**Страх Господень** есть истинная премудрость…» (Иов. 28:28) [1].

Но не только Ветхий Завет рассчитан на страх перед Всевышним, Иисус Христос внушал: «И не бойтесь убивающих тело, души же не могущих убить; а **бойтесь более Того**, Кто может и душу и тело погубить в геенне» (Мф. 10:28) [1]. Коран возвещает слова Всевышнего: «И только Сатана склоняет вас страшиться близких. Вы их не бойтесь, а **страшитесь лишь Меня**» (Сура 3:175) [8].

При этом во всех без исключения писаниях отнюдь не случайно внушается необходимость **бояться сугубо Бога** и именно Его кары. Ясно, что это важно прежде всего для того, чтобы **беспрекословно исполнять все**, что предписано Им.

Поскольку никто и ничто во Вселенной, по утверждению писаний, не может сравниться с Богом по силе, могуществу и всезнанию, то никто и ничто не в силах ни изменить Его намерений и решений, ни изменить Его предписаний [1; 8; 13]. Именно этим, с одной стороны, формируется правосознание людей, их послушание единым для всех (вне зависимости от социального статуса и имущественного положения, возраста и пола) законам и нормам поведения. С другой стороны, этим же блокируется восприятие принципиально новой информации, наиболее полно отражающей исторически изменившиеся условия жизни людей. Собственно поэтому Новый Завет так и не был принят основной массой иудеев, мышление которых было сформировано на установках Торы о «**вечности и неизменности**» законов, данных в ней [14].

И в то же время сравнительно-сопоставительный анализ священных писаний показывает, как с течением времени от Торы к Новому Завету и Корану менялись психологические установки, которые начинали ориентировать человека не только на страх перед Богом, но и на любовь к нему, а также к человеку как к существу, подобному Богу. Так, например, Новый Завет, в отличие от Завета Ветхого, проповедует не столько непримиримость и беспощадность к врагам, сколько милость и милосердие к ним. Коран же не столько апеллирует к «чудесам и знамениям» и к вере в «простоте сердечной», сколько к разуму человека, призывая

его проникнуться целесообразностью и прагматичностью предписанных норм и правил поведения и отношения к окружающему миру.

Последователи христианства и ислама и сегодня абсолютно уверены, что не только **страх** перед Богом, но и **беззаветная любовь** к Нему, выраженная в строгом исполнении ниспосланных Им заповедей, законов и установлений, обязательно приведет их к вечной жизни на небесах, полной блаженства и умиротворения. В реальности же существования «вечной жизни» на небесах религиозные люди не сомневаются. А это убеждение, в свою очередь, предоставляет им не только четкую цель своего существования на земле, но и желание сделать все, чтобы попасть в «рай» путем сотворения богоугодных, в их понимании, дел, не жалея при этом собственной жизни.

Таким образом, ярко выраженными чертами мировосприятия людей ментальной цивилизации единобожия являются их особая **внушаемость** и **богобоязненность** со всеми вытекающими отсюда последствиями для их жизнедеятельности. Причем с характерной именно для этой цивилизации жесткой вертикалью власти в социумах, а также с **авторитарными** формами и методами управления людьми.

Вполне естественно, что и системы образования и воспитания в данную эпоху также пронизаны авторитарными формами и методами управления и организации учебно-воспитательного процесса. Не секрет, например, что до недавнего времени практически во всех школах и вузах мира царило беспрекословное подчинение учащихся учителям и воспитателям. Отсюда эмоциональное подавление и усредненность учащихся, и, как следствие этого, пассивность, безынициативность, отсутствие у учащихся творческой инициативы и фантазии, их уход от ответственности и трудностей, ярко выраженный конформизм и, одновременно, скрытая жажда власти.

Надо ли объяснять, почему методы обучения в ментальную цивилизацию единобожия основывались преимущественно на зазубривании материала и развитии так называемой «механической памяти»; почему самым распространенным был катехизический (вопросно-ответный) метод, с помощью которого преподносились знания, подлежащие обязательному запоминанию?!

Надо ли пояснять, почему учитель эпохи единобожия, как правило, избегал объяснений причинно-следственных связей, существующих между предметами и явлениями окружающего мира; почему он не

развивал творческую инициативу, мыслительные и познавательные способности учащихся; почему не стимулировал самостоятельность в решении возникающих задач, а формировал сознание, уповающее на Божий промысел и Божью милость?! Ибо, по мнению подавляющего большинства учителей эпохи единобожия, все было дано и объяснено в священных писаниях и богословских трудах апологетов веры. (К примеру, в христианстве в трудах «Отцов Церкви») [1; 4; 13].

Отнюдь не случайно также то, что при единобожии образованием граждан занимались именно религиозные организации (синагоги, церкви, мечети). Так же, как не случайно, что главным учебным предметом вплоть до 18 века, например, в школах стран Европы, а вслед за ними и России была грамматика, изучение которой сводилась к разучиванию грамматических форм латинского языка и к заучиванию отдельных грамматических форм и оборотов именно религиозного значения. К важным предметам относились также диалектика и риторика, которые изучались одновременно. Ибо диалектика учила, по мнению преподавателей цивилизации единобожия, «правильно мыслить», разумеется, в строгих мировоззренческих рамках, изложенных в священных писаниях. Риторика же обучала искусству красноречия, которое было востребовано и особенно ценилось у священнослужителей и аристократии для построения аргументированной и доказательной речи. Риторика ориентировалась на труды таких, например, древнегреческих и древнеримских философов и ораторов, как Аристотель, Сократ и Цицерон, которые, как известно, относились к цивилизации язычества [9].

Научное же **мировосприятие**, в отличие от мировосприятия религиозного, не признает истин в последней инстанции. Оно не может существовать без сомнений и колебаний, без наличия открыто выражаемых противоборствующих альтернативных идей, взглядов, мнений, позиций, суждений и точек зрения. Научное мировосприятие не только ориентируется на бесконечность познавательной деятельности человечества, но и признает оппонирование, дискуссии и диспуты в качестве важнейших методов и способов познания мира.

Кроме того, научное мировосприятие не может обходиться без критического осмысления устоявшихся позиций и мнений. Общеизвестно, что любое научное исследование ценно прежде всего новизной высказанных в нем идей, предположений и положений, а также принципиально новыми подходами к осмыслению существующих проблем и к их реше-

нию. Поэтому научное мировосприятие и мышление, которые сегодня уже характерны для внушительной части современного человечества, не могут полагаться на «веру в простоте сердечной» и «авторитеты» не только священных писаний и богословов, но и самих научных деятелей и научных школ.

Отсюда научное мировосприятие, как толерантное по самой своей сути, вступает в явное противоречие с мировосприятием религиозным, которое ориентировано на незыблемые догматы, постулаты и авторитаризм.

Отнюдь не случайно один из ярких представителей нарождающейся новой ментальной цивилизации научного мировосприятия Рене Декарт (1596–1650) в самом начале эпохи Просвещения провозгласил: «**Подвергай все сомнению**» [14]. А через столетие Иммануил Кант (1784–1804) на вопрос: «Что такое просвещение?» ответил: «**Просвещение — это выход человека из состояния своего несовершеннолетия**, в котором он находится по собственной вине. Несовершеннолетие есть неспособность пользоваться своим рассудком без руководства со стороны кого-то другого. Несовершеннолетие по собственной вине заключается не в недостатке рассудка, а в недостатке решимости и мужества пользоваться им без руководства со стороны кого-то другого. Sapere aude! — **имей мужество пользоваться собственным умом! — таков, следовательно, девиз Просвещения»** [5].

Основоположники новой ментальной цивилизации «научного мировосприятия» (Вольтер, Гольбах, Дидро, Дж. Локк и др.) подрывали сложившуюся веками, так называемую слепую веру в незыблемый авторитет священных писаний, а также религиозных авторитетов и организаций.

Более чем ярко проявление принципиально новых идей, связанных с переходом к новой цивилизационной ментальности, в педагогике и дидактике можно увидеть в творчестве выдающегося чешского педагога и мыслителя Яна Амоса Коменского (1592–1670). Заметим, епископа Чешскобратской церкви, но, тем не менее, основоположника научной педагогики, систематизатора и популяризатора классно-урочной системы. Признавая три источника познания — **чувства, разум и веру**, Коменский главное значение придавал органам чувств. В развитии познания он различал три ступени — эмпирическую, научную и практическую. Он считал, что всеобщее образование, создание принципиально новой школы помогут воспитывать детей в духе гуманизма [7].

Тем не менее в определении конечной цели формирования личности Коменский не выходил за рамки религиозного мировосприятия и идеологии, поскольку безоговорочно верил в существование Царствия Небесного, проповедуя подготовку человека к «вечной жизни» на небесах. Однако, находясь под влиянием передовых для своего времени идей «просвещенцев», он считал возможным и необходимым управлять также и педагогическим процессом. Следует сказать, что педагогические взгляды Я. А. Коменского не противоречили мировоззренческим основам священных писаний. Ибо они утверждали, что именно человек из всех живых существ нашей планеты обладает особой ментальной природой, изначально заложенной в него его Создателем, что позволяет человеку заниматься самостоятельной познавательной деятельностью. Так, не только Ветхий Завет (Тора), но также Новый Завет, а следом и Коран солидарно говорят, что человека по своему образу и подобию сотворил Сам Всевышний и «вдунул в ноздри его» собственное (богово) «дыхание жизни», т.е. «Бог» дал человеку Свою ментальную природу и Сам обучил человека «названиям всего, что суще» (Тора, Брейшит 2 Брейшит, 7; 1 Ин. 3:2; Коран, Суры 2:31–33, 15:28, 32:6–9) [1; 9; 14].

Именно поэтому, по нашему глубокому убеждению, переход к цивилизации научного мировосприятия является вполне оправданным также и с точки зрения сведений о сущностной (в частности, интеллектуально-ментальной) природе человека, которые изложены в Торе, Новом Завете и Коране.

Естественно, что в цивилизацию научного мировосприятия этносы и народы мира вступают не разом и не одномоментно на всей территории нашей планеты. Подобно тому, как единобожие на протяжении тысячелетий сменяло устаревающие языческие воззрения и соответствующие им основы бытия, так и цивилизация научного мировосприятия, начиная с упомянутых эпох Возрождения, а затем Просвещения и Реформации в Европе, постепенно, но неуклонно начала вытеснять на всех континентах и во всех странах мира мировосприятие и нормы единобожия. Причем в самых разнообразных сферах жизнедеятельности, включая системы образования и воспитания. Все это происходило и происходит, как указано в Коране, по мере созревания этносов и народов для жизни в новых исторических условиях (Коран, Сура 7:34, 35, 36). К примеру, на глазах наших современников не без перехлестов и перегибов и, к сожалению, не без экстремизма и терроризма, кровавых столкновений и войн

происходит и становление новой ментальной цивилизации «научного мировосприятия» у ряда этносов и народов Средней и Передней Азии, а также Африки.

Каковы же движущие силы, стимулирующие смену ментальных цивилизаций? К непосредственным причинам перехода человечества от ментальной цивилизации единобожия к ментальной цивилизации научного мировосприятия с соответствующими, принципиально новыми требованиями к системе образования, с нашей точки зрения, можно отнести следующие факторы и обстоятельства. Во-первых, неуклонное увеличение количества людей на нашей планете, число которых при ограниченных природных (естественных для среды обитания людей) ресурсах жизнеобеспечения уже приближается к 7,5 миллиардам. Это обстоятельство вынуждает людей переходить от экстенсивных способов и методов производства «продуктов» своего жизнеобеспечения к интенсивным способам и методам. Во-вторых, особая ментальная природа человека, о которой говорят священные писания. Ибо сам переход к интенсивным способам и методам производства может осуществляться лишь посредством присущих **сугубо человеку** интеллектуально-ментальных способностей и возможностей. Поскольку именно интеллектуальные и, шире, ментальные качества человека, т.е., согласно писаниям, так называемые «богоподобные» свойства, которыми не обладают ни одно из других живых существ нашей планеты, позволяют ему успешно решать самые разнообразные задачи своего существования и развития на земле.

Именно отсюда проистекает активизация познавательной деятельности людей и, как следствие этого, грандиозное увеличение не только объема знаний об окружающем мире и постоянное обновление сведений о нем, но и колоссальное расширение каналов поступления информации.

Так, современный человек, по данным исследователей, за месяц получает и обрабатывает столько же информации, сколько человек XVII века — за всю свою жизнь. К примеру, лишь в сети Facebook ежемесячно выкладывается в открытый доступ 30 миллиардов новых источников информации [4; 17; 18; 19]. Причем по прогнозам IDC, количество «данных» на планете будет как минимум удваиваться каждые два года вплоть до 2020 года [6; 12; 16; 17; 18]. Это явление, как известно, уже во второй половине прошлого века получило название «информационного взрыва» (А. Д. Урсул, 1975), а в последнее десяти-

летие стали говорить и об «информационной эпохе».

Нельзя также не сказать и еще об одном, не менее важном для жизнедеятельности современных людей обстоятельстве. Оно также связано с увеличением количества людей в мире, что напрямую стимулирует интеграционные процессы практически во всех сферах бытия людей в масштабах всего мира, включая и интегративные процессы в сфере образования. Сегодня этносы и народы через межгосударственные, корпоративные и прочие связи выходят за границы своего ранее относительно автономного и потому в известной степени самобытного существования. Они вынужденно объединяются в единое, в том числе и образовательное, мировое пространство со всеми вытекающими отсюда проблемами и задачами для национальных систем организации и функционирования учебно-воспитательного процесса.

Более того, наш современник уже в качестве объективной данности и неотъемлемой части своей жизни воспринимает широчайшие международные контакты и интеграционные процессы не только в финансово-экономической и промышленной, но и в правовой, культурной, образовательной и прочих сферах жизнедеятельности. И в этом отношении священные писания единобожия можно назвать провозвестниками цивилизации научного мировосприятия, во-первых, потому что Единый Бог, в отличие от богов язычников, представлен в них Создателем, Законодателем, Верховным и Конечным Судией всех людей мира вне зависимости от их семейного и родоплеменного происхождения. Во-вторых, потому, что ниспосланное Единым Богом мировосприятие, а также идейно-идеологические основы существования людей выражаются формулой, данной Иисусом Христом на все времена. Напомним эту формулу: «Итак, во всем, как хотите, чтобы с вами поступали люди, так и вы поступайте с ними, ибо в этом закон и пророки» (Мф. 7:12) [1]. Сегодня это высказывание Иисуса, которое можно назвать квинтэссенцией бытия человечества, принято относить к золотому правилу нравственности людей.

Ясно, что все, изложенное о принципиальных отличиях цивилизации «научного мировосприятия» от уходящей с исторической арены религиозной цивилизации «единобожия», ставит принципиально новые задачи перед системами образования современных государств. Под давлением объективных вышеперечисленных и многих других исторически обусловленных факторов и обстоятельств сегодня вынужденно

меняются как цели и задачи учебно-воспитательного процесса, так и перечень общеобразовательных и специальных дисциплин, подлежащих изучению, а также содержание, формы, методы и средства обучения. Кстати, именно отсюда проистекает вынужденный и потому особенно болезненный для работников системы образования (причем не только нашей страны) пересмотр устоявшихся педагогических и дидактических позиций и взглядов, основанных на традиционной классно-урочной системе и авторитарных методах организации учебного процесса. Или же, например, крайне негативное отношение ко всем возникшим в последние годы электронным носителям учебной информации и «поклонение» части преподавателей исключительно «учебнику» (в книжном варианте, т.е. на бумажном носителе) как основному средству обучения.

Конечно же, в рамках одной статьи невозможно наметить даже основные проблемы и задачи, выдвигаемые новой ментальной цивилизацией перед системой образования. Но, тем не менее, даже вышеизложенное со всей определенностью позволяет утверждать, что системы образования всех современных государств мира, во-первых, стоят на пороге грандиозных изменений, связанных с **интегративными процессами** и формированием **общемировой** системы образования со всеми вытекающими отсюда последствиями для национальных систем образования. Во-вторых, они стоят перед решением задач, связанных с определением оптимального содержания учебно-воспитательного процесса на всех уровнях образовательной системы государств, связанных с формированием принципиально новой личности, способной к **творческой**, **высокоинтеллектуальной** и **инициативной** деятельности; личности, готовой к самостоятельному и к непрерывному образованию, в том числе и к систематическому **самообразованию**. Личности, готовой к решению постоянно возникающих и все более сложных задач бытия людей. Личности, которая понимает не только исключительную важность законов и закономерностей для научных дисциплин, но и для взаимоотношений между людьми. Личности, которая обладает высоким правосознанием и социальной ответственностью не только перед своими соотечественниками, но и перед всем человечеством.

В-третьих, системы образования стоят перед необходимостью разработки принципиально новых форм организации учебного воспитательного процесса (индивидуальных и коллективных, контактных и дистанционных) и методов, способов и средств обучения.

Литература

1. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. М. : Международный издательский центр православной литературы, 1992. С. 296.
2. Большая советская энциклопедия онлайн [Электронный ресурс]. URL: https://goo.gl/NQbpmw (дата обращения: 29.05.2017).
3. 3. Вьеннский собор // интернет-сайт «Все о религии» [Электронный ресурс]. URL: https://goo.gl/TaoG75 (дата обращения: 29.05.2017).
4. *Златоуст Иоанн*. Толкование на Евангелие от Иоанна. Толкование на Евангелие от Матфея. Комплект из 3 книг. М. : Сибирская благозвонница, 2010. С. 2320.
5. *Кант И.* Цитаты. Афоризмы [Электронный ресурс]. URL: https://goo.gl/DjBPYz (дата обращения: 29.05.2017).
6. *Капица П. Л.* Эксперимент. Теория, Практика. М. : Наука, 1987. С. 196–197.
7. *Коменский Я. А., Локк Д. и др.* Педагогическое наследие / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. М. : Педагогика, 1989. 416 с.
8. 8. Коран. Перевод смыслов и комментарии Иман Пороховой Валерии: изд. десятое, дополненное. М. : Рипол Классик, 2008. 800 с.
9. *Де Куланж Фюстель*. Древний город. Религии, законы, институты Греции и Рима / пер. с англ. Л. А. Игоревского. М. : Центрполиграф, 2010. 414 с.
10. *Оганесян С. С.* К вопросу о ментальных цивилизациях в истории развития человечества // Представительная власть. 2013. № 2–3. С. 40–44; № 4. С. 27–31; № 5–6. С. 43–52.
11. *Оганесян С. С.* Кого можно назвать «ближним и братом», а также «врагом» в современном мире? // Ценности и смыслы. 2011. № 3. С. 54–69.
12. 12.*Постолатий Виталий*. Объем информации в мире будет удваиваться каждые пару лет [Электронный ресурс]. URL: https://goo.gl/FTdB34 (дата обращения: 29.05.2017).
13. *Святитель Василий Великий, архиепископ Кесарии Капподакийской*. Вселенский учитель [Электронный ресурс]. URL: https://goo.gl/GLE4S (дата обращения: 29.05.2017).
14. Тора (Пятикнижие Моисеево) / ред. рус. пер. Гиль П.; под общей редакцией Бранновера Г. Иерусалим: Шамир; М. : Арт-Бизнес-Центр. 1136 с.
15. Философия Декарта — кратко // Русская историческая библиотека [Электронный ресурс]. URL: https://goo.gl/HSzFpY (дата обращения: 29.05.2017).
16. *Hilbert M.* How to Measure «How Much Information»? Theoretical, Methodological, and Statistical Challenges for the Social Sciences // International Journal of Communication 6 (2012), 1042–1055.
17. *Lyman P., Varian H. R.* How much information. Release of the University of California. Oct.27, 2003.
18. State of the Blogosphere, April 2006 Part 1: On Blogosphere Growth. Sifry's Alerts (sifry.com) (April 17, 2006)

SPHERE OF EDUCATION AS A TRANSLATOR OF THE CIVILIZATIONAL MENTALITY

Abstrct. In this article, the author tried to show not only the dependence of education systems on the types of civilizations that stand out in the history of human development, but also briefly tried to describe the problems that modern civilization poses with regard to the education system in our state and throughout the world. The author also tried to show that the types of civilizational mentality of the people are in full accord with the strategic direction of the development of humanity. The development of humanity is set forth in the holy writings of monotheism, in particular, in the Torah, in the New Testament and in the Koran, which the Koran sees as three messages to humanity from the One God.

Keywords: civilizational mentality, monotheism, paganism, scientific world perception, system of education, educational process.

References

- Bibliya. Knigi Svyashchennogo Pisaniya Vethogo i Novogo Zaveta [The Bible. The Holy Scriptures of the old and New Testament]: Mezhdunarodnyj Izdatel'skij centr pravoslavnoj literatury [International Publishing center of Orthodox literature], 1992. P. 296. (In Russian).
- Bolshaya sovetskaya entsiklopedia onlayn. онлайн. URL: https://goo.gl/NQbpmw
- Expert: Obiom informatsii v mire budet udvaivansia kajdie … Filosofia Dekarta — kratko — Russkaya istoritsekaya biblioteka. URL: https://goo.gl/sChsH7
- Fustel De Kulang. Drevnij gorod. Religii, zakony, instituty Grecii i Rima [Ancient city. Religion, laws, institutions of Greece and Rome]/ Ed. from English. L. A. Igorevskaya. M.: ZAO Publishing house Tsentrpoligraf, 2010. 414 p. (In Russian).
- Hilbert M. How to Measure «How Much Information»? Theoretical, Methodological, and Statistical Challenges for the Social Sciences // International Journal of Communication 6 (2012), 1042–1055.
- Immanuel Kant. Tsitati. Aforrizmi. Иммануил. URL: https://goo.gl/DjBPYz
- Ioann Zlatoust. Tolkovanie na Evangelie ot Ioanna. Tolkovanie na Evangelie ot Matfeya. Komplekt iz 3 knig. Iz. Sibirskaya Blagozvonnica [John Chrysostom. Commentary on the gospel of John. Commentary on the gospel of Matthew. Set of 3 books. From. Siberian Blagozvinnitsa], 2010, Pp. 2320. (In Russian).
- Komenski I.A, Lokk D., Russo J. J., Pesstallotsi I. G. Pedagogicheskoe nasledie / Sost. V. M. Klarin? A. N. Djurinskiy.— M.: Pedagogika 1989–416 s. (B-ka utchitelia).
- Koran. Perevod smyslov i kommentarii Iman Porohovoj Valerii [Quran. Translation of the meanings and comments by Valeria Iman Powder]. Ed. tenth, enlarged. M., Ripol Klassik, 2008. 800 p. (In Russian).
- Lyman P., Varian H. R. How much information. Release of the University of California. Oct.27, 2003.
- Obiom informatsii v mire budet udvaivansia kajdie paru let… URL: https://goo.gl/FTdB34
- Oganesyan S. S. K voprosu o mental'nyh civilizaciyah v istorii razvitiya chelovechestva [To the question of mental civilizations in the history of mankind] // Predstavitel'naya vlast' [Representative power]. 2013. No. 2,3,4,5,6. (In Russian).
- Oganesyan S. S. Kogo mozhno nazvat' «blizhnim i bratom», a takzhe «vragom» v sovremennom mire? // [Who can be called «neighbor and brother» and «enemy» in the modern world?] // Cennosti i smysly [Values and meanings]. 2011. No. 3. Pp. 54–69. (In Russian).
- State of the Blogosphere, April 2006 Part 1: On Blogosphere Growth. Sifry's Alerts (sifry.com) (April 17, 2006). Проверено 27 августа 2011. Архивировано 19 ноября 2012 года.
- Svyatitel' Vasilij Velikij, arhiepiskop Kesarii Kappodakijskoj. Vselenskij uchitel' [St. Basil the Great, Archbishop of Caesarea Kappadokiyskoy. The universal teacher]. URL: https://goo.gl/GLE4S (In Russian).
- Tora (Pyatiknizhie Moiseevo) [The Torah (Pentateuch)]. With Russian translation. The editor of the Russian translation of Gil P. Under the General editorship of G. Branover «SHAMIR», JERUSALEM *5753*1993*. M.: «ART-BUSINESS CENTER». 1136 p. (In Russian).
- V'ennskij sobor [Vienne Cathedral] // Web-site «Vse o religii» [All about religion]. URL: https://goo.gl/TaoG75 (In Russian).
- Zakon exponentsialnogo rosta obyioma znaniy. URL: https://goo.gl/UwGPBR

И. Ю. Шустова

Доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник Центра стратегии и теории воспитания личности ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва
E-mail: innashustova@yandex.ru

Inna Yu. Shustova Dr.Sc. (Education), Leading Researcher, Center of the Strategy and Theory of Personality Upbringing, Institute for Strategy of the Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

«ЖИВОЕ ВОСПИТАНИЕ» В ШКОЛЕ: ПРИНЦИП СО-БЫТИЙНОСТИ

В статье представлен со-бытийный подход к воспитанию современных школьников. Цель статьи — раскрыть со-бытийный принцип воспитания, при котором воспитание в школе предполагает институционально оформленную реальность ценностно-смыслового взаимодействия взрослых и детей, в которой дети осваивают культурные образцы и нормы отношений и деятельности, постигают общечеловеческие ценности, находят новое понимание себя, других людей и мира. Феномен воспитания выносится в сферу «между» воспитателем и воспитанниками, где педагог сориентирован не на заранее определенные цели и выверенные способы работы, а на актуальное настоящее воспитанника, на со-бытие, живой процесс взаимодействия с воспитанниками и с выходом в со-бытийную детско-взрослую общность. Такое взаимодействие должно стать значимым для участников, позиционным, порождать нравственные человеческие отношения, общее ценностно-смысловое пространство. В нем осуществляется взаимосвязь процессов обособления (выделения своего Я) и отождествления (возникновения чувства МЫ), что переводит данное взаимодействие в жизненную ценностно-смысловую плоскость, делает со-бытийным. Результатом воспитания в со-бытии будет духовное взаимообогащение и взаиморазвитие взрослого и ребенка. Живое воспитание видится как моделирование и проживание со школьниками образовательных со-бытийных ситуаций, которые направляют жизненное самоопределение воспитанника, само-

Как цитировать статью: Шустова И. Ю. «Живое воспитание» в школе: принцип со-бытийности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 5 (43). С. 156–168.

реализацию и саморазвитие. Образовательная ситуация понимается как моделируемые педагогом условия, в которых воспитанник находит новый образ себя: открывает новые знания о себе, ощущает новые (лучшие) качества и черты в себе, принимает это ощущение и понимание как личную ценность — это и есть переход в со-бытие, когда во взаимодействии с другим рождаются важные личные смыслы.

Ключевые слова: *воспитание, воспитательная система школы, личность воспитанника, ценности, позиционное взаимодействие, образовательная ситуация, со-бытие, со-бытийная детско-взрослая общность.*

> «Современная школа в своей гуманистической системе неизбежно будет создавать некую педагогическую утопию, в которой дети испытывают реальные ощущения реальной жизни…»
>
> В. А. Караковский

Введение. Понимание «живого воспитания» исходит от слова жизненное, необходимое для жизни и развития ребенка. Кроме того, жизненное — это естественное, созвучное природе и личности ребенка, способствующее его росту и взрослению, таящее в себе энергию и силу для развития, пробуждающее активность и самостоятельность, поддерживающее собственные усилия и старания ребенка.

Живое воспитание в школе нуждается в хорошей платформе, а именно наличии в школе самостоятельной педагогической позиции всего коллектива, общего понимания ими целей и задач воспитания в современных социокультурных условиях. Как отмечал В. А. Караковский, «гарантом полноценной жизни и развития школьников является школьная воспитательная система» [6, с. 19]. Он же пишет, что субъектом гуманистической воспитательной системы являются не только педагоги, но и сами дети: «… и педагоги, и дети конкретизируют стоящие перед школой цели, переводят их в ранг практических задач и осуществляют в процессе совместной деятельности. Важнейшим условием ее эффективности является объединение детей и взрослых в коллектив — ядро гуманистической воспитательной системы школы» [6, с. 101]. Гуманистическая воспитательная система в школе поддерживает проявление и закрепление основных жизненных ценностей, которые становятся «реперными точками» во всех об-

разовательных процессах, удерживаются во взаимодействии, направляют процессы самоопределения и саморазвития школьника.

Важно, чтобы в школе, в живом взаимодействии с воспитанниками проявилась высшая абсолютная ценность — Человек, его жизнь. Для каждого человека высшая ценность — его индивидуальное Я. Такую же ценность должно составлять индивидуальное Я другого человека. В этом заключена социальная сущность человека, становление и развитие его личности, отражающее диалектику индивидуального и общественного. Неслучайно В. А. Караковский говорит о школе будущего как школе практического гуманизма, в которой Человек — цель, объект, субъект и результат педагогических действий.

Цель статьи. Раскрыть со-бытийный принцип воспитания в школе, где воспитание предполагает институционально оформленную реальность ценностно-смыслового взаимодействия взрослых и детей, в которой дети осваивают культурные образцы и нормы отношений и деятельности, постигают общечеловеческие ценности и смыслы, находят новое понимание себя, других людей и мира. Принцип со-бытийности полагает, что феномен воспитания уходит от педагога (который выстраивает цель и методы воспитания, знает, как надо), выносится в сферу «между» воспитателем и воспитанниками, где педагог сориентирован не на заранее определенные цели и выверенные способы работы, а на сегодняшний день ребенка, на со-бытие, живой процесс взаимодействия с воспитанниками. Это возможно, если педагог и ребенок заинтересованы в данном взаимодействии, удерживают общее поле мысли и совместной деятельности.

Результатом воспитания в со-бытии будет духовное взаимообогащение, взаиморазвитие взрослого и ребенка. Со-бытие порождает открытие индивидуального смысла происходящего каждым участником взаимодействия и проявление совместного обновленного смысла для всех, общего ценностно-смыслового пространства.

Со-бытие осуществляет перевод отношений между педагогом и школьниками на другой уровень, от формализованных и институционально заданных в пространство человеческих отношений, предполагающих равенство и открытость, свободу и ответственность. Отношения создаются не по «вертикали», когда позиция педагога возвышается над бытием ученика и регламентирует его деятельность, а по «горизонтали», когда учитель и ученик равноправны в своей челове-

ческой сущности, обладают одинаковым правом на свободу и творческое самовыражение.

Методология. В современных условиях социальных, экономических преобразований в стране вопросы воспитания школьников с использованием системы гуманистических идей носят первостепенное значение. Встают проблемы удовлетворения основных экзистенциальных потребностей личности [13]. Важно удерживать внимание на понимании законов гуманистического воспитания в организации школьной жизни, которые содержательно представлены в трудах Ш. А. Амонашвили, В. А. Караковского, С. Д. Полякова, А. Н. Тубельского. Современная задача воспитания — найти способы активного взаимодействия с воспитанниками, созвучные их внутренним смыслам, где проявляются лучшие качества человека, общие и личные гуманистические нормы и ценности (Р. А. Валеева, И. Д. Демакова, С. Д. Поляков, Н. Л. Селиванова, П. В. Степанов, И. В. Степанова, И. А. Тагунова, М. В. Шакурова и пр.).

Именно гуманистический подход привносит в педагогическую науку и практику идеи со-бытия и диалога (полилога), представленные в работах Н. М. Борытко, Д. В. Григорьева, Ю. В. Громыко, И. Д. Демаковой, И. А. Колесниковой, Н. Б. Крыловой, Л. И. Лузиной, А. В. Мудрика, Н. Л. Селивановой, М. В. Шакуровой и пр.

Со-бытие не может произойти без диалога; в то же время настоящий диалог вероятен только в со-бытии. «Событие бытия» рассматривается М. М. Бахтиным как место встречи, точка пересечения, из которой может быть осмыслено как субъективное бытие личности, так и бытие вообще. Субъекты, по выражению М. М. Бахтина, это «выразительное и говорящее бытие», но бытие, выраженное двусторонне; оно осуществляется только во взаимодействии двух сознаний (Я и Другого); «это поле встречи двух сознаний, зона их внутреннего контакта» [1].

Живое воспитание — это со-бытие, встреча взрослых и детей, их открытое взаимодействие на равных в общем пространстве жизни, существенное для всех участников. Жизненными представляются идеи М. Бубера [12], который выделяет пространство МЕЖДУ как истинное место человеческого со-бытия, где возможен настоящий диалог, настоящий урок, настоящее, а не превратившееся в привычку объятие, настоящий разговор, настоящее познание. Живое воспитание возможно только в пространстве МЕЖДУ, значимо удержать его, открыть

его образовательный потенциал для ребенка. Ценности и смыслы вызываются самими участниками во взаимодействии на равных, когда взрослый является значимым и интересным воспитанникам, а они для педагога являются самостоятельными личностями, к которым он проявляет неподдельный интерес, уважение и доверие.

Результаты исследования, их обсуждение. Ценности и смыслы входят в наше мировоззрение по-разному. Часто жизнь сама создает ситуации, когда человек обнаруживает для себя «давно известную истину» как новое и ценное знание. Педагог-воспитатель не может навязать воспитанникам ценность: без личных переживаний, личного опыта постижения ценности не укоренятся. В педагогическом процессе немаловажно моделировать ситуации, где ценность порождается, становится жизненной для участников, приобретает личный смысл.

Вновь обратимся к словам Владимира Абрамовича: «Поэтому мы можем … создавать субъективную реальность… которая существует как будто бы внутри большого социума, но живет и строится по своим, другим правилам и законам… Наши сборы — это община. И мы переносим то, что так нравится ребятам на сборах, в повседневную жизнь школы. И эта жизнь строится по законам гуманности, честности (стараемся не врать друг другу), уважения человека к человеку, дружбы, братства. Мы организуем в школе как бы «инобытие» по сравнению с тем, что делается за стенами школы. Это не борьба с социумом. Это, повторяю, один из вариантов проживания жизни, опыт социального, человечного взаимодействия, которого не хватает в той реальности, а детям он по природе совершенно необходим. И мы в эту реальность их погружаем, они ею пропитываются…» [6, с. 46–47].

Со-бытийность предполагает возникновение детско-взрослой общности. Важно введение в теорию и практику школьного воспитания понятия детско-взрослой со-бытийной общности. Со-бытийные детско-взрослые общности в воспитании имеют принципиальное значение. Общность выражается для человека как его субъективное переживание, он становится сопричастен мыслям, чувствам, знаниям, ценностям другого, вследствие чего они непроизвольно присваиваются, становятся частью его самого. Если между педагогом и воспитанником не возникает общности или она по каким-то причинам рушится, воспитание как трансляция воспитаннику культурных норм и ценностей невозможно. Общность проявляет и удерживает гуманистический тип

взаимоотношений. В. А. Караковский отмечает: «Главное, что мне кажется совершенно необходимым для новой школы,— это гуманизация отношений внутри нее. Ведь отношения между людьми более чем что-либо влияют на формирование человеческой личности. Слова могут быть значимые и пустые, поступки — удачные и неудачные, а в отношениях соврать нельзя» [6, с. 53].

Детско-взрослая общность как явление коллективное создает у участников систему жизненных установок, актуализирует процесс социокультурной идентификации, формирование жизненных ценностей и смыслов. Большое значение имеет то, какие ценности и смыслы преобладают в общности, что вносит в общность взрослый. Детско-взрослая общность должна выступать пространством для развития гуманистических ценностей.

Отдельный вопрос — это характер взаимодействия между взрослыми и детьми, чтобы оно порождало нравственные человеческие отношения, стало значимым для участников в настоящем, выводило их в детско-взрослую со-бытийную общность, задавало гуманистические ценности и смыслы, стало основой живого воспитания.

Это пространство, где участники взаимодействия смогут открыто высказать свои позиции, услышать мнение другого, сравнить и осознать разные позиции и, как следствие, осознать и определить свою позицию и ее ценностные основания. При таком взаимодействии, с одной стороны, происходит формирование живых связей в ситуации взаимного интереса и взаимопонимания, с другой — должна проявиться личная позиция каждого, характеризующая его отношение к совместной деятельности и к общему предмету взаимодействия.

Школа должна ориентироваться на позиционное взаимодействие между педагогами и школьниками, между школьниками разных возрастов, которое понимается как открытое проявление каждым участником своей позиции, при умении выслушать и осмыслить позицию другого, а в дальнейшем — в умении осознать и изменить свою позицию (переосмыслить). Позицию определяем как активность в реализации своих ценностей. У воспитанников должен формироваться опыт такого ценностно-смыслового позиционного взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Позиционное взаимодействие должно удерживаться в пространстве доброжелательной атмосферы и доверия, рассматриваться как

психолого-педагогическая поддержка личности ребенка через создание особых отношений между педагогом и воспитанником [14]. Открытое позиционное взаимодействие побуждает каждого участника обратиться к своим жизненным принципам, понять свои жизненные культурно-нравственные ценности. Позиционное взаимодействие выводит участников на осмысленное сотрудничество, осознание общих значимых целей и задач, построение программы общего действия для их реализации, на осуществление совместной деятельности, где каждый чувствует свой вклад и свою ответственность.

Живое воспитание в школе — это всегда настоящее. Дети живут настоящим, им интересно и важно то, что происходит сейчас, волнует в настоящий момент. Такое воспитание основывается на понимании процесса воспитания: не от внешних норм и правил, технологий и методик (которые зачастую устарели еще вчера), а от педагогической реальности в живой ситуации непосредственного взаимодействия с детьми, в которой проявляются запросы и интересы детей, их позиции, их отношение к себе и к другим. О. С. Газман отмечал: «… воспитание опирается на реальные межличностные социальные отношения, процессы и явления как живые, естественные события окружающей человека действительности, способные вызвать эмоциональные переживания…» [2, с. 23].

Важно понимать, насколько школа соответствует настоящему ребенка, чем она интересна и значима для него, какой жизненный опыт она ему дает. По словам В. А. Караковского, «в школе ребенок не только учится, но и живет полноценной, полнокровной жизнью, насыщенной разнообразной, интересной деятельностью, общением, творчеством, спортом, трудом, досугом. Он учится жить среди людей, устанавливать разновозрастные связи, получает опыт социального взаимодействия, опыт добротворчества, развивает свои организаторские способности» [6, с. 19]. Живое воспитание основано на реальных ситуациях взаимодействия с детьми.

В. А. Караковский большое значение придавал именно методу педагогических ситуаций: «Из современных методик воспитания хотелось бы особо отметить метод педагогической ситуации. Ситуация — это стечение обстоятельств, действующих на ребенка не в лоб, а опосредованно, косвенно, порой — совершенно незаметно. Погружение в ситуацию можно сравнить с эффектом свежего огурца в рассоле…» [6,

с. 66]. Работа педагога с детской ситуацией строится на осознании и понимании того, что волнует детей именно сейчас, на умении реагировать на актуальные жизненные запросы детей, умении понимать и принимать реальность детей, их интересы и ценности в настоящем, умении моделировать и выстраивать взаимодействие с воспитанниками как со-бытийные ситуации.

Важно, чтобы такое взаимодействие не ушло в эмоциональную «тусовку», а вышло в образовательную плоскость, где каждый участник взаимодействия смог лучше понять и проявить себя, понять новое о мире, в котором он живет, о других людях. Образовательная ситуация — это ситуация, где воспитанник находит образ человеческий в себе, открывает новое знание, ощущает новые (лучшие) качества и черты в себе, принимает это ощущение и понимание как личную ценность — это и есть переход в со-бытие, когда рождаются важные личные смыслы.

Часто педагогическая ситуация зарождается в неопределенности, трудности, когда нет готовых ответов и есть индивидуальная или общая проблема, задача переосмыслить ее. В данном случае речь идет о проблемной ситуации, освоении воспитанниками нового опыта, решении ими творческих задач, поиске своей позиции в ситуации выбора, конфликта и т.п. Такие ситуации возникают стихийно, и педагог их использует в работе с детьми или сознательно моделирует и организует.

Самые важные ситуации — это те, которые меняют нашу жизнь, выводят нас на новое понимание себя, Другого, мира. Они рождаются в живом открытом общении, в общем переживании, в интересном и захватывающем для всех деле. Тогда живая ситуация может рассматриваться как значимая встреча, со-бытийная детско-взрослая общность, в которой проявляются объединяющие всех ценности и смыслы,— это ситуация, в которой всем хорошо именно вместе, но где каждый может «петь свою песню», осознавать и проявлять себя, свою позицию в открытом общении, проявить то лучшее, что в нем есть. И здесь действительно речь идет о равенстве педагога и ребенка в своей человеческой сущности.

Живая ситуация таит в себе напряжение, именно оно дает энергию жизни ребенку, пробуждает его интерес и активность. Напряжение в ситуации задается значимой проблемой, которая требует решения.

Взаимодействие должно быть проблемным, пробуждающим интерес и позиции участников. Оно должно учить мыслить, формулировать и отстаивать свои ценности, свою позицию. Об этом хорошо сказал С. Д. Поляков: «Наше современное общество весьма дифференцировано в своих взглядах, позициях, интересах. Взаимодействие, столкновение интересов, убеждений, позиций — это нормальная современная реальность. И если мы хотим формировать человека, способного жить в таком обществе, … необходимо создавать проблемные ситуации, требующие от школьников анализа сложных явлений; определения, защиты своих позиций и умения конструктивно взаимодействовать с иными позициями» [65; 66, с. 108].

Напряжение задается бинарной оппозицией «Я-Мы» во взаимодействии. С одной стороны, каждый участник взаимодействия чувствует свою отдельность и независимость от других, свою позицию, которая проявляется в мыслях и поведении. С другой стороны, появляется общность между участниками — через взаимообогащение и взаимопонимание, общее эмоциональное проживание ситуации. Поэтому взаимодействие между участниками образовательной ситуации важно выстроить так, чтобы одновременно происходило формирование живых эмоционально-психологических связей (в ситуации взаимного интереса и взаимопонимания); ощущалась личностная причастность и включенность в происходящее и одновременно проявлялась индивидуальная позиция каждого, характеризующая его отношение к совместной деятельности и к общему предмету взаимодействия. Позиция, в основе которой лежит условный разрыв связей, перевод их в осознанное отношение на основании собственных ценностей и смыслов.

Образовательная ситуация для ребенка — это взаимосвязь процессов обособления (выделение своего Я) и отождествления (возникновение чувства причастности, общего Мы), они переводят для участников ситуацию в жизненную ценностно-смысловую плоскость, делают ее поистине со-бытийной. Следовательно, живую ситуацию взаимодействия, со-бытийную детско-взрослую общность создадут не столько статичные, уже возникшие и определенные связи и отношения, сколько процессы, связанные с их образованием и развитием.

Отдельный вопрос — это позиция педагога в живом воспитании. По мнению В. А. Караковского, «Педагог — пограничник на рубеже

Современного и Вечного. Ему не только необходимо соответствовать постоянно растущим ожиданиям…, но и всегда соотносить свою деятельность с логикой развития истории и культуры… мы работаем с непрерывно меняющейся личностью в непрерывно меняющемся мире» [6, с. 228–229]. Педагог в живом воспитании видится в неизменном самоопределении с ориентацией на детей, с которыми работает (их интересы, увлечения, жизненные приоритеты), на жизнь, на будущее, на развитие. Деятельность педагога — это работа по процессу, с «живой ситуацией» взаимодействия с детьми. Педагогу нужно ориентироваться не на известные истины и нормы, а на личные ценности и смыслы, на понимание и поддержку процесса взросления ребенка. Главный принцип Я. Корчака в подготовке воспитателей звучит так: «Пусть ни один из взглядов воспитателя не станет непререкаемым убеждением, убеждением навсегда; сегодняшний день — лишь переход от суммы вчерашних наблюдений к завтрашним, более глубоким обобщениям» [4, с. 19].

Формирование педагога как воспитателя в профессиональной деятельности видится как его личное творчество. В основе со-бытийного воспитания лежат условия взаимодействия с воспитанниками в настоящем, здесь никто не может знать заранее, как будут разворачиваться события, кто и как проявится. Учитывая это, воспитателю не следует стремиться загнать ситуацию в «прокрустово ложе», бороться с ее спонтанным разворачиванием — он может вжиться в нее, рассчитывать не только на свой опыт и педагогический багаж, но и на интуицию, педагогическое чутье, на чувство «внутреннего ребенка в себе». Н. Л. Селиванова отмечает: «Несомненно, что у разных педагогов процесс становления и развития личностно-профессиональной позиции имеет свои особенности. Ее становление наиболее эффективно происходит в процессе профессиональной деятельности, в основе которой принципы диалогичности, креативности, толерантности, эмпатического понимания, открытости» [8, с. 142].

В заключении сделаем ряд обобщений и выводов.

Принцип со-бытийности в воспитании предполагает, что феномен воспитания переносится в сферу «между» воспитателем и воспитанниками, в институционально оформленную реальность их ценностно-смыслового взаимодействия, в которой дети постигают общечеловеческие ценности и смыслы, осваивают культурные образцы и нормы

отношений и деятельности, выходят на новое понимание себя и мира.

Результатом со-бытийного воспитания становится ценностно-смысловое, духовное взаимообогащение и взаиморазвитие взрослого и ребенка.

Ценностно-смысловое взаимодействие выстраивается как позиционное, задающее нравственные человеческие отношения, проявляющее общее ценностно-смысловое пространство, поддерживающее выход в со-бытийную детско-взрослую общность. В нем осуществляется взаимосвязь процессов обособления и отождествления, что переводит данное взаимодействие в жизненную ценностно-смысловую плоскость, делает со-бытийным.

Со-бытийное воспитание в рамках гуманистической воспитательной системы школы представляется как моделирование и проживание совместно с воспитанниками образовательных со-бытийных ситуаций, которые направляют их жизненное самоопределение, стремление к самовоспитанию и саморазвитию, поддерживают способность осознавать и отстаивать собственные убеждения и ценности, проявлять субъектную позицию в осознанной самореализации, в общении и деятельности.

Образовательная ситуация — это ситуация, где воспитанник находит образ человеческий в себе, открывает новые (лучшие) качества и черты в себе, принимает это ощущение и понимание как личную ценность — это и есть переход в со-бытие, когда рождаются важные смыслы. **Работа педагога с детской ситуацией строится на осознании и понимании того, что волнует детей именно сейчас, на умении реагировать на актуальные жизненные запросы детей**, умении понимать и принимать реальность детей, их интересы и ценности в настоящем, умении моделировать и выстраивать взаимодействие с воспитанниками как со-бытийные ситуации.

Деятельность педагога как воспитателя в образовательной ситуации — это деятельность по процессу, работа с «живой ситуацией» взаимодействия с детьми.

Литература

1. *Бахтин М. М.* К философским основам гуманитарных наук (в сокращении) // Собр. соч. М. : Русские словари, 1996. Т. 5. С. 7–10.

2. *Газман О. С.* Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы. М. : МИРОС, 2002. 296 с.

3. *Григорьев Д. В.* Событие воспитания и воспитание как событие // Вопросы воспитания. 2007. № 1. С. 90–97.

4. *Демакова И. Д.* Януш Корчак: живая педагогика изменяющегося мира. М. : ЦНПРО, 2013. 200 с.

5. Детская общность как объект и субъект воспитания: монография / под ред. Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой. М. : ИЭТ, ФГНУ ИТИП РАО, 2012. 324 с.

6. *Караковский В. А.* Воспитание для всех. М. : НИИ школьных технологий, 2008. 240 с.

7. *Поляков С. Д.* От прошлого к будущему. Психолого-педагогические очерки о социокультурном контексте развития отечественной школы. М. : ФИРО, 2016. 196 с.

8. *Селиванова Н. Л.* Воспитание в современной школе: от теории к практике. М. : УРАО ИТИП, 2010. 168 с.

9. *Степанов П. В., Степанова И. В.* В. А. Караковский и его воспитательная система // Образование личности. 2015. № 4. С. 54–59.

10. *Тубельский А. Н.* Школа будущего, построенная вместе с детьми / под ред. А. Русакова. М. : Первое сентября, 2012. 440 с.

11. *Buber M.* (2013) I and Thou / translated by Ronald Gregor Smith. Bloomsbury revelations edition.

12. *Fromm E.* (2013) To Have or To Be? Bloomsbury Academic.

13. *Rogers C. R., Lyon H. C., Tausch R.* (2013) On Becoming an Effective Teacher: Person-centered Teaching, Psychology, Philosophy and Dialogues. Routledge.

14. *Selivanova N. L., Stepanov P. V., Shakurova M. V.* Novikova's research school: main ideas and prospects for development // Russian Education and Society. 2016. V.58, № 1. C. 1–11.

15. *Shustova I. Y.* A community of children and adults as a condition of the development of the value-semantic orientation of a child // Psychology (Savannah, Ga.). 2003. T. 1. № 28. C. 51.

16. *Tagunova I. A., Selivanova N. L., Valeeva R. A.* The category of upbringing in Russian and western studies // IEJME: Mathematics Education. 2016. T. 11, № 1. C. 3–11.

A VIVID EDUCATION IN SCHOOLS: THE PRINCIPLE OF CO-BEINGNESS

Abstract. The article presents the co-being approach to the upbringing of modern schoolchildren. The purpose of the article is to expose the co-being principle of upbringing where education in schools involves institutionally formalized reality of value semantic interaction between adults and children, in which children learn the cultural norms and the rules of relationships and activities, learn universal values, find a new understanding of themselves, the others and the world. The phenomenon of upbringing is imposed to the sphere of a "between" tutor and students, where the teacher focuses not on pre-determined targets and verified ways of working, but on actual current pupil, on the co-existence, living process of interaction with the pupil with release in-being child-adult community. Such interaction should be meaningful for the participants and positional, also should generate human moral relations, overall value-semantic space. It is the relationship of the processes of exclusion of a personal "me" and the identification (the occurrence of a feelings of "we") which transfers this interaction into a vital value-semantic plane, makes interaction a co-existent phenomenon. The result of upbringing in Genesis would be the spiritual cross-fertilization and inter-development of adult and child. Live education is understood as modeling and accommodation with pupils from educational-being situations that send vital self-determination of pupil, self-realization and self-improvement. Educational situation is understood as a simulated by the teacher environment in which pupil finds a new self-image: he or she opens new knowledge about himself/herself, feels new (the best ones) quality traits in yourself, takes this sensation and understanding as a personal value while this is the exact transition in co-being relations, when

in collaboration with the other the essential important personal meanings are being born.

Keywords: education, educational system, schoolchildren's personality, values, positional interaction, educational situation, co-being relations, event-driven child-adult community.

References

- *Bahtin M.M.* K filosofskim osnovam gumanitarnyh nauk (v sokrashchenii) // Sobr. soch. M.: Russkie slovari, 1996. T.5. S.7–10.
- *Gazman O.S.* Neklassicheskoe vospitanie: Ot avtoritarnoj pedagogiki k pedagogike svobody.M.: MIROS, 2002. 296 s.
- *Grigor'ev D.V.* Sobytie vospitaniya i vospitanie kak sobytie // Voprosy vospitaniya. 2007. № 1. S. 90–97.
- *Demakova I.D.* YAnush Korchak: zhivaya pedagogika izmenyayushchegosya mira. M.: ANO «CNPRO», 2013. 200 s.
- Detskaya obshchnost' kak ob"ekt i sub"ekt vospitaniya: Monografiya / Pod red. N.L. Selivanovoj, E.I. Sokolovoj. M.: Izdatel'skij centr IEHT, FGNU ITIP RAO, 2012.— 324 s.
- *Karakovskij V.A.* Vospitanie dlya vsekh.M.: NII shkol'nyh tekhnologij, 2008. 240 s.
- *Polyakov S.D.* Ot proshlogo k budushchemu. Psihologo-pedagogicheskie ocherki o sociokul'turnom kontekste razvitiya otechestvennoj shkoly. M.: FIRO2016.196 s.
- *Selivanova N.L.* Vospitanie v sovremennoj shkole: ot teorii k praktike. M.: URAO ITIP, 2010.168 s.
- *Stepanov P.V., Stepanova I.V.* V.A. Karakovskij i ego vospitatel'naya sistema // Obrazovanie lichnosti. 2015. № 4. S. 54–59.
- *Tubel'skij A.N.* SHkola budushchego, postroennaya vmeste s det'mi / pod red. A. Rusakova. M.: Pervoe sentyabrya, 2012. 440 s.
- *Buber M.* (2013) I and Thou. / translated by Ronald Gregor Smith. Bloomsbury revelations edition.
- *Fromm E.* (2013) To Have or To Be? Bloomsbury Academic.
- *Rogers C.R., Lyon H.C.*, Tausch R. (2013) On Becoming an Effective Teacher: Person-centered Teaching, Psychology, Philosophy and Dialogues. Routledge.
- *Selivanova N.L., Stepanov P.V., Shakurova M.V.* Novikova`s research school: main ideas and prospects for development // Russian Education and Society. 2016. T.58. № 1. S.1–11.
- *Shustova I.Y.* A community of children and adults as a condition of the development of the value-semantic orientation of a child // Psychology (Savannah, Ga.). 2003. T.1. № 28. S. 51.
- *Tagunova I.A., Selivanova N.L., Valeeva R.A.* The category of upbringing in Russian and western studies // IEJME: Mathematics Education. 2016. T. 11. № 1.S. 3–11.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ И ИНСТРУМЕНТАРИЙ ГУМАНИТАРНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

В статье предлагается один из вариантов ответа на вопрос о смысле введения проектной парадигмы в образование. Целью статьи является разработка модели саморазвития педагога, стремящегося к реализации своего жизненного призвания в контексте социально-культурного проектирования и разрабатывающего для этого средства самосовершенствования, что нами определяется как гуманитарное проектирование. Ведущим теоретическим методом исследования поставленной проблемы является моделирование условий трансцендирования педагога в гуманитарном проекте на более высокий уровень развития его жизненной позиции в контексте социально-культурного проектирования. В исследовании также были использованы эмпирические методы: изучение отчетной документации работы экспериментальных площадок, педагогическое наблюдение; методологическая рефлексия собственной практики проведения организационно-деятельностных игр, проектных и экспертных семинаров в системе экспериментальных и инновационных площадок г. Москвы и Пермской области с 1991 года по 2017 год. Выдвигается гипотеза о том, что уровень развития жизненной позиции педагога определяется осознанием, трансцендированием и освоением им определенного функционального места в определенном социально-культурном проекте. Результатом исследования является разработанная модель саморазвития педагога, стремящегося к реализации своего

Как цитировать статью: Краснов С. И., Малышева Н. В. Теоретические основания и инструментарий гуманитарного проектирования в образовании // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 5 (43). С. 169–183.

С. И. Краснов

Кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Центра управления инновационными проектами ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва
E-mail: ksi1962@mail.ru

Sergey I. Krasnov
PhD (Education), Senior Researcher, Center for Management of Innovation Projects, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

Н. В. Малышева

Научный сотрудник Центра управления инновационными проектами ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва
E-mail: nadmal@list.ru

Nadezhda V. Malysheva, Researcher, Center for Management of Innovation Projects, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

жизненного призвания в системе образования. Авторами предложены понятия жизненной позиции и уровней ее развития, социально-культурного проекта, гуманитарного проекта, способа понимания в проблемной ситуации, определяющего последующую жизненную позицию. Разработан инструментарий повышения качества проектной деятельности учителей, опирающегося на методы рефлексивного анализа деятельности. В заключении приводятся данные апробации инструментария повышения качества проектной деятельности учителей в общеобразовательных организациях.

Ключевые слова: *гуманитарное проектирование, субъективация педагогов в проектной деятельности, методология рефлексивного мышления в образовании, социально-культурный проект, способ понимания, смыслообразование, жизненная позиция, инструментарий повышения качества проектной деятельности учителей.*

Экспериментальная база исследования: педагоги и учащиеся школ — городских и областных экспериментальных педагогических площадок Главного управления образования Пермской области 1991–2004 гг., сетевых городских экспериментальных площадок (ГЭП) НИИ ИСРОО (Института стратегий развития общего образования) ДО г. Москвы по темам «Культура проектной деятельности как средство развития образовательной среды», 2003–2008 гг., и «Развитие рефлексивного мышления педагога как условие эффективности инновационной образовательной деятельности в современном столичном образовании», 2008–2011 гг. Затем ГЭП «Структура проектной деятельности педагогов и учащихся в рамках внедрения ФГОС нового поколения» Института инновационной деятельности в образовании Российской академии образования, 2011–2014 гг., которая была преобразована в ЭП Института стратегии развития образования РАО по теме «Методологическое обеспечение применения метода проектов в образовательном процессе», 2015–2017 гг.

Введение. Разработка теоретико-методологических оснований и инструментария гуманитарного проектирования в образовании опирается на исследования в областях методологии рефлексивного мышления в образовании [1], процессов субъективации педагогов в проектной деятельности [2; 5], введения метода проектов в учебный процесс [7; 10; 11; 12], теорию развивающихся педагогических систем [15], работы западных и отечественных философов в области экзистенциального проектирования [6; 14].

В гуманитарном проектировании основным процессом является связывание смыслов жизни человека с определенным способом мышления, ценностями и нормами педагогического социально-культурного проекта [9]. В связи с категорией «смысл» авторами вводится представление о жизненной позиции как определяющей профессиональную стратегию саморазвития педагогов [4; 8]. Жизненная позиция тождественна определенному функциональному положению в определенном социально-культурном проекте. Фактором, определяющим наличие жизненной позиции учителя, является присутствие у него определенного способа понимания [3], обусловленного социально-культурным проектом, в котором он находится. Процессом личностного и профессионального саморазвития педагога будет являться развитие жизненной позиции за счет изменения способа смыслообразования в проблемной профессиональной ситуации в результате ценностного конфликта двух социально-культурных проектов и появившейся возможности самоопределения [13].

Результаты исследования. Жизненная, или проектно-функциональная, позиция учителя складывается из его отношения к деятельности, к другим людям, к культуре и, соответственно, имеющегося у него типа мышления; из отношения к себе самому сквозь призму ценности саморазвития. В представленной ниже схеме развития проектной позиции по вертикали снизу вверх перечислены уровни развития жизненной, или проектно-функциональной, позиции учителя по степени повышения его ответственности за свою жизнь и самостоятельности в принятии решений в проблемной ситуации. Всего нами выделено шесть уровней. Кратко охарактеризуем каждый из них. Предельным случаем, фиксирующим не только почти полное отсутствие процессов развития и саморазвития, но скорее обнаруживающим ситуации личностной деградации, является первая описываемая нами позиция: «потребитель». Она характеризуется отсутствием какой-либо деятельности в проблемной ситуации, отношением к людям как к источникам поступления необходимых ресурсов. Социальные связи у человека, занимающего такую позицию, случайные. Объединения с другими людьми возможны как стихийно складывающиеся группы выживания или существование в роли иждивенцев при обладающих материальными ресурсами людях. У них отсутствует критическое отношение к себе и понимание ценности какого-либо развития. Занимающий позицию

«потребитель» легко подвергается манипуляции, подвержен различным формам зависимости.

На следующем уровне развития находятся педагоги в позиции «подражатель». Такую позицию может занимать осваивающий новую для себя деятельность человек. Однако положительный ее смысл выхолащивается, если она сохраняется и по окончании процесса обучения. По отношению к профессиональной деятельности эти люди имеют пока только заимствованные цели. Обладают непродуктивным мышлением, поскольку не вошли ни в одну из культурных традиций. В проблемной ситуации снимают с себя ответственность за результат профессиональной деятельности, перекладывая ее на других людей — коллег или руководителей, «обстоятельства», «нехватку ресурсов и времени» и пр.

Выше находятся педагоги, находящиеся в определенной культурной традиции. Эту позицию мы назвали «исполнитель», так как самое главное ее отличие — выполнение деятельности в соответствии с культурной нормой. Так определяющиеся учителя реализуют в своей деятельности поставленные цели традиционными и освоенными ими средствами, что гарантирует положительный результат в нормальной обстановке. Если же ситуация становится проблемной, они заимствуют смысл и решение у более сильной организационно-управленческой позиции. С точки зрения организации объединений люди с таким типом самоопределения могут быть только администраторами (контролирующего типа) или участниками рабочей группы. Мышление у них репродуктивное (воспроизводящее). Ценность саморазвития не является ни актуальной, ни ведущей.

На следующем уровне развития находятся педагоги, занимающие позицию «организатор». Они обладают способностью ставить собственные цели профессиональной деятельности и подбирать средства. За счет развитых рефлексивных способностей и хорошего образования они также имеют способность приведения проблемной деятельностной ситуации в нормальную. Они относятся к другим людям как к равноправным партнерам, вместе преодолевающим проблемную ситуацию. Люди, занимающие позицию «организатора», способны преодолевать проблемные ситуации, одним из средств является создание проектной команды. Мышление у них продуктивное, то есть дающее положительный результат в решении проблемных ситуаций. Ценность

саморазвития является одной из ведущих и определяющих их мышление и деятельность. Педагоги, занимающие позицию «организатор», уверены в себе и обладают собственными стилями и способами деятельности, заинтересованы в своем профессиональном развитии.

Позиция «интерпретатора» встречается значительно реже. В деятельности человек, занимающий такую позицию, может предложить относительно новую цель и разработать новые средства, то есть дает новый ответ на определенную проблемную ситуацию. К другим людям относится как к источникам саморазвития. В рамках трансляции разработанного им новшества он является создателем культурно-ценностного сообщества. «Интерпретатору» присуще творческое, инновационное мышление. Ценность саморазвития является для него главной.

И на самом высоком уровне находится позиция самореализовавшегося в жизни человека, позиция, ставшая эталоном для всех цивилизованных людей. Ее мы назвали «автор». Ее характеризуют: универсальные цель и средство; необходимый всем культурным людям результат; отношение к людям как к ответственным хранителям определенной культурной ценности. «Автор» также является инициатором трансцендентного, то есть преодолевающего любое время и пространство, сообщества. Человек, занимающий эту позицию, разрабатывает, предъявляет и обучает других новому способу мышления, указывает вектор саморазвития для других людей на протяжении всей культурной истории. И самое существенное — он является творцом своей собственной жизни. Опыт и ценности таких людей транслируются, тиражируются и воспроизводятся на протяжении десятилетий или даже веков.

Проведенное исследование позволяет утверждать, что жизненная позиция учителя обусловливается способом его понимания определенной проблемной ситуации. И видение, и понимание им проблемы целиком определяется социально-культурным проектом, в котором он находится.

Мы предлагаем следующую типологию последовательного развития жизненной позиции в проблемных ситуациях, опирающуюся на определенный способ понимания: снятие ответственности за себя, снятие ответственности за деятельность, заимствование деятельностной позиции, включение в свой проект, восстановление подлинности проекта, обновление проекта, создание аутентичного проекта (в соответствии со Схемой 1).

Схема 1. Развитие проектной позиции

Снятие ответственности за себя отражает понимание педагогом проблемной ситуации как не своей, не имеющей для него никакого личностного смысла.

Снятие ответственности за деятельность в проблемной ситуации предполагает стратегию поиска другого социально-культурного проекта, где этот же человек будет более успешен.

Заимствование деятельностной позиции означает отсутствие у педагога субъектной позиции, состояние инфантильности.

Включение в свой проект означает взятие человеком ответственности за реализацию ценностей определенного социально-культурного проекта.

Восстановление подлинности проекта предполагает серьезную исследовательскую деятельность по интерпретации канонического текста определенного социально-культурного проекта с целью реконструкции в своей жизни утерянных или «затертых» на большом историческом отрезке первоначальных смыслов.

Обновление проекта задается откровенностью и искренностью его участников, установкой на понимание других позиций и мировоззрений. Создание аутентичного проекта как способ понимания проблемной ситуации предполагает наличие авторской позиции. Этот способ

понимания предполагает открытость новым возможностям. Такая открытость — признак дерзновенности.

Нами определены понятия социально-культурного и гуманитарного проектов. Основные признаки социально-культурного проекта: 1. Наличие места и времени его рождения. 2. Наличие определенной системы ценностей, правил, собственного языка, специфических для этого сообщества терминов и понятий, оформленных в каноническом тексте. 3. Наличие определенной специфической деятельности. 4. Наличие автономного сообщества со своим укладом жизни. 5. Наличие постоянного согласования целей, норм взаимодействия и баланса интересов субъектов этого сообщества в рамках принятой ими системы ценностей с возможностью инновационного обновления периферии или ядра проекта. Гуманитарный проект в образовании характеризуется: 1) определением педагогом специфики выбранного им школьного социально-культурного проекта и осознанием занимаемой им в нем жизненной позиции; 2) разработкой мыслительных средств, позволяющих ему самоопределяться, осваивать в проблемной ситуации предлагаемое новшество; 3) возможностью изменять занимаемую жизненную позицию.

Разработаны теоретико-методологические основания и инструментарий (организация коллективной рефлексии, организация актуализации мировоззренческой позиции учителей в формате проектных чтений, методологическое консультирование, игровые формы освоения необходимых в проекте позиций, организация коллективной экспертизы) гуманитарного проектирования в соответствии с Таблицей 1.

Этапы развития социально-культурного проекта	*Этапы развития гуманитарного проекта*	*Результат прохождения этапа, занимаемые и освоенные позиции*	*Инструментарий повышения качества проектной деятельности учителей*
Реализация традиционного социально-культурного проекта	Выявление занимаемой жизненной позиции	Занята одна из функционально-деятельностных позиций: потребителя, подражателя, исполнителя, организатора, автора, и освоена позиция исследователя структуры социально-культурного проекта	Организация коллективной рефлексии на этом и всех последующих этапах социально-культурного проекта

Проблематизация, то есть постановка проблемы	Выявление ценностного конфликта	Занята интенциональная позиция, освоена позиция критика	Организация актуализации мировоззренческой позиции учителей в формате проектных чтений
Разработка идеи и способа решения проблемы	Рефлексивный анализ способа понимания	Занята позиция аналитика, освоена позиция методолога своей предметной области деятельности	Методологическое консультирование
Принятие ответственного решения	Культурно-ценностное самоопределение и развитие способа понимания	Занята позиция субъекта инновационной деятельности, освоена позиция (со)автора проекта	Методологическое консультирование
Конструирование	Трансценденция к новому способу понимания	Занята новая интенциональная позиция, освоена новая функционально-деятельностная позиция	Игровые формы освоения необходимых в проекте позиций
Функционирование социально-культурного проекта по новым правилам	Новая позиция	Занята позиция ответственного исполнителя социально-культурного проекта и освоена рефлексивно-методологическая позиция, позволяющая управлять его развитием	Организация коллективной экспертизы

Таблица 1. Этапы и инструментарий гуманитарного проектирования в контексте развития социально-культурного проекта

Поскольку человек в сознательном возрасте обнаруживает себя в определенном социально-культурном проекте, то любое новое проектирование есть всегда ситуация перепроектирования, то есть какое-либо изменение уже имеющегося положения дел.

Объектом социально-культурного перепроектирования выступает ситуация встречи двух разных культурных проектов. Именно ситуация их взаимодействия приводит к необходимости восстановления, развития или обновления как социальных явлений, так и культурных феноменов, соответствующих согласованным идеальным пред-

ставлениям проектировщиков. Решающее значение для развития как социально-культурного проекта, так и самого человека является ситуация встречи с другим социально-культурным проектом. Человек всю жизнь находится внутри созданной совокупным человечеством множественности социально-культурных проектов. Именно мультикультурное основание человеческой жизни дает возможность человеку преобразовать свои природные задатки и возможности, является решающим условием развития его творческих способностей.

Социально-культурный проект — это сотворенный инициатором или инициативной группой людей новый смысл, который оформлен в каноническом тексте, дающем понятие о поставленной проблеме и способе ее преодоления. Он требует от читателя культурно-ценностного самоопределения, в результате которого возникает трансцендентное, то есть преодолевающее временные и пространственные рамки, сообщество. В результате разработки и реализации социально-культурного проекта у людей, определяющихся к нему ценностным образом, появляется смысл жизни.

Гуманитарный проект — процесс развития человеком собственного способа понимания на материале выявления и осознания ценностей и смыслов различных социально-культурных проектов. Он включает в себя следующую последовательность действий: трансформацию социально-культурного проекта в текст и его интерпретацию в контексте проявления собственной деятельностной и жизненной позиции и собственного способа понимания; проблематизацию собственного способа понимания в коллективной рефлексии, групповую понятийную проработку выделенных способов понимания с их ограничениями и возможностями; акт изменения своего способа понимания, приводящего также к изменению позиции и дальнейшей перестройке своей жизни. В результате реализации гуманитарного проекта человек начинает жить своей жизнью или, говоря другими словами, начинает реализовывать свой жизненный социально-культурный проект, то есть качество его жизни улучшается.

Человеческий способ существования — это такой тип существования, который соотнесен с человеческими ценностями, их «переживанием». Но человек может не только реализовывать свои ценности, но и быть их проектировщиком. А «собирает» их он в доступных ему социально-культурных проектах.

Стартовой ситуацией гуманитарного проектирования является ситуация ценностного конфликта, под которым нами понимается сшибка ценностей интерпретатора и автора социально-культурного проекта, который как случай развития должен привести к взаимному зеркальному отображению, обнаружению нового смысла, построению понятия и культурно-ценностному самоопределению интерпретатора.

Гуманитарное проектирование дает возможность создавать свою систему ценностей в диалоге, в споре с классиками духовной культуры. Это предполагает взаимную проблематизацию и рефлексивное взаимоотображение и взаимодействие разных ценностей. Развитие есть не победа одной из ценностей, а построение системы, объемлющей все ценностные позиции, устанавливающей для них зоны ответственности и границы и позволяющей, таким образом, «жить» всем, создавая новое. В реальном процессе гуманитарного проектирования кроме культурного текста и позиции отдельного его интерпретатора необходимо создать ситуацию множественности интерпретаций и их содержательных конфликтов между собой, коллективной рефлексии этой ситуации и коллективного же построения понятий, «снимающих» возникшие конфликты.

Процесс коллективной рефлексии и построение понятия, таким образом, дополняется процессом культурно-ценностного самоопределения и трансцендирования к новой позиции, то есть конструированием новой позиции в проблемной ситуации с ее последующим освоением на основе овладения присущим ей способом понимания. Таким образом, гуманитарное проектирование можно отнести к рефлексивно-позиционным технологиям.

Результатом прохождения каждого этапа социально-культурного проектирования будет являться зафиксированная в коллективной рефлексии занимаемая и освоенная учителем позиция. Так, на первом этапе им может быть занята одна из функционально-деятельностных позиций в социально-культурном проекте: потребителя, подражателя, исполнителя, организатора, интерпретатора, и освоена позиция исследователя структуры социально-культурного проекта. На втором этапе — занята интенциональная позиция, освоена позиция критика. На третьем этапе — занята позиция аналитика, освоена позиция методолога своей предметной области деятельности. На четвертом этапе — занята позиция субъекта инновационной деятельности, освоена

позиция (со)автора проекта. На пятом этапе — занята новая интенциональная позиция, освоена новая функционально-деятельностная позиция. На шестом этапе — занята позиция ответственного исполнителя социально-культурного проекта и освоена рефлексивно-методологическая позиция, позволяющая управлять своим развитием.

Нами также был разработан инструментарий организации коллективной рефлексии на всех этапах проектирования, необходимый для диагностики степени реализации проекта в позиционном, содержательном, организационном, управленческом и нормативно-правовом пространствах проектной деятельности, в соответствии с Таблицей 2.

Пространства проектной деятельности	*Форма и смысловое наполнение коллективной рефлексии на различных этапах проектной деятельности*
позиционное	позиционный анализ — процедура самоопределения к сформулированной проблеме, поиск кооперантов для ее решения, складывание проектной команды
содержательное	коллективное построение понятия, выражающего основную идею по преодолению проблемной ситуации, привнесение личностного смысла каждого участника проектирования
организационное	сетевая организация — соорганизация позиций в планируемой деятельности, принятие решения о взятии ответственности за некоторый элемент деятельности
управленческое	соуправление на основных этапах реализации, коллективный контроль за выполнением деятельности
нормативно-правовое	согласование оценки полученных результатов проектировщиками с внешней экспертной оценкой — институализация, оформление проекта, представление результатов проектной деятельности

Таблица 2. Специфика коллективной рефлексии на этапах разработки и реализации проекта

Технология организации актуализации мировоззренческой позиции учителей в формате проектных чтений предполагает множественность точек зрения на представленное произведение и наличие различных по ценностным ориентациям позиций. Коллективное обсуждение позволяет расширить контексты понимания, провести многоконтекстный анализ идеи, проблематики и способа работы автора произведения. Происходит проведение «ревизии» собственных ценностей и са-

моопределение по отношению к точке зрения автора. Пройденные в результате проектных чтений этапы гуманитарного проектирования (анализ и понимание текста, проблематизация, разработка нового понятия, культурно-ценностное самоопределение, формулирование своей позиции, написание своего произведения и принятие ответственного решения о последующей реализации вложенного в него смысла, организация необходимых коопераций для реализации нового смысла) создают возможность формирования у участников проектных чтений субъектной позиции.

Главная задача методологического консультирования — создание ситуаций организации творческой интеллектуальной деятельности. В ходе методологического консультирования создаются условия для свободного обмена мнениями по поводу имеющихся профессиональных проблем, инициации поиска идей их решения, промысливания необходимых организационных коопераций и решений. Консультант-методолог предлагает и предъявляет образцы организации коллективной рефлексии проблемных профессиональных ситуаций.

Игровые формы освоения необходимых в проекте позиций: деловые игры — направлены на освоение необходимых в проектной деятельности функциональных позиций; тренинги — направлены на развитие проектных умений. Разработаны и апробированы совместные детско-взрослые деловые игры: «Стартап» — запуск проектной деятельности, «Скачок в будущее» — разыгрывание возможного профессионального самоопределения и выбора стратегии достижения цели, «Жизненные стратегии человека» — рефлексия индивидуальных смыслов проектной деятельности. Разработанный нами тренажер «Конструктор проектных квестов» содержит алгоритм разработки траекторий освоения проектного мышления и образцы форм совместного детско-взрослого проектирования. В настоящее время начата работа по разработке учебно-методического комплекта «Тренинг проектных умений» для учащихся 5-х — 9-х классов общеобразовательной школы.

Технология организации коллективной экспертизы проектной деятельности учителей и учащихся включает методы и организационные формы реализации ее отдельных этапов (формулирование целей экспертизы; разработку процедур проведения экспертной оценки; выбор критериев оценки и оценочных шкал; отбор экспертов; получение экс-

пертных оценок; обработку результатов опроса и анализа полученных данных; установление степени достижения цели экспертизы), а также способы ее введения в образовательную деятельность.

Заключение. Апробация инструментария повышения качества проектной деятельности учителей в общеобразовательных организациях осуществлялась при организации экспериментальной работы на базе шести комплексов — ГБОУ города Москвы (контингент учащихся около 7 тыс. человек; нескольких десятков педагогов, участвующих в работе экспериментальных площадок); при проведении курсов повышения квалификации учителей по разработанной программе дополнительного профессионального образования «Проектная и исследовательская деятельность педагогов и учащихся в условиях реализации ФГОС общего образования» в разработанной нами деятельностной форме (проведено 3 курса, участвовало 78 педагогов ГОУ г. Москвы). Значимым результатом его применения стала смена позиции с исполнительской на организационную у 15% педагогов исследуемой группы. Все участники курсов освоили основные понятия, связанные с проектированием, структурой проекта, критериями оценки образовательных проектов.

Таким образом, в рамках концепции гуманитарного проектирования в образовании создана теоретико-методическая база для построения механизма интенсификации проектной деятельности учителей. Полученный в ее рамках инструментарий позволяет повышать уровень качества проектной деятельности общеобразовательной школы в рамках федеральных государственных образовательных стандартов, которые способствуют организации рефлексивных процессов в проектной деятельности педагогов в образовательных учреждениях, их личностному и профессиональному самоопределению и саморазвитию.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017–2019 годы (№ 27.8472.2017/БЧ).

Литература

1. *Алексеев Н. Г.* Проектирование условий развития рефлексивного мышления: автореф. дис. … докт. психол.наук. М. : Типография МПГУ, 2002. 41 с.

2. *Алексеев Н. Г., Злотник Б. А., Громыко Ю. В.* Организационно-деятельностная игра: возможности и области применения // Вестник высшей школы. 1987. № 7. С. 38–43.

3. *Алексеева Л. Н., Ассуирова Л. В.* Способы работы с пониманием текста, его анализом и интерпретацией. М. : Пушкинский институт, 2007. 399 с.

4. *Гессен С. И.* Введение в прикладную философию. М. : Школа-пресс, 1995. 448 с.
5. *Громыко Ю. В.* Организационно-деятельностные игры и развитие образования. М. : Независимый методологический университет, 1992. 191 с.
6. *Имакаев В. Р.* Феномен учительства в социально-философском и гуманитарно-проектном измерениях: монография. Пермь : Перм. ун-т, 2004. 260 с.
7. *Киркина Е. Э.* Гуманитарное проектирование как современная образовательная траектория // Инновационные направления в педагогическом образовании: Всеросс. науч.-практ. интернет-конф. с международным участием, 2009 [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://goo.gl/gGhDa3 (дата обращения: 18.01.2017).
8. *Лазарев В. С.* Проектная деятельность в школе: учебное пособие для учащихся 7–11 классов. Сургут : РИО СурГПУ, 2014. 135 с.
9. *Лазарев В. С.* Рекомендации для учителей по формированию практических и познавательных умений учащихся в проектной деятельности. Сургут: РИО СурГПУ, 2014. 40 с.
10. *Ларькова Е. П.* Гуманитарное проектирование и гуманитаризация образования. Ростов-на-Дону : изд-во РГУ. 2002. 113 с.
11. *Новиков А. М.* Методология образования. М : ЭГВЕС, 2002. 488 с.
12. *Слободчиков В. И.* Инновации в образовании: основания и смысл // Исследовательская работа школьников, 2005. № 3. С. 5–15.
13. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. М. : Прогресс, 1990. 266 с.
14. *Хайдеггер М.* Бытие и время / пер. с нем. В. В. Бибихина. Харьков : Фолио, 2003. 503 с.
15. *Afanasyeva T. P., Lazarev V. S., Tyunnikov Yu. S.* A study of differences in the degree to which instructors are prepared to manage the development of the school they teach at/ European Journal of Contemporary Education. 2016. № 3 (17). P. 272–283.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS AND TOOLKIT OF HUMANITARIAN DESIGN IN EDUCATION

Abstract. This article proposes one of the possible answers to the question about the meaning of the introduction of the design paradigms in education. The purpose of this paper is to develop a model of self-development of the teacher, aspiring to realize his or her life's vocation in the context of socio-cultural designing and styling for this means of self-improvement that we defined as humanitarian design. The leading theoretical method of research of the problem is the simulation of conditions transcending the teacher in a humanitarian project to a higher level of development of his or her position in life in the context of socio-cultural design. The empirical techniques were also used in the study: study of the accounting documentation of the experimental sites, pedagogical observation; methodological reflection of my own practice of organizing and conducting organizational simulation exercises, the design and expert seminars in the system of experimental and innovative sites of Moscow and the Perm region from 1991 to 2017. The hypothesis proposed that the level of development of a teacher's life position is determined by awareness, transcending and mastering the functional of a certain place in a certain socio-cultural project. The result of this research is the developed model of self-development of the teacher, aspiring to realize his or her life's vocation in education. The authors propose the concept of attitude and levels of development, socio-cultural project, humanitarian project, a way of understanding the problem situation determining the subsequent life position. The authors also developed a toolkit for improving the quality of project activities of teachers, based on methods of reflexive analysis of activity. In conclusion, the approbation of the tools for improving the quality of project activities of teachers in general education organizations are given.

Keywords: humanitarian design, subjectivation of teachers in the project activities, meth-

odology of reflective thinking in education, social and cultural project, way of understanding, generation of meaning, position in life, toolkit to improve the quality of project activities of teachers.

References

- *Alekseev N. G.,* Proektirovanie uslovii razvitija refleksivnogo myshlenija (avtoref. diss. na soisk. uch. stepeni d. psihol.n. M.: Tipografija MPGU, 2002. 41) [In Rus].
- *Alekseev N. G., Zlotnik B. A.,* Gromyko YU.V., Organizacionno-dejatel'nostnaja igra: vozmozhnosti i oblasti primenenija (Vestnik vysshei shkoly. 1987. № 7) [In Rus].
- *Alekseeva L. N.,* Sposoby raboty s ponimaniem teksta, ego analizom i interpretaciei / L. N. Alekseeva, L. V. Assuirova. (M.: Pushkinskii institut, 2007) [In Rus].
- *Afanasyeva T. P., Yeliseyeva I. A., Lazarev V. S.,* Tyunnikov Yu.S. A study of differences in the degree to which instructors are prepared to manage the development of the school they teach at/ European Journal of Contemporary Education. 2016. № 3 (17). S. 272–283.
- *Frankl V.* CHelovek v poiskah smysla. (M.: Progress, 1990. 266) [In Rus].
- *Gessen S. I.,* Vvedenie v prikladnuyu filosofiyu (M.: SHkola-press, 1995. 448) [In Rus].
- Gromyko YU.V., Organizacionno-dejatel'nostnye igry i razvitie obrazovanija (M.: Nezavisimyi Metodologicheskii Universitet, 1992. 191) [In Rus].
- Haidegger M. Bytie i vremja (M. Haidegger; Per. s nem. V. V. Bibihina. Har'kov: «Folio», 2003. 503) [In Rus].
- *Imakaev V. R.* Fenomen uchitel'stva v social'no-filosofskom i gumanitarno-proektnom izmerenijah: monografija (Perm. un-t, Perm', 2004, 260) makaev V. R. Fenomen uchitel'stva v social'no-filosofskom i gumanitarno-proektnom izmerenijah: monografija/ Perm. un-t, Perm', 2004. 260 s. makaev V. R. Fenomen uchitel'stva v social'no-filosofskom i gumanitarno-proektnom izmerenijah: monografija — Perm. un-t, Perm', 2004. 260 s. [In Rus].
- Kirkina, E. Je. Gumanitarnoe proektirovanie kak sovremennaja obrazovatel'naja traektorija [Jelektronnyj resurs] Innovacionnye napravlenija v pedagogicheskom obrazovanii. (Vseross. nauch.— prakt. Internet-konf. s mezhdunarodnym uchastiem, 2009.— Rezhim dostupa: goo.gl/gGhDa3) [In Rus].
- *Lazarev V. S.,* Rekomendacii dlja uchitelei po formirovaniyu prakticheskih i poznavatel'nyh umenii uchashihsja v proektnoi dejatel'nosti (Surgut: RIO SurGPU, 2014. 40) [In Rus].
- *Lazarev V. S.,* Proektnaja dejatel'nost' v shkole: uchebnoe posobie dlja uchashihsja 7–11 klassov (Surgut: RIO SurGPU, 2014. 135) [In Rus].
- Lar'kova E. P. Gumanitarnoe proektirovanie i gumanitarizacija obrazovanija. (Rostov-na-Donu; Izd-vo RGU. 2002. 113) [In Rus].
- *Novikov A. M.,* Metodologija obrazovanija (M: Izdatel'stvo YeGVES, 2002. 488) [In Rus].
- *Slobodchikov V. I.,* Innovacii v obrazovanii: osnovanija i smysl (Issledovatel'skaja rabota shkol'nikov, 2005. № 3. 5–15) [In Rus].

Н. С. Авдонина

Кандидат политических наук, доцент, Северный (Арктический) федеральный университет им. М. В. Ломоносова, г. Архангельск
E-mail: natalia.avdonina1987@gmail.com

Natalia S. Avdonina PhD (Political Studies), Associate Professor, Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov, Arkhangelsk

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ЖУРНАЛИСТОВ

Введение. *Сегодня в высших учебных учреждениях перспективным для подготовки специалистов является компетентностный подход, предполагающий активное участие студентов в образовательном процессе. Под компетентностным подходом имеется в виду совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. В статье рассматриваются особенности компетентностного подхода в высшем образовании на основе изменений в обществе, сопоставляются наиболее известные определения компетентности. Перечисляются основные тенденции в журналистике, повлиявшие на подходы к образованию, а именно: конвергенция, глобализация, интернетизация.* ***Цель.*** *Цель настоящей статьи — осмысление системы самостоятельной работы студентов-журналистов и анализ читательского дневника, выполняющего мотивирующую и формирующую функции.* ***Методология и методы исследования.*** *В данном исследовании применяется системный подход, позволяющий проанализировать самостоятельную работу студентов как целостное явление в его взаимосвязи со всем образовательным процессом. Подробно рассматривается система самостоятельной работы студентов: цели, принципы, функции и формы.* ***Результаты исследования.*** *В результате анализа научной литературы автор делает вывод о необходимости выстраивания структуры*

Как цитировать статью: Авдонина Н. С. Самостоятельная работа как инструмент формирования компетенций будущих журналистов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 5 (43). С. 184–197.

самостоятельной работы студентов в соответствии с компетентностным подходом. Автор определяет цели, принципы, функции, формы самостоятельной работы студентов. Автор детально описывает методику читательского дневника как эффективного средства проверки и контроля самостоятельной работы студентов-журналистов, изучающих курсы «Введение в мировую журналистику», «История зарубежной журналистики» и «Современные зарубежные СМИ». Методика читательского дневника анализируется в соответствии с видами чтения: аналитическим, изучающим, поисковым, ознакомительным и просмотровым. Автор приходит к основному выводу: читательский дневник создает условия для когнитивного развития личности будущего профессионала. ***Заключение.*** *Читательский дневник позволяет студентам овладевать следующими компетенциями: учебными, исследовательскими, социально-личностными, коммуникативными, личностно-адаптивными, умением сотрудничать и самоорганизовываться. Общими принципами ведения читательского дневника являются: вариативность, организованность и свобода. Полученные материалы могут служить основой для организации самостоятельной работы студентов и по другим предметам.*

Ключевые слова: *компетентностный подход, журналистское образование, самостоятельная работа студента, методика ведения читательского дневника.*

Введение. Образование в современной высшей школе ведется на основе компетентностного метода, предполагающего новые подходы к методам отбора содержания и организации учебного материала, к обучению и воспитанию, направленные на развитие самостоятельности, ответственности учащихся, их коммуникативных, организационных, интеллектуальных и нравственных качеств. Вместо пассивного потребителя знаний студент становится активным участником образовательного процесса, во время которого формируется его или ее мировоззрение, накапливается в том числе профессиональный опыт, приобретаются необходимые компетенции. Компетентностный подход предполагает использование современных образовательных методов и технологий. Компетенции возможно и необходимо формировать не только на лекциях и семинарских или практических занятиях, но также и в ходе самостоятельной работы студентов (СРС). Именно СРС обладает огромным потенциалом в обучении и воспитании личности профессионала.

Среди исследователей компетентностного подхода в образовании можно назвать А. В. Баранникова, А. А. Вербицкого, А. Б. Звездову,

В. Г. Орешкина, О. Е. Лебедеву, В. А. Болотова и В. В. Серикова, И. А. Зимнюю, Е. В. Курбакову, Дж. Равена. Однако в их исследованиях, несмотря на полноту изучения понятий «компетентность» и «компетентностный подход», открытым и мало исследованным остается вопрос о роли самостоятельной работs студентов в реализации компетентностного подхода. Самостоятельность, наряду с независимостью и склонностью жить в соответствии с правилами и ценностями,— один из компонентов модели здоровой личности [16]. В соответствии с андрагогической концепцией взрослый человек стремится к самореализации, самостоятельности и самоуправлению [19, с. 113]. Полагаем, что тезис о невозможности воспитать самостоятельную личность без условий для проявления самостоятельности не требует доказательства.

Цель статьи. Цель настоящей статьи — осмысление системы самостоятельной работы студентов-журналистов и анализ читательского дневника, выполняющего мотивирующую и формирующую функции. Теоретическая значимость исследования самостоятельной работы студентов-журналистов обусловлена возможностью использования полученных результатов для дальнейшей работы по совершенствованию системы СРС по различным профессиональным дисциплинам. Практическая значимость заключается в том, что конкретные результаты, в данном случае роль читательского дневника, для повышения мотивации и формирования профессиональной идентичности могут быть внедрены в образовательную практику высших учебных заведений России. По аналогии с читательским дневником могут быть разработаны и использованы другие формы СРС.

Методология и методы исследования. В данном исследовании применяется системный подход, позволяющий проанализировать самостоятельную работу студентов как целостное явление в его взаимосвязи со всем образовательным процессом. Системный подход позволил выявить цели, принципы, функции и формы СРС. Другим методом исследования является деятельностный подход, поскольку феномен СРС рассматривается не только с теоретической точки зрения, но и с практической.

Результаты исследования.

О. Е. Лебедев перечисляет принципы компетентностного подхода:

1) Смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах

и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся.

2) Содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем.
3) Смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования.
4) Оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися на определенном этапе обучения [14].

Среди предпосылок и причин замены когнитивной образовательной модели на компетентностный подход различные исследователи [4; 8; 10; 14; 16] называют ускорение темпов развития общества, новые требования к специалистам, развитие информационно-коммуникационных технологий и шире — информатизацию общества и, как следствие, невозможность усвоить постоянно появляющуюся новую информацию, глобализацию и, как следствие, опасность потери уникальности и идентичности каждого человека, трансформацию ценностных и этических установок (в журналистике). В. А. Болотов и В. В. Сериков называют две причины кризиса и несостоятельности традиционной знаниевой парадигмы образования в современном мире: формирование нового типа культуры, в котором знание утратило священную ценность, и перегруженность информацией [3].

Компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность ученика, а умение разрешать проблемы, возникающие в следующих ситуациях: 1) в познании и объяснении явлений действительности; 2) при освоении современной техники и технологии; 3) во взаимоотношениях людей, в этических нормах, при оценке собственных поступков; 4) в практической жизни при выполнении социальных ролей гражданина, члена семьи, покупателя, клиента, зрителя, горожанина, избирателя; 5) в правовых нормах и административных структурах, в потребительских и эстетических оценках; 6) при выборе профессии и оценке своей готовности к обучению в профессиональном учебном заведении, когда необходимо ориентироваться на рынке труда; 7) при необходимости

разрешать собственные проблемы: жизненного самоопределения, выбора стиля и образа жизни, способов разрешения конфликтов [3].

Другими словами, на всех уровнях образования необходимо на опережение, для лучшей адаптации к будущей жизни, о которой педагоги имеют слабое представление, воспитывать в учениках и студентах такие качества, как мобильность, психологическая устойчивость, коммуникабельность, информационная грамотность, умение работать в команде, инициативность, ответственность и самостоятельность. Исходя из определения компетентности как способности действовать в ситуации неопределенности [14], можно сделать вывод, что человека, обладающего перечисленными выше качествами, можно назвать компетентным. Поскольку мобильность, психологическая устойчивость, коммуникабельность и др. позволяют находить вывод именно из неустойчивой ситуации. Компетентность, с точки зрения И. А. Зимней, есть основывающийся на знаниях интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека [9]. Компетентность, по А. В. Хуторскому, есть совокупность личностных качеств ученика (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно значимой сфере [19]. Компетентность — это всегда совокупность знаний и практически усвоенных навыков.

Преподавателю отводится роль наставника, помощника, консультанта, модератора и режиссера. Компетентность выступает связующим звеном в цепочке «знание-умение» [13]. Выделяют семь ключевых образовательных компетенций: ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая и компетенция личностного совершенствования [11].

Компетентностный подход предполагает использование современных образовательных методов и технологий, эффективными из которых являются личностно развивающие и профессионально ориентированные технологии [5]. Современные образовательные технологии направлены на формирование человека знающего, умеющего и понимающего [2]. Т. Б. Исакова провела анализ Федеральных государственных образовательных стандартов по направлению 42.03.02 «Журналистика», основных образовательных программ, учебных планов, научных и методических статей на тему журналистского образования и пришла к выводу, что в основе журналистского образования по-прежнему лежит тезис о не-

обходимости фундаментальной теоретической подготовки журналистов. В свою очередь эта теоретическая база становится основой для формирования профессиональных навыков [10, с. 385]. Профессиональные навыки формируются и во время учебного процесса, и во время практики.

Современная российская журналистика столкнулась с комплексом явлений: конвергенция, глобализация, интернетизация, что привело к пересмотру принципов образования и собственно профессии журналиста. К основным показателям оценки эффективности профессиональной подготовки журналистов Т. Н. Владимирова относит мотивационно-целевой, процессуально-содержательный, практико-результативный и интегральный. В практико-результативном показателе выделяются такие критерии, как умение выполнять журналистские задания, редакционные обязанности, умение оперативно готовить журналистский материал для различных видов СМИ, самостоятельность в создании собственных медиапроектов и удовлетворенность студентов профессиональной подготовкой [6].

Профессионально компетентный журналист — это специалист, обладающий научными знаниями, профессиональными и ремесленными навыками, самостоятельностью, умением адекватно оценивать себя и результаты своего труда, культурно-нравственными ценностями [7; 18]. Полагаем, что тезис о невозможности воспитать самостоятельную личность без условий для проявления самостоятельности не требует доказательства. Цель настоящей статьи — осмысление системы самостоятельной работы студентов-журналистов.

Российское высшее образование традиционно сохраняет следующие формы обучения: лекция, семинарские, лабораторные и практические занятия, коллоквиумы, самостоятельная работа [18]. Именно последняя форма менее всего изучена и адаптирована под цели занятий.

Современные учебные планы составляются таким образом, что треть часов отводится на самостоятельную работу студентов (СРС). Например, из 108 часов 42 могут быть аудиторными, остальные 66 составляют СРС. За педагогом остается формулирование цели, форм и условий СРС. Цель СРС должна вписываться в общую систему целей и задач курса, которые в свою очередь отражают зафиксированные в государственном образовательном стандарте компетенции. Например, если дисциплина «Введение в мировую журналистику» способствует формированию ОПК-5 (способность ориентироваться в основных этапах и процессах

развития зарубежной литературы и журналистики, использовать этот опыт в профессиональной деятельности), то цель курса формулируется в глагольной форме: научить ориентироваться в основных… Более развернутое пояснение «способности» раскрывается в задачах. После определения цели предмета начинается отбор содержания, выстраивание лекционных и практических занятий, выбор самостоятельной работы студента. Общими целями СРС являются:

1) самостоятельное освоение и развитие студентами компетенций;
2) овладение знаниями по основным и дополнительным темам;
3) контроль и оценка преподавателем результатов учебной и научно-исследовательской деятельности студентов.

К принципам СРС можно отнести:

1) самостоятельность;
2) индивидуальность;
3) вариативность;
4) творческий подход;
5) практико-ориентированность.

Функции самостоятельной работы:

1) развивающая (овладение новым материалом, развитие аналитического и творческого мышления);
2) диагностическая (развитие целеполагания, самоорганизации, самоконтроля и самопрезентации).

От качества выполненной домашней работы зависит активность студента на занятиях и должный уровень курсовых работ/проектов, контрольных работ, рефератов, дипломов и пр. К формам СРС можно отнести:

1) работа с лекционным материалом;
2) выполнение домашнего задания к занятию, домашней контрольной работы, решение задач и выполнение упражнений;
3) изучение материала, вынесенного на самостоятельную проработку;
4) подготовка к лабораторным работам, практическим и семинарским занятиям;
5) подготовка к коллоквиуму;
6) подготовка к экзамену;
7) написание реферата;
8) выполнение расчетно-графической работы;

9) написание эссе, курсовых работ/проектов;

10) решение кейсов.

Эффективность выполнения самостоятельной работы студента зависит в том числе и от преподавателя. Именно педагог разрабатывает систему заданий, определяет сроки их выполнения и систему оценивания, выбирает формы СРС и виды ее проверки. В некоторых американских вузах самостоятельная работа студента предполагает большой объем чтения статей или книг. Готовность студентов к занятиям проверяется разными способами: либо преподаватель проводит тест по прочитанным материалам, либо студенты пишут эссе и отправляют их преподавателю накануне занятия.

В настоящей статье анализируется такая форма проверки качества СРС, как читательский дневник. Его удобно использовать в преподавании теоретических дисциплин, предполагающих большой объем чтения. Цель любого читательского дневника заключается в развитии и совершенствовании умений анализировать художественные, публицистические и научно-исследовательские тексты, улучшении авторского стиля и развитии творческого и критического мышления. С. В. Кузнецова отмечает эффективность читательского дневника для совершенствования навыков всех видов чтения: аналитического, изучающего, поискового, ознакомительного и просмотрового [12, с. 45]. Тот же автор, анализируя практику преподавания иностранного языка на языковом факультете, фиксирует проблему формального ведения читательского дневника, поскольку работа преподавателя часто сводится к контролю требуемого прочитанного объема и заучивания наизусть. Та же проблема может встречаться и на филологических факультетах, где проверяется лишь объем прочитанных произведений.

Обратимся к примеру читательского дневника как методического приема для развития навыков письма, чтения, анализа и творческого мышления у студентов-журналистов, изучающих такие дисциплины, как «Введение в мировую журналистику» (1-й курс), «История зарубежной журналистики» (2-й курс) и «Современные зарубежные СМИ» (2-й и 3-й курсы).

Весь первый год первокурсники адаптируются к студенческой жизни, перестраиваясь со школьного на университетский график учебы, поэтому для них читательский дневник — это скорее возможность свыкнуться с предметом, преподавателем и новыми академическими требованиями.

Читательский дневник можно использовать как основу для организации учебного процесса по технологии перевернутого класса, где студенты заранее готовятся к лекционным/практическим занятиям, а сами занятия преподаватель проводит в различных интерактивных формах для закрепления и проверки усвоенной дома информации. Первокурсникам целесообразно предложить для чтения учебник, поскольку именно эта форма им более всего знакома. На данном этапе будут развиваться навыки поискового, ознакомительного и просмотрового чтения. Читательский дневник удобно вести в документе Google, доступ к которому студент предоставляет преподавателю. На данном этапе важно, что студенты проявляют самостоятельность и ответственность: они сами создают аккаунт в Google, онлайн-документ и разрешают преподавателю просматривать, комментировать или редактировать его. Если занятие проводится раз в неделю, у студентов есть достаточно времени для заполнения дневника. Преподаватель заранее готовит силлабус (усеченную рабочую программу, предназначенную только для студентов), где прописывает по датам занятий темы, творческие домашние задания, критерии оценки, список обязательной и дополнительной литературы. Силлабус в данном случае представляет маршрут обучения, по которому студенты следуют самостоятельно. К каждому занятию прописаны задания для самостоятельной работы в форме вопросов для обсуждения. Именно на эти вопросы студенты ищут ответы в учебнике и записывают их в читательский дневник. Важно, чтобы вопросы были не закрытыми (предполагающими ответы «да/нет»), а открытыми. Например, «Какую цель преследовали колонисты, создавая газеты в Америке?», «Какими бы тремя словами вы описали роль Томаса Джефферсона в революционной публицистике?», «Английский политик Бенджамин Дизраэли сказал: „Самое большое несчастье, которое постигло человека,— это изобретение печатного станка“. Что вы об этом думаете?» и т.д.

Для студентов второго курса важно подбирать задания, развивающие навыки изучающего и аналитического чтения. Обучение по курсу «История зарубежной журналистики: XX век» осложняется отсутствием единого учебника, поэтому преподаватель подбирает статьи, монографии, публицистику разных лет для воссоздания полной картины развития журналистики за рубежом с 1945 до 2000 гг. Читательский дневник студентам вести уже легче: техника знакома, тексты интереснее и разнообразнее, вопросы направлены на размышление. Например, по-

мимо традиционных поисковых вопросов типа «Что общего/отличного в прочитанных текстах вы нашли?» можно задавать такие: «Если бы вам дали задание написать репортаж о своем родном городе для зарубежной аудитории, какой фокус и форму материалы вы бы выбрали и почему?», «Какие варианты вы можете предложить газете The New York Times для сохранения независимости?» и др. Необходимость использовать одновременно несколько источников учит студентов сравнивать, обобщать и выделять главное.

Заключительным в цикле истории зарубежной журналистики является курс «Современные зарубежные СМИ». На усмотрение преподавателя можно использовать несколько учебников или статей по современному состоянию зарубежной журналистики, мы же предлагаем иной вариант — последний роман Умберто Эко «Нулевой номер». Особенность этого произведения в том, что автор обобщил тенденции преимущественно итальянской журналистики. Преподаватель предлагает студентам вести трехчастный дневник по технологии Черила Форбса. Дневник состоит из трех разделов: в первом записываются наиболее интересные цитаты, события и факты из книги и комментарии к ним студентов; во второй раздел заносятся собственные размышления учащихся о прочитанном; в третьем разделе студенты пишут письмо преподавателю, автору или любому персонажу из книги.

Для простоты ведения дневника студентам дается подсказка в виде вопросов, на которые можно отвечать в первом и втором разделах: что вы узнали нового из книги? Какими тремя словами могли бы описать впечатление от прочитанного? Почему, как вы думаете, именно об этом пишет Умберто Эко? Какие проблемы поднимает автор? С чем вы согласны? и т.д.

Как можно заметить, читательский дневник используется в качестве дополнительного обучающего инструмента, выполняющего сразу несколько функций:

1) расширение фоновых и профессиональных знаний;
2) приобретение навыков аналитического и творческого мышления и письма;
3) приобретение навыков самоорганизации и самоконтроля;
4) мотивирующая функция.

Последний пункт связан с обязательным участием преподавателя в контроле самостоятельной работы студентов. Этот контроль выражается

не только в оценке самого факта выполнения СРС, но и в комментировании студенческих записей. Особенно комментирование важно для первокурсников. Например, они копируют ответ на вопрос из учебника, и преподаватель может задать наводящий вопрос «почему…?», «что именно…?» и др., чтобы побудить студентов к размышлению и поиску нетривиальных, не лежащих на поверхности ответов. Особенно мотивирует поддерживающий комментарий.

Заключение. Читательский дневник создает условия для когнитивного развития (по Равену) любопытства, готовности использовать книги для поиска информации, способности к обобщению и планированию, умения предвидеть возможные затруднения и придумывать способы их разрешения [15, с. 188].

Читательский дневник позволяет студентам овладевать следующими компетенциями [1]: учебными (решать учебные и самообразовательные проблемы; связывать воедино и использовать отдельные части знания, принимать на себя ответственность за получаемое образование); исследовательскими (получение и обработка информации, использование документов и их систематизация в самостоятельно организованной деятельности); социально-личностными (критически рассматривать аспекты развития общества, видеть связи между настоящими и прошлыми событиями, справляться с неопределенностью и сложностью); коммуникативными (выслушивать и принимать во внимание взгляды других людей, дискутировать и защищать свою точку зрения, самовыражаться); личностно-адаптивными (использовать новую информацию, быть подготовленными к самообразованию и самоорганизации); умением сотрудничать (справляться с разнообразием мнений) и самоорганизовываться (организовывать свою работу, принимать ответственность).

Таким образом, можно сформулировать общие принципы ведения читательского дневника:

1) вариативность;
2) организованность (дневник будет оценен только в том случае, если он был заполнен до определенного срока, например, до 18.00 каждой субботы, если занятие по расписанию проходит в понедельник или вторник);
3) свобода (ответы не должны копировать учебник или быть только правильными ответами, в читательском дневнике не может быть правильных/неправильных ответов).

Литература

1. *Баранников А. В.* Содержание общего образования: компетентностный подход. М. : ГУ ВШЭ, 2002. 51 с.

2. *Беляева Л. А.* Успех как цель и ценность образования // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. Вып. 6. Екатеринбург: СВ-96, 2010. С. 184–191.

3. *Болотов В. А., Сериков В. В.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.

4. *Вербицкий А. А.* Компетентностный подход и теория контекстного обучения: материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 84 с.

5. *Виленский М. Я., Образцов П. И., Уман А. И.* Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе. М. : Педагогическое общество России, 2004. 192 с.

6. *Владимирова Т. Н.* Дидактическая концепция профессиональной подготовки журналистов в вышней школе России: автореф. дис. … д-ра. пед. наук. М. : Военный университет Министерства обороны РФ, 2015. 40 с.

7. Журналистское образование в условиях конвергенции : монография / под ред. Л. П. Шестеркиной. Челябинск: РЕКПОЛ, 2012. 114 с.

8. *Звездова А. Б., Орешкин В. Г.* Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании [Электронный ресурс]. URL: https://goo.gl/xvFuvT (дата обращения: 20.01.2017).

9. *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.

10. *Исакова Т. Б.* Журналистское образование в условиях модернизации // Вестник Челябинского государственного университета. 2015. № 5 (360). Филология. Искусствоведение. С. 283–288.

11. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года: Приказ Министерства образования РФ от 11.02.2002 № 393 // Учительская газета. 2002. № 31.

12. *Кузнецова С. В.* Ведение читательского дневника (reading journal) как способ совершенствования письменной и устной иноязычной речи студентов // Вестник Томского государственного университета. 2007. № 297. С. 45–46.

13. *Курбакова Е. В.* Структура компетентностного подхода в журналистском образовании // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2014. № 2. С. 448–451.

14. *Лебедев О. Е.* Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. № 5. С. 3–12.

15. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М. : Когито-Центр, 2002. 396 с.

16. Творчество: теория, диагностика, технологии. Словарь-справочник / под общ. ред. Т. А. Барышевой. СПб. : ВВМ, 2014. 380 с.

17. *Троянская С. Л.* Основы компетентностного подхода в высшем образовании: уч. пособие. Ижевск : Удмуртский университет, 2016. 176 с.

18. *Тулупов В. В.* О вузовском журналистском образовании // Известия Уральского федерального университета. 2016. Т. 22, № 3. С. 7–13.

19. *Фатеева И. А.* Медиаобразование: теоретические основы и опыт реализации: монография. Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 2007. 270 с.

20. *Хуторской А. В.* Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос». 12 декабря 2005 [Электронный ресурс]. URL: https://goo.gl/gxOapR (дата обращения: 18.01.2017).

21. *Jung I., Nishimura M., Sasao T.* Liberal Arts Education and Colleges in East Asia. Possibilities and Challenges in the Global Age (Springer, Singapore, 2016).

22. *Kunelius R., Ruusunoksa L.* Mapping professional imagination. Journalism Studies, 9, 662–678 (2008).

23. *Reinardy S.* Newspaper journalism in crisis: Burnout on the rise, eroding young journalists career commitment. Journalism, 12, 33–50 (2011).

24. *Singer J.* Who are these guys? — The online challenge to the notion of journalistic professionalism,

Journalism, 4 (2), 139–163. (2003).
25. *Tubbs N.* Philosophy and Modern Liberal Arts Education. Freedom is to Learn (Palgrave Macmillan, London, 2014).

STUDENT'S INDEPENDENT WORK AS A TOOL TO DEVELOP COMPETENCIES OF JOURNALISM STUDENTS

Abstract. Introduction. Today one of the most perspective pedagogical approaches is competency-based learning. Instead of passively reception and use of knowledge, a student becomes an active participant in the educational process. Competency-based learning is a group of general principles of educational aims, content, educational process as it is, and evaluation of education. The article gives a review of peculiarities of competency-based learning, and compares the most general definitions of competency term. The author lists the most important tendencies of contemporary journalism such as convergence, globalization, and widespread Internet.

Purpose of the article. The aim of the article is to understand the system of independent work of students in the specialty of "journalist" and the analysis of a reader diary that performs motivating and shaping functions.

Research methods. The current research is based on the systematic methodological approach, allowing to analyze independent students' work as a phenomenon integrated in the whole educational process.

Results. As the result of scientific literature reviewing, the author comes to the thought that independent students' work should be grounded on the competency-based pedagogical approach. The author determines purposes, principles, functions, and forms of students' independent work. The author analyzes in details reading journal method as the most effective tool to evaluate and check independent work of students, studying "Introduction to the foreign journalism", "The history of foreign journalism", and "The contemporary foreign mass media". Reading journal method is being analyzed in according to types of reading: analytical, studying, searching, introductory, and viewing. The author lists positive aspects of using reading journal as a tool of students' independent work.

Conclusions. The reading journal lets students get the following competences: educating, research, social and personal, communicative, organizational, personal adaptation, and ability to work in a team. The common principles of working with the reading journal are flexibility, organization, and freedom. These material can serve as a basis for building students' independent work at other courses.

Keywords: competency-based learning, journalism education, independent students' work, reading journal technology.

References

• *Barannikov A. V.* Soderzhanie obshchego obrazovaniya: kompetentnostnyy podkhod (GU VShE, Moscow, 2002). [in Rus]
• *Belyaeva L. A.* Uspekh kak tsel' i tsennost' obrazovaniya // Ponyatiynyy apparat pedagogiki i obrazovaniya: sb. nauch. tr. / otv. red. E. V. Tkachenko, M. A. Galaguzova, 184–191 (Екатеринбург, 2010). [in Rus]
• *Bolotov V. A., Serikov V. V.* Kompetentnostnaya model': ot idei k obrazovatel'noy programme, Pedagogika, 8–14 (2003). [in Rus]
• *Fateeva I. A.* Mediaobrazovanie: teoreticheskie osnovy i opyt realizatsii: monografiya (Chelyab. gos. un-t, Chelyabinsk, 2007). [in Rus]
• *Isakova T. B.* Zhurnalistskoe obrazovanie v usloviyakh modernizatsii, Vestnik Chelyabinskogo

gosudarstvennogo universiteta, 5, 283–288 (2015). [in Rus]
• *Jung I.,* M. Nishimura, T. Sasao Liberal Arts Education and Colleges in East Asia. Possibilities and Challenges in the Global Age (Springer, Singapore, 2016).
• *Khutorskoy A. V.* Tekhnologiya proektirovaniya klyuchevykh i predmetnykh kompetentsiy, Internet-zhurnal «Eydos», 12, 2005. URL: https://goo.gl/gxOapR (accessed on: 18.01.2017). [in Rus]
• Kontseptsiya modernizatsii rossiyskogo obrazovaniya na period do 2010 goda: Prikaz Ministerstva obrazovaniya RF ot 11.02.2002 No 393, Uchitel'skaya gazeta, 31 (2002). [in Rus]
• Kunelius R., L. Ruusunoksa Mapping professional imagination. Journalism Studies, 9, 662–678 (2008).
• *Kurbakova E. V.* Struktura kompetentnostnogo podkhoda v zhurnalistskom obrazovanii, Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo, 2, 448–451 (2014). [in Rus]
• *Kuznetsova S. V.* Vedenie chitatel'skogo dnevnik (reading journal) kak sposob sovershenstvovaniya pis'mennoy i ustnoy inoyazychnoy rechi studentov, Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta, 297, 45–46 (2007). [in Rus]
• *Lebedev O. E.* Kompetentnostnyy podkhod v obrazovanii, Shkol'nye tekhnologii, 5, 3–12 (2004). [in Rus]
• Raven Dzh. Kompetentnost' v sovremennom obshchestve: vyyavlenie, razvitie i realizatsiya (Kogito-Tsentr, Moscow, 2002). [in Rus]
• Reinardy S. Newspaper journalism in crisis: Burnout on the rise, eroding young journalists career commitment. Journalism, 12, 33–50 (2011).
• Singer J. Who are these guys? — The online challenge to the notion of journalistic professionalism, Journalism, 4 (2), 139–163. (2003).
• *Troyanskaya S. L.* Osnovy kompetentnostnogo podkhoda v vysshem obrazovanii: uchebnoe posobie (Izdatel'skiy tsentr «Udmurtskiy universitet», Izhevsk, 2016). [in Rus]
• Tubbs N. Philosophy and Modern Liberal Arts Education. Freedom is to Learn (Palgrave Macmillan, London, 2014).
• *Tulupov V. V.* O vuzovskom zhurnalistskom obrazovanii, Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta, 3, 7–13 (2016). [in Rus]
• Tvorchestvo: teoriya, diagnostika, tekhnologii. Slovar'-spravochnik / Pod obshch. red. T. A. Baryshevoy (Izd-vo VVM, Saint Petersburg, 2014). [in Rus]
• *Verbitskiy A. A.* Kompetentnostnyy podkhod i teoriya kontekstnogo obucheniya: Materialy k chetvertomu zasedaniyu metodologicheskogo seminara 16 noyabrya 2004 g. (Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, Moscow, 2004). [in Rus]
• Vilenskiy M. Ya., Obraztsov P. I., Uman A. I. Tekhnologii professional'no-orientirovannogo obucheniya v vysshey shkole (Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, Moscow, 2004). [in Rus]
• *Vladimirova T. N.* Didakticheskaya kontseptsiya professional'noy podgotovki zhurnalistov v vyshney shkole Rossii: Avtoref… dis. d-ra. ped. nauk (Voennyy universitet Ministerstva oborony RF, Moscow, 2015). [in Rus]
• Zhurnalistskoe obrazovanie v usloviyakh konvergentsii SMI: monografiya / pod red. L. P. Shesterkinoy (Izdatel'stvo REKPOL, Chelyabinsk, 2012). [in Rus]
• *Zimnyaya I. A.* Klyuchevye kompetentsii — novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya, Vysshee obrazovanie segodnya, 5, 34–42 (2003). [in Rus]
• *Zvezdova A. B., Oreshkin V. G.* Kompetentnostnyy podkhod v vysshem professional'nom obrazovanii. URL: https://goo.gl/xvFuvT (accessed on: 20.01.2017)

04 сентября 2017 г. в издательстве ИНФРА-М в серии «Научная мысль» опубликована коллективная монография «Методология педагогики».

С 4 по 6 сентября 2017 г. в Израиле прошла серия научно-практических конференций по представлению лучших практик российской системы образования.

С 7 по 9 сентября 2017 г. в Москве в 75-м павильоне ВДНХ прошел Московский международный форум «Город образования», организованный при поддержке Правительства Москвы.

С 7 по 9 сентября 2017 г. в Москве в 75-ом павильоне ВДНХ прошел Московский международный форум «Город образования», организованный при поддержке Правительства Москвы. В программу основных мероприятий Первого международного форума вошел Круглый стол «ЕГЭ: ожидания, проблемы и решения».

12 сентября 2017 г. в новом учебном году начала работу инновационная площадка ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», созданная на базе МБОУ г.о. Балашиха «Гимназия № 9 имени дважды Героя Советского Союза Адмирала флота Советского Союза С. Г. Горшкова».

12 сентября 2017 г. в городе Твери состоялась выездная Научная школа центра стратегии и теории воспитания личности ФГБНУ «ИСРО РАО» «Методы получения научного знания в теории воспитания: современное прочтение».

14 сентября 2017 г. в Высшей школе экономики был проведен круглый стол по теме: «Обсуждение содержательных элементов финансовой грамотности, предлагаемых Минфином России к внесению в ФГОС и Примерные программы общего образования».

14 сентября 2017 г. всероссийский семинар «Обсуждение предложений по совершенствованию процедуры проведения итогового сочинения (изложения), методических материалов, рекомендуемых к использованию при организации, проведении и оценивании итогового сочинения (изложения), результатов анализа итогового сочинения (изложения) в 2016/17 учебном году» (ФИПИ).

С 14 по 15 сентября 2017 г. в городе Иркутске прошел Байкальский экологический водный форум. Мероприятие было приурочено к Году экологии в Российской Федерации, Году особо охраняемых природных

территорий и 80-летию Иркутской области.

25 сентября 2017 г. состоялось заседание Ученого совета Института.

28 сентября 2017 г. на базе МБДОУ компенсирующего вида детского сада № 40 «Солнышко» — экспериментальной площадки лаборатории общих проблем дидактики Института, прошло областное заседание педагогической лаборатории для молодых педагогов Подмосковья.

28 сентября 2017 г. в Москве в рамках V Международного научного конгресса «Глобалистика-2017» (25–30 сентября 2017 г.) на площадке Института стратегии развития образования РАО прошла одна из секций «Глобализация и образование».

29 сентября 2017 г. научно-практическая конференция «Стратегические направления развития образования в Оренбургской области».

29 сентября 2017 г. в Комитете Государственной Думы по образованию и науке прошло подведение итогов общественно-профессионального обсуждения проекта Концепции преподавания обществознания в Российской Федерации.

Поздравляем Ирину Михайловну ОСМОЛОВСКУЮ с юбилеем!

Есть люди, которые, идя в ногу со временем и меняясь вместе с ним, не изменяют при этом главному — тем фундаментальным жизненным принципам, на которых были воспитаны когда-то сами. Ирина Михайловна Осмоловская как раз из их числа.

Вся научная жизнь Ирины Михайловны связана с лабораторией «Общих проблем дидактики». Здесь она подготовила кандидатскую и докторскую диссертации, сюда в 1990 году пришла работать научным сотрудником, а сейчас Ирина Михайловна возглавляет лабораторию, достойно продолжая дело своих учителей.

Становление И. М. Осмоловской как крупного исследователя в области теории обучения проходило в научной школе М. Н. Скаткина — И. Я. Лернера — Н. М. Шахмаева «Дидактика общего образования». Научные идеи этих выдающихся ученых в настоящее время творчески развиваются в этой научной школе, руководителем которой является Ирина Михайловна. Она признанный специалист в области теории обучения. Ирина Михайловна Осмоловская ведет активную научно-организационную работу. Она является председателем Научного совета по проблемам дидактики при Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, экспертом РФФИ и РНФ, входит в экспертный совет ВАК.

Дорогая Ирина Михайловна! Хотим от всей души пожелать Вам крепкого здоровья, творческих успехов, новых достижений в развитии горячо любимой Вами науки — дидактики!

Счастья и благополучия Вам и Вашей замечательной семье!

Сотрудники Лаборатории общих проблем дидактики,
коллеги, сотрудники ФГБНУ «Институт стратегии
развития образования РАО»

Уважаемые авторы! Мы стремимся повысить качество публикаций в журнале, поэтому мы принимаем статьи с высокой степенью оригинальности текста (не менее 85%).

Объем присланного материала должен быть не менее 15 000 и не более 35 000 знаков, включая пробелы.

Публикуемые сведения на русском и английском языках должны быть размещены в одном файле со статьей в следующем порядке:

– заглавие — содержит название статьи, инициалы и фамилию автора / авторов, город, страна, а также УДК;
– сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью);
– ученая степень, звание (если имеются);
– должность;
– место работы;
– адрес (место проживания);
– телефон, e-mail. Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур;
– после названия статьи идет на русском и английском языках аннотация (не менее 200 слов / 1500 знаков) — структурированная развернутая аннотация отражает такие компоненты, как: введение, проблема и цель, методология, результаты, заключение; (на английском языке: Introduction: …, Research Methods: …, Results (Findings): …, Conclusions: …). Качественная аннотация позволяет аудитории ознакомиться с содержанием статьи, определить интерес к ней, независимо от языка статьи и наличия возможности прочитать ее полный текст, повысить вероятность цитирования статьи отечественными и зарубежными коллегами.
– ключевые слова: 7–10 слов;
– комментарии: регистрируются ссылкой (ссылки в тексте оформляются в круглых скобках, содержат порядковый номер в списке).
– застатейный список литературы располагается в алфавитном порядке;
– оформляется в соответствии с ГОСТ 7.5–2008 (Библиографическая ссылка).

Отдельными файлами высылаются копии всей содержащейся в статье графики, формул и таблиц (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi); фото автора (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi).

Название всех файлов должно начинаться с фамилии автора.

Материалы принимаются полным комплектом. Рукописи, не принятые к публикации, не рецензируются и не возвращаются.

Статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук сопровождаются рекомендацией научного руководителя и публикуются бесплатно.

Полные требования к оформлению рукописей размещены на сайте www.ozp.instrao.ru. Публикации в журнале бесплатные.

Адрес редакции:
105062, г. Москва, Россия, д. 5/16, ул. Макаренко
Тел.: +7 (495) 625–05–89
E-mail: redactor@instrao.ru

ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»

ОБЪЯВЛЯЕТ КОНКУРСНЫЙ НАБОР В ДОКТОРАНТУРУ ПО ТЕМАМ:

1. Теоретические и методические основы подготовки будущих педагогов к воспитательной и профориентационной деятельности в системе общего и дополнительного образования.
2. Реализация потенциала историко-педагогических исследований в современном педагогическом образовании.
3. Методологические основы преемственности и непрерывности образования условиях его структурных изменений.
4. Методологическое обеспечение междисциплинарных исследований в сфере образования.
5. Обновление содержания общего образования и методов обучения в условиях современной информационной среды.
6. Дидактическое сопровождение формирования функциональной грамотности школьников в современных условиях.
7. Формирование системы оценки образовательных достижений школьников как механизма повышения качества общего образования.

По научным специальностям:

13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования — **5 мест**;
13.00.02 — теория и методика обучения и воспитания— **2 места**;
13.00.08 — теория и методика профессионального образования — **3 места**.

Сегодня мы гарантируем докторантам научное консультирование у ведущих специалистов Института, содействие в публикации статей в рецензируемых журналах из списка ВАК, издаваемых в Институте, участие в международных и всероссийских научных мероприятиях. В Институте действуют 3 диссертационных совета.

Также открыт набор в **АСПИРАНТУРУ** на бюджетной и платной основе на 2017 / 18 уч.год. Подробности на сайте www.instrao.ru.

Контакты:

Долгая Оксана Игоревна, к.п.н., начальник управления подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации
Победоносцева Мария Георгиевна, к.п.н., заместитель начальника управления
Телефон: +7 (495) 625–3312, **E-mail:** aspirant@instrao.ru